

**COMMENT LA CRISE DU COVID A-T-ELLE AFFECTÉ L'ACCOMPAGNEMENT À
LA VIE AFFECTIVE ET SEXUELLE DES JEUNES DANS L'ENSEIGNEMENT
TECHNIQUE SECONDAIRE EN RÉGION LIÉGEOISE?**

Diamela Colombina Vicencio Rammsy
Mémoire de fin d'études de Master en
Ingénierie et action sociales
Année académique 2021-2022

Siège social HEPL :

Avenue Montesquieu, 6
4101 Jemeppe
Belgique
www.hepl.be

Siège social HELMo :

Mont Saint-Martin, 41
4000 Liège
Belgique

Remerciements

Ce mémoire n'aurait pas été possible sans l'encadrement de Monsieur Patrick Govers.

Grâce à son accompagnement et son soutien critique, il nous a permis de développer notre réflexion ainsi que de trouver une méthodologie féministe dans une approche de qualité de recherche.

Je tiens aussi à remercier Céline Hoerner (PhD) pour son accompagnement lors de la rédaction de ce mémoire, ainsi que le partage des savoirs.

À mes anciens collègues, Ulrike Viccaro et Stefano Portelli (PhD) pour le soutien et l'aide critique qu'ils m'ont apportée dans mon parcours de recherche, que je remercie chaleureusement.

À tous et toutes qui ont participé de près ou de loin à cette recherche, dans le but d'améliorer l'accompagnement des jeunes ainsi que dans la lutte contre la discrimination de genre.

Pour finaliser, ma plus grande reconnaissance va à Lukas Lautaro et Nicanor Mistral, pour m'avoir accompagnée dans la construction d'une nouvelle maternité, pour donner du sens à ma vie, pour être le tout dans un monde complexe.

Table des matières

Remerciements	1
COMMENT LA CRISE DU COVID A-T-ELLE AFFECTÉ L'ACCOMPAGNEMENT À LA VIE AFFECTIVE ET SEXUELLE DES JEUNES DANS L'ENSEIGNEMENT TECHNIQUE SECONDAIRE EN RÉGION LIÉGEOISE ?	3
Résumé	3
1. Introduction	4
1.1. Discriminations et reproduction des inégalités à l'école et perspective de genre	5
1.2. Régime de genre	8
1.3. Modèle hétérosexuel	9
1.4. Hypersexualisation « Le regard de l'autre »	10
1.5. Cours d'éducation à la vie affective et sexuelle	12
2. Méthode	13
2.1 Entretiens semi-directifs	15
2.2 Groupes focalisés	16
3. Résultats	18
3.1. Entretien semi-directif	18
3.1.2. État des lieux des cours d'EVRAS	18
3.1.3. Organisation des cours EVRAS avant la crise Covid	19
3.1.4. Présentation d'EVRAS et de la prévention	20
3.1.5. Crise Covid et nouvelles difficultés	21
3.1.6. Questions de genre	21
3.2. Focus group	22
3.2.1. Difficultés vécues lors du confinement	22
3.2.2. Les cours d'EVRAS	23
3.2.3. La famille et l'apprentissage de la vie affective et sexuelle	23
3.2.4. S'habiller à l'école	23
4. Discussion	24
4.1. Hypersexualisation et empowerment des jeunes	25
4.2. Problématisation avec regard hégémonique	26
5. Conclusion	28
Annexes :	30
Bibliographie	33

COMMENT LA CRISE DU COVID A-T-ELLE AFFECTÉ L'ACCOMPAGNEMENT À LA VIE AFFECTIVE ET SEXUELLE DES JEUNES DANS L'ENSEIGNEMENT TECHNIQUE SECONDAIRE EN RÉGION LIÉGEOISE ?

Résumé

La crise sanitaire a mis en lumière les difficultés vécues par les jeunes dans leur vie amoureuse, leurs relations et leur famille. À partir de la catégorie d'analyse de genre (Clair, 2016), cette recherche explore les défis à travers lesquels les identités de genre à l'adolescence se construisent; entre autres, la reproduction des normes sociales et les résistances face à celle-ci. Lors de notre recherche, nous avons constaté d'une part l'augmentation d'inégalités à l'accès à l'information en matière d'éducation à la Vie Relationnelle, Affective et Sexuelle (EVRAS). Cette inégalité est présente entre l'enseignement général et l'enseignement technique. Et d'autre part une dichotomie entre sexes en ce qui concerne la construction des identités des jeunes. Cette recherche constitue une amorce pour soutenir une démarche de déconstruction du sexisme quotidien dans les écoles maintenu et accepté dans le système scolaire traditionnel, pour le dénoncer et participer au processus de déconstruction en matière de genre.

Mots clés : Jeunes, Enseignement, EVRAS, Sexualité, Masculinité hégémonique.

1. Introduction

Comment la crise du Covid a-t-elle affecté l'accompagnement à la vie affective et sexuelle des jeunes dans l'enseignement technique secondaire en région liégeoise ?

L'enseignement secondaire obligatoire reste un espace de réappropriation et de reproduction des normes sociales. Le système éducatif belge participe à la socialisation des jeunes au niveau des valeurs sociales et économiques de notre société et les accompagne dans leur formation et le développement de leurs compétences professionnelles.

À partir d'une approche culturaliste, Bourdieu met en avant l'existence d'un certain déterminisme dans le choix scolaire. Pour expliquer cette approche, il invoque le concept d'« *habitus social* », c'est-à-dire « *principe générateur (et unificateur) des pratiques reproductrices des structures reproductives* » (Bourdieu et Passeron, 1967). C'est par l'intermédiaire de l'*habitus social* que l'individu intériorise les normes sociales et que les inégalités entre groupes sociaux perdurent.¹

D'après le sociologue anglais Thompson (2001, p.24) l'*habitus* est « "... un ensemble de dispositions qui portent les agents à agir et à réagir d'une certaine manière. Les dispositions engendrent des pratiques, des perceptions et des comportements qui sont « réguliers » sans être consciemment coordonnés et régis par aucune « règle ».

Cet ensemble de dispositions s'acquière et s'élabore au fil des interactions sociales se forgeant au sein des différentes institutions (famille, groupe de pairs, école, ...). Entre autres, il est repris, transformé et adapté au contexte social dans lequel il prend une place prépondérante enseignée depuis l'école maternelle. (Deswarte, s.d.)

Outre le fait que l'institution scolaire contemporaine continue de participer à la reproduction du système sociétal, elle contribue aussi, selon Laval et al. (2011, p.211), à la perpétuation de l'idéologie néolibérale : « *Sous nos yeux se déroule le processus par lequel la connaissance est intégrée au dispositif général de l'accumulation du capital. Cette incorporation a atteint un degré tel que désormais, c'est dans le contenu même des savoirs, dans la forme pédagogique, dans les finalités et dans les moyens de l'enseignement que viennent s'inscrire les impératifs de l'économie de la connaissance et que se diffuse la norme de l'employabilité* ».

¹ De manière analogique, dans le système économique, l'*habitus social* jouerait le rôle de marquer l'offre et la demande, en lien aux croyances de ces agents et en ayant un poids majeur dans le développement de ces relations

En règle générale, l'école aurait une continuité dans la reproduction des inégalités, car la sélection de formations qui vont être proposées s'effectuerait en fonction de l'origine socio-économique du jeune. Le choix du type d'enseignement ne serait donc pas en lien avec les besoins éducatifs de celui-ci. (Chazan et Guimond, 2010)² il s'agirait davantage d'une injonction de la part de professionnels face à laquelle les parents n'ont guère d'emprise.

La thèse de Bourdieu semble encore bien d'actualité aujourd'hui. Les élèves qui sont inscrits dans l'enseignement spécialisé et technique appartiennent à un gradient socio-économique inférieur à celui des élèves qui fréquentent l'enseignement secondaire général.³

1.1. Discriminations et reproduction des inégalités à l'école et perspective de genre

Dans le champ éducationnel, outre la classe sociale, d'autres éléments entrent également en jeu dans la reproduction des inégalités. Entre autres, la culture, le genre, la race, l'orientation sexuelle, la génération, le handicap, etc. (Bereni et al., 2020, pp.130-141).

Par rapport à la culture, nous pouvons retrouver des discriminations autour du port du voile à l'école.⁴ Le port du voile est une source de discussions et de discriminations envers des jeunes filles qui se voient exclues de l'école. Par exemple, lors d'un cours de Philosophie et Citoyenneté (CPC) dans une école de la province de Liège, une des élèves révèle que : « *Quand je me suis inscrite, la directrice m'a dit que c'était interdit venir avec mon foulard... Je devais l'enlever pour venir ici sinon, je ne serais pas admise* » (élève en classe de troisième secondaire, octobre 2021).

L'origine sociale et l'origine ethnique des élèves restent des motifs de discrimination. En effet, les jeunes filles reçoivent des commentaires racistes de la part des autres étudiantes ou membres de l'institution concernant leur couleur de peau, leurs capacités ou leur niveau de la

² Ainsi Chazan et Guimond (2010, p.2) écrivent : « *L'école serait reproductrice des inégalités, car la sélection des formations proposées par l'institution scolaire s'effectue en fonction de l'origine sociale. Il existerait une hiérarchie des formations où les plus riches, en haut de l'échelle, décident, et font face à des catégories socioprofessionnelles défavorisées* ».

