

ÉDUIQUER À LA SEXUALITÉ, UN MÉTIER QUI S'APPREND

Formation des animatrices et animateurs en éducation à la vie affective et sexuelle

Colette Bériot | Katinka in 't Zandt | Nathalie Paiva | avec la collaboration d'Alain Cherbonnier



FÉDÉRATION LAÏQUE
de centres
DE PLANNING FAMILIAL



ÉDUIQUER À LA SEXUALITÉ, UN MÉTIER QUI S'APPREND

Formation des animatrices et animateurs en éducation à la vie affective et sexuelle

Colette Bériot | Katinka in 't Zandt | Nathalie Paiva | avec la collaboration d'Alain Cherbonnier

ÉDUIQUER À LA SEXUALITÉ, UN MÉTIER QUI S'APPREND

Formation des animatrices et animateurs en éducation à la vie affective et sexuelle

Colette Bériot | Katinka in 't Zandt | Nathalie Paiva | avec la collaboration d'Alain Cherbonnier

SOMMAIRE

INTRODUCTION 7

1. PHILOSOPHIE DES FORMATIONS EVAS 11

- 1. Objectifs de la formation 12
- 2. La participation active 16
- 3. Apport de l'éducation populaire 21
- 4. Valeurs militantes 25

2. REPÈRES MÉTHODOLOGIQUES 29

- 1. Les trois phases du processus pédagogique 30
- 2. Les mises en situation 34
- 3. Les outils 39
- 4. Le travail en sous-groupes 42
- 5. La co-animation 44
- 6. L'évaluation 46

3. LES PRINCIPALES QUESTIONS ABORDÉES EN FORMATION 49

- 1. Les objectifs d'une animation EVAS 50
- 2. La négociation du cadre d'une animation 53
- 3. Le démarrage d'une animation 57
- 4. Questions médico-physiologiques 59
- 5. Le processus d'adolescence 60
- 6. Animer un débat 69
- 7. Les situations redoutées par un animateur 72
- 8. Les nouvelles problématiques 75

CONCLUSION ET PERSPECTIVES 79

BIBLIOGRAPHIE 85

SOURCES D'INSPIRATION 89

REMERCIEMENTS 93

INTRODUCTION

Cet ouvrage s'adresse à toute personne intéressée par l'éducation à la vie affective et sexuelle (EVAS) et, plus particulièrement, par la formation des animateurs et animatrices. En effet, en Belgique comme dans d'autres pays, l'EVAS organisée a le plus souvent pris la forme d'animations de groupe aux adolescents, et ce dès le début, c'est-à-dire les années 1970¹. Parallèlement, des programmes de formation se sont créés. Ainsi, la Fédération Laïque de Centres de Planning Familial (FLCPF) – alors Fédération pour le Planning Familial et l'Éducation Sexuelle – patronnait un programme étalé sur plusieurs années dénommé FAGES (Formation à l'Animation de Groupe en Éducation Sexuelle). Par la suite, dans les années 1990, ce sont des formules de formation plus brèves qui se sont imposées.

Les animations de groupe en EVAS doivent permettre aux jeunes de prendre une part active aux débats ; elles ouvrent sur leurs préoccupations (l'animateur travaille à partir de leurs questions, de leurs réactions), elles les accompagnent dans un cheminement et les aident à intégrer véritablement les informations échangées. Ce processus vise aussi à éviter un écueil, celui d'aborder la sexualité essentiellement sous l'angle du « danger ». Les échanges offrent la possibilité d'en parler en termes de plaisir, d'alimenter l'estime de soi, d'éveiller les ressources intellectuelles et affectives de chacun. Le type d'animation que soutient la formation proposée par la FLCPF est donc pleinement en phase avec la promotion de la santé.

L'écriture du présent ouvrage est née d'un désir de transmission qui était aussi une nécessité : faire état d'une expérience de bientôt vingt années, en explicitant le processus pédagogique développé dans ce programme de formation ainsi que les fondements qui le sous-tendent. Ces derniers font l'objet du premier chapitre, tandis que le deuxième s'attache à la méthodologie et le troisième aux principales questions abordées en formation.

1. À la même époque, tout un travail de recherche pédagogique a également été mené, débouchant notamment sur des publications et des réalisations télévisuelles (télévision scolaire). Mais ce travail est resté sans lendemain, tandis que la pratique des animations s'est pérennisée malgré les difficultés rencontrées.

L'objectif est évidemment de faire mieux connaître le programme. Et, au-delà, d'encourager à se former les personnes motivées par l'animation de groupe en EVAS, ainsi que celles qui s'y sont déjà essayées mais souhaitent améliorer leurs capacités à exercer ce métier. Car c'est bien d'un métier qu'il s'agit : un travail déterminé, qui exige un apprentissage, possède une utilité sociale reconnue² et est exercé contre rémunération. Cet apprentissage porte non seulement sur des savoirs et des savoir-faire mais aussi, et peut-être surtout, sur des savoir-être : en effet, l'animation de groupe en EVAS met en jeu des questions humaines fondamentales liées à la sexualité et aux comportements, représentations et valeurs en matière de sexualités.

L'éducation affective et sexuelle, sous sa forme organisée, reste plus que nécessaire aujourd'hui. La transmission d'une information claire, fiable et adaptée au contexte psychosocial et culturel des jeunes, même si elle est indispensable, ne suffit pas. Il est erroné de croire « qu'ils savent déjà tout » : les savoirs véhiculés par le groupe des pairs, par les médias – en particulier Internet – voire par la famille doivent souvent être recadrés. Mais l'éducation n'est pas seulement affaire de savoir, et c'est encore plus vrai s'agissant de sexualité : il faut aussi qu'elle interroge l'agir et éveille l'être.

Dans un contexte d'affrontement de valeurs (et pas seulement de valeurs religieuses), de représentations du sexe racoleuses et violentes (notamment via les nouvelles technologies de la communication), de marchandisation de la sexualité (un produit qui fait vendre et s'achète), cette interrogation et cet éveil doivent être confiés à des personnes formées. Des professionnels capables de prendre distance par rapport à leurs propres représentations, valeurs et croyances, et d'aider les jeunes à se mettre en mouvement autour de questions fondamentales et jamais résolues : Qui suis-je ? Qu'est-ce que j'aime ? Qui est cet autre pour moi ? De quoi ai-je envie ? Comment le vivre ?

2. Il est financé depuis 1998 par le Ministère de la Santé de la Communauté française de Belgique.

QUESTION DE GENRE³

Pour alléger la lecture de cet ouvrage, nous avons voulu éviter de répéter « animateur / trice » tout au long du texte. Nous respectons donc la convention qui consiste à recourir au masculin (« animateur » de même que « médecin ») pour désigner une fonction, quel que soit le sexe de la personne qui l'exerce. Cette convention est certes critiquable en soi – et d'autant plus que l'écrasante majorité de ces « animateurs » sont en fait des animatrices ! Nous aurions donc pu recourir au féminin (comme on dit couramment « les infirmières »). Mais nous n'avons pas voulu entériner, ce faisant, une situation que nous jugeons regrettable : nous souhaiterions en effet que davantage d'hommes s'engagent dans ce métier, de sorte que, dans les animations, les garçons comme les filles puissent trouver des interlocuteurs masculins et féminins. Comme on le lira, ce choix n'enlève rien à notre volonté de prendre en compte l'identité de genre et de revendiquer l'égalité entre hommes et femmes.

3. Genre : traduction de l'anglais *gender*. « Ce terme, diffusé depuis les années 1980, vise à mettre en évidence le fait que les identités et les rôles féminins et masculins ne sont pas définis par le sexe (au sens biologique). Ils varient différemment suivant les époques et les contextes (social, économique, culturel, politique, etc.). (...) La notion de genre fait aussi référence aux rapports de pouvoir inégaux entre hommes et femmes. » (www.bougetapomme.be)

1.

PHILOSOPHIE DES FORMATIONS EVAS

Les objectifs pédagogiques de la formation à l'animation en éducation à la vie affective et sexuelle (EVAS) s'appuient sur les valeurs fondamentales que promeut la Fédération Laïque de Centres de Planning Familial (FLCPF). Cette conception de la formation découle d'une histoire, de choix politiques et philosophiques, et elle s'assigne une mission : celle de garantir des animations de qualité en matière d'éducation à la sexualité.

Depuis les années 1990, la FLCPF offre en matière d'EVAS une formation brève, le plus souvent de six journées, afin d'en faciliter l'accès aux professionnels de terrain déjà en fonction. Cette option vise également à fonder l'action de formation sur l'expérience déjà acquise par les participants, même s'ils sont débutants. La formation n'a pas l'ambition de développer un corpus théorique approfondi mais de promouvoir une pratique de qualité et de proposer des pistes de travail aux professionnels chargés de l'EVAS.

Ce premier chapitre expose les lignes de forces de la formation : les objectifs, la participation active, l'apport de l'éducation populaire et les valeurs militantes qui sous-tendent le projet.

1. LES OBJECTIFS DE LA FORMATION

Afin d'accroître les compétences des professionnels chargés de l'EVAS, des registres très divers sont abordés. Le but n'est évidemment pas de faire, en six journées, le tour complet de ces multiples registres, mais de les aborder en maintenant la profondeur de réflexion que réclame le thème de la sexualité. Il s'agit aussi de mobiliser les participants afin que, lorsqu'ils seront revenus à leur pratique, ils aient le désir de poursuivre et d'approfondir encore cette réflexion.

Nous énumérons ci-après les objectifs de base de la formation. Ils sont, à chaque fois, complétés ou précisés par les participants, qui font part de leurs attentes aux formateurs au début du processus. Certains thèmes spécifiques émergent, qui seront traités si le groupe en partage l'intérêt : il en va ainsi, ces dernières années, de la multiculturalité, de l'hypersexualisation ou de l'impact des nouveaux médias de communication.

Travailler les représentations des sexualités

Être animateur en EVAS demande d'être « à l'aise » pour aborder les sexualités, ce qui implique d'avoir conscience de ses propres valeurs, tabous et croyances en matière de vie affective et sexuelle. L'objectif n'est pas de modifier les croyances et les représentations de l'animateur, mais bien de l'aider à les reconnaître et à les élargir. Rencontrer les autres participants et se confronter à d'autres valeurs que les siennes l'aidera à prendre conscience que nulle vérité absolue n'existe en matière de sexualités : derrière les évidences apparentes se nichent des subjectivités.

C'est fidèles à cette conviction que nous parlons de « sexualités ». En effet, la sexualité est plurielle (homosexualité, bisexualité, hétérosexualité, pratiques « différentes », etc.) et variable selon le temps, le lieu, la culture, le milieu social. L'animateur qui la considère comme telle s'ouvre à la tolérance et à une prise de conscience de ce que chacune de ces facettes éveille en lui. Travailler ses propres représentations des sexualités lui permettra de mieux utiliser sa personne dans la rencontre avec les jeunes.

Réfléchir au sens de l'EVAS

Il s'agira d'aborder l'identité sexuée, le désir, le plaisir, les relations de genre, qui s'inscrivent dans un contexte social, culturel et temporel donné. « L'erreur fondamentale serait de penser [la sexualité] détachée de sa fonction symbolique, ou de la limiter à un acte et d'oublier que l'essentiel est dans une relation avec un autre » (Serge Lesourd)⁴.

La formation doit permettre aux animateurs de « se poser » afin de questionner leur pratique et de prendre conscience (ou se rappeler) que les thèmes qu'ils proposent dans les groupes sont des sujets universels et intimes, empreints de valeurs et de tabous.

Réfléchir au sens de l'EVAS vise à placer la prévention des comportements à risques dans toutes ses dimensions : sociale, culturelle et psychique.

Acquérir des repères méthodologiques

L'enjeu est ici de fournir une ligne conductrice qui permette de construire une animation cohérente : une entrée en matière, l'installation d'un climat favorable à l'apprentissage, l'utilisation d'outils suscitant la créativité du groupe et les interactions, la clôture de l'animation, ainsi qu'une réflexion sur l'évaluation.

Il s'agit aussi d'apprendre à établir un cadre de travail qui facilite l'animation : les contacts préalables, les partenariats éventuels, les exigences par rapport au matériel et aux locaux. Ce cadre est beaucoup plus qu'une toile de fond. Les liens établis et entretenus avec le personnel enseignant, les professionnels parascollaires et d'autres personnes-ressources éventuelles, permettront de garantir non seulement la qualité de l'intervention mais aussi son suivi, par la coopération des personnes-ressources dans les retombées de l'animation.

Il convient également de préciser si l'animateur travaillera seul ou en co-animation, s'il proposera la présence d'un professeur ou d'un autre professionnel,

4. Lesourd, S., « La sexualité, un enjeu social », sur www.educosol.education.fr/educsex/Doo60/repères-Lesourd.pdf

s'il organisera un travail en sous-groupes... Chacune de ces options est à préparer ; elle aura des conséquences qu'il est nécessaire d'estimer avant de choisir.

Ce travail permettra à l'animateur de définir le lieu d'où il parle et d'adopter une juste distance par rapport à son public.

Découvrir et éprouver des techniques et outils d'animation

« Animer » suppose de pouvoir entraîner et soutenir la dynamique d'un groupe et d'avoir un recul suffisant pour relativiser les difficultés qui surgiront nécessairement. L'acquisition de techniques d'animation de groupe et l'expérimentation d'outils permettent d'aborder un groupe avec confiance.

Les techniques et les outils offrent également l'occasion d'ouvrir questions et débats, et favorisent une dynamique de groupe positive, indispensable à des échanges respectueux.

À l'instar des jeunes en animation, les participants aux formations sont invités à jouer, à être eux-mêmes « animés ». Ils expérimentent ainsi la méthodologie proposée pour leurs animations en la vivant au cours de la formation. Tout en acquérant un savoir-faire, ils explorent ainsi leur savoir-être⁵.

Confronter les expériences et favoriser le travail en réseau

La formation à l'EVAS ne s'adresse pas seulement au secteur du planning familial : elle accueille des travailleurs de centres psycho-médico-sociaux (PMS) et de services de promotion de la santé à l'école (PSE), voire parfois des professeurs de morale laïque, de religion catholique ou musulmane, de sciences, d'éducation physique, et même des formateurs ou responsables de mouvements

5. Trop souvent confondu avec l'*attitude*, le savoir-être va bien au-delà : pour Jean-Marie De Ketele, ce terme désigne « les activités par lesquelles une personne manifeste non seulement sa façon d'appréhender sa propre personne (...), les autres, les situations et la vie en général, mais aussi sa façon d'agir et de réagir. En un mot, le (savoir-être) est la façon de se poser en tant que personne » (L'évaluation du savoir-être, dans *L'évaluation : approche descriptive ou prescriptive ?*, Bruxelles, De Boeck-Wesmael, 1986, p. 185).

de jeunesse, des professionnels de la Protection de la Jeunesse, des animateurs de maisons de jeunes.

Cette diversité de professions et de milieux de travail ouvre à la différence au cours du travail et des échanges. Les uns se familiarisent avec les autres ; les différences institutionnelles se muent en complémentarités. C'est ainsi que naissent des collaborations et que le travail en réseau se construit de manière intersectorielle.

Acquérir des connaissances médico-physiologiques

Maîtriser des connaissances dans le domaine de la physiologie et de la médecine est indispensable pour que l'animateur soit ensuite capable de répondre à des questions sur la puberté, le cycle menstruel, les moyens de contraception, les grossesses, les avortements, les infections sexuellement transmissibles...

Mais l'acquisition de ce savoir doit être accompagnée d'une réflexion sur la façon de le transmettre, pour que les connaissances biomédicales puissent être intégrées par le jeune et modifier éventuellement son comportement : comment intégrer, par exemple, l'information sur le préservatif si l'idée d'un rapport sexuel n'est pas encore présente ?

En matière de sexualités, aujourd'hui, c'est plus souvent la dimension émotionnelle que le manque d'informations qui conduit à la prise de risque. Une information correcte et actuelle, même si elle est indispensable, ne suffit donc pas. Les données médico-physiologiques doivent prendre place parmi les autres dimensions de la vie sexuelle et affective.

Acquérir des clés de compréhension du processus d'adolescence

Les animations en EVAS s'adressent à tous : les jeunes de l'enseignement maternel, primaire et secondaire, les publics adultes qui en font la demande (ex. : groupe d'alphabétisation) ou encore d'autres publics comme les jeunes porteurs de handicap. Pourtant la formation attache une attention particulière aux adolescents. D'une part parce que la grande majorité des animations en EVAS touche les 12-18 ans (enseignement secondaire) et d'autre part car il s'agit d'un âge crucial : décoder les réactions des jeunes est un art délicat.

Françoise Dolto⁶ parlait du « complexe du homard » en faisant allusion à la période de transition périlleuse pendant laquelle ce crustacé se trouve nu et démun, ayant abandonné son ancienne carapace sans encore bénéficier d'une nouvelle. À l'instar du homard, l'adolescent traverse une période de vulnérabilité. L'animateur qui le croise en pleine « mue » ouvre une discussion sur des sujets qui le préoccupent autant qu'ils l'insécurisent.

Il convient de donner aux futurs animateurs des notions de base sur le processus de l'adolescence, afin de leur faciliter la tâche. Sous des attitudes tantôt arrogantes, tantôt timides, l'adolescent cache une quête d'identité et une immaturité souvent difficiles à déchiffrer. L'enfant grandit, il se sexualise, et les turbulences qui en résultent peuvent provoquer en lui une angoissante rupture d'équilibre. Or ses attitudes et ses comportements ne permettent pas toujours de le comprendre.

2. LA PARTICIPATION ACTIVE

Depuis le début, dans les années 1970, le processus d'apprentissage est fondé sur l'expérience vécue du groupe en formation.

Par ailleurs, la finalité des animations en EVAS est de permettre à chacun d'être l'acteur de sa vie affective et sexuelle. Les animateurs seront donc formés de manière à développer leur engagement au sein même de la formation. Ils seront amenés à participer activement à l'élaboration même de leurs acquis. Le but en termes d'apprentissage est que les participants qui ont vécu cette posture en formation la favorisent au cours de leurs animations.

Dans les années 1990 déjà, une animatrice de planning familial témoignait⁷ : *[En animation] Nous ne sommes pas là pour leur dire quoi faire ni comment, mais pour faire émerger en eux et pour eux, un savoir-penser, un savoir-réfléchir,*

6. Françoise Dolto (1908-1988), pédiatre et psychanalyste française, dans son livre *Paroles pour adolescents ou le complexe du homard*, Ed. Hatier, 1989, co-écrit avec Catherine Dolto-Tolitch.

7. *La Boîte noire*, document non publié, 1992 (texte écrit à plusieurs mains qui relate le processus de réflexion d'un groupe d'une dizaine d'animatrices de planning familial entre 1988 et 1991).

donner de la consistance au savoir que chacun élabore, faire avec eux un peu du chemin qui les mène vers un peu plus de maturité.

Comme les animations, la formation n'offre pas d'emblée de réponses préétablies, elle ne démarre pas sur un exposé ou une expertise. Elle s'appuie d'abord sur l'être-ensemble et les préoccupations du groupe. Il s'agit de « réveiller » les questions, d'allumer la curiosité. Car « si l'information court-circuite la rencontre ou ne s'inscrit pas à l'intérieur d'une relation (...), il n'y aura alors aucune inscription possible. L'information ne laissera pas de trace, elle n'aura pas altéré l'humain. »⁸ Ce n'est que lorsque les questions viennent des participants que l'information peut réellement être intégrée et, le cas échéant, débouche sur la modification d'une attitude ou d'un comportement.

Les participants font appel à leur expérience et acceptent de la partager et de la questionner avec les autres membres du groupe. Les formateurs maintiennent tout au long de la formation une circulation entre réflexion et pratique : on s'appuie d'abord sur un échange de vécus qui débouchera ensuite sur une réflexion commune.

