

Par
Brûlant.e.s
Elan Interculturel
Comme un Lundi
Lëtz Rise Up
4motion

SEX —
POWER
— MENT

Éducation à la vie relationnelle, affective et sexuelle en contexte inter- culturel

* Dialogue du consentement et du respect des limites * Peut-on faire de l'éducation à la vie affective et sexuelle sans être militant-e? * Faire de la radio auprès de "personnes minorisées": quelle posture professionnelle dans la récolte et la diffusion de leurs paroles? * Les relations amoureuses à l'ère des réseaux sociaux * Promouvoir l'inclusion et l'égalité en éducation à la vie affective et sexuelle dans les milieux de vie des jeunes (entre sexisme, homophobie et racisme) * Quelles pratiques dans l'éducation à la vie affective et sexuelle pour intégrer les normes culturelles des familles d'immigrés? * La sexualité, l'amour et les relations de genres dans les quartiers dits populaires * Comment aborder les identités LGBTQ+ en lien avec la religion? * L'articulation du racisme et de l'homophobie/lesbophobie en contexte français, quelles conséquences dans la vie affective et sexuelle? * L'impact des troubles et maladies psychiques dans les relations interpersonnelles (dont vie affective et sexuelle) *

Co-funded by the
Erasmus+ Programme
of the European Union



Ce guide fait parti du Projet Erasmus+ Sexpowerment.
Ce guide a été l'occasion de réunir des professionnel-les et expertes de la vie affective et sexuelle pour évoquer les défis rencontrés sur le terrain. Ce sont des espaces de paroles où les professionnel-les sont libres de partager leurs expériences, leurs doutes et leurs valeurs.

Le projet a été soutenu par le programme Erasmus+ de la Commission européenne. Cette publication n'engage que ses auteurs·trices et la Commission ne peut être tenue responsable de l'usage qui pourrait être fait des informations qu'elle contient.

PRÉFACE

Qu'est-ce que ce guide ?

«**L'éducation à la vie relationnelle, sexuelle et affective en contexte interculturel**» est un guide dont le but est de répondre aux défis rencontrés par des professionnel-les de la vie affective et sexuelle et/ou de la jeunesse.

À qui est-il destiné ?

À des professionnel-les des secteurs de la jeunesse, de l'éducation, de la santé, et plus largement de toutes les personnes susceptibles d'aborder les questions de vie affective et sexuelle avec des publics jeunes.

Comment avons-nous choisi les sujets ?

Nous avons commencé par réaliser des entretiens avec des professionnel-les de l'EVAS ou de la jeunesse pour qu'ils nous parlent des défis qu'ils rencontrent sur le terrain. Nous avons sélectionné 2 défis par association, chaque association a organisé des tables rondes avec des expert-es pour essayer de répondre à ces défis. Ces tables rondes, les entretiens avec les professionnel-les, ainsi que nos recherches personnelles ont donné lieu à ce guide.

Quelle est notre approche ?

Notre objectif est d'aborder les questions de vie affective et sexuelle dans une perspective interculturelle, nous avons donc privilégié la paroles de personnes concernées par les sujets, avec une expérience de terrain et qui ont été elles-mêmes confrontées à ces défis.

Nous ne prétendons pas résoudre les défis rencontrés par les professionnel-les, nous espérons apporter des éléments de compréhension, des outils et de nouvelles perspectives aux professionnel-les qui en auraient besoin.

QUI SOMMES-NOUS ?

Le guide « l'éducation à la vie relationnelle, sexuelle et affective en contexte interculturel » est réalisé dans le cadre du projet Erasmus+ **Sexpowerment**.

Cinq associations européennes (en France, en Belgique et au Luxembourg) se sont réunies pour développer du matériel pédagogique ludique, participatif et qui s'adresse au plus grand nombre. Le projet Sexpowerment souhaite développer et promouvoir **des outils d'éducation à la vie affective et sexuelle** qui prennent en compte la **diversité culturelle** sous ses différentes formes.

On parle d'éducation sexuelle inclusive lorsque les jeunes reçoivent des informations complètes, significatives, empiriques et applicables qui tiennent compte des diverses orientations sexuelles, du sexe assigné à la naissance, de l'identité de genre, du statut socio-économique, de la race/ethnicité, du statut de handicapé et des antécédents culturels, et qui donnent accès à des informations précises et impartiales liées au contenu de l'éducation sexuelle.

En prenant en compte que les normes liées à la vie affective et sexuelle (VAS) peuvent varier selon les cultures, traditions et sociétés, nous explorons **le croisement entre intimité, stéréotypes, préjugés et discriminations**. Notre objectif est de favoriser l'émancipation et l'épanouissement des jeunes dans leur VAS quelles que soient leurs identités sociales et culturelles.

Le projet s'adresse donc **à la jeunesse**, afin de promouvoir une VAS positive et émancipatrice, mais également **aux professionnel-les** qui les accompagnent afin que ces derniers se sentent ressource-es et outillé-es pour répondre aux défis qu'ils rencontrent sur le terrain.

PARTENAIRES



Brûlant.e.s (France)

Brûlant.e.s est une association féministe inclusive ayant pour objectif de favoriser l'égalité entre les genres à travers une perspective interculturelle. Nous agissons afin de rendre accessible à tous·tes l'éducation à la vie affective et sexuelle, et de sensibiliser contre les stéréotypes de genre en utilisant une pédagogie non-formelle et active.



élan interculturel

Elan Interculturel (France)

Elan Interculturel est une association parisienne qui se consacre à la création d'outils pédagogiques dans le domaine de l'interculturalité. Elle encourage le développement des compétences interculturelles, afin de favoriser le dialogue et une meilleure compréhension des un.e.s et des autres.



Lëtz Rise Up (Luxembourg)

Lëtz Rise Up est une association féministe et antiraciste dont la mission est de lutter contre toutes les formes de discrimination. Elle mène ses actions à travers l'organisation de formations, de conférences et de manifestations artistiques. L'association souhaite particulièrement valoriser et favoriser le bien-être des femmes susceptibles de subir des discriminations.



4motion (Luxembourg)

4motion est une association activiste stimulant le changement social. Autour de l'éducation à une culture festive inclusive et bienveillante, et en utilisant l'approche par les pairs, 4motion s'adresse directement à la population festive et aux organisateurs de manifestations culturelles et festives.



Comme un Lundi (Belgique)

Comme Un Lundi est une association belge de réalisation sonore et visuelle, elle accompagne et valorise l'expression de chacun-e par la parole et/ou par le corps. Nos ateliers, réalisations et formations favorisent la rencontre, la participation et la création de liens.

ACRONYMES

VAS

Vie affective et sexuelle

EVAS

(France)

Éducation à la vie affective et sexuelle

=

SAS

(Luxembourg)
Santé affective et sexuelle

EVAS

(Belgique)

Éducation à la vie relationnelle, affective et sexuelle

SOMMAIRE

Posture professionnelle

- Dialogue du consentement et du respect des limites
Par 4motion **p.13**
- Peut-on faire de l'éducation à la vie affective et sexuelle sans être militant-e?
Par Brûlant·e·s **p.25**
- Faire de la radio auprès de "personnes minorisées": quelle posture professionnelle dans la récolte et la diffusion de leurs paroles ?
Par Comme un Lundi **p.35**

Questions sur les croisements de la vie affective et sexuelle et l'interculturalité

- Les relations amoureuses à l'ère des réseaux sociaux
Par Lëtz Rise Up **p.49**
- Promouvoir l'inclusion et l'égalité en EVAS dans les milieux de vie des jeunes (entre sexisme, homophobie et racisme)
Par 4motion **p.61**
- Quelles pratiques dans l'EVAS pour intégrer les normes culturelles des familles d'immigrés?
Par Lëtz Rise Up **p.71**
- La sexualité, l'amour et les relations de genres dans les quartiers dits populaires
Par Comme un Lundi **p.85**
- Comment aborder les questions LGBTQ+ en lien avec la religion ?
Par Brûlant·e·s **p.97**
- L'articulation du racisme et de l'homophobie/ lesbophobie en contexte français, quelles conséquences dans la vie affective et sexuelle ?
Par Elan Interculturel **p.109**
- L'impact des troubles et maladies psychiques dans les relations interpersonnelles (dont VAS)
Par Elan Interculturel **p.121**

Remerciements **p. 129**

EN SAVOIR PLUS...



Ce guide retrace les tables rondes organisées dans le cadre du projet européen Sexpowerment. Ces tables rondes sont également accessibles en ligne sous la forme d'émissions radiophoniques.

Si vous souhaitez écouter les tables rondes citées dans les articles, retrouvez-les sur le podcast «**Sexpowerment - Regard interculturel sur l'éducation à la vie affective et sexuelle**», disponible sur :



[SPOTIFY](#)



[APPEL PODCASTS](#)



[GOOGLE PODCASTS](#)



[ACAST](#)

Chapitre 01. Posture Professionnelle

Dialogue du consentement et du respect des limites

Par 4motion



La communication sur le consentement - un outil qui est seulement d'actualité depuis peu de temps. Pourquoi ? Cette question va éclater le cadre de ce guide, et pourtant nous savons que nous nous trouvons dans une révolution – non seulement sexuelle, mais également au niveau du bien-être et du respect de chacun-e (qui commence par le respect et l'amour de soi-même). Ainsi, il y a de plus en plus de communication sur des sujets tabous comme les violences sexistes et sexuelles, notamment depuis le mouvement en ligne #metoo en 2017¹.

« Nous faisons encore face à des tabous autour des thématiques qui touchent la sexualité et les comportements sexuels. » remarque Elsa Fischbach, pédagogue en EVAS au Luxembourg². Ainsi, le sujet abordé dans cet article a été choisi en fonction de l'actualité sur le concept du consentement et de la nécessité relevée dans les entretiens et échanges préalables de recevoir des outils pour aborder des sujets taboués comme le viol et les violences sexistes et sexuelles, mais aussi pour gérer des réactions émotionnelles. Il y a « toujours une difficulté par rapport aux réactions émotionnelles au vécu des participant-es [...] par exemple le consentement, des questions de situation de viol ou des situations d'infection HIV ». En outre, l'EVAS destinée aux nouveaux-elles migrant-es au Luxembourg pose également un défi pour Claudia Pedroso de la HIV Berodung au Luxembourg³.