³ Caroline Désir, ministre de l'Éducation en FWB, commentant les statistiques recompilées en 2020 par son ministère, déclare : « *La répartition différenciée des élèves en fonction de l'indice socio-économique apparaît très tôt dans le parcours scolaire et s'accroît tout au long de la scolarité obligatoire. Cette disparité se marque selon les formes et les degrés d'enseignement lorsqu'ils sont mis en relation avec le niveau socio-économique du secteur dans lequel réside l'élève.* » <http://www.enseignement.be/index.php?page=28344&navi=4706> Fédération Wallonie Bruxelles. (2020). Enseignement.be - Les indicateurs de l'enseignement 2020. Enseignement.be. Consulté le 22 septembre 2021, à l'adresse <http://www.enseignement.be/index.php?page=28344&navi=4706>

⁴ Pour plus de développement quant au port du voile et à une analyse féministe matérialiste de ce phénomène social, se rapporter à Christine Delphy (2008).

langue française. À titre d'exemple, voici un commentaire reflétant cela : « *Cet événement s'est déroulé à l'ARPB, quand j'étais en première secondaire. On était à la cantine, à table, et un camarade de classe me dit "Hey, tu sais que j'ai rêvé de toi cette nuit ?", je lui demande ce que je faisais dans son rêve et il me répond, « Tu nageais, tu nageais, tu nageais... Puis, j'ai tiré la chasse ».* (Étudiante née au Congo et venue en Belgique à l'âge de 12 ans)⁵

Les exemples que nous venons de passer en revue ne doivent pas se comprendre comme une hiérarchie des discriminations, mais bien comme le résultat d'une intersectionnalité entendue comme « (...) *une théorie transdisciplinaire visant à appréhender la complexité des identités et des inégalités sociales par une approche intégrée. Elle réfute le cloisonnement et la hiérarchisation des grands axes de la différenciation sociale que sont les catégories de sexe/genre, classe, race, ethnicité, âge, handicap et orientation sexuelle.* » (Bilge, 2009, p.70)

Ainsi, dans cette approche intégrée, nous pouvons remarquer que certains modèles prennent de l'importance et confortent un *régime de genre* face auquel chaque jeune va se positionner, s'y conformer totalement ou en partie, ou encore lutter et y résister (Connell 2005a, p.14). Mais avant d'explicitier ce qu'est le régime de genre, il faut d'abord définir le genre.

Le genre se compose de quatre éléments qui doivent être pris en compte lorsque l'on veut développer une analyse de genre : le genre est un processus relationnel ; le genre est un ordre normatif (par exemple les petits garçons ne pleurent pas alors que les petites filles peuvent exprimer leur ressenti)⁶ ; le genre est traversé par des rapports de pouvoir⁷ ; le genre doit se comprendre selon une approche intersectionnelle, c'est-à-dire que les rapports de pouvoir inhérents au genre doivent se comprendre dans leurs articulations avec d'autres rapports de pouvoir (rapports sociaux de production, rapports sociaux de classe, rapports sociaux de sexualité, rapports sociaux en lien avec l'ethnicité, ...) (Naudier, 2019).

Pour sa part la sociologue australienne Connell (2005b, p77) souligne que « *la configuration des pratiques de genre incarne la solution socialement acceptée au problème de la légitimité du patriarcat, et qui garantit (ou qui est utilisée pour garantir) la position dominante des hommes et la subordination des femmes* » (notre traduction). Dès lors, le processus

⁵ *Quelques témoignages du racisme à l'école.* (2020, 10 décembre). La Ligue de l'Enseignement. Consulté le 24 mars 2022, à l'adresse <https://ligue-enseignement.be/quelques-temoignages-du-racisme-a-lecole/>

⁶ Naudier (2019, pp. 725-726) exprime à ce propos : « Le genre agit comme une « contrainte constitutive » de l'assignation sexuée tout comme de l'hétérosexualité obligatoire. Dévier ou transgresser les normes de genre est sanctionné par des mises à l'écart, des injures, voire des violences physiques ou encore des condamnations judiciaires. »

⁷ Christine Delphy (2008), sociologue féministe matérialiste, exprime à ce propos que le genre est un processus de classification, de catégorisation et de hiérarchisation entre les êtres humains.

d'évolution de la société tend à s'appuyer sur un processus de classification, de catégorisation et de hiérarchisation basé sur le genre pour justifier l'existence de rapports de pouvoir au sein de la société où la classe des hommes prédomine. (Delphy, 2008)

Ce processus historique a servi de base à la construction de la société patriarcale, en fixant des rôles et des dynamiques de pouvoir en fonction du genre selon quatre dimensions : rapports de pouvoir, rapports de production, rapports affectifs et rapports symboliques (Martin H, 2015, pp.102-121).

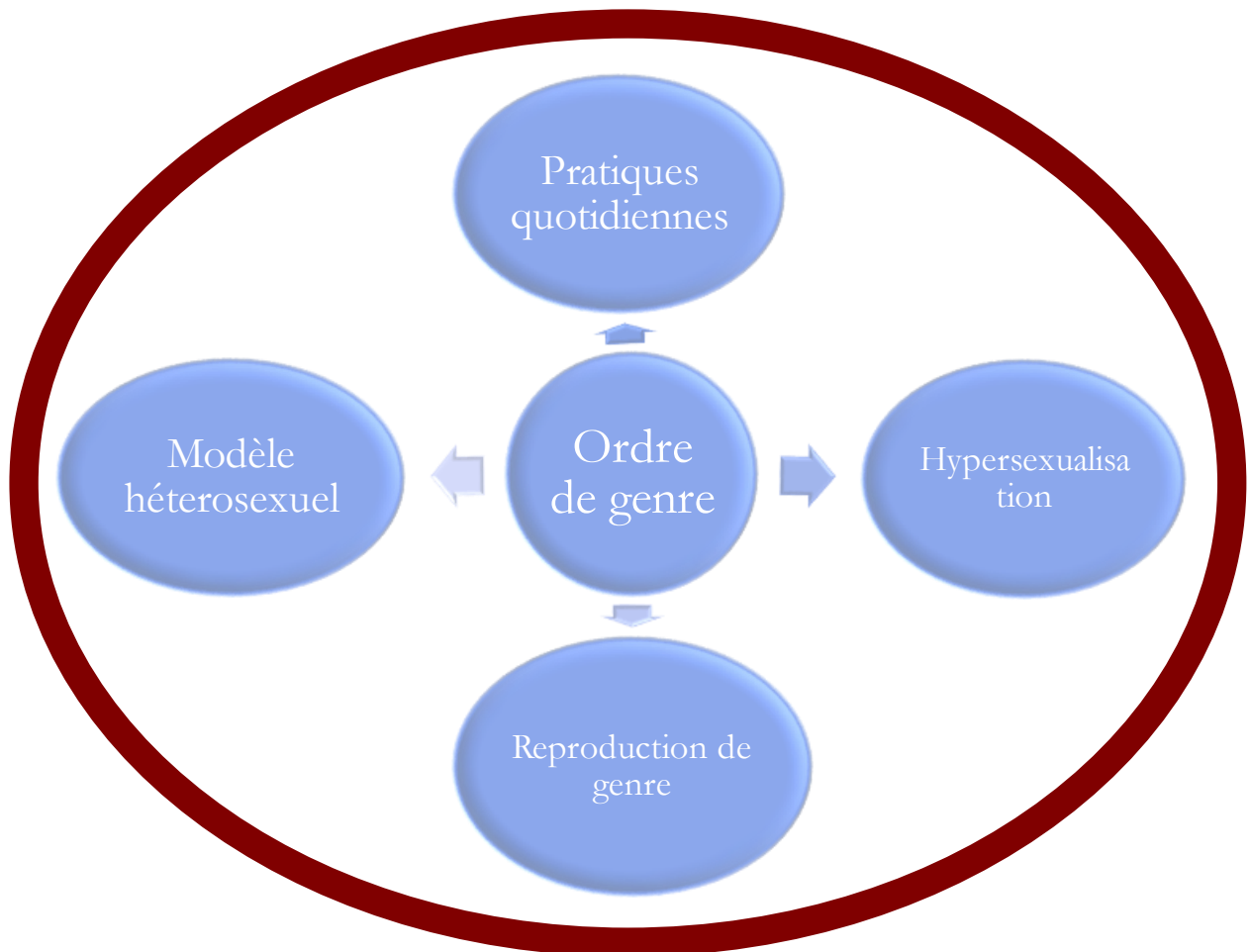
Quant au régime de genre, il consiste en des configurations de pratiques institutionnelles conformes à l'ordre de genre hégémonique (le patriarcat) (Connell 2005b). Cette reproduction est palpable tant dans l'enseignement que dans la formation d'enseignants, où les cours sur le genre ne sont pas présents dans le European Credit Transfer and Accumulation System (ECTS) officiel.⁸

Autrement dit, les assignations sociales et culturelles autour de la dichotomie binaire homme-femme⁹ présentées et vécues comme normales par les équipes enseignantes vont influencer les jeunes dans le développement de leurs propres imaginaires et leurs questionnements de leur construction identitaire genrée.

⁸ Bachelier : instituteur(trice) primaire. (s. d.). Haute école Léonard De Vinci. Consulté le 30 octobre 2021, à l'adresse https://progcours.vinci.be/cocoon/programmes/P1PRIV01_C.html

⁹ Le système binaire homme-femme comme explication des situations conflictuelles, laisse de côté l'articulation des pratiques, et la construction de l'identité de l'individu, en faisant de lui, un dispositif reproducteur des normes.

1.2. Régime de genre



Le régime de genre (Gender Regime) fait référence aux interactions sociales genrées qui ont lieu au sein des institutions, et qui mettent en scène des inégalités entre sexes opposés qui se traduisent par une répartition disproportionnée dans les prises de décision, une division sexuée du travail et des postes de travail.¹⁰

L'accent est mis ici sur la responsabilité des institutions dans la manière dont nous adoptons et réintégrons ces pratiques dans la vie quotidienne. Bien entendu, cette violence évolue pour faire place à des violences moins visibles, comme l'utilisation de commentaires sexistes, l'exercice de pressions, les distributions de rôles, etc. Ainsi, les rôles de responsabilité sont

¹⁰ Concernant le régime de genre, /école, Connell (2005b, p.21) exprime que: «Like other institutions, schools have definable gender regimes, including a marked gender division of labour among teachers and non-teaching staff, and gender divisions in the formal and informal curriculum ». Par ailleurs, notons que dans l'Union européenne (UE), en 2018, près de 9,4 millions de personnes occupaient des postes d'encadrement : 6,0 millions d'hommes (64 % du total) et 3,4 millions de femmes (36 %). Eurostat. (2018, 7 mars). *Dans l'UE, seulement 1 poste d'encadrement sur 3 est occupé par une femme.* Consulté le 24 mars 2022, à l'adresse <https://ec.europa.eu/eurostat/documents>

davantage assignés aux hommes, tandis que ceux en lien avec les soins sont plutôt réservés aux femmes (moins valorisées dans le schéma patriarcal).

Les rôles de responsabilité sont souvent pris par des hommes, il s'agit de rôles dynamiques.

Pour illustrer cela, lors de discussions informelles entre éducatrices sur un conflit vécu au sein de l'école, une d'elles exprimait : « *Suite à une dispute, pendant la récré, les éducatrices ont appelé Bruno l'éducateur pour qu'il puisse intervenir au sein de la bagarre* » (mars 2021).