Partir des expériences de chacun et réfléchir ensemble ouvre au doute et à la mise en question. Ce processus interroge les croyances, les représentations, les préjugés, les certitudes. En ce sens, il déstabilise les participants. Il appartient dès lors aux formateurs d'être attentifs à ce que chacun prenne sa place dans ce travail de questionnement et de garantir le respect mutuel durant les exercices et les échanges. Respect entre les participants mais également respect de soi : les formateurs aident les personnes en formation à prendre conscience de leurs limites afin qu'ils puissent s'engager pleinement dans le processus mais sans jamais se mettre à mal.

Ainsi, les formateurs évitent le piédestal du spécialiste : ils ne se situent ni comme experts ni comme professeurs. Les participants vivent divers échanges, divers jeux, diverses situations, et c'est à partir de l'analyse commune de ce qu'ils ont vécu que s'élaborent de nouvelles connaissances. C'est seulement ensuite que le résultat des réflexions du groupe sera confronté à d'autres points de vue et à des savoirs constitués. La participation active permet aux

8. *La Boîte noire*, op. cit.

personnes en formation de tester de l'intérieur cette position si délicate: « s'offrir à l'échange plutôt que de transmettre des messages »⁹, travailler la qualité du lien.

Une large place est donc laissée à la créativité du groupe et à l'imprévu. Les formateurs ont un « fil rouge », des objectifs de base, mais ils sont attentifs aux questions inattendues qui surgissent du groupe lui-même. Un canevas initial permet de faire démarrer la formation mais il se modifie au cours des journées en fonction des apports et des interrogations du groupe.

Le Drama

La rencontre du Drama au début des années 1990 a dynamisé formateurs et animateurs sur ce terrain de la pédagogie active. Au-delà d'une simple technique, il met en œuvre un esprit qui a donné à toute une génération d'animateurs l'audace d'introduire jeux et créativité dans les animations en EVAS. Il a favorisé l'expérimentation en matière d'animation de groupes ; il a même révolutionné la pratique de certains animateurs. C'est pourquoi nous lui accordons une place particulière dans ce chapitre.

Le Drama est une méthode pédagogique anglo-saxonne. Il s'apparente en partie aux techniques théâtrales, mais présente une gamme plus complexe de techniques suscitant la créativité. Son but n'est pas de transformer les « animés » en comédiens mais de les aider à se construire socialement et individuellement.

Le postulat de départ est que l'apprentissage s'ancre dans l'émotionnel et que l'imaginaire se met au service du contenu. Le Drama, c'est le jeu par le groupe et pour le groupe. Pas de gagnants ni de perdants : le Drama est un outil pour partir ensemble en voyage. Tout mode d'expression artistique, du graphisme au photolangage¹⁰ en passant par l'improvisation théâtrale, peut être sollicité pour autant que les objectifs principaux restent de l'ordre de l'apprentissage et de la co-construction d'un savoir.

9. La Boîte noire, op. cit.

10. Outil d'animation qui utilise un jeu de photos pour favoriser l'expression.

Une séance classique de Drama se déroule en plusieurs temps.

Un rituel d'entrée et de clôture est créé par le groupe. Ce rituel d'entrée peut être un morceau de musique, un cri commun ou encore la création d'une chanson que l'ensemble des participants chanteront quand le groupe se retrouve. Le rituel de clôture permet de mettre un point final à cette ambiance ludique, à ce vécu particulier de groupe, et aide à se préparer à retrouver « la réalité ». Outre la création d'un sentiment d'appartenance, ces rituels définissent la séance de Drama dans un cadre spatial et temporel donné et sécurisent le groupe.

Un deuxième temps est consacré aux échauffements. Petits jeux rapides et joyeux, ceux-ci libèrent les pensées, mettent le corps en mouvement, suscitent une vivacité d'esprit. Ces jeux plongent les participants dans une atmosphère de création où le rythme soutenu et la mise en mouvement permettent de lâcher prise et laissent au vestiaire timidité et jugements de valeur.

Ce n'est que dans un troisième temps que des jeux à propos du contenu sont amenés. Chaque jeu ouvre à la co-construction d'une histoire commune. Histoire qui, elle-même, débouche sur un nouveau jeu, en fonction de ce qui a été amené par le groupe au cours de l'exercice précédent et permet ainsi d'approfondir le thème travaillé. Point de verbalisation, donc, l'interprétation de l'animateur se fait via le choix du jeu suivant qu'il proposera au groupe. Ainsi le fil rouge se déploie : de jeu en jeu, le groupe construit son expérience, son savoir.

Le Drama offre un cadre idéal de travail et rejoint la philosophie exposée plus haut :

- **Le Drama engendre la participation active**
L'élève devient joueur. L'animateur, quant à lui, est vigilant à ce que chaque membre du groupe prenne une part active dans le jeu. Face à une saynète, pour que le public quitte sa position d'observateur, l'animateur proposera à un participant le rôle d'un journaliste. Chaque personne du public sera alors interviewée à propos de la saynète qui lui a été présentée.
- **Le Drama permet l'émergence de l'émotion liée à un savoir**
Les animations purement informatives ont été progressivement délaissées : on s'est en effet rendu compte que la transmission d'un savoir ne suffisait pas à transformer un comportement et qu'il y avait lieu de toucher l'affectif lié à celui-ci.

– **Le Drama provoque le décalage**

Le participant ne parle qu'à travers son personnage, et cette création est d'emblée offerte à l'ensemble du groupe. Si, par exemple, un personnage est créé lors d'un jeu individuel, ce personnage sera ensuite repris par un autre membre du groupe afin qu'il ne « colle » pas à une seule et même personne. Ce décalage permet que s'établisse une sécurité dans le groupe : il permet d'ouvrir à des sujets intimes tout en préservant la pudeur de chacun.

Le Drama a été adapté aux réalités de terrain :

– **La contrainte du temps**

Une séance de Drama se déroule habituellement sur plusieurs journées. Or les animations en milieu scolaire se déroulent souvent en plusieurs séances mais parfois sur deux heures de cours seulement.

– **L'institution scolaire**

Les animations se construisent souvent à partir d'une demande, et les écoles sont friandes de « programmes » : or l'essence du Drama c'est que rien n'est programmé ! Dans le Drama tel qu'il est pratiqué en Angleterre, l'animateur rencontre une classe, laisse émerger ce qui s'y passe, et ce n'est que dans un second temps, à partir du « rien », qu'il propose un jeu. Il utilise une multitude d'outils, et c'est le plus souvent dans la rencontre, à partir de l'ici et maintenant, qu'il en invente de nouveaux. L'animateur en EVAS, par contre, est souvent amené à aborder une classe avec un outil précédemment défini.

– **La nécessité d'aborder des thèmes comme la contraception, l'IVG¹¹, etc.**

S'il fallait être absolument fidèle au Drama, les animateurs ne feraient pas écho à un thème préétabli. En outre, l'animateur en EVAS exploite ce qui émerge du jeu pour favoriser un échange verbal, alors que l'animateur de Drama y répond par la création d'un autre jeu.

Les animateurs en EVAS ont donc adapté la méthode Drama à leurs réalités de terrain en préservant ce qui paraissait essentiel pour respecter leur philosophie de travail : l'atmosphère de créativité, la participation active, l'émergence de l'émotion liée à un savoir et la notion de décalage. La participation active, soutenue en grande partie par des exercices Drama, permet aux participants

11. IVG : interruption volontaire de grossesse.

de prendre conscience que, bien plus que les résultats, c'est le processus qui est formateur, moteur de remise en questions et de changements... comme en animation.

3. APPORT DE L'ÉDUCATION POPULAIRE

Alors que, depuis longtemps, le planning familial s'est situé comme mouvement d'éducation permanente, le concept d'éducation populaire n'a été évoqué que très récemment dans le champ de la formation à l'animation. Il apparaît pourtant que ce courant de pensée parcourt de manière transversale la vision de l'éducation sexuelle et la philosophie de la formation des animateurs que développe la FLCPF.

Il est vrai que le terme « éducation populaire », trop politiquement connoté, a été pendant les années 1980 et 1990 remis au rang des concepts désuets (il a d'ailleurs été remplacé en Belgique, dès les années 1970, par celui d'éducation permanente). Mais l'éducation populaire et les valeurs qu'elle sous-tend se trouvent actuellement revisitées avec bonheur par des auteurs comme Majo Hansotte¹² Jean-Pierre Nossent¹³, les CEMEA¹⁴, Franck Lepage¹⁵.

Les origines du mouvement de l'éducation populaire remontent à la fin du XVIII^e siècle, avec les aspirations à l'égalité sociale liées à la Révolution française. Mais c'est surtout avec l'industrialisation, au XIX^e siècle, qu'émerge ce courant. Il s'enracine dans le mouvement ouvrier qui lutte contre l'exploitation capitaliste des travailleurs et revendique dignité et justice sociale. En Amérique Latine, l'éducation populaire prend vigueur dans les milieux paysans en révolte contre les grands propriétaires terriens. Les initiateurs de ce nouveau type d'éducation vont opérer un véritable bouleversement dans la manière d'enseigner. Ils ancrent l'éducation du peuple dans la vie quotidienne de ceux à qui ils s'adressent.

12. Hansotte, M., *Les Intelligences citoyennes. Comment se prend et s'invente la parole collective*, 2^e édition, Bruxelles, Ed. De Boeck Université, 2005.

13. Voir notamment ses publications dans le cadre de l'Institut d'Histoire Économique et Sociale, Liège : « Revenir aux sources de l'éducation populaire », *Politique* n° 51, 2007, et « Une éducation permanente indéfinissable », *Vu d'ici* n° 27, 2007.

14. Centres d'Entraînement aux Méthodes d'Éducation Active. Voir leurs publications *Choix et recherche en éducation* (1986) et *L'éducation nouvelle en mouvement*, CEMEAction, juin 2010.

15. Lepage, F., *L'éducation populaire, Monsieur, ils n'en ont pas voulu...*, Cuesmes, Ed. du Cerisier, 2007.

Partir du vécu

L'éducation populaire part de l'expérience concrète, du vécu des apprenants. Elle postule que, dans des conditions favorables, chacun est capable de créativité et de progrès. Elle se pratique en groupe. Dans un premier temps, un partage d'expériences d'injustice, d'exclusion, d'écrasement, est favorisé pour ensuite élaborer, grâce à la mise en œuvre de la créativité du groupe, des solutions inédites, des stratégies nouvelles. Les vécus individuels et particuliers se trouvent ainsi transformés en projet collectif. L'éducation populaire encourage également une lecture critique des faits et de leur contexte social et, dans cette mesure, favorise un véritable engagement politique dans le sens d'une action collective d'émancipation.

Toutes proportions gardées, autorisons-nous un parallèle avec la formation des animateurs en EVAS : des animateurs découragés, ayant essuyé des revers lors d'animations difficiles, mettent d'abord en commun les récits de leurs échecs, de leurs malades, de leurs déceptions. Une fois ces expériences mises en commun, ils sont invités à les analyser en reconnaissant ce qu'il y a de commun dans leurs difficultés, avec la nécessité, au passage, de déconstruire certaines croyances (« un bon animateur peut faire face à toutes les situations », « seules ses qualités humaines sont en cause », « si ça ne marche pas, c'est qu'il n'est pas à la hauteur »...). Ensuite, ils élaborent de meilleures stratégies grâce à une prise de conscience collective et à la mise en commun de leurs ressources.

Agir pour transformer les rapports de pouvoir

Ce processus s'enrichira au passage de la prise de conscience des défaillances institutionnelles qui peuvent trouver leur origine dans sa propre institution : l'animateur en EVAS est parfois très isolé dans son propre service. Il arrive aussi que soit à examiner le cadre scolaire (absence de projet d'école) ou le cadre législatif (incohérence des décrets). Cette nouvelle vision nécessitera des prises de positions « politiques » plus larges : par exemple, sensibiliser les autres travailleurs du centre, ou négocier avec les pouvoirs publics une plus grande cohérence dans l'implantation de l'éducation sexuelle.

On assiste donc à l'élaboration collective d'un savoir en vue d'une action. Et l'action vise une transformation des rapports sociaux dans le sens d'un mieux pour la collectivité : moins de discrimination, plus d'égalité. Au niveau des animations

elles-mêmes, cela signifie plus d'aptitude à appréhender un groupe de jeunes sur le thème des sexualités ; au niveau institutionnel, davantage de fluidité dans nos collaborations ; au niveau sociétal, plus d'égalité de genre, de respect des droits sexuels et reproductifs (voir encadré ci-dessous). Cette démarche sera semée de confrontations et n'exclura pas le conflit, celui-ci étant vécu et assumé comme source d'enrichissement mutuel et de progrès social.¹⁶

DROITS SEXUELS ET REPRODUCTIFS¹⁷

Les droits sexuels sont les droits relatifs à la sexualité, indépendamment du fait que celle-ci peut conduire à la reproduction. Ils consacrent le droit de chacun-e de décider librement de son corps et de sa sexualité, quel que soit son sexe, son genre, son orientation sexuelle, son origine ethnique ou son handicap. Ces droits concernent autant la « santé sexuelle » que le bien-être physique, mental et social lié à la sexualité et aux relations affectives.

Les droits reproductifs sont les droits relatifs à la fécondité et à la reproduction. Ils concernent la « santé de la reproduction » (fécondation, grossesse, accouchement, reproduction assistée, etc.) mais aussi la non-reproduction (avortement, stérilité). En particulier, ces droits permettent aux individus de décider librement du moment de la reproduction, du nombre souhaité d'enfants et de l'espacement entre les naissances (c'est la « planification familiale »).

Ces droits ont été pour la première fois définis comme tels et reconnus par 183 nations dans le cadre de la Conférence Internationale sur la Population et le Développement (Le Caire, 1994) et réaffirmés par 189 nations lors de la quatrième Conférence Mondiale des Femmes (Pékin, 1995). Ils constituent une base d'action pour le mouvement du Planning Familial.

16. Voir notamment Benasayag, M., del Rey, A., *Éloge du conflit*, Paris, Ed. La Découverte, 2007.

17. Voir aussi dans www.bougetapomme.be et *Déclaration des droits sexuels de l'IPPF*, Londres, International Planned Parenthood Federation, octobre 2008.

Décloisonner et relier

L'éducation populaire tend à décloisonner. Décloisonner les différents savoirs traditionnels et les disciplines qui s'en prévalent : médecine, philosophie, psychologie, biologie, physiologie... Décloisonner aussi les différents temps de la vie : école, loisir, travail. Décloisonner et articuler éducation, culture et citoyenneté. Décloisonner et relier, c'est aussi ce que préconise Edgar Morin quand il analyse le « bien penser » : « Le travail du bien penser décloisonne, relie, abandonne le point de vue mutilé qui est celui des disciplines séparées et cherche une connaissance polydisciplinaire. »¹⁸

Cette idée de décloisonnement et de pluridisciplinarité fait partie des valeurs de base que l'éducation populaire partage avec le mouvement du planning familial. L'être humain se trouve, en médecine par exemple, morcelé en parties distinctes, dont soins et remèdes sont confiés à des spécialistes différents. Il résulte de cet éparpillement que la personne se trouve tiraillée entre plusieurs professionnels dont rarement les points de vue convergent. Une pensée de la complexité qui décloisonne et relie montre ici toute sa pertinence.

Cette problématique est abordée en formation quand, par exemple, se joue la négociation du cadre d'une animation. Différents personnages sont réunis : une direction d'école, un psychologue de PMS, un animateur de planning familial, une infirmière d'un PSE. Chacun exprime ses attentes, sur fond de croyances personnelles, de vécu institutionnel, de culture professionnelle. La rencontre visera à trouver le commun dénominateur. Et plutôt que d'exclure, on cherchera à relier, quitte à y mettre le temps et beaucoup de patience dans l'écoute de l'autre. La construction commune d'un accord constituera un aboutissement plus durable et plus juste pour tous.

En bref, l'éducation populaire donne corps à une réelle *transmission* de la pensée, qui est à l'opposé d'une diffusion ou d'une inculcation. Elle met en mouvement une élaboration de savoirs, à l'opposé d'une consommation passive. Elle suscite une transformation des rapports de pouvoir établis. Dans ce processus, le formateur n'impose pas ses vues, il est garant de la démarche et facilitateur du processus collectif.

18. Morin, E., *La Méthode 6 : l'Éthique*, Paris, Ed. du Seuil, 2004, p. 65.

4. VALEURS MILITANTES

Les principes fondamentaux qui sous-tendent la formation sont précisés dans la charte de la FLCPF. Le planning familial y est défini comme un mouvement qui « s'attache à promouvoir une éthique sexuelle basée sur la reconnaissance des besoins sexuels et affectifs de tous (enfants, adolescents, adultes) dans l'optique de favoriser une sexualité libre et responsable »¹⁹. Les valeurs qui en découlent sont le respect des différences, la promotion de la démocratie et de la citoyenneté, la lutte contre l'exclusion, le dogmatisme et les discriminations.

Ces valeurs supposent une lutte pour acquérir ou conserver les droits sexuels et reproductifs qui font partie des droits humains. Par exemple : le droit de choisir nos maternités, notre sexualité, nos partenaires sexuels, le droit d'avoir recours à l'avortement, le droit à l'égalité de genre (ce qui se traduit, en animation, par la promotion du respect entre filles et garçons et la prise de conscience de leurs besoins et réponses différents), le droit à l'accès aux services médicaux, psychologiques, sociaux, à l'éducation sexuelle, etc.

Ces droits ne sont pas seulement individuels, ils sont collectifs. Et nous les réclamons pour tous : « Ce qui est juste pour moi, doit l'être pour toi, pour lui, pour elle, et pour nous tous. »²⁰ Par ailleurs, leur défense suppose que non seulement on tienne compte du contexte sociopolitique, mais aussi que la lutte se joue sur le terrain social et politique. En effet, la sexualité ne se situe pas uniquement dans le champ de l'intime ; au contraire, le social se répercute dans les pratiques sexuelles. Si l'intime peut être source d'épanouissement, il peut être aussi le lieu de toutes les dominations ; il est en cela révélateur du fonctionnement de la société²¹.

Dans nos formations, ces valeurs sont fondatrices, tant au niveau du contenu que de la méthodologie.

19. Voir le site www.planningfamilial.net

20. Hansotte, M., *op. cit.*

21. Voir notamment Jamoulle, P., *Fragments d'intime. Amour, corps et solitude aux marges urbaines*, Paris, Ed. La Découverte, 2009.

Quant au contenu, nous œuvrons pour une sexualité libre de toute domination. Nos valeurs constituent des balises pour chacun des thèmes abordés ; elles restent en point de mire et permettent d'orienter la réflexion. Certains participants peuvent penser, à titre personnel, qu'il vaut mieux ne pas avoir de rapports sexuels avant 16 ans, ou préférer n'avoir jamais recours à l'interruption de grossesse, ou bien encore trouver que la manière actuelle de se vêtir des jeunes est indécente : leur parole sera accueillie. Mais un débat s'ensuivra : comment mettre en veilleuse nos propres valeurs pour écouter et aider des jeunes ? Peut-on le faire pour toutes nos valeurs ?

Quant à la méthodologie, l'enjeu est de permettre à chacun d'exercer ses compétences de façon égalitaire et solidaire. L'animation du groupe se fera de manière démocratique, accordant un poids égal à chacun, et préférant la solidarité et la confrontation à l'exclusion. Les formateurs exigeront donc que les participants, quelles que soient leurs valeurs, jouent le jeu selon les principes d'égalité, d'autonomie, de liberté et de solidarité. La pédagogie interactive, inspirée par l'éducation populaire, accorde une considération égale à chaque participant quelles que soient ses valeurs personnelles et son éthique. Elle part du niveau et des compétences des participants et les mobilise grâce à un processus d'analyse critique.