Tout d'abord, il est à clarifier ce que nous entendons par le dialogue du consentement. Ensuite, nous verrons pourquoi il est essentiel (comme dans tous les domaines du travail social) d'adopter une approche interculturelle en EVAS et pourquoi il est tellement important de parler du consentement – même si les personnes dans le dialogue n'arrivent pas à trouver un « consentement » dans un premier temps. En parlant des sujets sensibles et intimes avec les jeunes en contexte multiculturel, il faut adopter une certaine posture et connaître aussi ses propres limites et ses compétences. Mylène Porta nous a partagé ses expériences par rapport à ces sujets. Finalement, et ce sera le point focal à transmettre en EVAS, nous entrerons dans la zone grise du consentement et nous montrerons pourquoi elle ne devrait pas exister.

1 <https://www.coe.int/fr/web/gender-matters/feminism-and-women-s-rights-movements>

2 Elsa F. (2022) Entretien 3-R1

3 Claudia P. (2022) Entretien 1-R1

Le consentement (sexuel)

Pour Elie Gottlieb, psychologue clinique, psychothérapeute et sexologue au Luxembourg, le consentement commence bien avant les premières relations sexuelles, pour connaître d'abord ses besoins et ses limites au niveau du bien-être physique et psychique. Qu'est-ce que je veux ou ne veux pas ? De quoi j'ai besoin ? Qu'est-ce qui est bien au niveau sensation ou non ? Selon Elie G., ce travail de sensibilisation au consentement devrait commencer au tout jeune âge. Il s'agirait par exemple de demander aux enfants à la crèche avec qui ils voudraient se mettre à deux dans une ligne. Uniquement ceux qui le voudraient, pourraient se prendre dans les mains. Ceci n'est pas directement lié à la sexualité, mais apprend aux enfants à réfléchir déjà à ce qu'ils veulent ou ne veulent pas, à connaître leurs limites et besoins et que ceux-ci soient respectés. Et dans ce cadre, tout tourne autour de la communication.⁴

Ensuite, lorsque nous parlons de consentement sexuel, nos propres limites et besoins sont à définir et à partager avec notre/nos partenaire/s. Mais aussi les attentes de chacun-es doivent être communiquées, ce qui rentre dans l'interculturalité. Ainsi, il est bien de discuter certaines « normes », qui peuvent aussi être véhiculés dans des vidéos de pornographie, comme par exemple ; « Est-ce qu'on est un-e bon. ne partenaire sexuel si on ne veut pas faire du sexe oral ? Est-ce que ceci est attendu ? ». Puis, il faudrait se poser la question si on se sent sous pression par rapport à ces normes, pas forcément par l'autre personne, mais aussi dans le contexte socioculturel, dans la société et surtout par les médias, qui jouent un grand rôle dans la sexualisation.⁵

Le "FRIES"⁶ modèle explique le consentement par 5 éléments⁷ :

- « **Freely given** » (Donné librement) : Donner son consentement en liberté, sans pression, force, manipulation ou influence de substances psychoactives

- « **Reversible** » (Réversible) : Chacun-e peut à tout moment changer sa décision de consentement comme il le sent et arrêter l'acte.

- « **Informed** » (Informé et éclairé) : Chaque partenaire doit savoir à quoi il consent. Une

communication honnête et éclairée par rapport à la santé sexuelle de chacun-e. est nécessaire.

- « **Enthusiastic** » (Enthousiaste) : Chacun-e consent pour ce qu'il veut vraiment faire, ce qu'il désire et ce qui lui fait plaisir. Lorsque ce n'est plus le cas, il faut arrêter immédiatement.

- « **Specific** » (Spécifique) : Dire « oui » pour un acte, ne veut pas dire qu'il y a consentement pour d'autres actes, même si les partenaires les ont déjà fait avant.

La vidéo sur le consentement en comparaison avec une tasse de thé, très connue sur Youtube, montre bien que le consentement peut se passer dans un contexte sexuel, mais peut aussi avoir lieu dans un autre contexte. Nous pouvons aussi dire « non » ailleurs, et ce « non » devrait toujours être respecté, même si les autres personnes engagés-és ont d'autres représentations, attentes ou besoins. Ceci signifie que le consentement est lié à la liberté, à son propre espace (de la zone de confort et du bien-être) et la garde du contrôle.⁸

Parler du consentement aux jeunes

En 2015, une étude sur la question du consentement a été menée auprès des jeunes et des intervenant-es en éducation à la sexualité par l'Institut national de la jeunesse et de l'éducation populaire en France.⁹ L'objectif était de comprendre comment les animateurs.trices appréhendent et abordent la question lors des séances en EVAS, mais également d'analyser les pratiques des jeunes dans une perspective de genre. La majorité des professionnel-les estimant la thématique du consentement très importante dans les relations sexuelles et interpersonnelles, travaillent avec trois techniques (exemples d'animation) différentes pour entrer en dialogue sur le sujet, en tenant compte du fait de leur âge et de leurs expériences.

La loi

Lorsqu'on parle de consentement, la question du viol prend une place importante. Ainsi, il est nécessaire d'abord d'expliquer le cadre législatif dans les pays respectifs. Tout de même, parler uniquement de la définition juridique, souvent incomplète, ne suffit pas

4 Elie G. (2023) Entretien 4-R1

5 Ibid

6 En Français, il s'appelle le modèle DRES : le consentement doit être Donné librement, Informé, Réversible, Enthousiaste et Spécifique.

7 <https://www.saifsociety.ca/post/may-is-sexual-violence-awareness-month-we-re-talking-consent>

8 <https://www.youtube.com/watch?v=fGoUJLWS4-kU>

9 https://iniep.fr/wp-content/uploads/2018/09/rapport_sivs_def.pdf

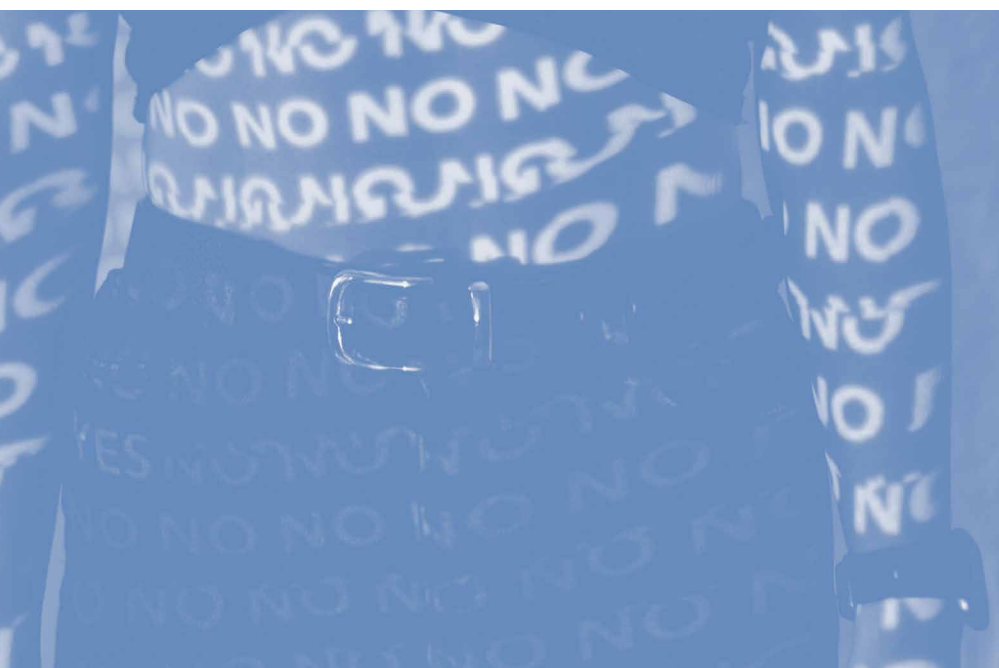
pour comprendre à quel point un non-respect du consentement devient un viol et que le consentement commence en dehors des rapports sexuels.

Les 3 C

La règle des 3 C résume des aspects nécessaires à une relation affective et sexuelle saine: **C**onnaître ses désirs et ses limites, **C**ommunication et **C**onsentement. Pour éviter que les jeunes prennent cette règle comme une leçon (une loi) qui leur est imposée, il faut utiliser cet outil pour ouvrir la discussion.

Les contes en commun

Un autre outil pour aborder le consentement sont les mises en situation. L'intervenant-e s'appuie sur des récits, donne des lignes directrices du scénario et



demande après aux jeunes leurs points de vue pour construire ensuite collectivement une histoire (conte) en commun.

Des groupes de discussion entre jeunes encadrés (ou non) par un-e intervenant-e pour analyser des situations de non-respect du consentement sont encore une autre méthode permettant de faire référence à des contextes de vie des jeunes (fêtes, consommation de substances psychoactives, vacances,...).

En général, ces outils permettent de saisir la compréhension des jeunes sur la question du consentement. En tant qu'intervenant-e en EVAS, il faudrait faire attention à ne pas entrer dans la croyance que tous-tes les jeunes comprennent la notion du consentement et que c'est juste dans la vie quotidienne qu'ils rencontrent des difficultés dans l'application. Beaucoup de jeunes ne connaissent pas le terme et ne comprennent pas la complexité qui l'entoure. « En fait, pour moi, je pense qu'ils connaissent le concept de consentement, ils savent ce que ça veut dire, que ça veut dire que les deux partenaires sont d'accord pour avoir un rapport sexuel. [...] Ils connaissent le concept, mais dans la mise en pratique, c'est beaucoup plus flou que ça. » Ayant conscience ou non des bagages inégaux des jeunes, l'intervenant-e devrait toujours poser la question de compréhension au début de la séance en EVAS.