1.3. Modèle hétérosexuel

Dans le régime de genre qui caractérise l'école, la place accordée au modèle hétérosexuel est prédominante. Par exemple, nous avons constaté que dans l'enseignement technique celle laissée aux jeunes LGTQBI+ (lesbienne, gay, transsexuelle, queer, bisexuelle, intersexe et plus) est encore très marginale.¹¹

La transsexualité à l'école reste, aujourd'hui, anecdotique, car les jeunes transsexuels et non binaires ne sont pas pris en compte dans les enquêtes officielles (voir annexe : indicateurs d'enseignement). Nous pouvons en déduire que les personnes de genre non-binaire, trans et homosexuelles ne sont pas présentes dans le débat ou dans les représentations sociales dans les écoles techniques, souvent organisées et fidèles à un ordre normatif de genre hétérosexuel.¹²

À cette invisibilité s'ajoute le fait que les personnes trans, homosexuelles et non binaires, sont souvent des proies et victimes des harceleurs qui adhèrent au modèle de masculinité hégémonique : *'Les filles seraient plus susceptibles de vivre de la violence sexuelle, de la cyberintimidation, ou encore d'être rejetées ou mises à l'écart, tandis que les garçons seraient davantage impliqués dans les confrontations physiques, les injures ou le harcèlement verbal (Cornell et Loper, 1998 ; Furlong et Morrison, 2000). On considère ainsi, sans nécessairement le problématiser, le sexe des élèves impliqués dans des épisodes de violence, que ce soit en tant qu'agresseurs, victimes ou témoins. (Espineira, 2014 : 2)*

¹¹ D'un point de vue plus global, notons que dans une étude publiée en 2019 par l'OCDE (Organisation de coopération et de développement économiques), il apparaît que seulement 15 pays au monde avaient incorporé la question d'identité de genre, de sexe et d'orientation sexuelle dans la population afin de cibler au mieux les possibles discriminations. Les pays qui ont participé à cette étude étaient les suivants : Allemagne, Australie, Canada, Chili, Danemark, États-Unis, France, Irlande, Islande, Italie, Mexique, Norvège, Nouvelle-Zélande, Royaume-Uni et Suède

¹² On constate qu'aucun indicateur n'est présent pour répertorier les identités de genre autre que le masculin et le féminin. Les jeunes LGTBQI+ dans les écoles restent invisibles. Voir à ce propos les statistiques officielles de l'enseignement auxquelles nous faisons référence en annexe.

1.4. Hypersexualisation « Le regard de l'autre »

L'image que les jeunes vont avoir d'eux-mêmes va être déterminante à l'heure de s'identifier et de construire leur identité.

Même si nous avons déjà cité cette structuration mentale des jeunes, dans le processus que le jeune va adopter et que va normaliser le cadre de régime de genre, l'hypersexualisation¹³ joue un rôle prépondérant. Celle-ci est en lien avec l'apparence et les vêtements qui jouent un rôle oppresseur dans la construction d'identité. Les médias, la publicité et l'entourage vont transmettre une façon d'être.

Pour les jeunes filles, cette double contrainte sera partagée à partir de l'hypersexualisation. Dans l'école, par exemple, il y a le règlement d'ordre intérieur qui établit comment les jeunes doivent s'habiller et chaque enseignant peut décider si les vêtements sont permis ou non. Ainsi, un professeur peut décider si une fille est convenablement habillée ou pas. Cela reste donc la responsabilité de chaque professeur d'établir si les vêtements sont acceptables.

Dans cet exemple, nous pouvons relever la polémique apparue depuis quelques mois, où un athénée, reconnu dans la ville de Seraing, a décidé d'expulser une fille car le directeur de l'établissement disait que son top était trop provocant et qu'il pouvait voir ses seins.

Cette situation n'a pas été reprise comme une agression de la part d'un homme de 50 ans à une adolescente, mais comme une jeune fille provocante qui devait s'habiller correctement.

Le message sous-jacent à cette situation est qu'une fille doit être punie pour s'habiller comme elle le souhaite car elle doit se conformer à des normes vestimentaires en vigueur dans ce régime de genre. De plus, cette situation donne corps à l'idée selon laquelle une personne de 50 ans, exerçant une fonction de pouvoir, peut sexualiser une fille, au lieu de convertir cette situation en une opportunité pour inciter au dialogue et à la réflexion concernant la façon de se vêtir.

Des recherches féministes signalent que l'utilisation des codes dans la musique ou reconnus parmi les stars, exercent une pression chez les jeunes, en établissant des modes de conduite

¹³ Bérard et Sallée (2016, pp.353-354) rappellent que l'hypersexualisation est « définie par la psychologue Sylvie Richard-Bessette comme « un usage excessif de stratégies axées sur le corps dans le but de séduire », cette hypersexualisation s'exprimerait par des « tenues vestimentaires » (décolleté, pantalon taille basse, etc.), des « transformations du corps » (épilation, musculation des fesses, etc.) ainsi que « des postures exagérées [...] qui donne le signal d'une disponibilité sexuelle (bomber les seins, ouvrir la bouche, se déhancher, etc.) [Richard-Bessette, 2006]. L'idée d'hypersexualisation, opposée aux représentations des femmes de classes moyennes et supérieures qui incarnent une « bonne manière » pour sexualiser son corps [Mardon, 2011, p.130], vise principalement les comportements des jeunes filles des classes populaires ».

d'hypersexualisation que nous pouvons retrouver dans les médias, et ailleurs, comme des messages explicites de ce que la société patriarcale attend des jeunes filles en tant que femmes. Cela joue avec le message implicite de chosification de ces dernières. Dans ce cas spécifique, elle permet de les faire se sentir libre. (Mardon, 2011)

La culture dominante définit la liberté et le passage à l'âge adulte comme une sorte de libération au cours de laquelle l'hypersexualisation des jeunes peut se concevoir comme une rupture avec les codes de l'enfance.

Les jeunes expérimentent ainsi un dispositif qui, dans le même temps, les culpabilise et les stigmatise. D'une part, elles et ils sont motivés à rompre les codes d'enfance pour s'avancer vers l'âge adulte, mais ils sont à la fois pénalisés pour le faire.¹⁴

Une des solutions que les écoles proposent pour enterrer la « problématique » de l'hypersexualisation est de travailler sur des normes, souvent présentées dans le règlement d'ordre intérieur (code vestimentaire) et des affiches au sein des écoles, pour éviter que les jeunes (surtout les jeunes femmes) viennent à l'école habillées d'une certaine façon en empêchant, par exemple, de porter des décolletés.

Cette reproduction des normes est également vécue par les enseignantes. Une professeure de français a été renvoyée il y a trois ans d'une école technique (qui participe à cette étude) du fait qu'elle portait un pantalon avec trous (pantalon qui était relativement à la mode à cette époque). Les consignes étaient qu'elle devait donner l'exemple aux élèves, et dès lors suivre le règlement ou encourir des sanctions si elle y dérogeait. Ainsi, les élèves qui ne sont pas vêtus comme le règlement d'ordre intérieur le stipule se voient refuser l'accès à l'établissement et une absence d'une demi-journée (avec une note explicative dans leur journal de classe) leur est notifiée.

À l'inverse, il existe des institutions scolaires dépendantes du même pouvoir organisateur au sein desquelles les jeunes ont la liberté de choisir leurs vêtements, mais qui dans le même mouvement, interdisent, au nom de la liberté de culte, le port du voile aux filles musulmanes.

¹⁴ Grenades, S. L. P. L. (2022, 25 mars). «Sa tenue me gênait en tant qu'homme' : quatre heures de retenue à Liège pour une tenue jugée inappropriée. RTBF. Consulté le 27 mars 2022, à l'adresse <https://www.rtb.be/article/sa-tenue-me-genait-en-tant-quhomme-quatre-heures-de-retenu-a-liege-pour-une-tenue-jugee-inappropriee-10962098>

1.5. Cours d'éducation à la vie affective et sexuelle

Les écoles qui ont le même pouvoir organisateur ont une liberté dans l'organisation des cours et des normes et règlements d'ordre intérieur. Cette liberté est également à l'œuvre dans la configuration des cours d'Éducation à la Vie Relationnelle, Affective et Sexuelle (EVRAS)¹⁵.

Selon les normes établies en fonction du type de quartier et de direction, les cours ont été organisés d'une manière ou d'une autre, par un centre de promotion de la santé (CPMS) ou par un planning familial.

Dans l'état des lieux d'EVRAS présenté en 2016 par le Centre de promotion de la santé de Liège, les écoles d'enseignement technique avaient plus de facilité à travailler en accord avec le CPMS de chaque école et de présenter, deux fois par an, des formations organisées par l'infirmière du centre. Celles-ci consistaient à informer les élèves au regard de la prévention des maladies sexuellement transmissibles et des préventions aux grossesses.¹⁶

Les cours d'EVRAS ont souvent comme cadre les cours de sciences, et ce, pour l'importance accordée à la prévention des maladies sexuellement transmissibles et des grossesses.

Lors de la crise Covid, et avec l'obligation de continuer à donner des cours « essentiels »¹⁷, d'autres acteurs de l'enseignement qui auraient pu discuter de certains des sujets en lien avec l'EVRAS étaient absents. Les cours de philosophie et de citoyenneté constituent des espaces au sein desquels (au moins dans les cours que nous avons donnés) on parle de normes, de fonctionnement des choix et d'identité, Pendant un voire deux ans, ces cours ont été mis à l'arrêt au vu des contraintes sanitaires (passage en continu d'hybride à présentiel et vice-versa).

¹⁵ EVRAS - bien plus que l'éducation sexuelle, s. d.

¹⁶ Signalons que dans les écoles d'enseignement secondaire général, ce sont les plannings familiaux qui sont plus présents, avec une certaine périodicité (une fois par an ou tous les deux ans), avec des cours d'une durée de 50 minutes.