Ces principes semblent relativement faciles à faire respecter en formation : les participants partagent généralement des valeurs similaires dans leur pratique professionnelle. Mais, dans les écoles, animer un groupe selon ces principes de respect de l'autre, de sa personne et de ses opinions devient problématique lors d'animations dans certaines classes majoritairement racistes, machistes ou homophobes. Notre option pédagogique consiste à éveiller les consciences en suscitant un débat d'opinions. Stimuler un échange d'idées au sein d'une population dont les valeurs divergent des nôtres, exige qu'au départ l'animateur mette en veilleuse les valeurs dont il est porteur, afin de laisser émerger une diversité d'opinions. Néanmoins, le débat n'est possible que si, au minimum, il y a accord sur le principe même du débat démocratique. Dans le cas contraire, la mission d'un animateur en EVAS peut devenir mission impossible.

VALEURS RETENUES DANS LA CHARTE POUR UNE ÉTHIQUE DES ANIMATIONS EN EVAS²²

- La recherche du choix libre et éclairé de chacun ;
- Le rejet des dogmatismes ;
- Le droit à un accès égal à l'information, à l'éducation et aux services disponibles en matière d'EVAS ;
- L'ouverture aux dimensions de plaisir et d'épanouissement personnel ;
- La garantie d'une information sur le droit d'accès à la contraception et l'IVG ;
- Le rejet des discriminations directes et indirectes fondées sur le sexe, la couleur, l'ascendance, l'origine nationale ou ethnique, l'orientation sexuelle, l'état civil, la naissance, la fortune, l'âge, la conviction religieuse ou philosophique, l'état de santé actuel ou futur, un handicap ou une caractéristique physique ;
- La lutte contre toute forme d'exclusion ;
- La lutte contre les violences ;
- La défense de la démocratie et de la citoyenneté responsable ;
- L'égalité de genre ;
- L'option de la communication non violente.

22. Extrait de la charte pour une éthique des animations en EVAS des centres de planning familial dans FLCPF. *Formation à l'animation en EVAS*, Dossier documentaire, Bruxelles, Ed. CEDIF, janvier 2005.

2.

REPÈRES MÉTHODOLOGIQUES

Nous avons vu que la formation des animateurs en EVAS se fonde sur la créativité du groupe et qu'elle est sous-tendue – comme d'ailleurs toute dynamique pédagogique – par des valeurs. Abordons maintenant le processus lui-même : le « comment faire », les méthodes de transmission, de mise au travail, de cheminement vers une pensée plus structurée.

Nous développerons d'abord les trois phases de l'apprentissage : créativité, structuration, symbolisation. Puis nous approfondirons les techniques de mise en situation : comment les animer pour, d'une part, entraîner le groupe à « jouer le jeu », d'autre part, en retirer le maximum d'enseignements. En troisième lieu nous examinerons une question toujours présente à l'esprit de l'animateur : celle des « outils » d'animation (entendant par là les supports matériels). Nous aborderons ensuite un mode de travail qui favorise créativité et convivialité, le travail en sous-groupes ; puis la co-animation, qui peut représenter un atout considérable dans la gestion de la dynamique d'un groupe ; enfin une question toujours délicate : l'évaluation.

1. LES TROIS PHASES DU PROCESSUS PÉDAGOGIQUE

Le parti pris de cette formation est de permettre au groupe et à chacun de ses participants de se construire ses propres référents théoriques et éthiques. Nous écartons autant que possible les exposés ex cathedra : le rôle du formateur est surtout d'entraîner et d'accompagner un processus d'élaboration fondé sur le vécu professionnel ou personnel de chacun. Les transformations et acquisitions chez les participants ne se feront qu'au prix de cette traversée.

Nous proposons de découper cette phase en trois temps. Un premier temps est fait de particulier, d'anecdotique, d'échanges, d'inventivité, d'émotionnel, de désordre, de proche du vécu : nous le nommerons la phase de créativité. L'aboutissement du processus sera fait de décisions, d'actions, de mentalisation, de théories, de construction, de généralisation : nous dirons qu'il s'agit de la phase de symbolisation. L'étape intermédiaire sera le travail de mise en ordre, de tri, de classement, de réflexion, de choix : c'est la phase de structuration.

Première phase : la créativité

La phase de créativité est un temps ludique où les activités proposées font appel aux souvenirs et aux expériences de chacun. On y met de soi, en privilégiant le plaisir. Il n'y a pas de censure, par contre un cadre est nécessaire : la consigne donnée par le formateur. La consigne est un contenant ; la respecter permet de se laisser aller aux idées, aux images, aux mots, aux chansons les plus fantaisistes.

La phase de créativité dans les formations destinées aux animateurs

Être à l'aise avec les questions de la sexualité constitue un objectif prioritaire dans la formation des animateurs en EVAS ; le métier d'animateur suppose indéniablement un travail sur soi-même. La phase de créativité se met au service de cet objectif : les thèmes qui y seront abordés iront plonger au cœur même de l'être de l'animateur. Néanmoins cette formation n'est pas une thérapie de groupe ! Elle met en place les conditions d'une créativité sans inconfort. Elle

ancrer un savoir, un savoir-faire et surtout un savoir-être au plus intime des personnes, en les y amenant sans prise de risque excessive.

Les moyens de favoriser la créativité sont, par exemple, le brainstorming, le photolangage, la composition d'affiches ou de blasons, les mises en situation (qui sont des jeux de théâtre), les postures collectives, les écrits (lettre, page d'un journal intime), les jeux inspirés du Drama...

Ainsi, au démarrage du premier jour, en vue d'instaurer un climat de sécurité dans le groupe, il est proposé aux participants répartis en sous-groupes d'imaginer une manière ludique de se présenter au grand groupe. Cette première prise de contact mobilise les participants sur le mode actif et joyeux. Se présenter de manière inhabituelle permet d'accélérer le processus de découverte des personnes et des thèmes qui seront abordés. Il s'agit là d'une pédagogie par l'action qui nécessite un véritable engagement²³.

Autre exemple : l'exercice qui consiste à se mettre dans la peau d'un jeune (les personnages à jouer auront, au préalable, été construits au cours de jeux successifs avec le groupe) et à écrire une page de son journal intime, pour ensuite en livrer une lecture au groupe. Une impressionnante variété d'émotions, de sentiments, de réflexions va surgir. Tous les participants sont touchés non seulement par leurs propres mots mais aussi par ce qu'ils ont lu ou entendu des autres. Cet imaginaire va constituer le matériel vivant où s'enracine la phase de structuration. Le savoir qui en résultera prendra son ancrage dans les couches les plus profondes du psychisme de chacun. Quand seront abordées plus tard, par exemple, les caractéristiques des adolescents, tous auront en mémoire les associations suscitées au cours de cet exercice.

La phase de créativité dans les animations pour les jeunes

Cette phase de créativité est de première importance pour les jeunes également. Que les univers mentaux se découvrent, se rencontrent, s'allient dans le jeu, permet aux jeunes d'échapper à une vision réductrice. Ils trouvent ainsi des alternatives à une pensée unique qui emprisonne. Le résultat : être en contact avec une réalité plus ouverte, qui débouche sur plus de « possibles ». Cette

23. Voir notamment Karolewicz, F., *L'Expérience. Un potentiel pour apprendre*, Paris, L'Harmattan, 1988.

ouverture de l'imaginaire est particulièrement utile dans les classes où règne le terrorisme de la norme et où se vivre différent est très douloureux.

Lorsqu'on réalise un brainstorming autour du mot « sexualités », chaque élève vient écrire un mot qui y est associé. Cela se fait en silence et un mot à la fois. À chaque mot s'attache un passé, un événement personnel, une aventure, une révolte, une souffrance, un éblouissement... mais le groupe n'en saura rien. Le mot exprimé par l'un fera vibrer d'autres jeunes dans la classe qui se remémoreront des souvenirs ou des événements personnels, de façon privée, en secret.

Deuxième phase : la structuration

La phase de structuration consiste à rassembler, trier, classer. C'est un début de réflexion. On a éprouvé et on commence à penser. On fait des listes, on répertorie des mots selon des thèmes. On compare, on fait des liens. Dans cette phase, tout pourra être traité : pas d'exclusion, chaque production sera prise en considération. Si des choix s'opèrent, c'est ensemble qu'on y réfléchit.

Au vu de toute une efflorescence de mots (brainstorming), des questions qui induisent un ordonnancement sont posées, selon les publics. Par exemple, en formation : « tous ces mots peuvent-ils être repris en animation ? » ou bien « des adolescents plus jeunes auraient-ils pensé aux mêmes mots ? ». Ou encore, en animation : « existe-t-il une hiérarchie entre ces mots ? ». Il est possible de classer les mots sous différentes rubriques selon qu'il s'agit de sentiments, d'expériences, de valeurs ou de parties du corps.

Autre exemple à partir d'un photolangage : les participants ont écrit des réflexions, des pensées, des appels d'adolescents sur des post-it qu'ils ont fixés sur la photo choisie. Ensuite, dans le temps de structuration, les phrases écrites sont détachées des photos et réparties selon le thème qu'elles abordent. Cette opération aboutit à un classement avec des têtes de rubrique comme : demande d'amour ; appel à l'adulte ; révolte ; questions d'identité... Ces regroupements préparent la phase suivante, celle de la symbolisation : les thèmes seront en effet utilisés comme point de départ à une réflexion sur l'adolescence

Ces procédures s'appliquent tant dans les formations d'animateurs que dans les animations avec les jeunes.

Troisième phase : la symbolisation

La phase de symbolisation s'effectue généralement sous forme d'un échange verbal pour aboutir à une synthèse des idées émises, rassemblées au tableau. Elle peut prendre la forme d'un travail d'écriture. Elle se révèle souvent plus complexe que les précédentes car elle fait appel à un niveau d'abstraction plus élevé. Dans une classe, avec des jeunes, elle est évidemment moins élaborée qu'avec des adultes. Néanmoins, elle y est également importante car elle donne sens aux débats qui ont précédé et vise à laisser des traces.

On est parti d'un matériel foisonnant qui a été ordonné et résumé. Ensuite viennent des interrogations : ce qui se dessine, ce qu'il faut retenir, comment le mettre en œuvre... On dégage les lignes maîtresses. On se forge des concepts. Les idées évoquées sont mises en lien avec des connaissances théoriques d'un corpus plus élaboré : on se réfère à l'anthropologie, à la psychanalyse, à la psychologie systémique, ou encore aux politiques en matière de droits sexuels et reproductifs. Il arrive aussi que l'on fasse référence à des problématiques comme les diverses manières de travailler les situations d'abus sexuels ou bien la question du droit à l'avortement dans d'autres pays. Il s'agit de resituer ce qui a été vécu, découvert et réfléchi en groupe, à un niveau plus collectif, plus général.

Parfois la rédaction d'un texte vient fixer une conceptualisation. Par exemple, à l'intention des animateurs en EVAS : « Exposez, en une page, en quoi consiste l'éducation à la vie affective et sexuelle, afin qu'une direction d'école puisse comprendre de quoi il s'agit ». La phase de symbolisation ponctue le chemin qui a été parcouru. Il s'agit de s'assurer de l'appropriation du savoir par chacun, en allant du plus concret au plus abstrait.

Dans les animations, l'animateur écrira au tableau les quelques mots ou phrases-clés qui résument les échanges, éventuellement les personnes et lieux-ressources auxquels les jeunes pourront s'adresser si une demande émerge chez eux par la suite.

2. LES MISES EN SITUATION

Comment faire pour comprendre l'autre – une adolescente, un directeur d'école, ou tout autre être humain ? L'empathie est le premier pas vers l'autre, vers une décentration de soi. C'est un outil puissant, mais elle est particulièrement difficile à éprouver si cet autre est très différent et s'il fait ou dit des choses qui entrent en conflit avec nos valeurs, nos principes. On peut alors emprunter la voie intellectuelle : se renseigner sur son histoire, ses motivations, s'intéresser au contexte de ses actes, de ses paroles, acquérir des connaissances psychologiques ou sociologiques.

On peut aussi, et c'est ce que nous faisons en formation, choisir la voie émotionnelle de l'identification, dans ce que nous appellerons des mises en situation. Elles sont une façon privilégiée d'élargir notre compréhension de l'autre. Comme l'écrit Michel Elias²⁴ : « Ce type d'exercice permet au groupe un accès à la connaissance qui soit non livresque, mais au contraire créative et vécue. Le groupe découvre en le vivant certains aspects du réel social. » Remarquons qu'elles suscitent souvent de profondes remises en question ; elles ne sont donc proposées qu'une fois un climat de sécurité installé dans le groupe.

- Le point de départ est la consigne : là où les règles du jeu sont définies. Elles doivent être claires pour tous : on précisera qu'il ne s'agit pas d'une compétition, que ceux qui vont jouer vont nous « offrir » matière à réflexion. Le scénario de départ, inspiré de la pratique des animateurs en formation, est donné par les formateurs ; il peut être élaboré en sous-groupes.
- L'activité comprend ensuite un temps de préparation : peaufinage de l'histoire, définition des personnages, préparation des « acteurs » à leur rôle. Ce temps de préparation permet de se mettre dans l'ambiance et, en quelque sorte, de chauffer le groupe.

24. Conseiller à la formation à la Faculté Ouverte des Politiques Économiques et Sociales (UCL) et ancien formateur d'Iteco (centre de formation pour le développement). Voir son article « Pourquoi faire appel à des jeux ? » sur www.iteco.be

- Vient ensuite le jeu proprement dit. Il est limité dans le temps, il y a lieu de préciser si quelqu'un y mettra fin et qui (les acteurs ou le formateur) ou si le timing est prédéfini.
- Le jeu sera suivi d'un temps de réactions à chaud : « Qu'est ce que cela m'a fait ? Quelles émotions, quels sentiments ont été éveillés ? » C'est ce que nous appelons feedback. C'est seulement ensuite qu'interviendra une réflexion collective, souvent sous forme d'un débat sur le thème abordé ou la question de départ.

Michel Elias analyse le processus à l'œuvre dans le jeu lui-même, en le découpant en trois phases :

1. la phase de décentration, où l'on relativise son propre point de vue pour s'ouvrir à celui de l'autre ;
2. la phase de compréhension, qui met en œuvre « la capacité à saisir les représentations des autres acteurs en présence dans la situation, à leur accorder une valeur et une rationalité, à les percevoir et les décrire de son mieux »²⁵ ;
3. la phase de négociation, où peut s'opérer une action commune : les protagonistes cherchent à s'entendre et à réaliser un accord.

Quand les participants sont mis « en situation », ils se glissent dans la peau de personnages (l'adolescent, le professeur, le parent, le directeur d'école...) construits à partir de situations réelles. Ils sont amenés à faire cet exercice à plusieurs reprises au cours du processus de formation. Ce travail exige un investissement personnel, il suppose aussi d'accepter de jouer le jeu. Il faut donc prendre un certain risque, celui de s'avancer devant un public, mais avec pour corollaire que ne sera admis aucun jugement, aucune critique sur un personnage joué ou sur celui qui le joue.

Les formateurs sont en effet extrêmement vigilants à la manière dont les participants s'expriment lors du feedback. Ils favorisent la communication en termes de « je » et de ressenti afin d'éviter tout jugement de valeur. Il s'agira

25. Michel Elias, *op. cit.*

plutôt de pousser le participant à l'empathie envers le personnage en amenant une formulation comme « cette directrice me met mal à l'aise (exprimer ce que l'on ressent), je ne sais pas comment l'ouvrir à autre chose (dire je et admettre son sentiment d'impuissance) ».

Cette technique est exploitée pour apprendre à négocier le cadre des animations : elle est particulièrement appropriée à la question puisqu'elle permet de saisir les positionnements des différents professionnels impliqués. Elle est également pertinente quand on aborde le démarrage de l'animation, les techniques d'animation de groupe ou encore l'intégration des connaissances médico-scientifiques. Comme on va le voir, elle est aussi utilisée pour s'exercer à réagir à l'interpellation d'un élève en fin d'animation.

« Interpellation d'un élève »

La consigne et le jeu

Un participant joue le rôle d'un élève ; un autre prend le rôle de l'animateur. On aménage les lieux autour d'une porte qui figure la sortie de la classe. Les autres participants représentent « le public ». À ces derniers, on donne la consigne d'être attentifs à ce qu'ils ressentent durant le jeu : c'est ce qu'ils auront à partager lors du feedback. Une formatrice aide les participants à préparer leur personnage.

La proposition de jeu est la suivante : une animatrice met fin à l'animation et, au moment où elle plie bagage, une élève de 15 ans vient lui dire : « J'ai une amie qui n'a plus ses règles depuis deux mois, qu'est-ce qu'elle doit faire ? ». L'animatrice est surprise, l'environnement est peu propice à la réflexion. Le prochain cours va commencer, le professeur est peut-être déjà là : un contexte difficile pour accueillir une question personnelle qui peut sous-entendre un problème préoccupant, d'autant plus que les personnages sont entourés d'élèves qui entrent ou sortent. L'animatrice n'a que quelques minutes pour réagir. Bref, la situation est déstabilisante.

Exemple de dialogue :

- Et d'habitude, elle a ses règles régulièrement ?
- Je ne crois pas
- Est-ce qu'elle a fait un test de grossesse ?

- ...
- Elle a un petit ami ?...
- Pas vraiment
- Tu crois qu'elle pourrait venir au planning ?
- J'sais pas, je vais lui en parler
- Tu pourrais l'accompagner ?
- Oui.

Feedback du groupe

La question posée au groupe (tour de parole) est celle-ci : « Qu'avez-vous ressenti pendant cet échange ? »

- **Feedback du personnage de l'animatrice :**
Elle analyse son embarras, parle de sa fébrilité à vouloir dire beaucoup en peu de temps, de ses craintes (que la grossesse soit trop avancée, ou que le problème concerne la jeune fille qu'elle a en face d'elle et pas une amie, qu'il y ait risque d'infection sexuellement transmissible...).
- **Feedback du personnage de la jeune fille :**
Soulagée de pouvoir parler, mais mal à l'aise de devoir répondre à ces questions alors que d'autres peuvent entendre ses propos, elle n'est pas arrivée à dire le fond du problème.
- **Feedback du public :**
Les autres membres du groupe font écho tantôt à l'anxiété de la jeune fille, tantôt à son soulagement d'avoir trouvé quelqu'un à qui se confier. Certains se sentent rassurés par l'attitude tranquille du personnage de l'animatrice, d'autres restent sur leur faim. Le public fait aussi écho à l'embarras de l'animatrice, approfondissant son dialogue intérieur : « L'amie devrait consulter, elle est sans doute enceinte, elle doit être très angoissée. Et la jeune qui est en face de moi, quel rôle peut-elle jouer ? Ce moment et ce lieu, ici, sont vraiment mal adaptés pour avoir ce dialogue... Si on pouvait parler ailleurs ! »

Reprise du jeu et feedback

Suite à ce tour de parole émergent des propositions : l'animatrice pourrait être plus ferme sur l'invitation à venir au centre de planning, demander dans quel

autre lieu on pourrait continuer à parler, ou si une personne-ressource est disponible à l'intérieur de l'école pour accueillir et orienter l'adolescente. Plutôt que de supputer les conséquences possibles des différentes idées émises, on rejoue la scène avec une autre « animatrice », chargée d'explorer une nouvelle voie. Avec sa propre sensibilité, elle va rejouer la scène et tester d'autres pistes. Ensuite, les feedbacks sont à nouveau recueillis.