« Animatrice : Comment savoir si l'autre est d'accord ?
Une élève : Il faut son consentement.

Animatrice : Il faut toujours avoir le consentement de l'autre.

L'animatrice poursuit son propos et ses explications sur le consentement ; quelques minutes plus tard,

l'animatrice questionne la classe.

Animatrice : Si chacun dit oui pour faire plaisir... est-ce qu'il y a consentement ?

Pas de réponse, silence dans la salle.

Un élève : Madame, c'est quoi le consentement ?»¹⁰

Selon Mylène P. - éducatrice spécialisée, formatrice à l'interculturalité et à la diversité au Luxembourg - le rapport au consentement, c'est le rapport au corps, à l'émotion, à l'affectif, aux représentations de genre, au mariage, à l'intimité et au couple. Ce sont toutes des notions qui sont très culturelles. Donc, si on veut parler avec les jeunes sur le consentement, il faudrait d'abord préparer le cadre avant de commencer avec le sujet. Dans ce cas, une approche interculturelle est indispensable.¹¹

Le dialogue interculturel en EVAS

En tenant compte des préjugés, des stéréotypes, des idées très opposées d'une diversité corporelle, sexuelle et de genre, et des discriminations existantes, il se pose la question

¹⁰

Ibid

¹¹

Mylène P. (2023) Table ronde 2 -R1

de comment ouvrir un dialogue avec les jeunes dans un contexte formel ou non-formel en tant qu'intervenant-e sur des sujets de la vie affective et sexuelle qui sont abordés dans chaque culture différemment.

L'approche interculturelle permet de se rendre compte de l'impact de la relation entre la culture et les individus. Elle implique de se centrer sur la relation interpersonnelle entre 2 individus et voir comment on accompagne les personnes, là où elles sont. L'approche interculturelle c'est un peu un piège, parce qu'on a « *l'impression de parler effectivement de culture, mais dans la rue on rencontre pas des cultures, on rencontre bien des individus* ». Dans la méthodologie, « *finalelement, c'est un travail d'humilité, c'est-à-dire que le professionnel qui accompagne les jeunes doit se dire qu'il ne sait pas, mais qu'il est là pour accompagner les jeunes à partir de lui. Et cette démarche de ne pas savoir en fait, c'est se rendre compte de son propre cadre de référence, c'est-à-dire relativiser aussi ses propres notions* ». « *Donc, la question du consentement en elle-même est culturelle* ». Ainsi, la définition qu'on va donner au consentement est généralement occidentale, comme c'est le cas au Luxembourg.¹²

Avant de commencer le dialogue sur le consentement, il est d'abord important de préparer le cadre, c'est-à-dire mettre en place des règlements de groupe en co-construction pour garantir un espace respectueux et sécurisé. Dans cette préparation il est primordial de valoriser la diversité (par exemple, une animation sur la richesse de la diversité) et de comprendre les différents cadres de référence des jeunes, sans devoir être d'accord avec leurs pensées respectives. Ceci va aider à ouvrir et accueillir la parole par la suite, surtout sur des sujets plus intimes comme le consentement.

Gestion des réactions

Pourquoi est-ce que les discussions sont importantes ? L'échange sur différentes opinions ne sert pas à savoir qui a raison, mais plutôt à avancer sur une compréhension l'un de l'autre et à accepter cette différence de pensées dont l'objectif est le bien-être de chacun-e qui est basé sur la reconnaissance

12 Ibid

de l'individu dans sa diversité.

Selon Mylène P., il ne faut pas avoir peur des réactions et des tons qui montent un peu. Elle pense même qu'il faut savoir accueillir les propos de haine, pour éviter qu'ils s'expriment ailleurs, par exemple après l'école. Il faut prendre cette chance pour ouvrir le dialogue et permettre des discussions après avoir mis en place le cadre de bienveillance.

La zone grise et la culture du viol

On parle de plus en plus du «Oui c'est oui» et «non c'est non», mais alors comment on ouvre le dialogue justement sur ces zones grises entre le consentement et le viol ? Pourquoi le consentement n'est pas toujours si évident à appliquer, comment on entre dans les zones grises et quels en sont les problèmes à la racine ? En commençant à analyser le texte de loi français sur le viol, nous pouvons remarquer qu'il est limité à « toute acte de pénétration sexuelle, de quelque nature qu'il soit, commis sur la personne d'autrui ou sur la personne de l'auteur par violence, contrainte, menace ou surprise est un viol. » Mais le consentement se résume-t-il à une absence de « violence, contrainte, menace ou surprise » ?¹³

« Zone grise, le terme ne fait pas l'unanimité. De nombreuses militantes féministes le remettent en question, comme par exemple Ovidie. Cette réalisatrice de pornographie féministe et de documentaires, dont un sur la sexualité des jeunes filles déclare : C'est un terme que je me refuse à utiliser. Je ne suis pas du tout à l'aise avec cette notion-là qui voudrait que le consentement puisse être flou, qu'on dit «non» mais qu'en fait on dit «oui».

Les difficultés liées à la compréhension du principe même de consentement peuvent très bien s'expliquer par la culture du viol. « *La culture du viol est un concept sociologique. Il peut être utilisé pour qualifier un ensemble de comportements et d'attitudes qui minimiseraient, normaliseraient voire encourageraient le viol.* »¹⁴

Les autrices, Sara Hassan et Juliette Sanchez-Lambert, du guide "It's not that grey", sorti en

13 <http://anesf.com/wp-content/uploads/2020/04/AI-n%C2%B04-Consentement-SP.pdf>

14 Sara Hassan et Juliette Sanchez-Lambert () It's not that grey, p. 6 https://periodbrussels.eu/wp-content/uploads/2019/04/Its-not-that-Grey_Period_Guide_2019_online.pdf

Belgique, décrivent la réalité que nous vivons dans un monde où la grande majorité des femmes sont ciblées à un moment de leur vie par des violences sexistes et sexuelles. Et pourtant, elles ne sont pas assez équipées avec les outils nécessaires pour se protéger elles-mêmes et vivre dans ce monde dominé par le patriarcat. C'est pourquoi elles ont écrit ce guide (en anglais) avec des stratégies pour identifier la zone grise et poser ses limites.

Une autre œuvre, paru au Luxembourg en 2017, écrite par Marissa Daruwalla, travailleuse sociale et éducatrice à la sexualité, illustre dans une approche décoloniale le lien entre la domination masculine dans les sociétés de l'ouest, le sexisme, le capitalisme et la sexualité des femmes dévalorisée et ignorée pendant très longtemps. En plus, elle donne des stratégies ciblées pour les hommes (ou les couples) pour favoriser leur vie sexuelle en mettant en avant le plaisir des femmes, l'importance de l'affection et des caresses non sexuelles et surtout l'importance de la communication.¹⁵

Cette dernière est justement la clé pour pratiquer le consentement entre toutes personnes (au-delà des couples hétérosexuels) et celle-ci contribue en générale positivement à la vie sexuelle et affective de chacun-e. L'acceptation d'une culture du viol, par contre, est en opposition à un dialogue sur le consentement et le respect des limites. Elle continue à contribuer au sexisme, à une mauvaise connaissance sur la sexualité, à la tabouisation sur le plaisir sexuel des femmes et des minorités sexuelles et de genre (MSG), et en général elle renforce les discriminations envers des groupes de personnes minorisées et racisées.

¹⁵ Marissa D. (2017) Do men give love for sex & women give sex for love? Or is female sexuality plainly and simply misunderstood? A socio-economic and political view on human sexual behavior.

Bibliographie

- Manon Garcia (2021), **«La conversation des sexes, Philosophie du consentement»**
Au terme de ce livre, il s'agira en somme, pour reprendre la formule de Gloria Steinem, d'« érotiser l'égalité » plutôt que la domination : en ce sens, le consentement sexuel, conçu comme conversation érotique, est sans doute l'avenir de l'amour et du sexe.
- Pièce de théâtre : Rébecca Déraspe, **«Les glaces»**, Québec
«Je me suis demandé "Comment peut-on réfléchir à ces questions-là sans rendre les coupables monstrueux?" On condamne les gestes, mais pas nécessairement les personnes», explique Rébecca Déraspe. Son texte a été remisé pendant la pandémie, elle l'a laissé dormir pendant environ trois ans. «Ça m'a permis d'avoir un certain recul sur ce sujet qui est brûlant d'actualité», ajoute l'autrice. La pièce explore la question du consentement et offre une réflexion sur le pardon à travers le vécu de divers personnages impliqués dans une histoire d'agression sexuelle non dénoncée.
- Espace Santé Etudiants Bordeaux, **«Sexualité et consentement: la zone grise»**
<https://www.youtube.com/watch?v=HSzqASpmEWA>
L'Espace santé étudiants Bordeaux de l'Université de Bordeaux vous présente un nouveau clip vidéo « Sexualités et consentement : la zone grise » qui fait suite à la diffusion de la campagne « Pas de relations sexuelles sans consentement ». Ce clip est le fruit d'une journée de SENSIBILISATION à la notion de consentement sexuel et de la zone grise sur Kedge Campus Bordeaux en collaboration avec Kedge Wellness, le CEGIDD (Conseil Général de la Gironde), le Planning Familial de la Gironde et avec le soutien de l'ARS Nouvelle Aquitaine.
- Podcast : CeRHeS (Centre Ressources Handicaps et Sexualités), **OK? pas ok!...**
<https://cerhes.org/ok-pas-ok-la-serie-podcast-qui-parle-de-consentement-aux-jeunes/>
la série podcast qui parle de consentement aux jeunes.
- Campagne : Amnesty, **«Parlons du oui»** Kit militantisme
De la «culture du viol» à la «culture du consentement»
<https://www.amnesty.org/fr/latest/campaigns/2020/02/lets-talk-about-us/>
- **«Lets talk about sex»**, Guide en matière de santé affective et sexuelle des jeunes à destination des professionnel·les, Cesas (2020)
Outil pour promouvoir une éducation sexuelle.
- Marissa Daruwalla (2017), **«Do men give love for sex & women give sex for love? Or is female sexuality plainly and simply misunderstood? A socio-economic and political view on human sexual behaviour»**
Marissa Daruwalla is a qualified social worker who has acquired experience as a sex coach. In this book, she demonstrates how female sexuality has been ignored in our male-oriented Western society. She explains women's sexual needs, and in a series of "sexercises" she offers couples in low-sex/no sex relationships a pathway to fulfilling sex, focusing on the importance of non-sexual touch and the vital role played by the clitoris - the only human organ designed purely for sexual pleasure - in the female orgasm.
- Topla, **«Sexploration»**
<https://www.lesenfants.fr/jouet/16546883-le-jeu-de-role-du-consentement-sexploration-jeux--topla>
Le jeu de rôle du consentement.