¹⁷ Mot utilisé lors de la crise Covid pour faire référence aux événements, courses et organisation sociétale qui devaient être priorité pour tout le monde, sans que pourtant cette « énonciation » soit respectueuse des libertés des choix des personnes, et que ce terme réponde plutôt à une imposition de la part de l'État pour définir ce que l'on devait ou non prendre en compte. Mot utilisé par la ministre pour faire référence aux matières des sciences, langues et mathématiques. Merckx, A. (2021, 11 février). Caroline Désir : les apprentissages centrés sur les essentiels, les épreuves certificatives auront bien lieu». RTBF. <https://www.rtf.be/article/caroline-desir-les-apprentissages-centres-sur-les-essentiels-les-epreuves-certificatives-auront-bien-lieu-10695292>

Les animations autour du harcèlement, du cyberharcèlement et des addictions ont été aussi mises à l'arrêt dans l'enseignement technique.¹⁸

Ce type de situation va conduire au point suivant dans lequel le travail d'accompagnement au niveau du développement des identités et des relations affectives et sexuelles va être réducteur et limité uniquement à des questions de prévention.

Au regard du contexte global que nous venons de décrire, une question revient avec acuité : comment le jeune va-t-il construire son identité et avoir accès à des informations autour de la sexualité, les relations de couple, de la prévention (même si cela reste de facile accès) dans le contexte incertain de la postpandémie ?

C'est ainsi que nous en sommes venue à énoncer notre question de recherche : *Comment la crise du Covid a-t-elle affecté l'accompagnement à la vie relationnelle, affective et sexuelle des jeunes dans l'enseignement technique secondaire en région liégeoise ?*

2.Méthode

Nous avons débuté la recherche d'une manière intuitive durant la première année de master pour identifier quelles avaient été les problématiques qui se sont développées pour les jeunes autour de la crise Covid.

Nous avons pu identifier une série de leviers au sein de l'enseignement général Freinet qui avaient permis aux jeunes de continuer à réfléchir sur le développement de leur vie relationnelle affective et sexuelle. C'est ainsi que nous avons pu débattre avec eux, dans des groupes de paroles centrés autour de la vie pendant et après le confinement, de la liberté et de l'identité des jeunes.

Les limites présentes dans le régime de genre scolaire ont ouvert une brèche d'attention que nous avons voulu approfondir, en partant de la liberté des jeunes à s'identifier (dans l'enseignement secondaire général avec pédagogie active) à des rôles de genres non binaires. Par exemple, les cours de gym sont organisés en non-mixité avec deux professeurs différents. Mais, les jeunes peuvent faire une demande pour changer de groupe.

¹⁸ Certains enseignements généraux ont réorganisé ce type de cours pour que les jeunes puissent continuer à les recevoir.

La position d'éducatrice au sein des équipes pluridisciplinaires de l'enseignement général et technique nous avait permis d'établir une possible comparaison entre les deux types d'enseignement ainsi que prévisualiser les freins et leviers dans la structuration du système éducatif et dans la construction et le suivi de stéréotypes dans l'élaboration de l'identité des jeunes.

Les stages de deuxième année de master ont été réalisés au sein de l'enseignement technique pour mettre en tension les premiers résultats, fruits de rencontres informelles avec les élèves de l'enseignement général.

Durant la deuxième année, nous avons commencé par une observation participante lors de l'accompagnement des jeunes en difficulté scolaire à la suite de la crise sanitaire.

Les écoles ont fait appel à des intervenants extérieurs pour prendre en charge l'accompagnement des jeunes, ainsi qu'aider dans le cadre des journées de sensibilisation autour de la « discrimination ».

Dans ce cadre, l'AMO (Aide éducative en Milieu Ouvert) a été approchée pour venir en soutien aux écoles, plus précisément, pour soutenir les équipes et proposer des interventions de soutien aux jeunes. C'est ainsi que nous avons pu participer activement à la recherche et approfondir ce sujet avec les professionnels.

Ensuite, nous avons procédé à une recherche documentaire, ciblée sur l'enseignement secondaire en lien avec l'EVRAS. Concrètement, nous avons analysé les articles et les documents mis à disposition sur le site de la Fédération Wallonie-Bruxelles. Pour ce faire, nous avons utilisé les circulaires qui établissent l'application des cours d'EVRAS dans l'enseignement secondaire. De même, nous avons analysé l'état des lieux des besoins des établissements scolaires de l'enseignement secondaire de la Fédération Wallonie-Bruxelles en matière d'Éducation à la Vie Relationnelle, Affective et Sexuelle dans le cadre des Points d'Appui EVRAS aux écoles.

Ensuite, notre recherche documentaire a porté sur les critiques dans l'enseignement, les difficultés et les inégalités mises en avant dans les années 1960, entre autres, les travaux réalisés notamment par Bourdieu. Pour entrer dans le sujet en profondeur, les questions de genre et de sexualité, tout comme leurs limites dans l'enseignement ont été aussi répertoriées. Elles ont été analysées en lien avec le public choisi et le contexte Covid.

À partir du résumé de ces lectures et des références théoriques analysées, nous avons dès lors opté pour la réalisation de groupes focalisés avec des jeunes du secondaire dans

l'enseignement technique officiel agréé par la Fédération Wallonie-Bruxelles, ainsi que des membres des structures disponibles (personnes en lien avec les cours d'EVRAS, personnes travaillant dans les écoles). Cependant, ces groupes focalisés n'ont pu avoir lieu à cause du contexte Covid et de la surcharge de travail que cela impliquait.

Nous avons donc opté pour des entretiens semi-directifs avec les personnes qui travaillent en collaboration avec les écoles sur l'EVRAS ainsi que des groupes focalisés avec des jeunes.¹⁹

2.1 Entretiens semi-directifs

Les entretiens semi-directifs ont été réalisés avec le personnel disponible qui s'est proposé pour nous aider dans cette recherche. Il est important de signaler que les équipes contactées étaient surchargées de travail.²⁰

Tableau 1 : les participants. e. s aux entretiens semi-directifs

Centre	Fonction
Plannings familiaux	Entretien médecin du service
Centre liégeois de Promotion de la santé (CLPS)	Entretien coordinatrice
Centre promotion de la santé (CPMS)	Entretien infirmière
Aide éducative et milieu ouvert (AMO)	Coordinateur
Crible ²¹	Coordinatrice
Ecole d'Hôtellerie	Educatrices
Centre d'éducation et formation en alternance	Enseignante
Ecole d'enseignement technique artistique et mécanique	Enseignante

¹⁹ Suite à la crise sanitaire, les classes ne pouvaient pas se mélanger, nous avons donc eu accès à un nombre réduit d'élèves durant chaque séance.

²⁰ Ainsi, lors des contacts préliminaires pour demander des entretiens, toutes les personnes interrogées ont fait part de leur difficulté pour organiser un rendez-vous au vu de leur surcharge de travail.

²¹ Association de formation en matière d'EVRAS. L'équipe a reçu l'agrégation de reconnaissance pour la Fédération Wallonie Bruxelles, pour l'organisation des cours d'EVRAS au sein des écoles.

2.2 Groupes focalisés

Nous avons donc réalisé cinq groupes focalisés, organisés dans deux écoles de l'enseignement technique. Les jeunes qui y ont participé avaient entre 14 et 17 ans, mais ils étaient de la même année d'enseignement. Pour 5 participants sur 50, c'était la dernière année avant d'abandonner définitivement l'école, sans diplôme.

Tableau 2 : les participants.es aux groupes focalisés :

Groupe focalisé	Nombre de participant·e·s	Recrutement
G1 Technique Artistique	7	Cours de CPC
G2 Technique Artistique	9	Cours de CPC
G3 Technique Hôtellerie	12	AMO
G4 Technique Paramédicale	10	AMO
G5 Technique Comptabilité	12	Cours de CPC

Le recrutement était fait sur base volontaire. Dans le cadre des cours CPC (cours de philosophie et citoyenneté), les étudiant·e·s ont voté pour donner leurs accords quant à la participation à cette étude.²²

Pour ce qui est des groupes focalisés organisés par les animateurs (hommes) de l'AMO, la difficulté a été de transmettre les informations aux jeunes puisque nos collaborateurs (hommes) prenaient la parole et présentaient la recherche avec des mots réducteurs et spécifiques qui empêchaient de nuancer certains propos, ainsi que d'établir la confiance nécessaire pour aborder des sujets en lien avec la vie affective et sexuelle.²³

Pour réaliser les groupes focalisés, nous avons préparé un guide qui met en avant la motivation à participer des jeunes ainsi que des pistes pour accompagner leurs questionnements.

²² Précisons que celle-ci n'avait pas d'incidence sur les cours.

²³ Nous avons discuté en dehors des activités de sensibilisation, sur la difficulté des éducateurs hommes de parler de certains sujets autour de la sexualité avec les filles. Pour certains, une relation de confiance finissait en une confusion des rôles pour les jeunes, c'est-à-dire, la figure de l'éducateur « homme » devient objet désirable pour les jeunes filles.

Lors des séances qui se sont réalisées dans les cours de CPC, nous avons mis en place une éthique du *care* que nous avons essayé de transmettre aux jeunes pour qu'ils et elles puissent sentir une non-mise en cause de leurs propos, idées et notions autour des thématiques abordées.²⁴

Les premières questions du guide explorent le vécu des jeunes en regard du confinement : comment y ont-ils/elles fait face ? Quelles étaient leurs stratégies lors de la fermeture des écoles ? Quelles étaient les difficultés rencontrées ?

Dans un deuxième temps, les questions ciblaient les cours d'EVRAS et la formation qu'ils et elles avaient reçue autour de la sexualité (avec qui ils/elles ont parlé, les espaces où pouvoir aborder le sujet, et des questions autour du genre, de l'égalité et de l'identité sexuelle).

L'éthique de la recherche intégrait le respect de chaque participant. e, de leurs données (anonymat, confidentialité) ainsi que l'utilisation d'un vocabulaire adapté et consensuel.

Nous avons également obtenu des résultats, présents dans l'observation participante, avec des situations conflictuelles, que certains jeunes avaient vécues lors du confinement.²⁵

Pour conclure, quelques mots sur la validation des résultats. Celle-ci est pensée à partir de la méthodologie mise au point par les féministes afro-américaines académiciennes (Hill Collins 2009) selon laquelle c'est le public cible de l'enquête réalisée qui valide lui-même les résultats.