Ce jeu entraîne les uns et les autres à être attentifs à ce qu'ils ressentent, et qui est à dissocier de « ce qu'ils en pensent ». Être attentif à ce qu'on ressent n'est pas une attitude facile pour qui n'est pas rodé à ce type d'exercice. Les formateurs veillent à ce que l'on reste au niveau des émotions vécues. Pour cela, tout jugement de valeur est évité.

Débat et analyse

Les échanges d'idées après cet exercice sont généralement riches en hypothèses, en suggestions, en propositions diverses. Il est clair pour tous que cette situation exige de l'animatrice qu'elle puise dans ses ressources pour réagir aussi adéquatement que possible :

1. La première étape est de prendre conscience de la nature du choc émotionnel, afin de « faire avec », et éventuellement d'en faire état dans la réaction qui va suivre. Par exemple : « Ce que tu me dis est préoccupant, tu as bien fait de venir m'en parler... », ou « Cette situation est suffisamment grave pour que nous y réfléchissions ensemble... », ou encore « Je suis étonnée qu'elle n'ait trouvé personne pour en parler, heureusement tu fais le relais... ».
2. Deuxième point : le questionnement de l'adolescent ne va pas se résoudre en deux minutes sur le pas de la porte. L'idéal est donc d'organiser rapidement une suite : autre moment, autre lieu, voire autre professionnel.
3. Troisièmement, il y a lieu de conforter le jeune dans son interpellation et de nommer sa difficulté, de ne pas l'éconduire, ni de l'orienter vers une autre démarche trop difficile pour lui.

Quant au personnage de l'adolescente, on ne peut pas exclure qu'elle dissimule son propre problème sous une histoire similaire. Quels sont les sentiments qui l'animent ? Comment a-t-elle reçu telle ou telle répartie ? Va-t-elle donner

une suite favorable à la proposition ? Ce jeu met en lumière la diversité des questions et des difficultés qui traversent l'adolescence. Il apparaît, plus souvent qu'on ne pourrait le penser, que les adolescents sont seuls, enfermés dans leur timidité, leur honte ou leur culpabilité. Jouant l'adolescent ou vibrant avec lui, on mesure sa fragilité, ses maladresses et de surprenantes motivations à ses « bêtises », à son « irresponsabilité ». Avant même de comprendre, il est fondamental de légitimer ce qu'il amène, c'est-à-dire d'avoir de la considération pour sa personne, d'accueillir qui il est.

Ce type d'exercice permet de comprendre la dynamique et les enjeux de l'interaction entre l'adolescente et l'animatrice. Il permet aux participants de s'interroger sur leurs réactions, leurs valeurs, leur potentiel émotionnel, de réfléchir à la manière dont ils l'utilisent. Il les entraîne à réagir sur le vif, à évaluer rapidement le cœur du problème. Il les exerce aussi à atteindre un objectif avec peu de mots, toutes compétences essentielles dans le métier d'animateur en EVAS, la déstabilisation par les jeunes étant particulièrement fréquente... et redoutée !

3. LES OUTILS

*Si ton seul outil est un marteau,
tout ressemble à un clou*
Proverbe chinois

Dans les groupes en formation, l'attente la plus explicite des participants est l'acquisition de nouveaux outils. La croyance en des « outils magiques » permettant de réussir n'importe quelle animation dans n'importe quel cadre est très répandue chez les animateurs débutants. La formation devra donc veiller à associer une réflexion de fond à la transmission d'outils et de techniques : « Une des raisons de la faiblesse de certains processus pédagogiques est que l'on part de l'outil plutôt que des objectifs », dit Annick Honorez, formatrice d'Iteco²⁶. Un animateur doit savoir pourquoi il utilise tel outil à tel moment, sans quoi il perd de vue ses objectifs, et l'intérêt du groupe risque de se dissoudre.

26. Honorez, A., L'outil ne fait pas le formateur, sur www.iteco.be

Dans un premier temps, chaque outil est « vécu de l'intérieur » par les participants.

Chaque grand thème abordé en cours de formation est développé à partir d'un outil, pour que les participants prennent conscience de l'impact que celui-ci peut susciter dans un groupe et chez chacun :

- Ils créent une affiche pour aborder les objectifs d'une animation en EVAS (outil graphique) ;
- L'adolescence est développée à partir d'un photolangage (jeux de photos qui ouvrent à la parole) ;
- La sexualité donne lieu à un brainstorming (association de mots, d'idées à partir d'un mot donné) ;
- Un jeu de mise en situation est utilisé pour la négociation du cadre de l'animation et pour les trois premières minutes de celle-ci ;
- Le Frasbi²⁷ permet de réfléchir, de débattre sur les animations en EVAS dans leur globalité.

Dans un deuxième temps, les participants s'approprient l'outil, l'adaptent à leur réalité de terrain.

Ce temps d'appropriation « désacralise » l'outil : celui-ci ne vaut que par ce que l'on en fait, « ce n'est pas l'outil qui fait l'animateur mais bien l'animateur qui crée l'outil ! »²⁸

L'exemple du photolangage

Un bon outil est souvent un peu passe-partout. C'est notamment le cas du photolangage :

27. Outil d'animation qui consiste en de courtes phrases affirmatives suscitant la polémique.

28. Honorez, A., *op. cit.*

1. Les photos utilisées représentent des portraits, des interactions entre des personnes, des paysages, des matières, etc ;
2. Elles éveillent l'imaginaire et débouchent sur l'expression de thèmes aussi variés que l'amour, l'amitié, le secret, la violence, les premières fois, l'exclusion... ;
3. Les consignes sont modulables en fonction des objectifs de l'animateur. Par exemple : « Prenez la photo d'un ami imaginaire, inventez une histoire, il vous écrit une lettre... » ;
4. Le photolangage s'adapte à pratiquement tous les publics.

Le photolangage est utilisé en formation pour introduire la relation aux parents lors de l'adolescence. Une variété d'images est proposée, représentant des personnages dans différentes situations, seuls, à deux, en groupe, avec des attitudes et des expressions variées. Les participants imaginent un message, une phrase, une parole que les personnages adressent à l'un de leurs parents, ils l'écrivent sur des post-it autour de la photo concernée. Le thème peut ensuite être développé de diverses manières sur lesquelles nous ne nous attarderons pas ici.

Pour créer le déclic, la liberté intérieure qui donnera aux participants l'élan suffisant pour élaborer et utiliser ce type d'outil en animation, il leur est demandé de se réunir en sous-groupes, de choisir une ou plusieurs photos, un thème, un public, et d'imaginer une consigne en fonction d'un objectif qu'ils choisissent également. Ils élaboreront ainsi le démarrage d'une animation, qu'ils viendront proposer aux autres participants jouant le rôle du public en question. Voici quelques exemples de photolangages ainsi élaborés :

- Photos de paysages : une plage, un orage sur la mer, un désert montagneux, des brins d'herbe après la pluie, une inondation en pays tropical...
Public : des jeunes de 12-13 ans, enseignement général.
Thème : l'adolescence.
Consigne : « Choisissez la photo qui, pour vous, évoque le plus l'adolescence ».
- Une seule photo : un couple se parle, sur fond de trains et de gare. Il est difficile de savoir s'ils se disent des mots d'amour ou s'ils se disputent.
Public : classe mixte de 15-16 ans, enseignement professionnel.
Thème : la relation amoureuse.

Consigne : « Avant ce moment, il s'est passé quelque chose. Après ce moment, il y aura une suite. En sous-groupes de trois, imaginez l'histoire de ces deux personnages. »

- Photos nombreuses et très diverses qui représentent des activités, paysages, animaux, personnes...

Public : enfants de 6^e primaire.

Thème : faire connaissance.

Consigne : « Choisissez l'image qui représente quelque chose que vous aimez, chacun aura l'occasion de nous expliquer son choix. » Dans un deuxième temps, une consigne similaire sera donnée pour « ce qu'on n'aime pas ».

Ce travail de création de consigne, de réutilisation de certaines photos, d'animation de l'outil remet les participants en position d'acteur. Ils ont, dans un premier temps, ressenti ce qu'il en était d'être « animés », ils se sont laissés aller à leurs émotions, leur imaginaire. Ils sont, dans un deuxième temps, remis dans la posture d'animateurs.

4. LE TRAVAIL EN SOUS-GROUPES

Celui qui marche seul va plus vite.

Mais celui qui marche avec un autre va plus loin

Proverbe africain

Le travail en sous-groupe amplifie la participation active de chacun et la coopération. Ce mode de travail, quand la dynamique de groupe le permet (il est nécessaire que le groupe soit désireux de se mettre au travail sur les thèmes abordés) est aussi fortement recommandé en animation avec des jeunes.

Le formateur donne la consigne puis s'efface en tant que possesseur de savoir. Comme le dit Mucchielli, « il devient sollicitateur, aide, accoucheur »²⁹. Le rôle du

formateur se limite à passer dans les groupes afin de vérifier si les consignes de travail sont bien comprises, mais en aucun cas il n'interfère dans les échanges. Ne pas interrompre un groupe mis au travail, c'est respecter sa créativité.

Ce travail en sous-groupe permet aux plus réservés de prendre leur place : il est plus facile de prendre la parole en petit comité. De plus, le sous-groupe d'apprentissage dédramatise les difficultés et réduit l'anxiété³⁰. Il crée un espace intime de communication. Sont rendus possibles des gestes ludiques entre participants, des postures plus confortables qu'en grand groupe, une communication plus aisée.

Le travail en sous-groupe, fidèle à la pédagogie active décrite par Célestin Freinet³¹, développe tout son potentiel quand il s'agit d'éducation à la vie affective et sexuelle. En effet, une atmosphère détendue, intime et plaisante est indispensable pour parler de sexualités et de relations. Le travail en sous-groupe, avec ses fous rires, ses chuchotements et ses débats enflammés, réduit la tendance au jugement porté sur les attitudes des autres. Cette dynamique sécurisante favorise des réflexions plus profondes et une ouverture plus grande à d'autres points de vue. Les participants confrontent leurs idées, se mettent d'accord, changent d'avis et apprennent d'autrui.

Afin que cette synergie puisse bénéficier à la dynamique du grand groupe, les formateurs sont attentifs à ce que la composition des sous-groupes varie au cours de la formation et que chaque participant ait l'occasion de travailler avec chacun des autres. Le grand groupe devient ainsi de plus en plus vivant : chaque participant a vécu quelque chose d'intime avec les autres.

Pour préserver l'ambiance ludique, les sous-groupes sont constitués grâce à des jeux. Par exemple, un sous-groupe se constitue avec les personnes qui partent en club de vacances, un autre avec les amateurs de voyage sac au dos et un troisième avec les amoureux de la montagne.

Une fois le travail terminé, chaque groupe, représenté par un porte-parole, expose ses réalisations (affiche, écrit, réflexions) au grand groupe. Le regard des autres permet une reconnaissance du travail effectué ainsi qu'un enrichissement

29. Mucchielli, R., *Les Méthodes actives dans la pédagogie des adultes*, Paris, ESF, collection formation permanente sciences humaines, 2001.

30. Delannoy, C., Apprendre en s'entraînant, *Cahiers Pédagogiques*, n° 304-305, mai-juin 1992, p. 74.

31. Pédagogue français (1896-1966), créateur de la pédagogie active.

supplémentaire amenant de nouvelles questions. Les formateurs profitent souvent de cette mise en commun pour demander un feedback, questionner les membres du groupe sur la manière dont ils ont travaillé, dont ils sont parvenus à se mettre d'accord, le but étant de mettre l'accent sur la dynamique du groupe. En effet, pour un animateur, la conscience du processus qui mène à une réflexion commune est indispensable : son métier est de permettre aux personnes de (re)devenir acteurs de leur vie affective et sexuelle, c'est-à-dire de les mettre en mouvement autour de questions fondamentales qui ne seront jamais « résolues » une fois pour toutes.

5. LA CO-ANIMATION

La formation des animateurs en EVAS est assurée par des formateurs travaillant en tandem. La qualité relationnelle entre eux est la clé de la co-animation, qui nécessite un haut degré de sécurité et de confiance. Sécurité signifie que chaque animateur peut compter sur la solidarité de l'autre en cas de divergence d'opinions, d'actions, de réactions... Chacun a l'assurance que l'autre sera capable de prendre distance sans le disqualifier. La confiance repose sur la certitude de partager un certain nombre de valeurs, une même éthique de travail et une même vision des éléments essentiels à travailler avec le groupe.

La formation crée des situations qui rendent possible le changement : le groupe travaille sur ses attitudes, ses croyances, ses représentations en matière de sexualités et d'éducation à la vie affective et sexuelle. Or, comme l'écrit Watzlawick³², toute tentative de changement reçoit en retour une résistance. Et ce pour chacun d'entre nous, même pour celui qui désire sincèrement changer. La sexualité, l'amour, les relations, le couple, l'éducation sont des piliers fondateurs de l'identité. Ne sous-estimons pas combien il est difficile pour chacun de réfléchir aux valeurs qui les sous-tendent : la mise au travail sur des sujets aussi mobilisateurs rencontrera indéniablement une résistance. La formation n'est pas le lieu d'analyser cette résistance : les formateurs y sont simplement attentifs et tâchent de la respecter pour travailler avec elle.

32. Watzlawick, P., Beavin, J. H., Jackson, D. D., *Une logique de la communication*, Paris, Ed. du Seuil, 1972.

La co-animation permet de travailler en souplesse cette résistance grâce à l'existence d'un duo et de deux styles d'intervention différents.

De plus, une des stratégies d'un groupe pour éviter le changement consiste à tenter d'incorporer le formateur dans son mode de fonctionnement. La présence de deux formateurs permet de gérer ce phénomène : l'un sera à l'écoute de la résistance alors que l'autre appuiera le changement.

Malgré ces précautions, il est impossible d'éviter certaines incompréhensions, notamment dans les moments difficiles. Comme quand le groupe ne réagit pas comme on l'avait prévu : qu'il s'agisse d'agressivité, d'apathie ou d'un manque de participation, on ne voit pas tout de suite comment réagir ni ce qu'il y a lieu de faire pour débloquer la situation. Le risque est alors de prendre trop rapidement une décision qui s'avèrera une impasse, par exemple de « surjouer », de se défendre, de persister dans son attitude ou d'ignorer la situation. En bref, la gestion de sa propre impuissance n'est pas aisée !

La voie la plus difficile, mais la plus fructueuse et la plus cohérente avec les valeurs que nous souhaitons promouvoir, est d'accepter cette impuissance et de la transformer en interrogation commune à résoudre ensemble, c'est-à-dire avec le co-formateur et avec le groupe. Pour cela, les co-animateurs doivent être sur la même longueur d'ondes ou se concerter pour choisir l'action à entreprendre au moment critique.

La co-animation favorise la co-construction d'un savoir. En effet, chaque formateur a un style, des points de vue, des références différents. Quand deux formateurs s'interpellent l'un l'autre, quand chacun alimente l'intervention de l'autre, parfois même en s'en distançant, le groupe reçoit l'exemple de la « coexistence pacifique » de conceptions différentes. Ces échanges en présence du groupe permettent aux participants de se les représenter autrement : les formateurs ne sont pas des experts mais bien des chercheurs qui utilisent leur relation pour mieux comprendre une situation.

La co-animation permet une double attention simultanée. Classiquement, un des formateurs est centré sur la tâche à réaliser et l'autre sur la dynamique du groupe, ceci en alternance tout au long de la formation. Par exemple, l'un d'eux anime le débat tandis que l'autre est attentif à la communication non verbale. Cette différenciation des rôles permet de renvoyer différents points de vue au

groupe. La co-animation est aussi un vecteur de sécurité et de créativité. Elle offre au formateur une caisse de résonance à ses réflexions, enrichit sa palette d'intervention de base. Elle permet une rencontre avec le groupe plus sereine, moins anxiogène.

On comprend la complexité de ce qui se joue au sein d'un duo de formateurs : c'est la confiance en l'autre qui permet l'interpellation sans la disqualification, la solidarité dans la différence qui offre la sécurité. Pour que la co-animation atteigne ses objectifs, elle nécessite donc un soigneux travail de préparation, des temps hors du groupe, avant, pendant et après la formation elle-même. La co-animation ne s'improvise pas, elle se construit. Il est indispensable que les formateurs s'accordent le temps de cette construction.

6. L'ÉVALUATION

Dès le mot « évaluation » lâché, des souvenirs pénibles se font jour : on pense aux examens subis à l'école, aux questionnaires qui n'en finissent pas, à la justification des subsides. L'évaluation serait-elle seulement une contrainte ?... La formation à l'EVAS permet d'expérimenter l'autoévaluation et les bénéfices qui s'en dégagent. Elle propose différents processus qui mettent en évidence la nécessité de regarder en arrière pour améliorer sa pratique.

L'évaluation de la formation

Évaluation continue

Évaluer, c'est comparer un résultat à un but qu'on s'était fixé au préalable. Il conviendra donc de clarifier d'emblée ce but. C'est pourquoi la première activité consiste, en sous-groupes d'abord, en grand groupe ensuite, à se mettre d'accord sur les attentes des participants. La liste de ces attentes est affichée et accompagnera l'ensemble du processus, permettant une évaluation continue. Quand vient le moment de clôturer, le tableau des attentes est une dernière fois examiné pour vérifier que tous les thèmes prévus ont bien été abordés.

Évaluation ludique : le jeu Motus³³

On dispose toutes les cartes, de manière à ce qu'elles soient visibles par tous. Chacun en choisit cinq en tenant compte de la consigne de l'animateur (« cinq images qui représentent, pour vous, les acquis de cette formation »). Une fois les cartes choisies, chaque participant pose une de ses cartes sur la table en explicitant les raisons de son choix. Les cartes sont disposées les unes par rapport aux autres, un peu comme au jeu de scrabble, selon différents axes. Ce jeu permet une mise en commun du vécu de la formation. Il établit un tableau où sont visualisées les lignes de forces du processus de formation.

Évaluation de clôture : la bonne idée

En fin de formation, avant de prendre congé, chacun est invité à livrer au groupe « la bonne idée avec laquelle je repars ». Les idées ainsi émises constituent généralement une bonne synthèse des bénéfices de la formation. Cette activité permet en outre de mettre le projecteur sur une compétence nouvelle, une découverte inédite, un projet concret à mettre en route.

L'évaluation des animations

Pour inciter les animateurs à réfléchir sur l'évaluation de leurs interventions dans les écoles, on peut lancer un brainstorming à partir du mot « évaluation ». Le premier axe qui surgit est celui du contrôle, avec des mots comme contrôle, distance, exigences, subsides, interrogation, rapports, mesurer, examen. Le deuxième axe est celui de la réflexion : s'interroger, comparer, écrire, laisser une trace. Le troisième peut être résumé par « ensemble » : réunion, supervision, échange. Un débat est ensuite organisé, où les différentes acceptions du mot s'ouvrent, tel un large éventail, sur des registres qui vont bien au-delà de la notion de contrôle.

La réflexion ainsi entamée donne aux animateurs l'idée qu'évaluer leurs animations peut se faire de différentes manières, prendre différentes formes et poursuivre différents objectifs. S'approprier le processus d'évaluation permet d'améliorer les animations futures. L'évaluation est alors considérée comme un processus dynamique, source d'évolution.

33. Jeu de communication composé d'un ensemble de 280 cartes représentant des images et des symboles divers. Il a été créé par l'asbl *Le Grain* et est diffusé par l'asbl *Question Santé*. Une nouvelle édition entièrement redessinée vient de sortir en 2010 (renseignements : info@questionsante.org).

3.