• Podcast : Celles qui osent (2021), «**En finir avec la zone grise de la sexualité: la notion de consentement décryptée**»
<https://www.radiofrance.fr/franceinter/podcasts/capture-d-ecrans/sexe-sans-consentement-ceder-ce-n-est-pas-dire-oui-6223166>

• Delphine Dhilly (2018), «**Sexe sans consentement**»
<https://www.radiofrance.fr/franceinter/podcasts/capture-d-ecrans/sexe-sans-consentement-ceder-ce-n-est-pas-dire-oui-6223166>

Dans le documentaire Sexe sans consentement réalisé par Delphine Dhilly en 2018, la journaliste donne la parole aux femmes qui ont cédé à un rapport sexuel, sans toutefois y consentir. Cinq femmes et six hommes, tous âgés de 20 à 65 ans, donnent face à la caméra, leur point de vue du consentement et de la place de celui-ci dans la sexualité, notamment au sein des rapports hommes-femmes.

• Alexia Boucherie (2019), «**Troubles dans le consentement**»
<https://www.bettinazourli.fr/post/zone-grise-que-est-ce-que-c-est>

En 2019, Alexia Boucherie, sociologue et militante queer, publie son ouvrage Troubles dans le consentement, et décide de poser une question majeure : le consentement entre homme et femme, au vu des siècles de rapports de pouvoir, n'est-il pas d'emblée vicié ?

• «**Le consentement**»
ANESF
<http://anesf.com/wp-content/uploads/2020/04/Al-n°4-Consentement-SP.pdf>
Explication du consentement et de la «zone grise».

• Marie Kirschen (2018), «**La 'zone grise' du consentement, un concept 'très dangereux'**»
<https://www.buzzfeed.com/fr/mariekirschen/la-zone-grise-du-consentement-un-concept-tres-dangereux>

Cette zone dans laquelle le rapport sexuel ne serait plus vraiment un acte consenti mais pas tout à fait une agression. Jugée floue et trompeuse, l'expression est de plus en plus décriée.

• Podcast : Xavier Demagny (2020), «**Cinq chiffres chocs de l'enquête de NousToutes sur le consentement dans les rapports sexuels**»
<https://www.radiofrance.fr/franceinter/cinq-chiffres-chocs-de-l-enquete-de-noustoutes-sur-le-consentement-dans-les-rapports-sexuels-8247821>

Le constat fait par #NousToutes est simple : «On n'y est pas du tout». Le collectif féministe a publié mardi le contenu d'une enquête inédite sur le consentement dans les rapports sexuels hétérosexuels. Au total, près de 109 000 réponses ont été reçues durant les dix jours de l'enquête.

• Du Q (2021), «**Adolescents et sexualité: quelles pratiques?**»
<https://www.celles-qui-osent.com/adolescents-sexualite/>

Pression sociale chez les adolescent en ce qui concerne les pratiques de la sexualité.

• Denis Salas, «**La zone grise du (non) consentement**» dans les cahiers de la justice 2021/4 (N°4), pages 559 à 561
<https://www.cairn.info/revue-les-cahiers-de-la-justice-2021-4-page-559.htm>

Consentir vient de sensus, éprouver un sentiment vis-à-vis d'autrui et consentio, rappelle Jean-Philippe Pierron, signifie « être de même sentiment ». Le champ du droit qui connaît bien la volonté claire et dûment formulée s'ouvre à une pratique relationnelle intersubjective qui ne se laisse pas aisément saisir. Le monde du « sentir ensemble » contient des silences, des hésitations, des regards, des échanges, bref tout un « arc en ciel d'affects où s'expriment toutes les nuances du oui et du non ».

Peut-on faire de l'éducation à la vie affective et sexuelle sans être militant-e?

Par Brûlant.e.s

C'est la question à laquelle nous avons choisi de répondre dans ce manuel, pour plusieurs raisons. Premièrement, ce sont des questions qui reviennent souvent dans les entretiens que nous avons menés avec des professionnel·les de l'EVAS ; une chargée de projet dans une association qui travaille sur les notions d'interculturalité et une éducatrice à la vie affective et sexuelle indépendante qui intervient principalement dans les milieux scolaires. Voici deux extraits de leurs entretiens, qui montrent que c'est un défi auquel elles sont confrontées.

« [Dans l'EVAS.] Je pense que c'est important d'avoir plusieurs prismes. Et là où je peux avoir des difficultés, c'est quand il n'y a qu'un prisme [et que c'est celui] du militantisme. J'ai l'impression que ça peut avoir tendance à rigidifier les positionnements. [...] Et pour moi là je pense que je l'associe aux différences culturelles, qui seraient plus d'ordre professionnelles. »
Éloïse

Dans cet entretien, Éloïse établit une différence entre "des militants qui ont le prisme des oppressions systémiques et des éducateurs à la vie sexuelle et affective qui sont aussi là pour voir comment est ce qu'on peut être épanoui dans les relations sociales, comment est-ce qu'on peut être au service de la relation" et se questionne sur l'idée que ces deux postures ne peuvent pas toujours être compatibles.

« J'étais en face d'un groupe de garçons, une bonne vingtaine, et il y avait une seule fille dans le groupe. Je dirais plutôt de culture musulmane. J'ai appris après que dans le lycée, la charia¹ était très présente. Donc très éloigné de ma culture. Au bout d'une bonne heure d'intervention, j'appuyais pas mal sur l'égalité hommes-femmes, le consentement, etc. Il y a un des jeunes qui m'a interrompue et m'a dit : « Mais Madame, évidemment vous êtes une femme, et que vous allez être pour les femmes, mais pas pour les garçons. »[...] Sur le moment, j'ai pris une grande aspiration. Je me suis dit « Ok, il a raison honnêtement. ». C'est vrai que j'avais vraiment orienté mon discours en fonction de ce que je pensais. C'est-à-dire, en fonction de mes aprioris et de ce que j'avais projeté sur les jeunes. Et effectivement, j'ai été vraiment dans "il faut faire ça, il ne faut pas faire ça". [...] Je suis militante. Du coup parfois tu veux passer des messages militants et tu oublies de te mettre à la place de l'autre. » Élise

¹ Loi canonique islamique régissant la vie religieuse, politique, sociale et individuelle, appliquée de manière stricte dans certains États musulmans.
<https://www.larousse.fr/dictionnaires/francais/charia/14756>

La deuxième raison qui nous a poussé à interroger la place du militantisme dans l'EVAS, c'est que notre association travaille également dans ce domaine, que c'est un obstacle que nous rencontrons et un sujet sur lequel nous n'avons pas tous-tes le même avis.

Pour commencer, il nous semble important de définir ce que nous entendons par pédagogie et militantisme. Pour nous, la pédagogie est une science de l'éducation qui a pour objectif d'apporter des connaissances et des compétences à un groupe. Le militantisme est une lutte menée par les concerné-es pour changer les comportements, interactions et mettre fin aux oppressions systémiques. La pédagogie et le militantisme sont souvent mis en opposition. D'un côté, dans les milieux pédagogiques, le militantisme est vu comme un obstacle à la transmission et à la compréhension car il est trop politisé, trop intense, trop en lien avec les émotions et pas assez avec les faits. De l'autre côté, les militant-es dénoncent une injonction à la pédagogie², épuisante et parfois inefficace. Dans ce guide pédagogique, nous espérons apporter de la nuance et des éléments pour répondre à ces questionnements.

“Ce n'est pas un métier dans lequel on arrive par hasard.” Patrice

Pour certain-es d'entre nous, on ne peut pas ne pas être militant-e et exercer ce métier, ou on risque de reproduire un certain nombre d'écueils dans les questions de relations amoureuses, sexuelles, amicales et familiales. C'est une inquiétude qui est également apparue dans les tables rondes que nous avons menées. Salomé, éducatrice à la vie affective et sexuelle pour Brûlant·e·s : « Je ne vois pas comment on pourrait faire de l'éducation à la vie affective et sexuelle dans une société où il y a tellement de biais misogynes, racistes, LGBTQphobes, validistes, sans être militant. [...] On se lance forcément dedans par militantisme, et si on ne le fait pas par militantisme, je crois que ça m'inquiète ».

Les sujets abordés en EVAS sont éminemment politiques, et donc durs à dissocier d'une prise de position. Cette prise de position, il est nécessaire pour

Patrice, éducatrice à la vie affective et sexuelle et aussi sexothérapeute inclusive, de l'exprimer « On part toujours de quelque part, on parle toujours de quelque part. [...] On peut avoir l'impression de ne pas être militante, et je pense que c'est vraiment une question de se situer soi-même [sinon] ce serait comme prétendre à l'universalisme. »

L'universalisme ici est “l'affirmation que tous les groupes humains ont une nature commune. Par-delà les différences biologiques et culturelles, il existe une unité fondamentale du genre humain.”³ Prétendre à l'universalisme, comme le dit Patrice, dans ce contexte précis, serait ne pas prendre en compte les diversités à l'intérieur même du public cible et se croire objectif. Cette objectivité, très souvent, est considérée comme le propre de l'homme cisgenre hétérosexuel et blanc.