Concrètement, notre processus de collecte de données est conçu comme un espace de parole pour et par les jeunes au sein duquel les jeunes font part de leurs besoins et de leurs inquiétudes autour de leurs connaissances et leurs vécus à propos de leurs vies affectives. Cette méthodologie s'enracine également dans la pensée de la féministe académicienne Dorothy Smith (2018) pour laquelle les personnes qui témoignent sont considérées comme expertes de leurs vécus, c'est-à-dire les plus à même de rendre compte et d'analyser leurs vécus.²⁶

²⁴ Concernant l'éthique du *care* dans le processus de recherche, voir Patricia Hill Collins (2009), tout spécialement les pages 281 à 284.

²⁵ L'observation participante a été mise en place entre septembre 2021 et décembre 2021. Nous avons eu accès à 200 jeunes, parmi lesquels les discussions informelles ont été recensées à 50, desquelles nous avons pu extraire des résultats autour de 10. Le temps du processus de recherche était rythmé par la crise : les moments successifs de fermetures des écoles et l'enseignement en hybride n'ont pas permis d'approfondir toutes les discussions, et souvent celles-ci étaient colonisées par la problématique de fermeture des écoles et le manque d'aide pour du matériel informatique.

²⁶ À ce propos, l'étude réalisée par Naezer (2020) sur les demandes de selfies sexuels auprès des jeunes adolescentes constitue une très belle illustration de ce postulat. Entre autres parce que cette étude permet de documenter

Enfin, il convient de revenir sur le fait que nous avons opté pour « faire du terrain en féministe ». La sociologue féministe Isabelle Clair dans un article ainsi intitulé développe tout un argumentaire sur le comment on fait du terrain en féministe et quelles en sont les implications méthodologiques et épistémologiques. Nous ne focaliserons ici que sur un point précis d'épistémologie. Le/la chercheur.e quand il elle commence son processus de recherche doit prendre le temps de réfléchir aux rapports de pouvoir existant au sein des espaces qu'il elle va incursionner. Par là-même, il elle sera amené à prendre position, c'est-à-dire à réfléchir à qui il elle est (et comment il elle agira dans des situations de rapports de force) ainsi qu'à questionner le lieu d'où il elle parle. C'est ce que nous avons essayé de relater au début de cette section Méthode.

3. Résultats

3.1. Entretien semi-directif

Nous avons organisé des entretiens semi-directifs avec l'ensemble des acteurs qui gravitent autour du domaine d'enseignement. Nous avons fait le choix de cette technique de collecte de données au vu des difficultés de planifier des groupes focalisés de service en temps de crise sanitaire.

Notre sujet d'étude a été présenté comme un travail de recherche autour de la crise Covid, et de la manière dont cette situation pouvait affecter le développement de la vie sociale et affective des jeunes.

3.1.2. État des lieux des cours d'EVRAS

Dans la circulaire 4550 émise le 10 septembre 2013, où apparaissent les directives et la présentation des cours d'EVRAS dans l'enseignement FWB, il est stipulé que les cours d'EVRAS peuvent être donnés par des PMS ainsi que par des professeurs de sciences.

l'agentivité des jeunes adolescentes (comment elles luttent et résistent face à ces pratiques) et sortir d'une vision réductrice agresseur/agressée.

Il n'existe pas des tranches horaires fixes ni de modalités prévues pour intégrer les cours dans l'enseignement.

Les cours de prévention sont donnés aussi durant les heures des cours de sciences, selon l'avis et le besoin des professeurs d'expliquer le corps humain.

3.1.3. Organisation des cours EVRAS avant la crise Covid

Les personnes interrogées ont expliqué que les cours d'EVRAS dans l'enseignement secondaire technique sont organisés principalement par des PMS.

Les cours d'EVRAS sont réalisés en fonction des demandes des directions. Souvent une fois tous les deux ans, par section. En fonction de son organisation, l'enseignement technique de qualification permet donc un maximum de trois heures d'EVRAS dans le parcours scolaire.

En outre, les plannings familiaux organisent des animations uniquement dans l'enseignement général. Selon le centre consulté, ceux-ci répondent aux demandes que font directement les écoles. Il constate également que c'est plus facile pour les écoles d'organiser ces cours dans le cadre d'accompagnement du centre PMS (au vu des difficultés d'inviter des personnes externes à la structure).

Selon le centre PMS et le CLPS consultés, la raison pour laquelle le travail est organisé de cette manière, est la facilité de communication avec les centres PMS au sein des écoles. Ceux-ci sont souvent en communication directe avec la direction et sont présents tout au long du parcours des élèves.

La coordinatrice du Crible²⁷, pour sa part, explique que son travail est accepté comme un soutien dans les écoles, mais ne représente pas la source principale d'information sur ce sujet. Le Crible répond plutôt à des demandes qui font suite à des problématiques spécifiques dans les classes. Cette institution ne développe donc pas de dispositif spécifique autour de la construction de l'identité depuis une perspective de genre.

²⁷ Voir <https://www.criblasbl.be/>

3.1.4. Présentation d'EVRAS et de la prévention

Les CPMS ont dans leurs équipes des psychologues et des infirmières. L'organisation des animations est souvent faite par l'infirmière qui est perçue comme la personne avec le plus de connaissances sur l'EVRAS (toujours selon les personnes interrogées).

Étant donné les difficultés liées à la crise Covid, les plannings familiaux sont soumis à une forte pression. Cela se traduit le plus souvent par un travail d'information centré principalement autour de la prévention des maladies sexuellement transmissibles et des grossesses.

De son côté le Crible exprime qu'il travaille sur les questions d'accès à la pornographie, de la vision hégémonique de la sexualité ou encore la transsexualité à l'école. Ses animations sont encore réduites au sein des écoles, même si, comme le recommande le CLPS (Coordinatrice CLPS, entretien semi-directif du 9/12/2021), les écoles peuvent consulter le Crible.

Le travail de l'équipe est réduit en fonction du manque de subsides. Toutefois, cette situation va évoluer au cours des prochains mois à la suite de la reconnaissance par l'administration de la Fédération Wallonie Bruxelles du travail effectué par le Crible qui est d'organiser des animations en matière d'EVRAS.

Quant à l'AMO, le travail de prévention est une de ses missions majeures dans l'accompagnement des jeunes. Mais comme certains sujets sont difficilement travaillés au sein de l'équipe, souvent les membres renvoient vers des services plus adaptés (selon eux) pour travailler les sujets en lien avec la vie affective et sexuelle.

Pour les enseignants. e. s, la prévention est une consigne donnée par la direction. L'idée est de faire le lien direct avec les cours de CPC et morale ; pour le dire autrement, la tâche est reléguée à la motivation et à l'implication des professeurs de ces matières.²⁸

Suite à la pénurie existante dans l'enseignement, ces cours sont donnés par des éducateurs.trices faisant des remplacements dans les écoles. Ainsi les cours sont donnés par des personnes qui ne sont pas forcément formées à ce type de thématique.

²⁸ FAPEO, & Desagher Christophe, C. D. (2012, mars). Pénurie d'enseignants : Rumeurs et vrais problèmes. Fédération des Associations de Parents de l'Enseignement Officiel. <http://www.fapeo.be/wp-content/analyses/analyses2012/penurie.pdf>

3.1.5. Crise Covid et nouvelles difficultés

Le CLPS développe davantage une fonction de relais autour des problématiques exposées par les différentes intervenantes qui consultent ses services. Il n'organise donc pas de séances collectives avec les élèves ; bien plus, il redirige les demandes vers des services dont l'objet est de proposer des animations. Parmi celles-ci, les plus citées par les centres qui ont demandé de l'aide au CPLS, on retrouve des sujets en lien avec les burn-out scolaires, le décrochage, les addictions aux GSM et le cyberharcèlement.

De son côté, l'AMO souligne que les demandes d'intervention dans les écoles sont le fait exclusivement de professeurs et concernent davantage le mauvais climat existant au sein de leurs classes. Il rapporte également une augmentation des difficultés au sein des familles précarisées, surtout dans le cas des familles monoparentales, en lien avec la précarisation et l'accès aux services publics (accès à internet pour des familles qui ne sont pas préparées pour la numérisation des services essentiels).

Pour les enseignants.es et l'équipe éducative, le confinement a signifié une rupture de liens avec les jeunes. Le travail de confiance a été rompu. Ils se sont donc centrés sur le rétablissement de la confiance pour dégager un peu les problématiques qui dépassent souvent les équipes.

La surcharge de travail en lien avec les difficultés déjà existantes a rendu d'autant plus difficile le travail au quotidien, « *on est un peu concentré à éviter que nos élèves abandonnent l'école* », « *on ne sait pas ça qu'ils ont vécu, on ne sait pas aider... C'est pour ça qu'on a demandé l'aide de votre équipe* » (Entretien semi-directif, Educatrice école d'Hôtellerie novembre 2021).

3.1.6. Questions de genre

Le CPLS n'est pas spécialisé et sensibilisé à cette thématique, il renvoie directement vers le Crible.

Le centre PMS consulté travaille autour de l'égalité et respect de la différence.

L'AMO ne fait pas de différence entre filles et garçons, mais étant donné que les équipes qui travaillent avec des jeunes sont exclusivement masculines, le public est masculin, sauf dans les interventions dans les classes où le public est mélangé.

Les équipes enseignantes et éducatives ont décidé de ne pas s'exprimer dans ces termes : elles travaillent avec les jeunes et se doivent de rester neutres.

Dans une des écoles participant aux discussions, les questions de genre sont vécues comme non-neutres, le débat est donc interdit pour éviter des polémiques.

Le Crible reste une organisation qui présente le genre avec des débats et formations au sein des écoles, malgré certaines contraintes imposées par les professeurs.

3.2. Focus group

3.2.1. Difficultés vécues lors du confinement

La diversité des situations vécues lors du confinement ne permet pas d'en donner une vision uniforme au risque de tomber dans des stéréotypes réducteurs.

Les jeunes de l'enseignement général avaient plus tendance à présenter le confinement comme un espace de rencontre en famille. Ils ont exprimé que malgré la fermeture de l'école, ils pouvaient, dans certains cas, continuer à voir leurs amis, et que la liberté gagnée par suite du passage du primaire au secondaire était encore respectée.

La difficulté majeure pour eux était en lien avec l'empêchement de continuer à réaliser des activités extrascolaires, du sport, etc.

Les jeunes de l'enseignement technique ont exprimé une autre réalité. Les personnes consultées ont rapporté le manque d'espace à soi qui rendait difficile l'assistance aux cours organisés en ligne ainsi que l'augmentation des conflits familiaux.