LES PRINCIPALES QUESTIONS ABORDÉES EN FORMATION

Après la philosophie de la formation à l'EVAS et les principes méthodologiques sur lesquels celle-ci repose, attardons-nous maintenant sur les questions qui seront nécessairement abordées en formation. Ce sont notamment les objectifs d'une animation, le cadre à négocier pour le déroulement de celle-ci, le démarrage d'une animation, la place à donner aux notions médico-scientifiques, l'animation d'un débat, les pièges, les obstacles et les limites rencontrés par l'animateur, et ce que nous avons appelé les « nouvelles problématiques », c'est-à-dire les sujets qui – tout comme le sida il y a une vingtaine d'années – font l'actualité de l'opinion et des médias : conflits culturels, internet, pornographie... Toutes questions qui préoccupent beaucoup les animateurs.

1. LES OBJECTIFS D'UNE ANIMATION EVAS

L'éducation à la sexualité est un « métier » relativement récent : les premiers écrits en français sur l'éducation sexuelle et affective datent des années 1950 mais c'est surtout à partir des années 1970 que des activités d'éducation sexuelle ont commencé à se développer, le plus souvent sous forme d'animations de groupe. Et la définition de ce métier garde des contours incertains.

S'approprier les objectifs de l'EVAS ne va pas de soi : comment sont-ils définis par les pouvoirs publics, quels sont ceux de mon institution, de mes partenaires, quelles sont mes priorités à moi... et pour ce groupe en particulier ? Les animateurs tiennent souvent pour allant de soi le contenu de leur mission ; chacun, individuellement, s'est fait une idée de l'importance de ce qu'il y a à transmettre en matière de sexualités. Or ces objectifs sont rarement explicités. Et, quand ils le sont, on observe fréquemment des discordances entre les conceptions des différents intervenants ou même parmi les animateurs d'une même équipe. Pascal Graulus³⁴ parle de « prescriptions floues (...) laissant l'animateur trop seul face à la réussite ou l'échec de son action ». Il apparaît donc indispensable pour l'animateur en EVAS de prendre connaissance des missions confiées à son institution³⁵ mais aussi de savoir dans quelle politique de promotion de la santé celles-ci s'insèrent.

Si on s'appuie sur l'étude universitaire concernant l'EVAS en Communauté française de Belgique, commandée en 2003 par la Ministre de la Santé³⁶, on trouve cette définition : « Les objectifs de ces animations sont de développer une vision positive de la vie affective et sexuelle et d'accroître les compétences des élèves dans ce domaine ». En cherchant des précisions, on trouve « neuf axes : autonomie, santé physique, communication, contraception, lecture des médias, estime de soi, différenciation, plaisir et respect ». En poursuivant, on

34. Graulus, P., *Animations « vie affective et sexuelle » : que disent les pratiques ?*, mémoire non publié, Université Lille III, 2006-2007.

35. www.cocofirisnet.be/site/fr/affsoc/cpf_hm et www.wallonie.be/fr/themes/action-sociale-et-santé/index.html

36. Renard, K., Piette, D., *État des lieux des activités d'éducation à la vie affective et sexuelle en milieu scolaire en Communauté française de Belgique. Enquête auprès d'élèves de l'enseignement secondaire*, Département d'Épidémiologie et de Promotion de la Santé, Unité de Promotion Éducation Santé (ULB-PROMES), Université Libre de Bruxelles, mai 2003.

trouve aussi ces lignes : « En définitive, ces animations sont, pour les jeunes, un espace de clarification de leurs valeurs, un espace de réflexion sur les choix qui se présentent à eux et sur la façon de les rendre conformes à leurs aspirations profondes ».

Des documents de la FLCPF datant de 2005 définissent quant à eux l'éducation affective et sexuelle comme « un processus fondé sur la relation humaine et basé sur le développement socio-affectif des individus, processus dans lequel s'inscrivent nos animations. Outre leur dimension de prévention psychomédico-sociale, ces animations ont pour finalité l'épanouissement personnel de chacun au travers de sa propre identité, de ses propres choix, dans le respect de soi et de l'autre et de l'égalité hommes/femmes »³⁷.

Une fois précisés ces « objectifs terminaux » (c'est-à-dire des finalités, des valeurs), l'animateur doit encore clarifier les objectifs plus opérationnels que se fixent une institution, un service ou une équipe en particulier, en se souciant de la cohérence entre les uns et les autres ; ce qui nécessite parfois une clarification institutionnelle. À partir de là, les animateurs peuvent se situer personnellement et se fixer leurs propres objectifs. L'aptitude à clarifier les objectifs d'un projet d'EVAS nécessite la prise de conscience de cette complexité.

La formation doit donc contribuer à clarifier les missions des services concernés par l'EVAS – principalement les centres de planning familial, les centres psycho-médico-sociaux (PMS) et les services de promotion de la santé à l'école (PSE) –, à préciser dans quelle politique de promotion de la santé s'insèrent ces missions, mais aussi inviter chacun à s'informer des priorités de l'institution dont il dépend. Dans un second temps, la formation propose de « plancher » sur les objectifs des animations EVAS en général tout en encourageant les animateurs à moduler ces objectifs en fonction de leurs publics particuliers.

Voici les objectifs des animations qui sont prioritairement abordés en formation :

37. Extrait de la Charte pour une éthique des animations en éducation affective et sexuelle des centres de planning familial, dans : FLCPF, *Formation à l'animation en éducation à la vie affective et sexuelle*, Dossier documentaire, Ed. CEDIF, janvier 2005.

Aider les jeunes à prendre conscience de ce qu'ils ressentent dans leur vie affective et sexuelle

Ou encore: leur permettre de comprendre leurs émotions, les règles sociales et culturelles sous-jacentes aux sexualités, et de débattre à ces propos.

La confrontation des élèves à la pornographie, dès l'école primaire, démontre éloquemment la pertinence de ce premier objectif. De plus en plus d'animateurs, en effet, témoignent qu'Internet, et donc souvent les films pornos, influencent les représentations des jeunes à propos des sexualités. L'écoute des émotions, des questions et des doutes éveillés par cette première approche de la sexualité adulte est essentielle, comme en témoigne un animateur : *Il n'est donc pas évident de regarder des films de sexe !!! Les choses ne se passent pas dans la réalité comme on le voit sur l'écran, et à la fois ça y ressemble; ça provoque des drôles de sensations, des idées bizarres, on a envie d'y revenir et parfois on est dégoûté, honteux d'avoir regardé, et puis surtout on est inquiet parce que ça donne l'impression que le jour où on fera l'amour avec une fille, jamais on ne pourra être à la hauteur.*

Aider les jeunes à prendre conscience de ce qu'ils ressentent par rapport aux sexualités, c'est leur permettre de se connecter avec ce qui sous-tend (au niveau psychique comme au niveau culturel) leurs actes et leurs croyances. Ce travail d'exploration permet de quitter la position de consommateur passif.

Aider les jeunes à prendre distance par rapport à leurs croyances

Utiliser le groupe comme caisse de résonance des réflexions, c'est offrir la possibilité aux jeunes d'affiner celles-ci et de prendre position. Défendre ses valeurs, tester ses idées, c'est approcher ce qui les anime. Ils deviennent ainsi acteurs de leurs pensées et des actes qui en découlent.

Il s'agit de les ouvrir à d'autres modes de pensée portés par leurs pairs : « Tu préfères rester vierge jusqu'au mariage?... Et toi, tu attends le grand amour alors que pour toi c'est important de l'avoir fait avant 16 ans?... » Leur permettre de se décaler de leurs certitudes c'est les aider à faire un pas vers la responsabilisation de leurs actes. Par exemple, pour une jeune fille, comprendre que passer à l'acte sexuel n'est pas « la » norme mais le résultat d'une pression du groupe, lui permettra de réaliser qu'elle a le choix.

Offrir une information claire au sujet de la puberté, des rapports sexuels, des moyens de contraception, de l'IVG et des IST³⁸

Comme nous l'avons déjà souligné, la transmission de l'information ne suffit pas pour que celle-ci soit intégrée, mais une fois que la question émane du groupe, un animateur EVAS doit apporter une réponse. Comprendre comment fonctionne son corps, celui de l'autre, et les moyens existant pour vivre une sexualité sans crainte de maladie ni de grossesse non désirée est un moyen supplémentaire pour devenir acteur responsable de sa vie sexuelle.

Favoriser une évolution des comportements liés à la sexualité

Cet objectif, auquel tendent les animations en EVAS, est subordonné aux précédents : par exemple, le comportement d'un jeune par rapport au préservatif ne sera éventuellement modifié qu'après tout un processus. Il lui faudra d'abord prendre distance par rapport aux émotions et aux enjeux relationnels liés à l'utilisation du préservatif (« ça va casser l'ambiance », « il va croire que je n'ai pas confiance », « j'ai besoin de prendre des risques »). Il devra aussi se décaler de certaines croyances (« le garçon aura moins de plaisir », « il y a un vaccin contre le sida »). Ensuite, une information claire concernant les infections sexuellement transmissibles, la grossesse et l'usage du préservatif, pourra lui être donnée et pourra arriver sur un terrain prêt à l'accepter, à la comprendre et à en considérer les implications pour soi-même.

2. LA NÉGOCIATION DU CADRE D'UNE ANIMATION

C'est l'expérience qui a démontré combien il est important de négocier soigneusement le cadre des animations pour que celles-ci se passent dans de bonnes conditions. La plupart des situations redoutées par les animateurs [voir plus loin, p. 72] pourraient être évitées s'ils favorisaient davantage le travail en partenariat et la collaboration avec les autres intervenants dans l'établissement

38. IST : infection sexuellement transmissible.

scolaire. Malheureusement, ce travail préalable est peu reconnu et mésestimé, contrairement au contact avec les élèves – alors que celui-ci sera largement conditionné par la négociation qui aura été faite en amont !

Voici le témoignage d'une animatrice à ce propos :

Jeune animatrice en éducation à la vie affective et sexuelle, j'ai souvent été parachutée dans une école, invitée seulement par le professeur de morale, sans contact avec la direction ni le PMS. Les élèves, non prévenus, se voyaient tout à coup privés du cours de gymnastique et ils devaient parler avec une inconnue d'amour et de sexualité ! Évidemment, ces animations étaient pénibles. Je me trouvais face à des groupes difficiles. Je me sentais incapable d'ouvrir la parole sur des sujets aussi intimes alors que le groupe me témoignait un manque de respect évident.

Mais pouvais-je leur en vouloir ? Car comment imaginer que ces adolescents puissent investir cet espace de paroles s'ils ne sentaient pas que l'institution scolaire soutenait le projet ? Comment imaginer qu'ils ne témoignent pas à l'animateur une certaine forme d'agressivité si on les déplaçait comme des pions ? Je prêchais pour la participation active alors que les élèves étaient mis d'emblée dans la position passive d'une « animation imposée ». Je nageais en plein paradoxe.

Il est indispensable que les animations en EVAS fassent partie d'un projet d'école, que les animateurs soient présentés aux élèves par l'équipe éducative, que soit établie une clarification des rôles respectifs de tous les acteurs concernés (centre de planning, centre PMS, service PSE, éducateurs, professeurs et direction). Cette concertation a une incidence directe sur la qualité de la rencontre avec les élèves.

Lorsque l'ensemble de l'institution offre cet espace de paroles aux élèves, ceux-ci investissent avec plus de confiance le lien avec l'animateur : à l'instar du corps enseignant, ils reconnaissent une place et une fonction spécifiques à l'animateur. C'est la qualité de ce travail en partenariat qui permet d'être au plus près des besoins des élèves – particulièrement dans le cas de dévoilement d'un abus sexuel ou, plus ordinairement, lorsque la dynamique du groupe-classe s'avère difficile. Le travail en amont avec les adultes entourant les élèves (parfois aussi les parents) permet d'éviter bon nombre de situations délicates.

Prendre le temps de réfléchir avec les demandeurs et les autres intervenants sociaux, c'est s'assurer une qualité de travail au moment de l'animation avec les jeunes.

Et pourtant, même quand le temps est donné aux animateurs de bien négocier leur cadre d'intervention, ce travail reste difficile. Les jeux de mise en situation qui abordent ce sujet témoignent de toute la complexité du processus. Une richesse des groupes de formation est que des animateurs de planning familial, des travailleurs de centre PMS, de service PSE, et parfois même des enseignants, se forment ensemble. D'emblée, le groupe est plongé dans la différence, dans les questions de place, de rôle et de fonction.

Quand des tensions irrésolues existent entre différents acteurs, chacune des parties estimant ne pas être comprise par l'autre, les jeux de mise en situation tels que définis par Michel Elias [voir ci-dessus, p. 34] permettent d'explorer cette réalité de l'intérieur, d'en prendre conscience et de tenter d'y remédier : quelles sont les appréhensions concernant les animations en EVAS ? Que cachent les objections de cette préfète ? Pourquoi ce travailleur de planning se refuse-t-il obstinément à une co-animation avec l'infirmière du service PSE ? Que ressent ce titulaire, tellement investi dans son métier, quand l'animateur lui suggère qu'il ne pourra pas être présent aux cours des animations « pour respecter l'intimité de ses élèves » ?...

Une négociation de cadre « réussie », c'est la construction par les différents intervenants concernés d'une action commune autour d'un projet d'éducation à la vie affective et sexuelle. Pour atteindre cet idéal, l'animateur en EVAS devra faire preuve d'ouverture d'esprit, d'empathie et de remise en question. Les mises en situation révèlent à quel point il est difficile de prendre conscience de la relativité de son point de vue : les divers intervenants ont parfois des perceptions sensiblement différentes des animations ! Cette étape de décentration est indispensable pour co-construire réellement un projet.

Un autre facteur indispensable à la création d'une réelle négociation est la compréhension. Il ne suffit pas d'avoir conscience de la différence pour l'accepter. L'animateur, lors de la négociation de son cadre, devra s'ouvrir aux autres points de vue en leur accordant valeur et rationalité. Tant les mises en situation que la réalité de terrain témoignent de la difficulté d'aller réellement à la rencontre de l'autre. Souvent, les animateurs arrivent, eux aussi, remplis de certitudes

et de savoirs. Or tenter d'imposer leur point de vue ne permet pas à leurs interlocuteurs d'évoquer les questions qui les préoccupent.

Les jeux de mise en situation témoignent aussi de la difficulté pour les animateurs de parler de leur travail en termes concrets. Ils emploient souvent des termes conventionnels ou trop généraux, qui ne sont pas explicites pour leurs interlocuteurs et n'aident pas ceux-ci à poser des questions de clarification. Cela aboutit dans leur chef à des confusions, des représentations vagues voire fantasmatiques de ce qu'est « une animation ». Parler clairement et concrètement de son métier, c'est offrir à l'autre la possibilité de l'interroger et permettre une meilleure définition des rôles et des fonctions de chacun. Trop souvent, il semble qu'une définition claire soit vécue comme une « prise de risque » plutôt que comme l'ouverture à un véritable dialogue.

LES JEUX DE MISE EN SITUATION SUR LA NÉGOCIATION DU CADRE DES ANIMATIONS PERMETTENT AUX PARTICIPANTS :

1. De prendre conscience de l'importance de la négociation du cadre de l'animation avec les intervenants de l'établissement scolaire (direction, professeur, PMS, etc.) avant de rencontrer les jeunes. Quand le cadre est négocié, l'espace de parole ouvert dans l'animation peut être investi avec plus de confiance et de sécurité par l'animateur comme par les élèves ;
2. De prendre conscience de l'impact de ses certitudes sur les autres, de la difficulté de s'ouvrir à une autre manière de travailler, de l'importance d'accepter d'autres représentations des animations EVAS. Il s'agit de questionner l'autre plutôt que d'imposer son propre point de vue, de reconnaître sa place et sa fonction ou de lui demander de la redéfinir, d'imaginer les causes des résistances et de tenter de les travailler, quitte à y perdre certaines de ses certitudes.

3. LE DÉMARRAGE D'UNE ANIMATION

La prise de contact, que ce soit à l'arrivée des élèves dans un local où se trouve déjà l'animateur ou bien, plus fréquemment, lors de l'entrée de l'animateur dans la classe, constitue pour l'animation une première étape déterminante. En quelques minutes, les élèves jaugent l'animateur : « qui est-ce ? », « que vient-il faire ici ? », « de quoi a-t-il l'air ? », « est-ce qu'on va s'amuser ou chahuter ? »

Éventuellement, un professeur les a prévenus, mais comment ? « Les dames du planning vont venir, soyez gentils avec elles » ou bien « On vient vous parler de sexualité : s'il vous plaît, pas de propos salaces » ?... Il arrive également que les élèves n'aient pas été prévenus du tout. Souvent mal informés de ce qui les attend, ils déduisent la nature de ce qui va suivre des premiers signaux qu'ils captent – même s'ils semblent distraits, occupés à autre chose ou amorphes. Le nouveau venu est-il souriant, sévère ? Paraît-il à l'aise ? Arrive-t-il seul ou est-il accompagné d'un professeur avec qui il semble avoir une complicité ?

De son côté, l'animateur est la plupart du temps sur ses gardes, surtout si c'est un groupe qu'il ne connaît pas. Que lui réserve cette animation ? Des ados curieux, intéressés, ou une bande de jeunes rebelles ? Il sait qu'il y aura de l'imprévu et qu'il devra y faire face : sera-t-il à la hauteur ? Quelle que soit sa compétence, il y a toujours des classes difficiles, des animations dont il sort harassé, désillusionné, et doutant de ses capacités.

Conscients de l'importance des débuts de la rencontre, nous proposons un exercice spécifique : « les trois premières minutes d'une animation ». Il est cadré par les mêmes règles de base que toute autre mise en situation. Le groupe joue le rôle d'une classe sans difficulté majeure. Un participant endosse le rôle de l'animateur, il entre dans la classe et joue les premières minutes de la prise de contact avec les « élèves ». Le jeu est arrêté une fois les 3 minutes écoulées. Après un rapide tour des impressions, un autre participant reprend le rôle avec la même mission : entrer et prendre contact.

En écoutant les réactions du groupe qui représente les adolescents, on se rend compte de la variété des réactions lors du premier contact avec l'animateur : « Elle m'inspire confiance », « Il me donne envie d'en savoir plus », « Je me sens méfiante, je ne comprends pas ce qu'elle attend de nous », « J'aime bien sa

jovialité » « J'ai décroché, c'était trop rapide, j'étais encore à regarder ses mains avec toutes ses bagues », « J'ai bien aimé qu'elle nous fasse asseoir en rond, ça change des cours », « Elle a dit qu'elle venait pour de l'éducation affective et sexuelle, je n'ai pas compris de quoi il s'agissait », « Centre de planning non plus, je ne sais pas ce que c'est », « J'ai senti qu'elle était timide, j'ai eu envie de lui faire plaisir ».

Le groupe constitue une caisse de résonance d'émotions variées, les mêmes caractéristiques pouvant être vécues tantôt positivement, tantôt négativement face au même jeu. Par exemple, un animateur sera considéré par certains comme « dynamique », suscitant l'enthousiasme, et par d'autres comme « agité », donnant une impression d'artifice. On entendra à propos de la même prestation : « Il a bien expliqué, je me sens en confiance » ou « Il nous prend pour des bébés ! » L'animateur en formation a un style bien à lui et cet exercice l'aide à se le représenter et à en tirer parti. Le jeu permet la prise de conscience de son état émotionnel, des croyances ou des oublis qui lui font faire de fausses notes.

Par ailleurs, cet exercice permet de repérer les attitudes adéquates à adopter et les erreurs les plus fréquemment commises.

Il y a lieu de vivre les premières minutes comme l'ébauche d'une rencontre et donc de prendre le temps de faire connaissance. L'animateur doit prendre le temps de se présenter.