C'est ce qu'explique Donna Haraway, philosophe féministe, dans *Savoirs situés : question de la science dans le féminisme et privilège de la perspective partielle*.⁴ L'autrice établit que, lorsqu'il s'agit de sciences, de connaissances, les milieux institutionnels établissent (sciemment ou non) des différences entre les personnes concernées directement par le sujet et celles qui ne le sont pas. Il y aurait donc d'une part le savoir venant de ce qu'elle appelle les corps non-marqués, c'est à dire les personnes qui ne sont pas victimes d'oppressions systémiques : les hommes cisgenre, blanc et hétérosexuel (selon le sujet abordé, d'autres caractéristiques s'ajoutent à la liste : valide, appartenant à la classe aisée, etc).

Ces corps non marqués seraient capables d'un savoir objectif puisqu'ils ne sont pas concernés par l'oppression, ils auraient donc cette capacité à parler sans émotions et sans points de vue personnels. Et il y aurait d'autre part, le savoir venant des corps marqués, c'est à dire les personnes concernées par

2 <https://feminazgulencolere.wordpress.com/2017/05/17/injonction-a-la-pedagogie-tone-policing/>

3 <https://www.toupi.org/Dictionnaire/Universalisme.htm#:~:text=L'universalisme%20en%20politique%20est,conclure%20des%20affaires%20du%20monde.>

4 <https://ecole-lacanianne.net/wp-content/uploads/2019/03/4-Savoirs-situ%C3%A9s-8.pdf>

une oppression systémique (genre, race, classe, etc) : « *[Le principe de corps marqué] désigne les autres, les incorporées, contraintes d'avoir un corps et un point de vue fini, donc inévitablement disqualifié et pollué dans toute discussion sérieuse en dehors de notre petit cercle [...]* ». Ce savoir ne serait pas objectif, car il serait impossible de demander à quelqu'un-e concerné-e par une oppression systémique de parler objectivement de cette oppression, sans émotions, sans points de vue personnels ; « [...] le point de vue de celui qui connaît les choses de l'intérieur n'est pas privilégié, parce que tout tracé de frontière intérieur/extérieur dans le savoir est théorisé comme acte de pouvoir, et non comme une démarche vers la vérité. » Cette distinction à l'œuvre dans les milieux institutionnels a discrédité pendant des siècles (et aujourd'hui encore) le savoir détenu par les personnes directement concernées par les oppressions pour ne valoriser qu'un savoir froid détenu par des personnes qui ne voient les choses que de l'extérieur. Les milieux militants aujourd'hui, en plus de déconstruire cette idée, privilégient les savoirs des personnes concernées, qui offrent une expertise que personne d'autre ne peut avoir. Pour finir et pour résumer, le principe de savoir situé est le constat que toutes les personnes transmettant un savoir le transmettent d'un point de vu précis, d'une place précise dans la société, et cette place doit être explicitée, un savoir doit être systématiquement contextualisé et doit assumer sa subjectivité.

Certain-es éducateur-ices à la vie affective et sexuelle sont demandeur-euses de plus de militantisme dans la pédagogie. Emanuelle Duchesnes, lors de notre table-ronde, s'est offusquée de certaines interdictions ou impossibilités dans les milieux de l'EVAS : « *Moi j'adorerai suivre des jeunes, voir le consentement dès la maternelle, dès la primaire. Et j'ai eu une petite initiation à l'accompagnement à la vie sexuelle et affective et en fait ils étaient là "Mais tu peux pas faire des exercices de consentement !" et moi je suis là "Mais... prête moi ta gomme, est ce que tu veux me donner la main, est ce que tu veux jouer avec moi... Mais c'est des situations de consentement qu'on a tout le temps ! Et pourquoi ils ne pourraient pas apprendre à dire non dès le plus jeune âge ?* ».

Les limites de la posture militante dans l'EVAS

Pour d'autres, il est tout à fait possible et même parfois souhaitable de ne pas être militant-e ou de laisser son militantisme de côté quand on intervient en tant que pédagogue sans quoi nous risquons de braquer le public bénéficiaire. Cette posture est illustrée dans l'un de nos entretiens. Élise, éducatrice à la vie affective et sexuelle, nous parle d'une séance qui n'avancait pas. « [...] j'ai vraiment orienté mon discours en fonction de ce que je pensais. C'est-à-dire, en fonction de mes aprioris, projetés sur les jeunes. »

Le mot en soi est déjà un obstacle, Emanuelle Duchesne, coach relationnelle explique qu'elle ne se considère pas comme militante « *[Dans militantisme] j'entends la notion de combat, de conflit. Militant, militaire. [...] Du coup je me considère engagée plus que militante* ». Mélanger militantisme et pédagogie, peut aussi mener à cristalliser des oppositions et empêcher les échanges. L'idée de pureté militante⁵ n'est pas compatible avec le principe pédagogique. Emanuelle « *Moi ma posture c'est d'aider les gens à assumer ce qu'ils ressentent, même si ce n'est pas de l'avis des autres. [...] Tu as le droit de changer d'avis, tu as le droit d'avoir un avis, t'as le droit de pas en avoir* ».

La place des émotions

Un des écueils de l'EVAS est l'échec à lier cette éducation aux émotions ressenties par les individus. Cette question des émotions est aussi un sujet militant. Il y a quelques années, la colère était au centre des débats⁶, notamment via la question du "tone argument"⁷ : la colère des personnes concernées est-elle légitime ? Est-elle vectrice de changement ou au contraire, ne dessert-elle pas la cause défendue ?

Nous avons posé la question aux deux intervenantes de notre table-ronde, leurs réponses permettent d'explorer les enjeux de la colère dans la pédagogie. Pour Patrice, la colère est une émotion difficile à intégrer dans l'EVAS : « *[La colère] est une émotion*

5 <https://www.lesmauvaisgenres.com/linjonction-a-la-purete-militante-dans-le-feminisme/>

6 <https://www.amnesty.org/fr/latest/campaigns/2019/07/zhanar-sekerbayeva-from-feminita-on-why-anger-motivates-her-activism/>

7 <https://cafaitgenre.org/2013/08/26/arguments-anti-feministes-2-tu-es-trop-agressive-cela-nuit-a-ton-message/>

que je maîtrise très mal, avec laquelle je suis très très mal à l'aise, c'est pratiquement une émotion que je m'interdis. » **La colère est une des émotions que nous sommes le plus poussé-es à réprimer (particulièrement en tant que groupes minorisés).** La colère des personnes qui vivent des oppressions est constamment perçue comme un débordement, une mauvaise gestion des émotions. Elle est toujours présentée comme un obstacle à l'objectivité et à la pertinence, ce qui rejoint le point que nous avons fait précédemment sur les savoirs situés de Donna Haraway. Pourtant, **Emanuelle pense que la colère est nécessaire** : « *Je suis pro colère. Je suis pour qu'elle s'exprime. Pour moi elle est toujours légitime. [...] Il est hors de question [qu'on] doive la réprimer encore. [...] S'il y a de la colère c'est qu'il y a [...] un sentiment d'injustice, quelque chose qui n'a pas été respecté dans les limites. Si on utilise le fait d'être en colère pour dire "c'est quoi que je ferai différemment pour que ça ne m'arrive plus" au moins on a appris quelque chose et on avance. Quand il y a de la colère pour moi il y a un potentiel de changement, [...] ça nous donne l'énergie de faire bouger les choses.* »

Pour nous, chez Brûlant·e·s, la colère est en effet vectrice de changement, mais elle demande une attention, des dispositions particulières pour éviter qu'elle ne cristallise encore plus des points de vue divergents, voire opposés. Emanuelle est amenée à gérer la colère des participant-es à ses coachings, et semble être d'accord avec nous : « *Une partie de mon travail dans la gestion de groupe c'est de, à la fois faire attention à ce que les gens ne se sentent pas agressés par la colère d'une personne, qu'ils ne le prennent pas personnellement, qu'ils puissent l'accueillir [...] et que les personnes qui ressentent cette émotion puissent l'exprimer sans prendre encore plus sur elles.* »

Comme nous l'avons évoqué au début de ce paragraphe, la question des émotions n'est pas le point fort de l'EVAS, et il semblerait que ce soit aussi un problème, ou en tous cas un questionnement, dans les milieux militants, et pas uniquement au sujet de la colère. Patriss, en répondant à nos question, a aussi évoqué la place d'une autre émotion : « *Mais j'ai vu dans certains milieux militants la question de la colère et la question de la joie. Est-ce qu'on a le droit par exemple de faire une manifestation où on est contre*

quelque chose mais en manifestant avec joie. Est-ce qu'on a la joie du militantisme ? Et ça j'ai vraiment envie de croire que oui. »

Le sujet est vaste et la question du militantisme, étant une question politique, divise évidemment. Ce manuel ne prétend pas donner de réponse objective à la question posée. À la lumière de nos entretiens, de nos recherches, et de nos tables-rondes, il semblerait que le problème ne vienne pas du fait d'être militant-e en soi, mais plutôt des techniques et dynamiques à l'œuvre dans les milieux militants, qui ne correspondent pas à un objectif pédagogique. Comme l'expliquent Laurent Lescouarch et Baptiste Besse-Patin, tous deux chercheurs en sciences de l'éducation "La dimension militante implique [...] un questionnement éthique afin d'éviter l'écueil de la subjectivité non explicitée."⁸ Les deux chercheurs mentionnent le fait que si l'on parle d'un point de vue militant, il faut "se positionner systématiquement par rapport à nos propres parcours et nos préjugés". C'est le principe du savoir-situé⁹, théorisé par Donna Haraway, dont nous avons parlé plus haut. Pour nous, il est évident que tout savoir est situé, ce qui n'implique pas qu'il doive à tout prix être transmis de manière militante. Mais ne pas être militant n'empêche en aucun cas d'avoir un savoir subjectif qui nécessite d'explicitier de quelle place l'on parle.

Reconnaître les limites du militantisme n'empêche pas de remettre en question la pédagogie traditionnelle, qui n'est adaptée ni aux sujets portés par l'EVAS, ni aux publics bénéficiaires¹⁰. Les principes d'éducation populaire et non formelle, qui sont des pratiques fondamentalement militantes, sont des piliers de la transformation sociale dont l'efficacité n'est plus à prouver.