3.2.2. Les cours d'EVRAS

Les jeunes expriment qu'ils n'ont pas eu de cours d'EVRAS depuis deux ans. Normalement, ils devaient s'organiser en 2020, mais à cause du confinement, la date a été annulée, et depuis ils ne sont plus dans le programme. « *Je vais quitter l'école cette année, et tu vois, je n'ai même pas eu cours de ça [EVRAS] parce que le jour où ils l'ont fait j'étais malade, puis ça a été annulé, puis... bah j'me barre.* » (Focus group Enseignement technique Artistique, Octobre 2021)

3.2.3. La famille et l'apprentissage de la vie affective et sexuelle

Lors du focus group organisé dans l'enseignement technique, les jeunes ont exprimé qu'ils parlaient difficilement de sexualité avec leurs parents, que ce n'est pas un sujet facile à traiter, surtout pour les femmes.

Certains jeunes hommes ont exprimé que les parents leur donnaient des préservatifs facilement lorsqu'ils découvraient qu'ils étaient en relation avec quelqu'un. Le fait de parler n'est pas facile, et pour certains, cela se circonscrivait au fait d'éviter la transmission de maladies et de futures grossesses. « *Eh, oui, ma mère... m'a parlé de sexe, mais elle m'a mis un porno... J'allais mourir* », « *mes parents ne parlent pas... de sexe. Avec les amis, on en parle parfois* » (Focus Group Enseignement technique Comptable, novembre 2021).

Dans les cas des jeunes femmes, elles expriment que parler de sexualité n'est pas facile avec les familles, et que souvent ça reste un sujet tabou. « *Parler de sexe avec mes parents... Ha haha, non, ils ne parlent de rien* ». (Focus Group Enseignement technique Comptable, novembre 2021).

3.2.4. S'habiller à l'école

L'école d'enseignement secondaire Freinet ne donne pas de directives claires sur les vêtements, ce qui permet aux jeunes d'être libres par rapport à leurs tenues en fonction de leurs envies, et de leur identité.

En revanche au sein des écoles d'enseignement technique, les valeurs données à l'image des jeunes sont critiquées et limitées.

Les raisons de ces directives varient le long d'un continuum allant d'arguments mobilisant les contraintes liées à l'accès à l'emploi (les jeunes doivent s'habiller pour rentrer dans le marché de travail) à des considérations sexistes: « *Oui, le prof de gym nous a dit que nous habiller*

comme ça (en faisant référence aux décolletés et minijupes), c'est pour nous faire violer ».
(Focus Group Enseignement technique comptable, novembre 2021).

4. Discussion

Les résultats montrent une difficulté majeure imposée par la crise du Covid. Les cas de harcèlement à l'école ont connu une importante augmentation, selon les commentaires émis par des éducateurs et des responsables des écoles, au moment de faire des demandes au sein des AMO.

Face à cette augmentation, les professionnels rencontrés lors de cette étude ont fait part de leurs difficultés pour gérer ces situations difficilement maîtrisables.

Les viols et les agressions physiques seraient également (selon les professionnels rencontrés) en augmentation.²⁹

Ces agressions ont été présentes dans les écoles, et souvent minimalisées, sans aucun type d'accompagnement pour les jeunes qui, dans certains cas, ont décidé de mettre fin à leur parcours scolaire ou de changer d'école. Ainsi, il n'est pas possible pour le Centre de faire le relais à d'autres organisations.

La crise Covid a aussi eu un impact sur les relations au sein des groupes de jeunes et a engendré un déséquilibre concernant le respect des mesures gouvernementales. Certains jeunes qui ont participé à la première étape de la problématisation ont exprimé qu'ils pouvaient souvent continuer à voir des gens, même si c'était interdit à un certain moment.

Pour les élèves de l'enseignement technique, il se produit une différenciation dans le vécu qu'ils expriment durant les groupes focalisés. Toutefois, comme dit précédemment (voir 2. Méthode), lors de la réalisation de ceux-ci organisés dans le cadre de l'AMO, le rôle prépondérant des animateurs masculins a été un obstacle conséquent pour développer davantage le ressenti des participants.es.

Les données plus significatives ont été transmises de façon informelle durant l'accompagnement quotidien (autant comme éducatrice pour l'AMO que comme professeur de CPC).

²⁹ Toutefois, cette augmentation ne se reflète pas dans les statistiques disponibles. Une des explications possibles pourrait être que les jeunes éprouvent des difficultés à signaler les agresseurs (famille, compagnon, entourage).

Ainsi, ils et elles ont exprimé la liberté conditionnée dont ils ont pu profiter lors du confinement. En effet, le fait d'organiser le cours en distanciel pouvait leur donner l'excuse d'utiliser avec plus de facilité les outils informatiques, sans devoir donner des explications, et en même temps, profiter de l'unique élément qui échappe au contrôle.

Pour certains, le retour à l'école a été synonyme d'échec et de retour à un contrôle qui était difficile à prendre en charge et qui les a donc propulsés vers la sortie de l'enseignement.

L'équilibre qu'ils avaient trouvé avec l'hybridation, où l'image de soi à travers des écrans et le formalisme dans la relation avec l'autorité étaient réduits, s'est évanoui lors du retour en présentiel. Ainsi, le respect des normes vestimentaires et des codes de conduite s'impose comme un champ de difficulté pour le jeune qui avait expérimenté un autre type de liberté : celle d'être vu à partir d'un autre regard, celui d'un écran.

4.1. Hypersexualisation et empowerment des jeunes

L'hypersexualisation est un constat dans notre parcours d'enseignante dans le secondaire.

Les jeunes filles vont trouver, dans cette sorte d'apparence, des libertés et des identités qui leur permettent de surpasser l'image des enfants. C'est donc un espace d'autonomie vis-à-vis des autres.

Même si les conséquences de l'hypersexualisation sont positives pour les jeunes dans la construction de leur identité, de l'émancipation et de l'empowerment³⁰, il y a un côté pervers en partant d'une sorte de liberté conditionnée pour arriver à une sexualité limitée.

Nous extrapolons ici avec les images de seins nus pendant la période connue comme « *El destape* », en Espagne. Elle a eu une durée de dix ans, entre la mort de Francisco Franco et le retour de la démocratie. Dès lors, le corps de la femme a été le symbole de liberté sexuelle, essentiellement pour les hommes qui pouvaient profiter de cette nouvelle époque où les femmes devaient montrer leurs seins pour se sentir libres (Collado Alonso, 2011).

La période de « *destape* » a été aussi vécue par les jeunes dans d'autres pays, comme au Chili pendant les années 90, où la sexualité était synonyme de liberté. Cette dernière étant encore une fois restreinte aux hommes cisgenre, blanc et de bonne situation socio-économique. En résumé donc, des périodes au cours desquelles le corps des femmes est utilisé pour

³⁰ D'après Bacqué et Biewener (2013), l'empowerment est le processus par lequel la personne devient actrice de sa propre vie, pour produire des changements structurels tendant à l'émancipation.

exemplifier la liberté des hommes de faire des choix et d'utiliser leur propre pouvoir dans une démocratie. (Ici le mot homme est utilisé pour faire référence aux personnes de sexe masculin, et non pas pour faire des généralisations).

Quant aux jeunes filles chiliennes des années 90, la valorisation des femmes hypersexualisées en tant que personnes dotés d'empowerment qu'il convenait d'imiter a signifié pour une partie d'entre elles de se retrouver dans des situations de prostitution précoce ou encore d'expérimenter une banalisation d'une série d'agressions sexuelles.

Dans le contexte liégeois confiné, nous trouvons aussi cette image de femme hypersexualisée, une jeune fille qui va répondre avec les mêmes attitudes.

Nous avons participé à l'accompagnement de cas en lien avec le Task Force³¹ de la police, qui enregistre l'augmentation des cas de prostitution d'adolescentes durant le confinement.

Lors de notre recherche nous avons pu constater (à partir des données collectées) que la majorité des cas d'agressions prenait place dans les écoles d'enseignement technique. Cependant, nous pensons qu'il est important de relativiser ce constat.³²

L'empowerment tel que conçu par la pensée dominante et la culture de la masculinité hégémonique diffuse le message aux jeunes filles qu'elles auront la liberté à partir de l'objectivation de leur corps.

4.2 Problématisation avec regard hégémonique

La problématisation des conséquences du Covid réalisée par les services consultés reste ancrée dans une vision binaire de la situation et ne remet pas en question les normes sociales patriarcales en vigueur dans notre société.

Dire que l'augmentation du harcèlement à travers le réseau social est la grande difficulté aujourd'hui³³, et ne pas la mettre en lien avec l'hypersexualisation des jeunes, la découverte de la sexualité à travers le visionnage de site pornographique (et les rôles de genre dans ce type d'interaction) ne fait que contourner la problématique et ne l'approfondit pas. Cette difficulté est sans doute plus prégnante aujourd'hui parce que les jeunes ont eu accès en toute

³¹ Collaboration entre l'AMO et le Task Force de la police de Liège, responsables dans les cas de prostitution des jeunes lors du confinement.

³² Entre autres, parce que nous n'avons pas eu accès aux demandes ou signalement des agressions recensées par les CPMS.

³³ Le CPMS ainsi le CPLS expriment dans les entretiens le besoin de bien cibler des sujets autour du harcèlement et cyberharcèlement dont l'augmentation ces dernières années est due, selon ces services, à la vulgarisation des réseaux sociaux tels que TikTok et Instagram.

liberté aux nouvelles technologies, sans pour autant avoir reçu un accompagnement qui aurait permis d'éviter les conflits présents actuellement.

Les conflits sont présents dans la difficulté de faire face à l'augmentation de la prostitution des jeunes qui a explosé lors du confinement (selon la Task force de la police chargée du dossier).

Ces conflits sont aussi présents dans les agressions sexuelles, et la difficulté pour les reconnaître en tant que telles. Ainsi, lors de discussions informelles avec des jeunes, nous avons constaté que les limites entre sexualité consentie et celle non consentie ne sont pas faciles à définir.

Comment puis-je savoir si ce dont je souffre est une agression, si je n'ai pas eu l'occasion de parler de consentement ou d'agressions ?