- Il a avantage à réaliser qu'il ne produit pas le même effet sur tous les élèves ;
- De manière générale, il est nécessaire de ne pas aller trop vite, d'installer un climat convivial, propice à la curiosité et à l'apprentissage. Les tout premiers moments sont déterminants pour cela ;
- Essayer de démarrer les échanges alors que le lien n'est pas encore créé et que l'animateur ne s'est pas encore suffisamment fait connaître, ne suscite souvent qu'un silence gêné et stérile ;
- Pour bien se faire comprendre, l'animateur doit éviter tout jargon, professionnel ou technique. Des expressions comme « éducation sexuelle et affective » ou « planning familial » ne disent souvent pas grand-chose à de jeunes oreilles. Il est important que l'animateur vérifie que ses mots sont bien compris ;

- Il doit avoir conscience que le cadre se définit aussi dans le non verbal. Les élèves sentiront la différence entre un animateur qui, une fois l'heure entamée, continue à s'entretenir avec le professeur, en laissant les « bavardages » de la classe continuer, et un autre qui, d'emblée, embrasse du regard l'ensemble du groupe, en prenant congé du professeur.

Une fois compris les enjeux de ce démarrage, il devient évident que cette première prise de contact doit être soignée. Il revient à l'animateur de faire une partie du chemin, de vivre ces premières minutes en pleine conscience, d'autant mieux à l'écoute des jeunes qu'il le sera de lui-même.

4. QUESTIONS MÉDICO-PHYSIOLOGIQUES

L'animation en EVAS suppose que l'on puisse répondre à une série de questions dont les principales concernent la physiologie de la reproduction, la puberté, la contraception, l'avortement, les infections sexuellement transmissibles... Toutes ces questions ne sont pas strictement médicales. C'est néanmoins un médecin qui est chargé de faire, au cours de la formation, une mise à jour des connaissances dans ces matières. Une journée y est consacrée.

Le formateur qui co-anime cette journée avec le médecin veillera à aiguiller celui-ci vers les préoccupations réelles d'un animateur et de favoriser les échanges de vue sur les questions épineuses qui risquent d'être soulevées par les jeunes. En voici quelques-unes :

- La virginité est un thème incontournable dans les animations avec des jeunes filles immigrées. Il est intéressant de visualiser la diversité des hymens, mais il est essentiel de préciser aussi que la question de la virginité dépasse largement cette réalité physiologique. On aborde alors souvent les certificats de virginité et la réfection d'hymen, questions par rapport auxquelles le souci de prévention ne doit pas occulter la mission de l'animateur qui est, dans ces matières délicates, de faire réfléchir plutôt que de donner des réponses ;
- Les réalités de l'excision et de l'infibulation consternent souvent les animateurs. Ces pratiques sont mal connues. Or, parmi la population immigrée dans

les classes que nous visitons, il n'est pas rare que des jeunes filles en soient victimes, avec de lourdes conséquences sur leur vie reproductive et sexuelle;

- Autres sujets qui passionnent : comment se déroule l'accueil et l'accompagnement des jeunes filles demandeuses d'un avortement, ou encore comment se déroule la consultation lors d'un test de dépistage sida;
- Une série d'informations s'avèrent de première importance pour les jeunes : il doivent par exemple savoir que la contraception du lendemain leur est accessible sans prescription en pharmacie, ou gratuitement dans un centre de planning familial, que l'examen gynécologique n'est pas indispensable lors d'une première prescription de pilule, ou encore qu'ils ont droit à la confidentialité lors de toute consultation, quel que soit le problème qui les amène.

Suite à une journée comme celle-là, les formateurs aident le groupe à prendre conscience de toute la subjectivité liée à l'intégration d'une connaissance. Des jeux Drama de vérification des connaissances³⁹ mettent en lumière combien une même information est intégrée différemment selon les préoccupations de chacun : ainsi, les participantes plus âgées auront bien intégré les informations concernant la ménopause, alors que les plus jeunes seront surtout intéressées par les données concernant les grossesses ou les moyens de contraception. Ce temps de vérification des connaissances permet de prendre conscience que, pour être réellement intégrée, l'information doit correspondre à une question émanant de la personne elle-même, et l'émotion qu'elle suscite doit être suffisamment respectée pour ne pas bloquer le processus d'assimilation.

5. LE PROCESSUS D'ADOLESCENCE

Les animations en EVAS peuvent s'adresser aussi bien à de jeunes enfants (écoles maternelles et primaires) ou à des adultes (groupe d'alphabétisation, par ex.) qu'à des adolescents. Pourquoi dès lors se focaliser sur ceux-ci ?

39. Un participant joue l'expert qui répond aux questions d'un jeune joué par un autre participant. Ce jeu est proposé dans la journée qui suit la journée médicale.

La première raison est d'ordre historique : quand les centres de planning familial ont commencé à proposer des animations, ils se sont d'abord tournés vers le milieu scolaire. Il s'agissait alors de libérer la sexualité de la crainte des grossesses non désirées, d'informer les jeunes quant aux méthodes contraceptives modernes (la pilule est encore une relative nouveauté à ce moment).

Aujourd'hui, malgré une large accessibilité des moyens contraceptifs, cette information reste nécessaire. En outre, la puberté entraîne une réactivation des pulsions, des émotions, des représentations liées à la sexualité. À cet âge, la sexualité a quelque chose de terriblement actuel, terriblement troublant qui dépasse un intérêt purement intellectuel. Enfin, parents et éducateurs, déjà profondément secoués depuis les années 1990 par la pédophilie, le rapt et le viol d'enfants, sont en ce début de siècle préoccupés par des phénomènes qui risquent d'altérer la vie sexuelle des jeunes et même leur équilibre psychique. Il y eut d'abord le déferlement des films pornographiques et, actuellement, tant Internet que les téléphones portables véhiculent des textes et des images à contenu sexuel. Des « dérapages » commencent à survenir dans le cadre scolaire : fellations plus ou moins consenties dans les toilettes ou le bus scolaire, strip-tease filmé par GSM et diffusé dans l'école. On s'interroge sur la capacité d'adolescents très jeunes (12-13 ans) à se situer voire à résister à ces pressions.

Une autre raison pour laquelle l'adolescence est en point de mire, pensons-nous, dépasse le cadre de l'EVAS et se retrouve dans toute une série de problématiques sociales et de santé, de l'alimentation aux drogues en passant par le tabagisme, la consommation d'alcool ou la violence :

- à tort ou à raison, ces problématiques sont perçues comme présentant une plus grande gravité chez les adolescents que chez les adultes ;
- plus légitimement, les adolescents sont l'objet de l'attention de la société adulte, censée se préoccuper de les éduquer et de les protéger ;
- les jeunes constituent, selon l'expression consacrée, une « population captive », puisque l'enseignement est obligatoire : l'école permet théoriquement d'assurer ce que l'on appelle en santé publique la « couverture » de cette population ;

- lieu d'enseignement et de socialisation, l'école est aussi un lieu de vie où les jeunes passent une bonne partie de leur temps : à tous ces niveaux, elle apparaît a priori comme un lieu d'apprentissage tout indiqué.

Et, de fait, la grande majorité des animations en éducation sexuelle se font en partenariat avec les écoles d'enseignement secondaire et touchent les 12-18 ans. Or, installer un bon climat de travail dans un groupe d'adolescents est souvent difficile. Il convient donc de donner aux futurs animateurs quelques clés de compréhension du processus d'adolescence, afin de leur permettre de prendre en compte cette question et de l'aborder en animation car, infailliblement, elle s'y invitera. L'enfant grandit, il se sexualise, et les turbulences qui en résultent provoquent en lui une angoissante rupture d'équilibre. Or son apparence, ses attitudes et ses comportements ne permettent pas toujours de le comprendre : sous des dehors tantôt arrogants, tantôt timides, l'adolescent cache une quête d'identité et une immaturité souvent difficiles à percevoir et à décoder.

La puberté

Quand le corps prend des dehors sexués, les sentiments à son égard sont ambivalents. La relation à soi peut être de l'ordre du plaisir, de la découverte, du dégoût, du déni ; elle interagit avec la relation à l'autre : « j'ose, j'ose pas, j'ai envie, j'ai pas envie ». Avoir 15 ans, c'est avoir un corps que l'on voudrait différent, c'est ressentir des attraits que l'on pense inavouables, c'est devoir aller à l'école mais ne pas y trouver les réponses à ses questions, c'est se sentir incompris des adultes, être soumis à des pulsions qui vous dépassent et avoir parfois envie de mourir – ou bien d'avoir un bébé, tout de suite...

En EVAS, le thème de la puberté est généralement abordé à la fin du cycle primaire et au début du cycle secondaire. Il se prête mal à un groupe mixte, du moins dans un premier temps. Plusieurs raisons à cela : le développement pubertaire est plus tardif chez les garçons que chez les filles, leurs sphères d'intérêt sont différentes et les tensions entre les deux groupes à cet âge sont fréquentes. Les garçons restent sur la défensive et torpillent les échanges de vues entre filles. Elles, en réaction, font preuve d'exaspération et les gratifient de leur mépris. Il est donc souhaitable de réserver d'abord cette question de la puberté à un travail en groupe des filles et groupe des

garçons⁴⁰. De cette manière, un climat de confiance s'installe plus aisément et les échanges chargés d'émotion ont lieu de manière moins conflictuelle.

Pour introduire le thème, on peut commencer par un brainstorming. Par exemple, le mot « adolescence », ou « puberté » est mis au tableau et les élèves viennent chacun à leur tour écrire d'autres mots qu'ils associent au premier. On peut aussi leur proposer de lister toutes les questions que les filles ou les garçons se posent sur elles ou eux-mêmes, ou sur l'autre sexe.

Cette première étape, où les idées fusent, conduit à une discussion où le rôle de l'animateur est de faire circuler la parole et de veiller à ce que les questions les plus importantes ne soient pas évincées. Très souvent, ce type d'échange permet que les informations circulent entre jeunes, l'animateur ne faisant que confirmer, préciser ou rectifier. Fréquemment, ces informations suscitent le débat. Outre la richesse du thème, l'activité présente l'intérêt de donner aux jeunes l'occasion de tester leurs idées, d'apprendre à écouter celles des autres et à les prendre en considération, sans vouloir « gagner » ou avoir raison à tout prix.

Animer un débat sur la forme sans prendre parti sur le fond est une des compétences majeures demandées à l'animateur EVAS. Cet apprentissage fait aussi partie de sa formation.

Par ailleurs, il revient à l'animateur d'explicitier certains sujets qui restent dans l'ombre parce qu'ils sont trop intimes, à la limite de ce que les adolescents peuvent exprimer en public. Or dans l'animation, on sent qu'ils affluent : l'animateur a capté un mot dans le brouhaha ou a surpris une confidence dans un chuchotement. C'est alors à lui de trouver les mots pour aborder certaines de ces problématiques, comme en témoigne ci-après une animatrice.

Parfois je prends la parole parmi les filles pour dire quelque chose comme ceci : quand les seins commencent à prendre forme, il arrive qu'on n'aime pas du tout ça, parce que les garçons vous regardent avec insistance, qu'on se sent différente et qu'on n'en a pas envie, qu'on n'ose plus se montrer quand on se déshabille à la piscine ou à la gym. Mais d'autres ont tant attendu qu'elles

40. Ce qui implique une co-animation [p. 44] et deux espaces distincts : à négocier avant l'animation [p. 53]!

sont très contentes, qu'elles voudraient avoir un soutien-gorge tout de suite pour que ça se remarque ! Et puis il y a celles pour qui ce n'est pas encore arrivé et qui désespèrent que ça se produise un jour. Il peut aussi arriver qu'un sein se développe plus vite que l'autre et que pendant quelque temps ce soit déséquilibré. Alors on est vraiment gênée, on croit que cela va rester ainsi... Toutes les inquiétudes dont je parle sont normales, toutes les filles en ont, à une étape ou à une autre. Et il arrive aussi qu'on soit vraiment inquiète, qu'on n'ose en parler à personne. Au Planning, c'est notre métier de répondre à ce genre de questions, même les questions qui semblent ridicules ou dont on a honte.

Quand l'animateur reconnaît lui-même l'inconfort de certaines situations, il facilite un échange authentique sur un mode respectueux et coupe court aux rapports de force qui peuvent exister dans le groupe.

Un exemple auprès de garçons, cette fois : « Tiens, vous riez quand on parle de sperme... J'ai cru entendre qu'il était question d'images. Beaucoup de garçons de votre âge ont déjà vu un film porno?... » Réactions en sens divers : rires, excitation, dénégation, et aussi questions inquiètes : « Est-ce que c'est vrai que... ? Comment il faut faire pour... ? C'est possible que... ? » On peut alors enchaîner : « Il n'est donc pas évident de regarder de films de sexe ! Les choses ne se passent pas dans la réalité comme on le voit sur l'écran, et en même temps ça y ressemble. ça provoque de drôles de sensations, des idées bizarres, on a envie d'y revenir et parfois on est dégoûté, honteux d'avoir regardé, et puis surtout on est inquiet parce que ça donne l'impression que le jour où on fera l'amour avec une fille, jamais on ne pourra être à la hauteur... Parlons donc de ces questions que vous m'avez posées ».

En effet, avant de « répondre », il vaut mieux explorer ce qu'en pense celui qui a posé la question et faire le tour des ressources du groupe. Une sorte de sagesse souvent s'en dégage, qui rend superflue toute réponse de la part de l'animateur. Ce qui est important pour les jeunes, c'est l'autorisation de mettre des mots sur « ces choses ». Et c'est que l'adulte, lui, mette en parole le tumulte de leurs émotions. La parole de l'adulte permet au jeune de comprendre ce qu'il vit, de l'accepter voire de le dédramatiser ou, le cas échéant, de prendre conscience qu'il a un réel problème – mais il saura maintenant qui aller voir pour en savoir plus ou pour trouver de l'aide.

Ces questions qui sont dans la tête de certains jeunes, l'expérience nous enseigne qu'elles peuvent faire des ravages quand elles sont vécues dans

l'isolement : la mésentente des parents, la dépression, la tentation du suicide, un doute sur l'orientation sexuelle, l'abus sexuel, l'inceste... Il y est question de différence et de singularité, de peurs, de honte. La parole de l'animateur est de situer les vécus individuels dans un processus évolutif, sur une ligne du temps : quelque part sur le chemin entre l'enfance et l'âge adulte, et évidemment aussi dans un cadre légal et éthique, distinguant ce qui est admissible de ce qui ne l'est pas.

Le corps : souffrir de ne pas être conforme

« Quand on est enfant, on est tous, filles ou garçons, plus ou moins de la même taille, de la même forme. Quand vient la puberté, ce n'est pas pour tous au même moment. Alors il y a les grands, les petits, ceux qui ressemblent déjà à des hommes, à des femmes, ceux qui paraissent encore des enfants, et ces différences sont souvent difficiles à vivre ». L'animateur, en nommant ces processus, donne à l'ado des outils psychiques pour les penser et en parler, le cas échéant, avec ses pairs.

Aborder la question des différences revient à évoquer celle des minorités. Un climat de compétition provoque fréquemment des discriminations, et les minoritaires se retrouvent boucs émissaires. Prenons l'exemple très fréquent d'une classe où ceux qui n'ont pas encore traversé les transformations de la puberté sont traités de bébés, de gamins, par les « grands ». Ce type d'interaction est intéressant à analyser avec eux, notamment parce que cela permet de travailler la question fondamentale de la tolérance et de la difficulté à supporter la différence. Les 12-15 ans se trouvent à un âge où ils commencent à avoir des opinions, mais accepter la contradiction est pour eux un apprentissage aussi difficile que précieux.

Ainsi, témoin de sarcasmes à propos de l'un ou l'autre, l'animateur interrompt pour faire répéter et préciser : « Expliquez-moi, qu'est-ce qui est en train de se passer ? » Les interactions violentes valent toujours la peine d'être travaillées avec le groupe, sans jugement hâtif ni culpabilisation : « Je veux comprendre, expliquez-moi : vous vous moquez d'Hervé parce qu'il est le plus petit de la classe ? » Au début viennent à profusion les critiques émises par une majorité bruyante. L'animateur les écoute patiemment. Ensuite il donne la parole à Hervé ou aux « Hervés » en leur demandant ce qu'ils ressentent quand on

les traite de la sorte. S'ils sont plusieurs, il arrive qu'ils puissent dire tout d'abord que « c'est toujours comme ça » et ensuite combien c'est pénible. L'animateur soutient alors leur témoignage et raconte l'histoire – fictive, empruntée au conte, à la littérature, au cinéma – d'un être différent, en exposant ce que ressent celui-ci, ce qu'il imagine s'il est isolé et maltraité par les autres. Après quoi il peut embrayer sur diverses questions : « Qui peut me citer des situations où il s'est trouvé différent des autres ? Qu'est-ce qu'on ressent quand on est tout seul et différent ? Pourquoi éprouve-t-on le besoin de critiquer quelqu'un qui est trop différent ? Peut-être fait-il peur ? Ou peut-être qu'on ne le comprend pas ? »

La mixité

Après avoir travaillé en groupes de garçons et de filles, il est souhaitable de disposer d'une deuxième séance (et même, quand c'est possible, d'une troisième). En groupe mixte, cette fois. Car, une fois le terrain déblayé des hontes et des mots difficiles à dire, on peut traiter de la curiosité vis-à-vis de l'autre sexe, sous forme de jeu bien cadré. Rassurés quant à la légitimité de ce qu'ils sont et de ce qu'ils ressentent, rassurés aussi par le cadre installé par l'animateur, les jeunes sont mieux à même d'écouter les autres et de satisfaire leur curiosité.

Au préalable, en sous-groupes, les garçons font la liste des questions qu'ils poseraient aux filles, et vice-versa. Les uns s'interrogent : « Le sang des règles, qu'est-ce que c'est ? Les seins qui poussent, est-ce que ça fait mal ? Comment vous savez que vous êtes amoureuse ? Est-ce que vous pouvez nous dessiner un sexe de fille ? C'est quoi la pilule ? » Et elles : « Nous, on a des règles, est-ce que vous avez quelque chose de pareil ? Est-ce que vous trouvez ça bien d'avoir un pénis ? À quoi ça sert les boules qu'il y a derrière ? Ce n'est pas gênant quand on doit courir ou nager ? Pourquoi vous vous moquez toujours de nous ? » Certaines questions embarrassantes nécessitent parfois un retour en sous-groupe.

Cet exercice constitue un apprentissage de la communication avec les jeunes de l'autre sexe sur le terrain des sujets intimes. S'il s'est déroulé dans le respect des uns et des autres, il pourra constituer une précieuse expérience pour leur vie sexuelle future.

Les relations avec les parents

Malgré les hauts cris des ados réclamant plus de liberté, le deuil de l'enfance ne se fait pas sans mal. Renoncer au confort de l'irresponsabilité des jeunes années, c'est réaliser que les parents ne sont pas parfaits, qu'ils ne sont déjà plus en mesure de les protéger et qu'il va falloir aller chercher ailleurs d'autres repères et d'autres amours. Les adolescents traversent une période de vulnérabilité et d'ambivalence aiguë vis-à-vis de leurs parents : ces parents qui commencent à être des empêcheurs de jouer en rond, ils y sont pourtant encore solidement attachés. Ils voudraient pouvoir s'en passer mais ils sont encore bien mal outillés pour y arriver. Il y a donc souvent conflit.

L'objectif d'une animation EVAS autour de ce thème est certainement de replacer cette crise relationnelle dans le processus d'autonomisation. Mais c'est aussi de nommer, d'identifier les différentes formes que peut revêtir cette prise de distance. Et de faire prendre conscience de l'ambivalence des sentiments et de la complexité du scénario. Ici encore, c'est peut-être le témoignage d'une animatrice qui sera le plus parlant.