8 Laurent Lescouarch, Baptiste Besse-Patin, Des tensions entre militantisme et recherche en pédagogie : l'exemple de l'éducation non formelle. Jean-François Marcel; Laurent Lescouarch; Véronique Bordes. Recherche en éducation et engagements militants. Vers une tierce approche, 13, Presses Universitaires du Midi, pp.183-198, 2019, (Questions d'éducation), 978-2-8107-0643-3. fhal-0226676f

9 https://fr.wikipedia.org/wiki/Connaissance_situ%C3%A9e

10 <https://iresmo.iimdoftree.com/2016/06/04/le-militantisme-p%C3%A9dagogique-de-la-p%C3%A9dagogie-alternative-%C3%A0-la-p%C3%A9dagogie-mi-cropolitique/>

Bibliographie

- IRESMO (Institut de Recherche et d'Éducation sur les MOuvements sociaux), **Le militantisme pédagogique: de la pédagogie alternative à la pédagogie micropolitique**, 2016

<https://iresmo.jimdofree.com/2016/06/04/le-militantisme-p%C3%A9dagogique-de-la-p%C3%A9dagogie-alternative-%C3%A0-la-p%C3%A9dagogie-micropolitique/>

Militantisme pédagogique

- Lescouarch Laurent et Besse-Patin Baptiste, 2019, **Entre militantisme et recherche en pédagogie : l'exemple de l'éducation non formelle**

dans Véronique Bordes, Laurent Lescouarch et Jean-François Marcel (dir.), Recherche en éducation et engagements militants. Vers une tierce approche, Toulouse, Presses Universitaires du Midi (coll. « Questions d'éducation »), p. 183-198.

<https://hal.archives-ouvertes.fr/hal-02266761/document>

- Clemence Bodoc, **Féminisme, militantisme et pédagogie, un équilibre délicat**, «Madmoizelle», 2014

<https://www.madmoizelle.com/feminisme-militantisme-pedagogie-276423>

Article madmoizelle sur l'équilibre entre la nécessité de faire de la pédagogie et la pureté militante

Faire de la radio auprès de personnes minorisées: quelle posture professionnelle dans la récolte et la diffusion de leurs paroles ?

Par Comme un Lundi

Faire de la radio c'est donner à entendre des récits de vie, des mondes intérieurs, des territoires, des angles de vue. C'est partager tout cela avec d'autres dans l'intimité du son, au creux des voix. Faire de la radio, c'est faire le choix de ne pas montrer, de susciter des images mentales chez les auditeur-ices. Quelques fois, c'est aussi une manière de préserver l'anonymat de ceux qui se livrent à nous. Mais alors, quelles sont les réalités que nous donnons à entendre?

En tant que professionnel-les de la radio, il nous semble intéressant de questionner cet outil en milieu interculturel, d'échanger avec d'autres acteur-ices du secteur sur nos pratiques et nos expériences radiophoniques aux côtés de personnes minorisées. Par ce terme personnes minorisées nous entendons des personnes invisibilisées et discriminées, que ce soit sur la base du genre, de l'ethnicité, de la classe sociale ou de la sexualité. Des personnes, communautés et groupes sociaux dont les voix sont rarement entendues ou alors principalement sur des sujets qui viennent renforcer les stéréotypes dont elles font l'objet.

Plusieurs questionnements et défis peuvent surgir dans un travail radiophonique participatif avec des personnes minorisées. Précisons que cet article ne se veut ni exhaustif ni théorique, il aborde simplement quelques défis et réflexions que nous avons soulevés en dix ans d'expérience sur le terrain comme animateur-ices radio en milieu interculturel, nourris de nos échanges avec d'autres professionnel-les du secteur.

La notion de privilèges et la confiance

Il nous semble primordial de porter une attention particulière à nos biais culturels et sociaux, d'avoir conscience de nos privilèges lorsque nous intervenons comme animateur-ices auprès de publics minorisés. Il est intéressant d'observer si l'équipe est ou non composée de personnes qui ressemblent au public avec lequel l'atelier radio est mené. Y a-t-il des personnes racisées, queer, issues de classes sociales défavorisées et/ou avec une expérience de vie similaire à celle des personnes qui constituent

¹ Loi canonique islamique régissant la vie religieuse, politique, sociale et individuelle, appliquée de manière stricte dans certains États musulmans.
<https://www.larousse.fr/dictionnaires/francais/charia/14756>

le groupe animé ? L'équipe d'animateur-ices a-t-elle conscience de l'image qu'elle renvoie et des éventuels préjugés qu'elle pourrait avoir sur le groupe animé ?

Pour Elise Boon, ancienne animatrice audiovisuelle, cette question de la mixité au sein de l'équipe est une question qui passe souvent au second plan : « Je suis



une femme hétéro cisgenre, métissée, noire. Pendant plusieurs années, j'ai été animatrice en éducation aux médias avec des jeunes issu-es de différentes classes sociales, origines culturelles. Une difficulté personnelle été d'observer la limite entre mes semi-privileges de femme métisse de classe moyenne, ceux de mes collègues non-racisés et les privilèges de ces jeunes issu-es de classes sociales, de genres et d'origines différentes. On passait énormément de temps à composer des publics mixtes, à réunir des jeunes aux parcours et profils variés, mais ce n'était

pas le cas pour l'équipe d'animation. Il y avait bien sûr des intervenants qui représentaient une certaine diversité intersectionnelle, mais au sein de l'équipe d'animation à proprement parler ce n'était pas vraiment le cas et je me suis parfois sentie mal à l'aise avec notre représentation. C'est incroyable parce qu'on met une énergie folle à rassembler un groupe mixte, ça demande beaucoup de travail. Par contre,

on n'est pas fichu de voir que dans notre propre équipe d'animation il n'y a pas cette mixité. Sur ce point, le bât blesse clairement selon moi. »

Anna Raimondo est artiste radiophonique, elle travaille sur la relation entre l'écoute et la géographie urbaine à partir d'une perspective féministe intersectionnelle et a travaillé avec différents types de publics : « Je garde toujours à l'esprit mes privilèges, avec toutes les contradictions que ça implique. J'essaie de faire ça dans ma vie et donc

naturellement aussi dans mon travail. Ce qui est super important pour moi c'est de ne jamais tomber dans une attitude paternaliste, c'est à dire cette idée de « donner la voix ». J'ai commencé la radio quand j'avais 20 ans dans des milieux activistes féministes et on avait cette rhétorique. On disait « on donne la voix ». Maintenant, je parle de « partager les micros » et c'est tout à fait autre chose. »

Généralement, nous sommes payé-es en tant qu'animateur-ices pour mener un atelier radio. Or, ce n'est pas le cas des participant-es qui co-construisent pourtant le projet avec nous et livrent leurs témoignages et des parts de leurs vécus. Cet aspect n'est pas à négliger, il nous semble important de penser l'atelier ensemble de telle sorte qu'il leur apporte quelque chose en échange de leur participation. Cette notion de réciprocité nous semble fondamentale pour que l'atelier soit juste pour tout le monde. Ainsi, nous avons à cœur de soigner la convivialité et l'aspect ludique de nos ateliers. Il nous semble important que la découverte de l'outil radio procure aux participant-es de l'amusement et de la curiosité face à ce nouveau terrain d'expression. Rapidement, nous allons expérimenter ensemble des effets sonores simples permettant de jouer avec la matière récoltée. Pour que cet aspect ludique puisse être éprouvé en début de projet, nous conseillons de veiller à ne pas accumuler un trop grande quantité de matière, de travailler avec peu de sons mais d'explorer les possibilités techniques et les différents sens que l'on peut créer à partir de cette matière. En tant qu'animateur-ices nous disposons d'outils, de compétences techniques et d'un réseau de diffusion que nous mettons à disposition des participant-es afin que leurs propos exprimés dans le cadre du projet radio soient entendus et partagés le plus justement possible pour elleux et pour nous.

La dimension temporelle compte beaucoup dans la construction d'une relation de confiance avec les publics. Un projet qui se déploie sur un temps long permet aux participant-es de s'emparer davantage de l'outil et du résultat radiophonique. Avec le temps, l'atelier devient leur projet, leur émission, leur podcast. Iels en ont désormais acquis les codes, se sentent plus à l'aise et osent s'exprimer, aussi quand il y a désaccord.

De plus, le temps long permet de multiplier tous ces moments informels où il n'y a pas d'enregistrement,

ces moments d'échanges, de convivialité et de partage qui resserrent les liens entre les participant-es mais aussi avec l'équipe d'animateur-ices. Chacun-e se dévoile par petites touches dans sa complexité, la rencontre gagne en profondeur. Dans la durée, le projet devient plus riche du point de vue du contenu radiophonique mais aussi concernant la qualité des relations interpersonnelles. Une relation de confiance se construit dans le temps. Au fil des ateliers, chacun-e décale un peu son point de vue pour y inclure celui des autres, en douceur et dans l'écoute.

La radio, un outil qui peut sembler abstrait

Faire adhérer un public à un projet radiophonique relève parfois du défi. La radio apparaît souvent comme un outil abstrait, contrairement à la photographie ou la vidéo. Le travail radiophonique est basé sur de la matière invisible, le son, et il est souvent associé à de la radio de flux, aux émissions qui passent dans le poste. De plus, le profil de l'auditorat des podcasts est plutôt jeune, instruit, urbain et très connecté. Le podcast touche donc principalement des personnes ayant bénéficié d'une certaine éducation et appartenant à la classe moyenne et aux classes sociales élevées.