Croire que certaines problématiques forment une partie du processus de vie des jeunes, et simplifier la problématique en relation avec la question du genre est tout à fait réducteur. Se faisant, elle peut être vecteur d'inégalités et invisibiliser les violences que vont vivre les jeunes et dont ils et elles vont souffrir. Celles-ci ont augmenté avec le confinement qui a signifié pour certains jeunes (davantage dans les milieux populaires) voir leurs espaces vitaux se réduire drastiquement à un entourage familial qui, dans certains cas, se révélait peu conciliant, voire plutôt toxique en regard de leurs besoins en matière de vie affective et sexuelle.

Une façon d'éviter ce type d'approche réductrice consiste, selon nous, de partir d'une vision de l'adolescence non stéréotypée. Comme l'affirme la sociologue australienne Connell (2005, p.14) : « Dès lors, il est important de s'écarter des visions essentialiste, psychanalytique et psychologique, et ne pas réduire l'adolescence à une simple étape dans le développement de la masculinité. Le développement humain est une réalité. Garçons et filles sont les acteurs.ice.s de leurs propres vies. » (Notre traduction)

Le travail autour des questions de genre pour problématiser les conflits vécus par les jeunes doit être une porte d'entrée et d'analyse des pratiques éducatives. L'analyse avec une perspective de genre pourrait permettre de rendre visible et de dénoncer de mauvaises praxis dans l'enseignement, et ainsi modifier des conduites pour une société plus égalitaire.

Si on applique cette définition : « en sciences humaines et sociales, le genre est un concept pour analyser tout ce qui se réfère aux êtres humains, à leurs relations, à leurs rapports sociaux, et aux valeurs symboliques classées traditionnellement en deux catégories : le

féminin et le masculin » (Naudier,2019, p.722), on pourrait extraire d'autres conclusions qui pourraient faciliter l'accompagnement et donner de nouvelles pistes de travail à des équipes qui luttent contre un ennemi qui reste invisible à leurs yeux.

5.Conclusion

Le régime de genre provoque non seulement des conflits chez les jeunes en âge scolaire qui ne reçoivent pas de cours d'EVRAS, mais aussi quelque chose de structurel. Pour le dire autrement, le régime de genre à l'école (reproductrice d'inégalités sociales) renforce l'ordre de genre existant en amalgamant entre eux les conflits. Or ceux-ci doivent s'aborder de manière intersectionnelle et non pas être assimilés ou invisibilisés.

N'est-il pas nécessaire que les systèmes scolaires remettent en question (à travers les organes de direction et ailleurs) leurs diagnostics et leurs supervisions en continu ainsi que les formations en matière de genre et EVRAS au personnel, pour améliorer l'accompagnement des jeunes ?

La crise Covid nous offre, en tant qu'intervenants.es de l'enseignement, la possibilité de travailler avec les jeunes. Cet espace permet de questionner un système oppresseur, et d'engager le dialogue pour réintégrer les sujets liés au genre dans notre débat quotidien.

Former les professionnel.les, enseignant.e.s, éducateur.trices de rue, et toute personne qui travaille avec des jeunes permettrait de lutter contre cette violence visible et présente ainsi que

le sexisme quotidien qui enferme les jeunes dans des structures de domination et de reproduction.

La crise Covid représente une opportunité pour interroger tout un système qui opprime, isole et soutient le sexisme quotidien.

Créer la base d'une société plus solide, dans laquelle les concepts du care, l'accompagnement et l'égalité sont mobilisés pour améliorer non pas la prise en charge, mais l'agir collectif aux racines mêmes des injustices.

Par ailleurs, visibiliser la violence quotidienne et le système sur lequel se sustente la discrimination, constitue un levier pour remettre en cause le sexisme au sein du système éducatif.

Les outils déjà disponibles demandent uniquement à être utilisés, sans pour autant engendrer des frais supplémentaires dans un contexte de récession budgétaire. Si une révision de ces outils devrait être néanmoins envisagée, dans une vision de prévention et de communication sur le genre, elle gagnerait alors à être pensée selon une approche intégrée en matière d'accompagnement et de genre.

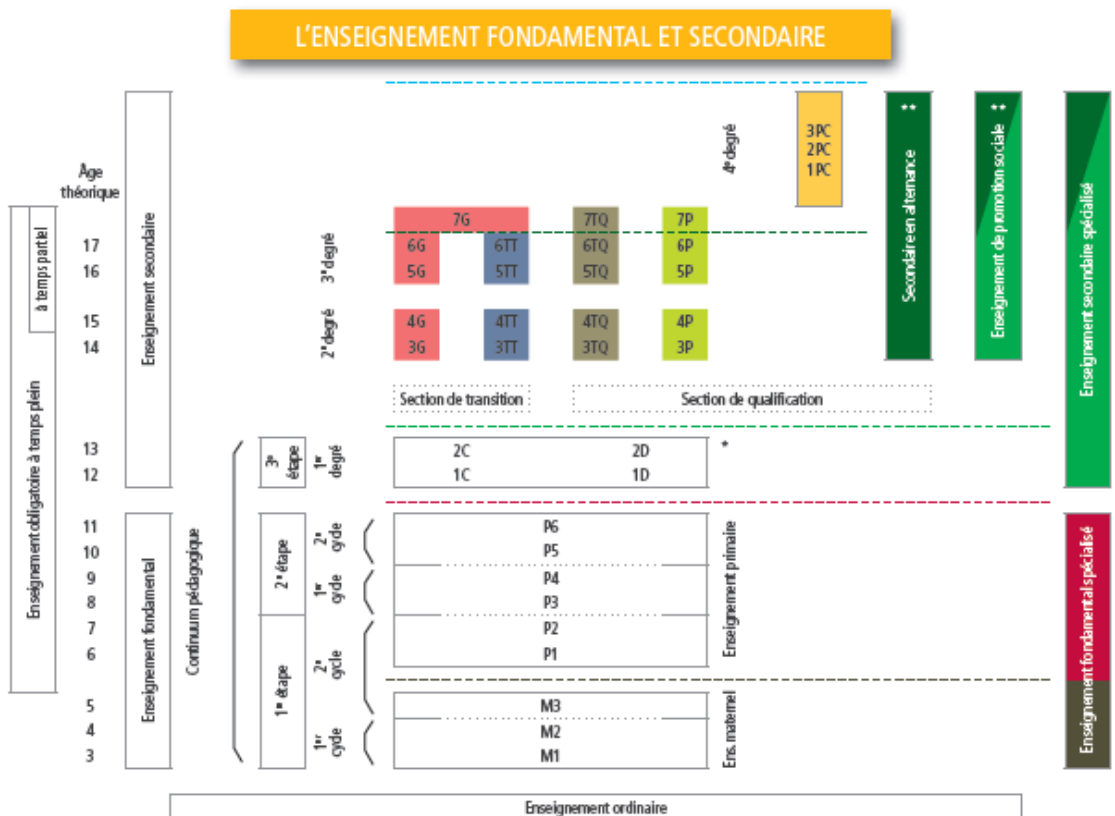
Nul doute que cette façon de procéder en amont permettrait davantage de prévenir les prises en charge plus conséquentes nécessitant de disposer de ressources financières plus importantes. Parmi les conditions nécessaires à un tel travail en amont, deux éléments préliminaires nous semblent indispensables : d'une part une posture et un positionnement (Qui parle et d'où on parle) clair dans le chef des personnes impliquées dans la mise en place des dispositifs ; d'autre part, comme nous avons eu l'occasion de le souligner, il est impératif que les jeunes filles et les jeunes garçons soient considérés comme des experts.es de leurs vécus, autrement dit qu'ils et elles soient prises en compte comme des personnes dotées de capacités pour rendre compte de leurs vies.

Annexes :

1. Indicateurs de l'enseignement 2021
 - a. Structure de l'enseignement en fédération Wallonie Bruxelles (page 18).
 - b. Population scolaire dans l'enseignement secondaire ordinaire de plein exercice en fonction du bassin, selon le profil et la catégorie d'école en 2019-2020.

Structure de l'enseignement en Fédération Wallonie-Bruxelles

a) Structure de l'enseignement en Fédération Wallonie-Bruxelles (page 18).



* Depuis 2008-2009, le 1^{er} degré de l'enseignement secondaire ordinaire comprend :

- la 1C et la 2C, 1^{re} et 2^e années communes ;
- la 1D et la 2D, 1^{re} et 2^e années différenciées.

Précédemment, le 1^{er} degré se présentait comme ci-contre :



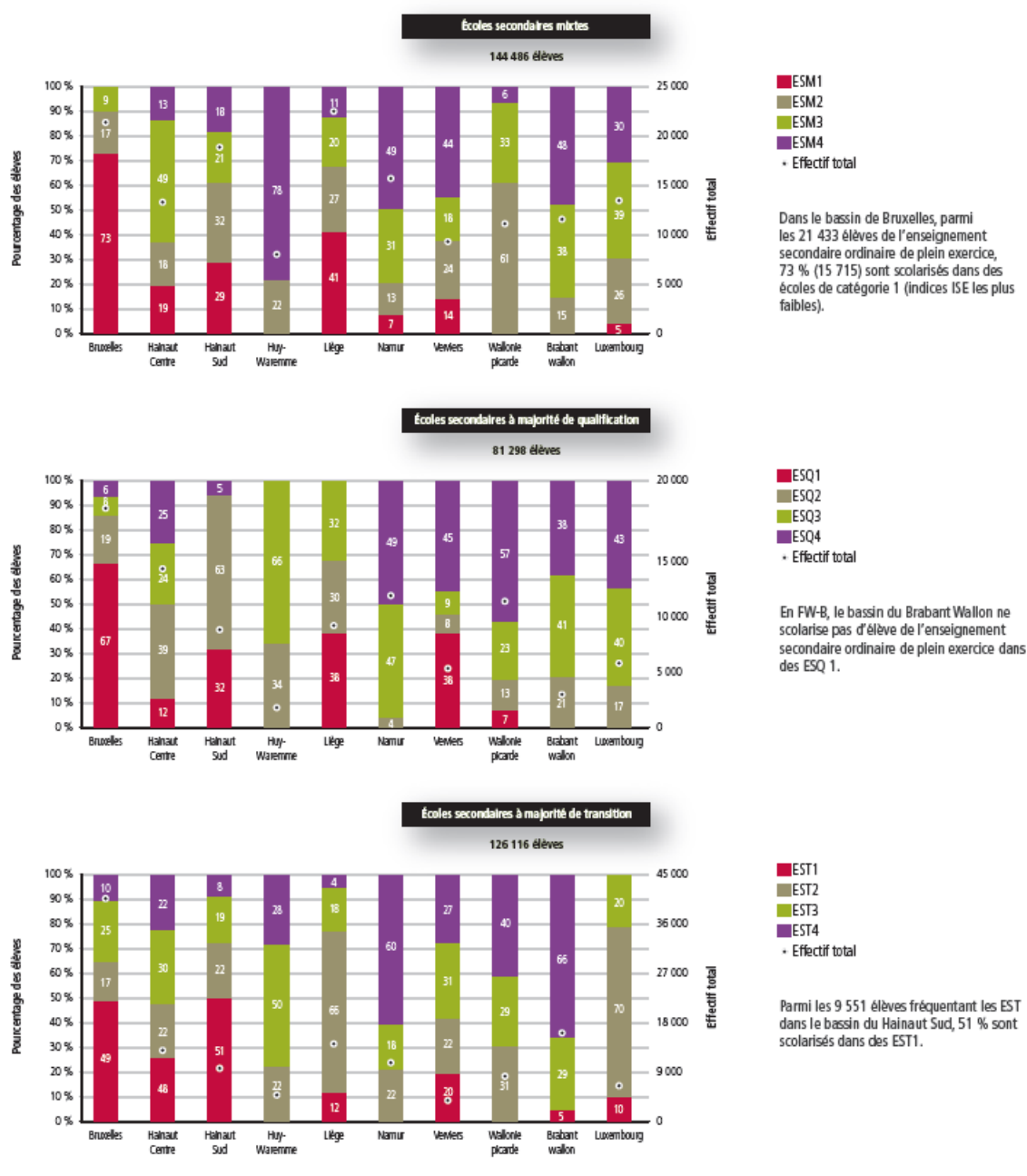
où la 1C se nommait 1A ; il existait également la 1B (« classe d'accueil ») et la 2P (2^e professionnelle).