Il m'arrive de leur dire : c'est bien normal qu'il y ait des conflits avec vos parents. Eux, ils ont eu l'habitude d'être aux manettes de commande, de vous éduquer comme des petits, de devoir assurer votre sécurité, de décider pour vous. C'est nouveau pour eux que vous changiez. Vous voulez être plus libres, c'est compréhensible puisque vous vous acheminez vers l'âge adulte. Vous voudriez aller plus vite et eux, parfois, ils ont peur parce que vous prenez des risques et qu'ils sont encore responsables de vous. Il y a une certitude, c'est qu'au bout du chemin, vous serez des fils et filles adultes et responsables. Il faut bien que vous la gagniez, cette autonomie ! Ces conflits ont donc du sens : mettre de la distance avec la famille, ça fait partie d'un chemin universel.

De cette manière, l'animateur donne une légitimité au « combat » des adolescents. Pour les aider, il y a lieu de leur apprendre à négocier avec leurs parents et aussi avec l'autorité en général : le voisin, le proviseur, la police... Et cela commence par comprendre « l'adversaire » du moment. « Comment sont-ils, mes parents ? Quelles sont leurs valeurs ? Quelles sont leurs limites ? Quelles sont leurs craintes ?... Et moi, qu'est ce qui est essentiel pour moi ? À quoi est-ce que je tiens et qu'est ce que je peux lâcher ? Quelle concession puis-je faire pour que nous tombions d'accord ? Si je veux vraiment aller à ce concert, il va falloir

que j'accepte de ne pas dormir chez ma copine et qu'ils viennent me chercher à la sortie : c'est ça ou la guerre ! »

Certains construisent un mur de silence, d'autres mènent une guerre des tranchées ou encore abandonnent l'école. C'est parfois aussi un non qui s'inscrit dans le corps : songeons à l'anorexie et à la boulimie, ou aux scarifications et automutilations qui font de plus en plus fréquemment partie de la « chirurgie esthétique » des adolescentes.

Ces manifestations sont à prendre comme une mise à distance des parents, mais aussi et surtout comme une tentative de compréhension de soi-même, une quête de sens : « ne m'encombre plus avec tes conseils mais dis-moi qui tu es, pour que je puisse comprendre qui je suis et d'où je viens ». Un adolescent est souvent preneur de réflexion sur les grands thèmes fondamentaux : ses origines, la vie, l'amour, la mort, l'humanité...

Les « premières fois »

Ce qui va aider les jeunes dans leur évolution, ce sont les copains : d'autres « soi-même » pour sortir du cocon familial, parler, s'identifier, faire des bêtises, s'accrocher, s'aimer, et souvent aussi ne rien faire, « traîner »... Que font-ils en fait ? Ils se construisent, s'aménagent un ailleurs affectif, confrontent leurs idées, font des expériences. Ces liens d'appartenance sont extrêmement puissants pour certains : ils sont la porte d'entrée de la sociabilité adulte.

C'est dans le groupe des copains, des pairs, qu'apparaît souvent l'attrait sexuel pour un/e autre en particulier. L'expérience qui sera vécue dans cette découverte de l'intimité partagée et du désir variera évidemment en fonction de la qualité de la rencontre. C'est le temps des premières fois, des initiations plus ou moins risquées, des succès jubilatoires et des fiascos catastrophiques.

On traite cette question en animation quand on propose, sur papier, un « parcours des premières fois » : à une extrémité un enfant, à l'autre un adulte, entre les deux une ligne sinueuse, aux jeunes d'en déterminer les étapes. En sous-groupes de trois ou quatre, ils ont à se mettre d'accord sur ces premières fois essentielles qui jalonnent, selon eux, l'adolescence.

Les « premières fois » sont des occasions de tester ses propres limites et de se confronter à celles des autres et parfois même à la Loi. C'est dans ce cadre que les excès des adolescents sont à comprendre, y compris dans le domaine sexuel. Gardons en mémoire que faire des expériences est essentiel à toute évolution... sans nier les questions angoissantes qui se posent aux éducateurs actuels : « Qu'est-ce qui va les empêcher de se mettre en danger grave ? Quelles sont les attaches qui vont les arrimer de manière suffisante à la vie, à l'humanité ? » Là se situe la portée fondamentale de la parole et de la rencontre : la nécessité que des adultes abordent ces questions avec eux, que des adultes prennent ce risque-là.

6. ANIMER UN DÉBAT

Oltre la capacité de créer un climat convivial et des conditions propices à l'apprentissage, l'animateur doit pouvoir orchestrer un débat, un échange d'opinions, ce qui se décline en six points.

Faire circuler la parole

L'animateur doit veiller à ce que les avis personnels circulent dans le groupe, soient écoutés, et que chacun puisse rebondir sur ce qui a été dit précédemment : « Toi, tu trouves que c'est plus facile de quitter que d'être quitté ? Qu'en pensent les autres ? » Pour que chacun ait la possibilité de s'exprimer, l'animateur peut proposer un tour de table, posant à tous la même question : « Qu'est-ce que vous regardez en premier chez une fille ? »

Reformuler

Cette technique permet de quitter la sphère personnelle pour relancer le débat dans le collectif ; il suffit parfois de répéter simplement la question en s'adressant au groupe. La reformulation permet de vérifier que ce qui a été dit par un participant est bien compris de tout le groupe, elle est aussi particulièrement utile pour reprendre un thème avec un autre vocabulaire et décoder l'affectif lié aux mots. Reformuler, par exemple, « pipe » en

« fellation », « putain » en « prostituée » ou encore « bander » en « érection » ouvre à un autre type d'ambiance et aussi à une réflexion sur l'utilisation du langage.

Universaliser

Une animation EVAS n'est pas un groupe thérapeutique : si on aborde l'intime, il ne s'agit pas d'ouvrir la porte au dévoilement. Les animateurs sont formés pour aider les adolescents à aborder la sexualité dans sa globalité, à parler du sentiment amoureux « en général » et non à parler de leur sexualité, de leur vie amoureuse. Le dérapage est dangereux : « y a la récré après », les animateurs s'en vont, la classe continue sans eux. Il ne faudrait pas que les adolescents soient embarrassés d'avoir partagé des informations trop personnelles. Les animations consistent à ouvrir un espace de parole où des questionnements universels sont partagés tout en respectant l'intimité de chacun : « C'est quoi l'amour ? Comment plaire à l'autre ? Que sent-on une première fois ?... »

La tâche de l'animateur se révèle donc délicate : quand quelque chose de personnel est offert au groupe, il se doit de l'entendre afin que le participant se sente reconnu. Ensuite, il tire « le fil universel » afin que le groupe puisse débattre à partir de ce qui se passe sans mettre le projecteur sur la personne qui s'est exprimée. Si une émotion s'exprime dans le groupe, il est important de la nommer, de la reconnaître et ensuite de la renvoyer au groupe sous une forme générale : « Est-ce que vous pensez, vous aussi, que l'amour fait pleurer ? »

Résumer

Afin de relancer le débat, de « l'amener un peu plus loin », l'animateur assure des temps de bilan. Il résume alors ce qui a été échangé sur le thème débattu en reformulant les différentes positions : « Certains pensent qu'il faut attendre le mariage pour avoir des relations sexuelles, d'autres qu'il est important d'avoir eu plusieurs expériences avant de s'engager définitivement dans une relation. » Cette technique permet d'ouvrir le champ des croyances et d'aider le groupe à prendre conscience que, face à une situation, il n'y a pas une réponse valable pour tous.

Métacommuniquer

Parfois le débat ne « prend » pas. Les outils mis en place ne débloquent pas la situation. Soit l'animation reste figée dans un silence défensif, soit les règles élémentaires ne sont pas respectées et les animateurs sont témoins d'échanges verbaux violents et paralysants. Il faut alors s'autoriser un temps d'arrêt : proposer au groupe d'échanger sur ce qui est dit en deçà des mots, communiquer sur ce qui se passe mais ne se dit pas, bref métacommuniquer : « Pourquoi est-il si difficile d'échanger entre nous ? », « Est-ce le thème qui est difficile ou est-ce toujours comme cela ? », « Vous parlez-vous toujours entre vous de cette manière là ? »

On est souvent surpris de ce qui se passe alors. Parfois l'animation se réorientera sur ce qui vient de surgir, parfois la tension s'apaise d'elle-même, juste d'être nommée, et l'animation peut reprendre de manière plus classique.

Informer

Quand un climat de confiance est né et que la parole circule librement, des questions apparaissent qui nécessitent une réponse claire, précise et informative : « C'est vrai que la pilule fait grossir ? Comment met-on un préservatif ? Y a-t-il des avortements dans les centres de planning ? » En renvoyant la question au groupe, on peut vérifier les connaissances, les rectifier le cas échéant et éviter de s'engager là où le groupe ne veut pas aller.

Face aux questions, il est fréquent que les réponses données suscitent une émotion et des réactions : gloussements, fou rire ou silence gêné. Il est important d'accompagner cette émotion, de lui laisser sa place et éventuellement de la nommer : « Pourquoi rit-on quand on parle de préservatif ? Si c'est difficile, comment alors en parler à sa petite amie ? »

7. LES SITUATIONS REDOUTÉES PAR LES ANIMATEURS

Chaque animateur arrive en formation avec ses « fantômes », héritages d'animations qui se sont mal passées, d'a priori, de craintes par rapport à la réalité de terrain, qui freinent souvent la créativité et l'ouverture d'esprit. Les situations le plus couramment redoutées sont celles-ci :

- Un groupe silencieux et non participatif ;
- Un groupe aux interactions violentes ;
- Des situations de dévoilement (d'abus sexuel, de violences ou autre) ;
- Un groupe qui tient des propos contraires aux valeurs de l'animateur : « une fille qui porte une minijupe est une salope », « un grand frère doit interdire à sa sœur de sortir » ;
- Une classe qui ne partage que des faits divers sordides et terrorisants ou qui parle de sexualité en se référant uniquement à la pornographie.

Travailler ces situations en formation permet de dépasser l'impuissance et l'immobilisme. Cela se fait à partir de situations vécues, avec un premier temps d'explicitation de la difficulté par l'animateur concerné, et un second temps de réflexion collective... qui aboutit à des pistes de travail, à des « ouvertures », non à des recettes ! Nous développons ici trois pistes qui, le plus souvent, font sens pour les participants.

Le travail en amont des animations [voir p. 53]

L'exploration des situations redoutées permet de prendre conscience combien il est important de s'être assuré des relais extérieurs de qualité avant d'entamer le travail avec les jeunes. En effet, comment accompagner au mieux une jeune fille qui profite du lien particulier créé avec l'animateur pour dévoiler un problème familial grave ? Il est indispensable, dans ce cas-là, d'avoir développé une collaboration avec, par exemple, le centre PMS et d'avoir la confiance des intervenants scolaires afin de pouvoir s'appuyer sur eux pour soutenir l'adolescente.

Comme nous l'avons déjà souligné, le travail en amont, c'est aussi s'assurer que les élèves ne sont pas pris au dépourvu par l'animation. Enfin, la collaboration et les échanges avec les différents intervenants scolaires permettent de se préparer au climat propre à cette classe, à cette école. L'animateur se sentira moins scandalisé par des propos racistes, par exemple, s'il a pu s'y préparer.

Les techniques d'animation [voir p. 69]

Universaliser, « tirer le fil rouge » par rapport à l'intervention trop personnelle ou trop intime permet de détourner les projecteurs du jeune qui s'est exposé. Les jeunes prennent vite conscience qu'il ne s'agit pas en animation de « se dévoiler », de parler de « sa sexualité » mais bien d'échanger sur des notions universelles empreintes d'intimité. Si l'animateur garde cette conception de son métier bien en tête, le style avec lequel il mènera un débat ou exploitera un outil limitera les tentations de dévoilement.

Reformuler, c'est aussi reprendre un thème avec un autre vocabulaire. Quand dans une classe, les élèves ne parlent que de fellation, de sodomie, de zoophilie, le savoir-faire de l'animateur se résume à aider les élèves à décoder l'affectif lié aux mots. Les mots très crus témoignent souvent du choc que certains éprouvent à la vision d'images fortes ou encore de la violence existant dans leurs interactions. Reformuler est souvent le premier pas vers la métacommunication.

Métacommuniquer quand « quelque chose cloche », que le groupe n'est pas dans de bonnes dispositions pour accueillir l'activité, que l'animateur sent qu'il va être mal reçu ou que l'animation va être pénible. Il arrive que les élèves soient particulièrement amorphes, semblant ne porter aucun intérêt à ce qu'on va leur proposer. Mais, plus souvent, on les trouve surexcités, sans raison apparente ou préoccupés par un événement qui vient de se produire, une information fâcheuse, une altercation avec un professeur, des nouvelles d'un élève absent, l'appréhension d'un contrôle à l'heure suivante, ou encore le week-end qui se profile... Va-t-il être possible de capter leur attention, de les détourner de leur souci présent ? À l'école on arrive toujours dans « quelque chose qui se passe ».

Quand l'animateur comprend que ce qui agite ou paralyse le groupe sera difficile voire impossible à mettre de côté, il s'agit de suspendre le programme

prévu et de s'intéresser à ce qui arrive aux élèves, de mettre en mots ce dont on est témoin : « Quelle agitation ! Que se passe-t-il ? » Ou : « C'est ainsi que vous vous adressez la parole habituellement ? » Ou encore : « L'ambiance est-elle toujours aussi survoltée ? Qu'est-il en train de se passer ? » C'est ce que nous appelons la position « méta » ou la métacommunication : communiquer sur la communication. Il s'agit d'opérer une marche arrière, pour les entraîner à réfléchir sur eux-mêmes.

On élabore des hypothèses sur ce qui était en cours avant le début de l'animation, on tente de comprendre la dynamique à l'œuvre dans le groupe, qui peut reposer sur une communication violente, la désignation d'un bouc émissaire, parfois même un processus de harcèlement. La question présente à ce moment-là tourne autour de problèmes de communication, d'expression des émotions, de respect des autres et de soi-même, de victimisation. On tombe parfois sur un extrême mal-être dans une classe, un climat de terreur lié à l'un ou l'autre de ces processus.

Il s'agit d'accepter de lâcher son programme pour s'intéresser à ce qui se passe et, grâce à ce décalage, de transformer son insécurité en réflexion. C'est aussi réaliser qu'aider un groupe à prendre conscience de ce qu'il est en train de vivre est non seulement la seule issue en animation, mais aussi une des visées de l'action éducative.

Se limiter à son métier, se permettre de constater l'impuissance

Les participants manifestent parfois un immense idéalisme : l'animateur en EVAS devrait savoir « tout » faire, être à l'écoute, toujours empathique, susciter la sympathie, accueillir et soutenir un dévoilement, être thérapeute individuel, écouter et passer « à travers le filet » des malaises institutionnels... Bref, pour beaucoup de participants, un animateur EVAS est un héros des temps modernes, au savoir-faire quasi magique, prêt à tout pour construire un dialogue autour de l'amour et des sexualités.

Le travail sur les situations redoutées débouche sur la redéfinition des limites de son métier et autorise les constats d'impuissance. C'est aussi l'occasion de travailler sur la notion de refus : un animateur ne doit pas tout subir ni tout dépasser. Être animateur, c'est aussi pouvoir exclure un élève, arrêter une

animation en cours ou refuser de travailler avec une institution qui n'adhère pas suffisamment au projet éducatif.

8. LES NOUVELLES PROBLÉMATIQUES

Nous avons rangé sous cette appellation une série de questions très diverses qui, depuis quelques années, surgissent fréquemment au cours des animations et peuvent déstabiliser les animateurs. Qu'il s'agisse de croyances, de valeurs ou de représentations liées aux sexualités, elles se caractérisent par une certaine violence, voire une violence certaine.

En formation, les animateurs s'interrogent sur la manière de faire face à des faits de violence sexuelle entre jeunes (parfois même très jeunes) : fellation imposée, images d'élèves nues qui circulent sur les téléphones portables, attouchements forcés dans les toilettes ou dans le bus scolaire. Les animateurs sont confrontés à des faits ou des paroles auxquels il n'est pas évident de faire face. Citons, sans être exhaustif, la brutalité des interactions entre élèves, des récits de sexualité crue, la consommation d'images pornographiques sur Internet par des enfants d'école primaire, des conceptions machistes, homophobes partagées par toute une classe, la banalisation de l'abus de drogues ou encore les radicalisations religieuses.

Toujours, ce qui s'entend, en filigrane, c'est le manque de repères, un vide central là où il devrait y avoir quelques principes de base pour distinguer ce qui est acceptable de ce qui ne l'est pas, ce qui est digne de ce qui ne l'est pas. Les animateurs se demandent comment remplir leur rôle dans ces conditions et comment se situer par rapport à ces manifestations. Parfois, l'écart entre l'animateur et les élèves est tel que le dialogue paraît impossible.

La formation des animateurs en EVAS se doit d'offrir un espace qui permet le développement d'un savoir-être indispensable à ces situations. Face à de tels « chocs culturels », l'animateur doit pouvoir se reconnecter avec l'humain : « cet autre est avant tout un être humain, comme moi ». L'attitude qui est à notre portée consiste à s'intéresser à l'autre, s'informer auprès de lui, partir de son expérience. La curiosité empathique est un outil précieux qui ne réclame pas un savoir théorique mais un savoir-être.

La réalité rencontrée par les animateurs témoigne aussi de nouvelles demandes de la part des écoles. Quand un fait éclate, que les adultes apprennent par exemple qu'il y a des concours de fellation organisés dans les toilettes, l'école adresse un appel à l'aide à des intervenants extérieurs. Que faire alors ? La piste d'intervention que nous soutenons est de proposer une réunion du personnel éducatif concerné : direction, professeurs, éducateurs... mais peut-être aussi le cuisinier, le jardinier ou tout autre auxiliaire qui peut avoir des liens avec les jeunes dans le cadre scolaire. Une réunion pour parler entre adultes, pour les aider à dire ce dont ils ont été témoins ou ce qu'ils ont entendu, et ensuite leur permettre d'exprimer les différents sentiments suscités par les faits. Ensuite seulement, réfléchir aux faits, tenter de comprendre sous l'angle éducatif : dans ce que nous allons décider, quel doit être notre objectif ?

La mission d'un animateur en EVAS n'est certainement pas de savoir à l'avance ce qu'il convient de faire au niveau des jeunes. Sa mission est d'activer une réflexion au niveau de l'équipe éducative, de cadrer le processus et de faire confiance au groupe, en vue surtout de lui donner confiance en ses ressources. Sa compétence se situera au niveau de l'animation du groupe et de sa capacité à parler avec aisance de ce qui embarrasse celui-ci.

Face à des passages à l'acte signifiant un grave manque de repères, il importe qu'il y ait sur ces faits une parole d'adulte et qu'elle ne soit pas étroitement moralisatrice. La mission des animateurs en EVAS est peut-être d'accompagner les adultes éduquant l'enfant dans cette place si difficile à prendre et à tenir, tant elle éveille des émotions contradictoires et violentes.

Le monde adulte devrait relever le défi qui lui est lancé à l'heure actuelle : conscientiser les jeunes face aux sexualités. Attirer leur attention sur le caractère artificiel et factice de la sexualité dans les médias. Les mettre en garde contre la confusion entre le virtuel et l'humain.

CONCLUSION ET PERSPECTIVES

Un métier « à risque » ?

Aller à la rencontre de groupes de jeunes avec un objectif d'éducation à la vie affective et sexuelle n'est pas une démarche anodine. Les animateurs chargés de cette mission savent combien elle est délicate, voire périlleuse. Parce que la sexualité concerne l'intimité des êtres et qu'il y a lieu de garantir, au cours des échanges, le plus grand respect possible de l'autre. L'autre : l'élève, l'adolescent, que l'on suppose en manque de repères, en manque d'information, mais qui peut se sentir agressé par la façon dont les questions sont abordées.