Afin de faire découvrir la radio à un public de personnes n'étant potentiellement pas familiarisées avec ce médium, il nous semble pertinent de passer rapidement à la pratique. Plutôt que de nous lancer dans une longue explication sur ce que l'on va faire lors d'un premier atelier radio et d'expliquer le fonctionnement technique de l'outil, il nous semble pertinent de donner à entendre rapidement des sons réalisés en début d'atelier pour faire découvrir la magie de la radio. A titre d'exemple, lorsque les participant-es arrivent et s'installent, l'un-e des animateur-ice peut réaliser un rapide tourné-monté (un enregistrement qui ne passe pas par l'étape de montage, tous les sons étant enregistrés à la suite et réunis en un seul fichier) en enregistrant les présentations de chacun-e, leurs prénoms, pourquoi iels sont là. Et lorsque tout le monde est bien installé, on peut écouter ce bref résultat en groupe

et questionner les participant-es sur ce qu'ils ont entendu ou non. Iels détecteront par exemple que les questions posées par l'animateur-ice n'ont pas été enregistrées mais uniquement leurs réponses, que l'enregistrement d'un témoignage a peut-être démarré une seconde trop tard, que l'ambiance était plus ou moins bruyante au fil des présentations,... Cet exercice simple et rapide permet au public de comprendre que des choix s'opèrent à la prise de son, que l'on doit composer avec un environnement sonore et qu'il y a une fabrication possible par le biais de l'outil radiophonique. Ce type d'exercice pratique réalisé en début d'atelier permet de faire adhérer plus rapidement le public à l'outil radio et de se familiariser de manière ludique et conviviale avec ce dernier.

Dépasser la méfiance vis-à-vis des médias

Les médias et les journalistes ne sont pas toujours bien perçus par les personnes minorisées qui peuvent leur reprocher d'alimenter les stéréotypes à leurs égards et de ne pas se faire l'écho de leurs réalités complexes. Dans ce contexte de méfiance vis-à-vis des médias, il est important d'expliquer aux participant-es leur degré de participation dans le cadre de l'atelier mené avec elleux. Une charte de sécurité peut ainsi être établie afin que tout le monde comprenne le but et les règles qui s'appliquent dans cette collaboration. Il est pertinent d'aborder ensemble la question du montage et de la diffusion du résultat. Qui est chargé-e du montage ? Y a-t-il ou non une validation des participant-es avant la diffusion, l'anonymat de certain-es doit-il éventuellement être assuré ? Quelle est la démarche des animateur-ices dans ce projet ? Quelle est la place de chacun-e dans cette co-création ? Jusqu'où va la dimension participative dans le cadre de l'atelier ?

Ces questions peuvent parfois se révéler délicates. Heureusement, la dimension invisible du son permet bien souvent de rassurer les participant-es pour qui la prise d'images aurait été un frein à leur contribution. En effet, le son permet de préserver plus aisément l'anonymat des participant-es au besoin. Ils et elles s'expriment par la voix alors que leurs visages restent cachés.

Mutisme versus épanchement face au micro

Lorsque les animateur-ices d'ateliers radio ne sont pas directement touché-es par les sujets et problématiques qui sont soulevés par les publics, plusieurs cas de figure se présentent : certain-es participant-es, souvent des jeunes, se disent que l'atelier radio ne sert à rien vu que les intervenant-es extérieur-es ne connaissent pas leurs réalités et leurs préoccupations. D'autres participant-es veulent au contraire informer les intervenant-es sur tous les aspects de la question qui les touche, et ce, dans les moindres détails.

Ces différents cas de figure peuvent engendrer une forme de mutisme ou au contraire un épanchement des participant-es. Afin d'éviter de tomber dans ces écueils, il peut être intéressant de diviser le groupe en binômes en leur demandant de se raconter une anecdote liée au sujet abordé dans l'atelier avec un timing bien défini au préalable.

Après, face au groupe réuni, chacun-e racontera l'anecdote de l'autre et sélectionnera en fonction de sa personnalité, de sa sensibilité et de son parcours les éléments qui l'ont marqué-e, qui lui ont semblés importants dans le récit de leur binôme.

Cet exercice permet de faciliter la prise de parole des timides et des méfiant-es qui peuvent ainsi se faire porte-parole du récit de leur binôme mais aussi confier leur point de vue à une seule personne et non au groupe, dans un espace-temps d'expression plus intime.

D'autre part, cela permet aux personnes qui ont tendance à monopoliser la parole de cadrer leur temps d'expression, leur récit étant ensuite résumé par leur binôme pour être restitué au groupe. Avec cet exercice, chacun-e a la possibilité de s'exprimer et d'être entendu-e par les autres participant-es et par l'équipe d'animateur-ices.

Des propos qui dérangent

Il nous semble important de rester ouvert-es face aux propos des participant-es et à leur manière de s'exprimer. L'idée d'un atelier radio est précisément qu'ils s'emparent des micros pour dire qui ils sont et pour raconter leurs points de vue avec

leurs propres mots. Mais alors, quelle est notre part de responsabilité en tant qu'animateur-ices face aux récits exprimés dans le cadre d'un atelier radio? Et que se passe-t-il quand nous recueillons des propos avec lesquels nous sommes profondément en désaccord? S'il nous semble important de nous frotter à des discours qui ne vont pas dans notre sens, qui sont exprimés par des personnes ayant une autre vision des choses, un vécu différent du nôtre et qui nous bousculent peut-être parfois dans nos convictions, quelles sont les limites que nous posons en radio face à des propos qui seraient homophobes, racistes, sexiste,... ?



Pour Thibault Coeckelberghs, animateur et réalisateur radiophonique, le dispositif technique a son importance quand on aborde cette question :

« Je teste régulièrement différents dispositifs avec les publics. Je coordonne par exemple une émission de quartier avec des habitant-es qui se sont emparé-es du projet radio. Au fil du temps, c'est véritablement devenu leur émission et si quelqu'un vient avec un propos qui peut déplaire ou déranger, automatiquement le groupe va réagir. Il ne va pas rejeter le propos, mais collectivement on va le questionner et échanger sur nos points de vue. Après, il faut tenir compte qu'il y a aussi une responsabilité dans la diffusion. Cette émission

de quartier est diffusée sur Radio Panik, une radio associative bruxelloise. Cette radio a une charte que l'on s'engage à respecter quand elle diffuse nos contenus. On ne peut pas diffuser des propos haineux, homophobes, etc. Dans le cadre des ateliers que je mène, j'ai plutôt tendance à m'effacer au montage mais j'ai constaté que lorsque certain-es participant-es peuvent exprimer des propos délicats voir problématiques, j'interviens en tant qu'animateur pour questionner ce qui a été exprimé et je garde ma voix au montage. Pour moi, c'est important que l'auditeur-ice du podcast comprenne que les jeunes ne sont pas seul-es, en roue libre. Je pense aussi à cet épisode de la saison 1 de A l'Ouest podcast avec ce moment où je demande à l'une des jeune, Rania, comment elle voit son avenir. Elle me répond : « Ah, moi je vais bientôt crier Allah Akhbar et on va me foutre en prison. » J'ai choisi de garder ce moment au montage parce que je crois que ce sont des choses auxquelles on doit se frotter en tant qu'auditeur-ices et animateur-ices. Je pense qu'à ce moment-là, Rania joue la provocation. Elle sait qu'elle est enregistrée, qu'elle sera diffusée et donc elle se dit qu'elle va choquer, nous titiller sur les stéréotypes qu'on peut avoir sur ces jeunes des quartiers. Personnellement, je n'ai jamais vécu de moments où les participant-es ont tenus des propos homophobes une fois les micros allumés. Ça ne veut pas dire qu'il n'en tiennent pas, mais il y a cette conscience de ce qui peut être dit ou pas quand on enregistre. Je pense qu'en fonction des dispositifs, on peut se positionner sur ces propos délicats sans forcément les censurer pour autant, et parfois ces choix peuvent se faire de manière collective, avec les participant-es. »

Donner à entendre une pluralité de points de vue

Une série d'éléments sont à prendre en compte lorsque nous souhaitons donner à entendre une pluralité des points de vue sur un sujet dans le cadre d'un projet radiophonique.

Il y a la hiérarchisation, l'ordonnancement des matières sonores. Comment allons-nous choisir de monter et d'ordonner les différentes idées et prises de parole ? A titre d'exemple, terminer par la parole d'une personne concernée directement par le sujet, par

celle d'un expert ou celle d'une institution, impacte directement la narration et l'angle d'approche du projet, sa dimension éthique voire politique.

Il est souvent nécessaire de cadrer la prise de parole, de veiller à ce que chacun-e ait un réel temps d'expression et qu'elle ne soit pas monopolisée par certain-es. Il est utile de faciliter le projet sonore afin que les auditeur-ices puissent suivre et comprendre l'approche.

A cette fin, il est intéressant de préparer le groupe afin que certain-es (participant-es ou animateur-ices) puissent au besoin reformuler un propos pour le clarifier, demander des éventuelles précisions à la personne qui s'est exprimée. Ainsi, en tant qu'animateur-ice, il peut être intéressant de s'inclure dans les projets radiophoniques que nous menons, pas forcément pour endosser le rôle de l'animation d'une émission, mais afin d'assumer notre rôle de facilitateur-ice. En effet, il ne nous semble pas toujours pertinent de chercher à nous effacer à tout prix, mais plutôt d'être là, au service du projet et du groupe, notamment pour veiller à cette distribution de la parole en tant que modérateur et nous assurer que tout le monde s'est compris. Parfois, il peut être utile de reposer le contexte du projet pour ne pas nous éloigner du sujet. Dans le cadre de débats et parfois de désaccords, nous veillons à replacer la balle au centre et nous nous assurons qu'il n'y ait pas de malentendus, que chacun a compris ce que l'autre a voulu exprimer.

En tant qu'animateur-ices, nous maîtrisons certes les codes radiophoniques, mais il y a des situations où ce que nous avons imaginé pour le projet ne fonctionne pas et où les participant-es réorientent l'approche radiophonique afin qu'elle leur convienne davantage. Ces remises en question sur notre pratique sont précieuses, essentielles. Elles nous rappellent que nous sommes toujours en co-construction lorsque nous menons ce type de projets.