** L'entrée dans l'enseignement en alternance et de promotion sociale est possible à partir de 15 ans.

La CITE (Classification Internationale Type de l'Éducation), conçue par l'UNESCO, sert d'instrument de classement permettant de rassembler, de compiler et de mettre en forme les statistiques éducatives tant dans les différents pays que sur le plan international.

b) Population scolaire dans l'enseignement secondaire ordinaire de plein exercice en fonction du bassin, selon le profil et la catégorie d'école en 2019-2020.

6.1 Répartition de la population scolaire de l'enseignement secondaire ordinaire de plein exercice par bassin, profil et catégorie en 2019-2020



Bibliographie

1. Bastoul, J. (2016, 15 décembre). Choix d'orientation atypiques et normes de sexe : ressenti des lycées. . . Open Editions Journals. Consulté le 24 mars 2022, à l'adresse <https://journals.openedition.org/osp/5273>
2. Bacqué, M., & Biewener, C. (2013). L'empowerment, un nouveau vocabulaire pour parler de participation ? *Idées économiques et sociales*, 173, 25-32. <https://doi.org/10.3917/idee.173.0025>
3. Bereni, L., Chauvin, S., Jaunait, A., & Revillard, A. (2020). *Introduction aux études sur le genre*. Bruxelles : Deboeck.
4. Bérard, J., & Sallée, N. (2016). Jeunesse et sexualité. Dans Rennes, J. (éd.), *Encyclopédie critique de genre* (pp. 349-358). Paris : La Découverte.
5. Bilge, S. (2009). Théorisations féministes de l'intersectionnalité. *Diogenes*, 225, 70-88. <https://doi.org/10.3917/dio.225.0070>
6. Broccolichi, S. (2009). L'espace des inégalités scolaires : Une analyse des variations sociospatiales d'acquis scolaires dégagée des optiques évaluatives. *Actes de la recherche en sciences sociales*, 180, 74-91. <https://doi.org/10.3917/arss.180.0074>
7. Champagne, P., & Christin, O. (2004). *Mouvements d'une pensée : Pierre Bourdieu*. Paris : Bordas.
8. Chazal, S., & Guimond, S. (2003). La théorie de la dominance sociale et les choix d'orientation scolaire et de rôles sociaux des filles et des garçons. *L'orientation scolaire et professionnelle [Online]*, 32/4 | 2003. Online since 26 May 2010, connection on 28 January 2022. URL: <http://journals.openedition.org/osp/2600> ; DOI: <https://doi.org/10.4000/osp.2600>
9. Clair, I. (2016). Faire du terrain en féministe. *Actes de la recherche en sciences sociales*, 213, 66 - 83.

10. Collado Alonso, R. (2011). El destape del cartel de cine español. La nueva libertad sexual en la transición española. *Revista ICONO14. Revista científica de Comunicación y Tecnologías emergentes*, 9, 194. [10.7195/ri14.v9i3.103](https://doi.org/10.7195/ri14.v9i3.103).
11. Connell, R. (2005a). Growing up masculine: rethinking the significance of adolescence in the making of masculinities. *Irish Journal of sociology*, 14 (2), 11–28.
12. Connell, R. W. (2005b). *Masculinities* (2ed.). Berkeley: University of California Press.
13. Delphy, Ch. (2008). *Classer dominer. Qui sont les autres?* Paris : La Fabrique éditions.
14. Deswarte, E. (s. d.). *Langage et pouvoir symbolique*. Consulté le 27 mai 2022, à l'adresse <https://www.psychologie-sociale.com/index.php/fr/dossiers-de-lecture/31-langage-et-pouvoir-symbolique#:~:text=Les%20dispositions%20qui%20constituent%20les,enfance%20occupent%20une%20place%20d%C3%A9terminante>.
15. Garnier, C., & Sauvé, L. (1999). Apport de la théorie des représentations sociales à l'éducation relative à l'environnement - Conditions pour un design de recherche. *Éducation relative à l'environnement [En ligne]*, Volume 1 | 1999, mis en ligne le 15 septembre 1999, consulté le 04 janvier 2022. URL : <http://journals.openedition.org/ere/7204> ; DOI : <https://doi.org/10.4000/ere.7204>
16. Laval, Ch., Vergne, F., Clément, P., & Dreux, G. (2011). *La nouvelle école capitaliste*. Paris : La Découverte.
17. Lecordier, D. (2012). Habitus. Dans : Monique Formarier éd., *Les concepts en sciences infirmières* : 2e édition (pp. 199-201). Toulouse : Association de Recherche en Soins Infirmiers. <https://doi.org/10.3917/arsi.forma.2012.01.0199> »
18. Liotard, P., & Jamain-Samson, S. (2011). La “Lolita” et la “sex bomb”, figures de socialisation des jeunes filles. L'hypersexualisation en question. *Sociologie et sociétés*, 43 (1), 45 — 71. <https://doi.org/10.7202/1003531ar>.
19. Mardon, A. (2011). La génération Lolita : Stratégies de contrôle et de contournement. *Réseaux*, 168-169, 111-132. <https://doi.org/10.3917/res.168.0111>

20. Martin, H. (2015). Raewyn Connell, sociologue et militante féministe. Des rivages du Pacifique : politiques du genre et connaissance. *Nouvelles Questions Féministes*, 34, 102-121. <https://doi.org/10.3917/nqf.341.0102>
21. Merckx, A. (2021, 11 février). *Caroline Désir : » les apprentissages centrés sur les essentiels, les épreuves certificatives auront bien lieu »*. RTBF. <https://www.rtbef.be/article/caroline-desir-les-apprentissages-centres-sur-les-essentiels-les-epreuves-certificatives-auront-bien-lieu-10695292>
22. Moraldo, D. (2014). Raewyn Connell, Masculinités. Enjeux sociaux de l'hégémonie. *Lectures [En ligne], Les comptes rendus*, mis en ligne le 11 juin 2014, consulté le 28 janvier 2022. URL : <http://journals.openedition.org/lectures/13753> ; DOI : <https://doi.org/10.4000/lectures.13753>
23. Naezer, M. (2020). Sexy selves: girls, selfies and the performance of intersectional identities. *European Journal of Women's studies*, 27 (1), 41–56.
24. Naudier, D. (2019). Le genre, c'est quoi, au juste ?. Dans : Fondation Copernic (éd.), *Manuel indocile de sciences sociales : Pour des savoirs résistants* (pp. 717-728). Paris : La Découverte. <https://doi.org/10.3917/dec.coper.2019.01.0717> »
25. Sanselme, F. (2009). Familles populaires et 'choix' de l'établissement scolaire : les raisons des plus 'faibles'. *Cahiers de la recherche sur l'éducation et les savoirs [En ligne]*, 8 | 2009, mis en ligne le 01 octobre 2012, consulté le 04 janvier 2022. URL : <http://journals.openedition.org/cres/547>
26. Smith, D. (2018). *L'ethnographie institutionnelle. Une sociologie pour les gens*. Paris : Economica.
27. Thompson, J. (2001). Préface. Dans Bourdieu Pierre, *Langage et pouvoir symbolique* (pp.7-51). Paris : Édition du Seuil.
28. Vives Cases, C. Gaceta Sanitaria. (2015, 4 mars). Gaceta Sanitaria Blog. Consulté le 24 mars 2022, à l'adresse <https://bloggaceta.elsevier.es/>

Site internet :

1.EVRAS - bien plus que l'éducation sexuelle. (s. d.). Le site de référence sur l'Education à la Vie Relationnelle, Affective & Sexuelle. Consulté le 4 août 2022, à l'adresse <https://www.evras.be/evras-bien-plus-que-leducation-sexuelle/>

2. Fédération Wallonie Bruxelles. (2020). Enseignement.be - Les indicateurs de l'enseignement 2020. Enseignement.be. Consulté le 22 septembre 2021, à l'adresse <http://www.enseignement.be/index.php?page=28344&navi=4706>
3. Espineira, K. S. (2014, 31 janvier). Violences homophobes, violences transphobes – Observatoire Des Transidentités. Observatoire des Transidentités. Consulté le 20 octobre 2021, à l'adresse https://www.observatoire-des-transidentites.com/2014/01/31/richard_chamberland/
4. Fédération Wallonie-Bruxelles. (s. d.). Enseignement.be - Les indicateurs de l'enseignement 2021. Enseignement.be. Consulté le 10 octobre 2021, à l'adresse <http://www.enseignement.be/index.php?page=28584&navi=4904>