Mission délicate, aussi, du fait que l'EVAS met « autour de la table » de multiples partenaires : professeurs, direction d'école, centre PMS, service PSE, centre de planning familial voire même comité de parents. Chacune de ces institutions a sa propre culture d'intervention, ses propres représentations quant à la sexualité et à l'éducation. Toute collaboration se construira en tension entre ces différents pôles.

Qu'il soit question de sexualité exige par ailleurs une authenticité dans le chef de l'animateur. Celui-ci pourra être interpellé dans ses valeurs les plus profondes : il se doit d'avoir fait un travail sur lui-même, il devra pouvoir mettre en œuvre des ressources personnelles afin de faire face avec justesse aux situations déstabilisantes.

Autre écueil : on ne peut éviter qu'à l'occasion une animation tourne à la foire d'empoigne sans que l'on puisse calmer le jeu. La liberté d'expression exceptionnellement offerte peut déclencher un chahut dans un groupe où les tensions sont ordinairement sous le contrôle des professeurs. La dynamique d'une classe réserve parfois des surprises et peut vous mener la vie dure !

Est-ce à dire que les animateurs EVAS feraient preuve d'un masochisme latent ou auraient développé un goût immodéré pour la haute voltige ? Ce serait oublier

les animations « légères », celles où profondeur et authenticité côtoient le rire et la convivialité, celles où les élèves attendent l'animateur avec une impatience curieuse, où leur soulagement est palpable quand une parole ou une idée vient rencontrer une de leurs secrètes inquiétudes. Nombre d'animations sont des rencontres réussies ! Les adolescents peuvent être un public gratifiant : ils sont prompts à capter une expérience, un échange positif, pour en faire du mieux-être, un « en plus » de maturation.

Oui, il y a des animateurs heureux, ceux qui se sont préparés aux obstacles qui les attendent. Ceux-là exercent leur métier avec enthousiasme et, d'un échec, tirent des enseignements pour les animations futures.

Des pistes de travail

Pour tenir sa juste place et être préparé aux difficultés qui vont surgir, l'animateur EVAS doit pouvoir compter sur une formation adaptée. Une formation qui aborde le large spectre des registres de la sexualité et situe la fonction d'animateur dans ses différents contextes. Pour cela, le type de formation que nous promovons propose au futur animateur de cheminer sur plusieurs pistes.

La première est celle de la réflexion éthique : sur quelle vision de la sexualité, sur quelles options philosophiques et politiques fonderons-nous notre pratique d'animation ? Il est clair que toute forme d'EVAS a forcément des fondements culturels et socio-politiques. Pour notre part, nous voulons fonder nos pratiques sur les droits sexuels et reproductifs⁴¹. Plus de justice, de respect, plus d'égalité entre partenaires dans la relation amoureuse n'est possible que dans une société qui garantit ces droits à tous. Or non seulement les régions où ils sont déniés aux femmes et aux minorités sexuelles ne sont pas si éloignées géographiquement ni chronologiquement, mais encore certains acquis, aujourd'hui, chez nous, peuvent s'avérer précaires.

Les objectifs d'une animation en EVAS seront bâtis sur ces fondements, même s'ils sont à moduler en lien avec chaque groupe particulier et que leur mise en œuvre peut fortement varier en fonction du contexte.

41. Voir p. 23.

Deuxième piste : la méthodologie, héritière de l'éducation populaire, est en cohérence avec ces principes de base. Elle développe des compétences pour et par l'interactivité et la co-construction des savoirs. Elle soutient chez l'animateur la posture d'agent de changement social, apte à mobiliser, responsabiliser, induire, mettre en mouvement, plutôt que dispenser ses propres savoirs et représentations. La formation entraîne à la créativité et à l'imagination dans ce domaine. Les techniques et outils d'animation peuvent alors varier et se construire au gré de la rencontre des différents publics.

Le savoir-être est une troisième piste, essentielle : c'est pouvoir aller à la rencontre d'un groupe, être curieux pour rendre curieux, être à l'aise avec le thème de la sexualité, communiquer l'envie d'apprendre et de participer, c'est être conscient de son propre style et en tirer bénéfice. Cette piste traverse toute la formation, elle se construit au cours des feedbacks qui suivent les différentes activités, dans un indispensable climat de bienveillance mutuelle.

Les nouveaux défis

Pour conclure cet ouvrage, évoquons les principaux défis qui sont lancés aujourd'hui à l'EVAS. Le premier concerne les animateurs eux-mêmes, le deuxième les institutions engagées dans la formation des animateurs, le troisième l'ensemble des ressources – effectives et potentielles – en matière d'EVAS.

Les animateurs, nous l'avons vu, sont confrontés aux mutations socioculturelles et technologiques de ces dernières décennies. Celles-ci entraînent, avec la prééminence des valeurs marchandes, une évolution permanente des jeunes, de leurs codes, de leur façon de communiquer. En outre, ils baignent dans une hypersexualisation des médias. D'autres questions se posent du côté des écoles qui concentrent des jeunes d'origines étrangères, parfois arrivés de fraîche date en Belgique, vivant dans des familles défavorisées voire marginalisées, et dont les perspectives d'avenir sont plus qu'incertaines. Dans la plupart des cas, l'enjeu n'est pas ou plus de les informer, mais bien plutôt de s'arrêter sur leur discours, leurs jugements, les manifestations de leur malaise et, ensemble, d'interroger le sens de ce qu'ils montrent à voir.

Évoquons encore les particularités des animations dans l'enseignement spécial. La personne handicapée est maintenant relativement mieux intégrée dans la

citée, et davantage confrontée aux questions de la sexualité, face auxquelles elle reste particulièrement démunie. Les demandes sont nombreuses et les animateurs ne sont pas toujours armés pour y répondre. Un autre terrain où l'EVAS apparaît de plus en plus nécessaire, c'est l'enseignement primaire : les préadolescents sont déjà directement concernés par ces questions et il semble souvent indiqué de les outiller pour qu'ils appréhendent mieux leur vie affective et sexuelle.

Le deuxième défi, découlant de ce qui précède, s'adresse au programme de formation des animateurs, qui doit s'adapter à ces nouvelles données, en concevant, au départ de la pratique de terrain, des modules consacrés à des thématiques ou des publics spécifiques. Ceci a déjà été entamé à la FLCPF avec, par exemple, des modules sur l'hypersexualisation, sur le genre et les orientations sexuelles, la sexualité des personnes handicapées, l'approche multiculturelle (migrations et cultures) et les spécificités de l'EVAS dans l'enseignement primaire.

Un troisième défi devra celui-là être relevé par l'ensemble des acteurs concernés : c'est celui de l'élargissement de l'EVAS à l'ensemble des établissements scolaires. En effet, depuis plusieurs années, on s'accorde de plus en plus sur une « généralisation » de l'EVAS. Cet ouvrage paraît à un moment où la question revient de manière insistante à l'agenda des décideurs politiques. Une telle décision demanderait évidemment un accroissement du nombre d'animations et donc de professionnels chargés de cette mission. Cela implique que la formation des animateurs se développe à une échelle bien plus grande que celle d'aujourd'hui, que davantage de professionnels des différents secteurs concernés (planning familial, PMS, PSE, milieu associatif...) choisissent de s'engager dans la voie de l'EVAS, que les partenariats se multiplient entre eux, que les écoles encore réticentes ouvrent plus largement leurs portes et deviennent elles aussi partenaires...

Pour remporter ce troisième défi, proprement politique, le rôle des pouvoirs publics est, on l'aura compris, décisif.

BIBLIOGRAPHIE

I. Livres

Benasayag, M., del Rey, A., *Éloge du conflit*, Paris, Ed. La Découverte, 2007.

Dolto, F. & Dolto-Tolitch, C., *Paroles pour adolescents ou le complexe du homard*, Paris, Ed. Hatier, 1989.

Hansotte, M., *Les intelligences citoyennes. Comment se prend et s'invente la parole collective*, 2^e édition, Bruxelles, Ed. De Boeck Université, 2005.

Jamoulle, P., *Fragments d'intime. Amour, corps et solitude aux marges urbaines*, Paris, Ed. La Découverte 2009.

Karolewicz, F., *L'expérience. Un potentiel pour apprendre*, Paris, Ed. L'Harmattan, 1998.

Lepage, F., *L'éducation populaire, Monsieur, ils n'en ont pas voulu...*, Cuesmes, Ed. du Cerisier, 2007.

Lewin, B., *Éducation sexuelle et enseignement du planning familial à l'intention des jeunes*, Copenhague, OMS Europe, 1987.

Morin, E., *La méthode 6 : l'éthique*, Paris, Ed. du Seuil, 2004.

Mucchielli, R., *Les méthodes actives dans la pédagogie des adultes*, Paris, Ed. ESF, coll. Formation permanente sciences humaines n° 13, 2001.

Watzlawick, P., Beavin, J.H., Jackson, D.D., *Une logique de la communication*, Paris, Ed. du Seuil, 1972.

Weissman, E., *La nouvelle guerre du sexe*, Paris, Ed. Stock, 2008.

II. Articles, documents et brochures

Adrien, M., Renard, K., Vanorlé, H., *Animations à la vie affective et sexuelle à l'école. Proposition d'objectifs, de thématiques et de stratégies*, Rapport de l'équipe interuniversitaire, à la demande de Madame Nicole Maréchal, Ministre de l'Aide à la Jeunesse et de la Santé de la Communauté française de Belgique, décembre 2003.

CEMEA, *Choix et recherches en éducation*, Paris, Ed. CEMEA, 1986.

CEMEA, *L'éducation nouvelle en mouvement. Réflexions, questions & mises en perspective*, CEMEAction, juin 2010.

De Ketele, J-M., L'évaluation du savoir-être, dans *L'Évaluation : approche descriptive ou prescriptive ?*, Bruxelles, De Boeck-Wesmael, 1986, p.185.

Delannoy, C., Apprendre en s'entraînant, *Cahiers pédagogiques*, n° 304-305, mai-juin 1992, p. 74.

FLCPF, Les animations en éducation affective et sexuelle des centres de planning familial, dans *Formation à l'animation en éducation à la vie affective et sexuelle*, Dossier documentaire, CEDIF, 2005.

Graulus, P., *Animations « vie affective et sexuelle » : que disent les pratiques ?*, mémoire non publié, Université Lille III, 2006-2007.

International Planned Parenthood Federation, *Déclaration des droits sexuels de l'IPPF*, Londres, Ed. IPPF, octobre 2008.

Nossent, J-P., Revenir aux sources de l'éducation populaire, dans *Politiques* n° 51, 2007.

Nossent, J-P., Une éducation permanente indéfinissable, dans *Vu d'ici* n° 27, 2007.

Renard, K., Piette, D., *État des lieux des activités d'éducation à la vie affective et sexuelle en milieu scolaire en communauté française de Belgique. Enquête auprès d'élèves de l'enseignement secondaire*, Département d'Épidémiologie et de Promotion de la Santé, Unité de Promotion Éducation Santé (ULB-PROMES), Université Libre de Bruxelles, mai 2003.

La Boîte noire, Groupe Pilote Animations FLCPF, document non publié, 1992.

III. Sur Internet

Elias, M., Pourquoi faire appel à des jeux pédagogiques ?, www.iteco.be/pourquoi-faire-appel-a-des-jeux

Honorez, A., L'outil ne fait pas le formateur, www.iteco.be

Lesourd, S., La sexualité, un enjeu social, www.eduscol.education.fr/educsex/Doo60/repères-Lesourd.pdf

SOURCES D'INSPIRATION

Livres

Athea, N., *Parler de sexualité aux ados. Une éducation à la vie affective et sexuelle*, Paris, Ed Brioché, 2006.

Coenen, M.-T. (dir.), *Corps de femmes, sexualité et contrôle social*, Bruxelles, Ed. De Boeck, 2002.

International Planned Parenthood Federation, *Sexuality education in Europe. A reference guide to policies and practices*, Londres, IPPF European Network, 2006.

Moreau, N., Swennen, B., Roynet, D., *Étude du parcours contraceptif des adolescentes confrontées à une grossesse non prévue : éléments pour une meilleure prévention ?*, Bruxelles, GACEHPA, 2006.

Pereira, S., *Droits sexuels et reproductifs : quelle éducation sexuelle et affective des adolescentes à l'aube de ce troisième millénaire ?*, Bruxelles, Université des Femmes, 2007.

Trommelmans, W., *Vlaanderen vrijt. 50 jaar seks in Vlaanderen*, Antwerpen/Leuven, Vzw Steam & Uitgeverij van Halewijck, 2006.

Outils

Mariage aller-retour, coffret pédagogique, Groupe Santé Josaphat, s.d.

Diariatou face à la tradition, GAMS Belgique, Bruxelles, s.d.

FLCPF, VIDEP et Groupe Santé Josaphat, *Il m'arrive quelque chose... Guide pédagogique. Mise en place d'une cellule vie affective et sexuelle en milieu scolaire*, Bruxelles, CEDIF, 2007.

Brochures, documents et articles

Miguel Sierra, A., Dans la nébuleuse de la formation, *Antipode* n° 177, 2007, p. 2-7.

Beghin, D., Cueppens, C., Lucet, C (et al.), *Adolescentes : sexualité et santé de la reproduction. État des lieux en Wallonie et à Bruxelles*, février 2006.

Les Essentiels du genre (série de...), Le Monde selon les Femmes.

Liens utiles

www.bougetapomme.be

> un site destiné aux jeunes qui parle de la sexualité en termes de droits

www.cocof.irisnet.be/site/fr/affsoc

> site de la Commission communautaire française (COCOF) sur notamment les centres de planning familial

www.gacehpa.be

> site du groupe d'action des centres extra-hospitaliers qui pratiquent l'avortement en Belgique francophone

www.legrainasbl.org

> site de l'asbl Le Grain, atelier de pédagogie sociale à Bruxelles

www.loveattitude.be

> site inter-fédération des centres de planning familial

www.ifeelgood.be

> site des mutualités socialistes consacré aux thèmes qui touchent les ados : amour et sexualité, drogues, études, loisirs, violences etc.

www.iteco.be

> site de l'asbl Iteco, centre de formation pour le développement, qui a notamment créé de nombreux outils pédagogiques

www.laura.be

> site sur la sexualité à destination des jeunes : la « première fois », la contraception, les maladies

www.magenta-asbl.be

> info sur et pour gays/lesbiennes, « bi » et « trans »

www.merhaba.be

> info sur et pour gays/lesbiennes/bi originaires du Maghreb, Moyen-orient et Turquie

www.mondefemmes.org

> site de la seule ONG féministe sur le genre en Belgique

www.pipsa.org

> (Pédagogie Interactive en Promotion de la Santé) ce site propose une base de données spécialisée en outils pédagogiques « santé »

www.planningfamilial.net

> site de la Fédération Laïque de Centres de Planning Familial

www.questionsante.org

> site de l'asbl Question Santé qui est un service communautaire de promotion de la santé

www.safehealthyschools.org/sexualite/background.htm

> Portail de l'éducation sexuelle (Canada)

www.sensoa.be

> site du centre flamand de services et expertise concernant la santé sexuelle et le HIV

www.wallonie.be/fr/thèmes/action-sociale-et-santé/index.html

> site de la Région Wallonne sur entre autres les centres de planning familial

REMERCIEMENTS

Nous tenons à exprimer notre gratitude envers tous ceux et celles qui nous ont précédées et qui ont préparé le terrain pour que cette pratique de formation soit source de créativité et de vitalité. Nous remercions tout particulièrement celles et ceux que nous avons mis à contribution : Bettina Abramowicz, Marc Abramowicz, Aboudé Adhami, Erika Frans, Michèle Keyaert et Liliane Pelosie.

Merci à la Fédération Laïque de Centres de Planning Familial qui nous a donné les moyens de réaliser cet ouvrage. Merci à Catherine Vanesse, Carole Grandjean et Françoise Brouhon, qui nous ont fait confiance et encouragées depuis le début et sans défaillir.

Merci aux centres de planning familial dont nous faisons partie, pour nous avoir donné des facilités et du temps : les centres d'Evere, de Watermael-Boitsfort et la Free Clinic.

Coup de chapeau à Marie-Andrée Delhamende⁴², qui nous a soutenues avec rigueur et enthousiasme dans la phase d'élaboration des premiers écrits.

Merci à Alain Cherbonnier qui nous a secondées dans la phase finale d'écriture, à laquelle il a également contribué. Cet accompagnement est intervenu dans le cadre des missions de l'asbl Question Santé en tant que Service communautaire de promotion de la santé, agréé par la Communauté française.

Merci à ceux qui à différents stades du projet ont relu notre manuscrit et nous ont fait part de leurs réflexions : Tanja Spori, Véronique Delvenne, Marie-Paule Peuteman, Pascale Maquestiau, Michèle Keyaert, François Laporte, Jacqueline Martin, Martine Dal, Violaine Vandepitte, Jean-Jacques Amy et Bérangère De Ketele.

Quant à ce travail exigeant et indispensable qu'est la relecture finale, nous avons pu compter sur l'aide précieuse et attentive de Jacqueline Maus.

42. Romaniste spécialisée en ateliers d'écriture et supervision de manuscrits (delhamende@hotmail.com).

Colette Bériot est particulièrement reconnaissante à sa « comparse » des débuts : Bettina Abramowicz, qui a partagé avec elle les incertitudes et l'enthousiasme du temps des pionnières.

Nathalie Paiva tient à témoigner sa reconnaissance à ses collègues d'Evere qui ont alimenté ses réflexions sur l'animation, avec un clin d'œil tout particulier aux animatrices : Donatienne Oliviers, Delphine Bauloye, Anne-Cécile De Smedt et Florence De Boeck.

Katinka in 't Zandt souhaite remercier Pascale Maquestiau et Jorge Barudy, à qui elle doit d'observer désormais tout phénomène en prenant en compte la question du genre et le contexte sociopolitique global.

Nous regrettons de ne pouvoir citer les noms de tous les participants à la formation EVAS depuis ses débuts. Ils l'ont enrichie de leurs multiples expériences. Tous ont concouru à faire de cette formation ce qu'elle est devenue. Merci à eux.

COLOPHON

Toutes reproductions ou adaptations d'un extrait
quelconque de ce livre, par quelque procédé que
ce soit, sont interdites pour tous pays.

© Textes
Colette Bériot
Katinka in 't Zandt
Nathalie Paiva

Éditeur responsable
Jean-Jacques Amy
FLCPF
Rue de la Tulipe 34
1050 Bruxelles

Conception graphique
Lisa Boxus (*in*)extenso sprl

Imprimé en Belgique

Dans un contexte d'affrontement de valeurs, de représentations du sexe racoleuses et violentes, de marchandisation de la sexualité, l'éducation à la sexualité s'avère plus que jamais légitime et nécessaire. Il s'agit d'aider les jeunes à se mettre en mouvement autour de questions fondamentales : Qui suis-je ? Qu'est-ce que aimer ? Qui est cet autre pour moi ? Quels sont ces désirs qui surgissent ? Comment les vivre ?

Or, aller à la rencontre de groupes de jeunes avec cet objectif n'est pas une démarche anodine. Les animateurs chargés de cette mission savent combien elle est délicate. Pour tenir une juste place et être préparés aux difficultés qui vont surgir, ils doivent pouvoir compter sur une formation adaptée. Une formation qui aborde le large spectre des registres de la sexualité et situe la fonction d'animateur dans ses différents contextes.

La Fédération Laïque de Centres de Planning Familial a élaboré une telle formation.

Formation interactive fondée sur l'expérience et les questionnements des participants.

Les auteurs en développent la philosophie, les repères méthodologiques et les principaux thèmes.

Prix de vente : 10 € | Diffusion : CEDIF 02 502 68 00 – cedif@planningfamilial.net
Avec le soutien de la Communauté française



FÉDÉRATION LAÏQUE
DE CENTRES
DE PLANNING FAMILIAL