Bibliographie

- Podcast : Comme un lundi, A l'Ouest

Saison 1 et 2

<https://open.spotify.com/show/7GSON80IOO-ll9sEe0wRaE7?si=f747dc8e8084443a>

A l'Ouest Podcast fait résonner les voix des habitant-es des deux tours de Beekant, quartier situé à l'ouest de Bruxelles à Molenbeek.

Dans la saison 2 de A l'Ouest Podcast, le local d'activités au pied des tours, va fermer. Souhaila, l'assistante sociale avec qui les habitants ont tissé des liens forts, doit partir contre son gré. Armés de leurs enregistreurs Dounia, Javan, Udeifa et les autres décident de mener leur enquête. Pourquoi leur local va fermer? Qui décide pour eux? Et si, grâce à leur podcast, ils avaient le pouvoir de changer les choses?

- Comme un lundi, Faut (D)oser!

<https://open.spotify.com/show/2ELjDTk85KHACdcvGqjE7>

Le podcast suit le parcours d'un groupe de jeunes filles du quartier de Cureghem à Bruxelles. Durant 6 épisodes, elles font évoluer leur réflexion sur les inégalités de genre, les discriminations et le féminisme, en lien avec leur origine culturelle et religieuse.

- Anna Raimondo, Queer Codes

<http://annaraimondo.com/queer-codes-bxl-1000/>

Projet artistique itinérant et sur une longue durée initié par l'artiste Anna Raimondo. Le projet questionne la présence et l'expérience des femmes cis, trans et personnes queer dans leurs villes.

- Rokia Bamba, Sororités conversations with my sistas

<https://open.spotify.com/show/1SE8pGMW0JaQDnyFdeGFum>

Talk-show radio de Rokia Bamba, artiste sonore, DJ et art-iviste afroféministe bruxelloise et ses entretiens avec des femmes artistes. Ces conversations croisent l'intime et le politique grâce à des thématiques comme l'intersectionnalité, le féminisme, la décolonisation, la question du soin, la représentation des femmes, ou encore la musique.

- Gsara asbl, Radio Maritime

<https://www.radiopanik.org/emissions/radio-maritime/episodes/>

Tous les jeudis, l'actualité ultra locale du quartier Maritime à Molenbeek. La parole aux habitant-es qui souhaitent la prendre, un éclairage sur ce que font les associations de terrain, la diffusion du travail d'ateliers radio menés dans le quartier et quelques bizarreries radiophoniques pour égayer le tout.

Chapitre 02.
Croisements
de la vie affective
et sexuelle
et l'interculturalité

Les relations amoureuses à l'ère des réseaux sociaux

Par Lëtz Rise Up

Les réseaux sociaux influencent de manière importante divers aspects de la vie sociale des adolescent-es, y compris leur vie sexuelle et affective. Une étude britannique publiée dans la revue *Nature Communications*, montre que plus les filles âgées de 11 à 13 ans passent leur temps sur les réseaux sociaux, plus elles sont susceptibles de ne pas être satisfaites de leur vie. D'autres études montrent des résultats similaires chez les garçons âgés de 14 et 15 ans, ainsi que chez les garçons et les filles âgé-es de 19 ans. D'autre part, une autre étude, américaine cette fois-ci, publiée dans la revue académique *Computers in Human Behavior* montre que les réseaux sociaux ont des conséquences à la fois bénéfiques et néfastes sur la façon dont les adolescent-es entament, entretiennent et mettent fin à leurs relations amoureuses. Pourtant, les parents, les éducateur-ices et les autres professionnel-les de la jeunesse sont dépassé-es par le rythme auquel les technologies numériques (telles que les téléphones mobiles et les tablettes) et les réseaux sociaux, évoluent - et le rôle croissant qu'elles jouent dans la vie des jeunes.

Nous nous sommes intéressées aux relations amoureuses chez les jeunes à l'ère des réseaux sociaux, à la manière dont les jeunes femmes en situation de précarité utilisent la technologie numérique pour améliorer leur situation de vie au Luxembourg, se reconstruire une identité stable et rester en contact avec l'être aimé, au fait de savoir si la transition identitaire culturelle des jeunes issu-es de l'immigration était facilitée par les réseaux sociaux, ou bien comment ceux-ci pouvaient accélérer la mise à distance des valeurs culturelles de leurs parents par les jeunes. Enfin, nous souhaitons mettre à l'épreuve le préjugé selon lequel les réseaux sociaux auraient effectivement changé la façon dont les jeunes engagent une relation amoureuse.

Un risque pour la santé mentale des jeunes

Pour les professionnel-les que nous avons rencontré-es, il était évident que que l'utilisation des réseaux sociaux pouvait avoir des effets négatifs sur les adolescent-es, par exemple en les distrayant, en perturbant leur sommeil et en les exposant à

l'intimidation, au sextage (l'échange de messages, de photographies ou de vidéos à caractère sexuel par l'intermédiaire de dispositifs technologiques) à la propagation de rumeurs, à une vision irréaliste de la vie des autres et à la pression des pairs. Les risques pourraient être liés à la quantité de réseaux sociaux que les adolescent-es utilisent. Une étude menée en 2019 auprès de plus de 6 500 jeunes de 12 à 15 ans aux États-Unis a révélé que ceux qui passaient plus de trois heures par jour à utiliser les réseaux sociaux pouvaient présenter un risque accru de problèmes de santé mentale. Une autre étude réalisée en 2019 auprès de plus de 12 000 jeunes de 13 à 16 ans en Angleterre a révélé que l'utilisation des réseaux sociaux plus de trois fois par jour permettait



de prédire une mauvaise santé mentale et un mal-être chez les adolescent-e-s.

D'autres études ont observé des liens entre des niveaux élevés d'utilisation des réseaux sociaux et des symptômes de dépression ou d'anxiété. Une étude menée en 2016 auprès de plus de 450 adolescent-es a révélé qu'une plus grande utilisation des réseaux sociaux, une utilisation nocturne des réseaux sociaux et un investissement émotionnel dans les réseaux sociaux - comme le fait de se sentir contrarié-e lorsqu'on est empêché-e de se connecter - étaient tous liés à une moins bonne qualité de sommeil et à des niveaux plus élevés d'anxiété et de dépression.

« Nous avons vu des jeunes être mis à l'écart parce qu'ils n'avaient pas assez d'abonnés sur Instagram, c'est-à-dire qu'ils ne font pas partie des personnes branchées parce qu'ils n'ont pas plus de cent abonnés » Rick Ebengo, éducateur auprès de jeunes.

Selon Rick Ebengo, éducateur auprès de jeunes, l'une des façons dont les réseaux sociaux influent sur la santé mentale des adolescent-es est la comparaison sociale négative - ce que le psychologue des médias Don Grant, directeur des services ambulatoires de Newport, appelle "compare and despair" (se comparer et désespérer). Les adolescent-es qui utilisent les réseaux sociaux passent une grande partie de leur temps à observer la vie et les images de leurs pairs. Cela entraîne des comparaisons constantes, qui peuvent nuire à l'estime de soi et à l'image corporelle, exacerbant ainsi la dépression et l'anxiété chez les adolescent-es.

Comme pour d'autres types de comparaison sociale, les adolescent-es font état d'une baisse de l'estime de soi et de l'auto-évaluation, ainsi que de la pression exercée par leurs pairs pour qu'ils aient une certaine apparence lorsqu'ils regardent leurs ami-es sur les sites de réseaux sociaux. Il s'agit par exemple de regarder des profils sur lesquels les pairs publient des images soignées sur leurs proches, leurs événements sociaux ou leurs réalisations. Les adolescent-es se sentent mieux dans leur peau lorsqu'ils font des "comparaisons descendantes", c'est-à-dire lorsqu'ils regardent les profils de leurs pairs ayant moins d'ami-es et de réalisations. Selon un rapport

du Pew Research Center sur les effets négatifs des réseaux sociaux sur les adolescents, 26 % d'entre eux affirment que ces sites leur donnent une mauvaise image de leur propre vie.

La façon dont les adolescent-es utilisent les réseaux sociaux pourrait également déterminer leur impact. Une étude de 2015 a révélé que la comparaison sociale et la recherche de commentaires par les adolescent-es utilisant les réseaux sociaux et les téléphones portables étaient liées aux symptômes dépressifs. En outre, une petite étude de 2013 a révélé que les adolescent-es plus âgé-es qui utilisaient les réseaux sociaux de manière passive, par exemple en se contentant de regarder les photos des autres, déclaraient constater une baisse de leur satisfaction dans la vie. Ceux qui utilisaient les réseaux sociaux uniquement pour interagir avec d'autres personnes ou publier leur propre contenu n'ont pas connu ces baisses.

Le sexting chez les jeunes, un droit ou un danger ?

Depuis le premier confinement en mars 2020, la pratique du sexting, un mot qui désigne le partage de photos ou textos à caractère sexuel, semble s'être bien installée chez les jeunes. En raison de la nature impulsive des adolescent-es, les expert-es suggèrent que les adolescent-es qui publient du contenu sur les réseaux sociaux risquent de partager des photos intimes ou des histoires très personnelles. Ils peuvent ainsi être victimes d'intimidation, de harcèlement ou même de chantage. Les adolescent-es créent souvent des messages sans tenir compte de ces conséquences ou des problèmes de confidentialité.

Mais cette nouvelle pratique de l'intime, déconcertante pour les autres générations, suscite des inquiétudes. Si certains pensent que ce comportement est problématique, d'autres se demandent si cette inquiétude est justifiée ou s'il s'agit d'un modèle d'expression d'adolescent-es en train d'assumer leur identité sexuelle. Dans une étude de 2019, la sociologue Emily Setty examine ces questions, et se demande s'il est possible de construire un argumentaire selon lequel certains

types de comportements de sexting sont des comportements garantis par les droits humains. Elle examine les raisons pour lesquelles ces comportements sont actuellement soumis au droit pénal, les arguments relatifs au préjudice potentiel, ainsi que les raisons pour lesquelles ils pourraient être considérés comme une forme d'expression sexuelle par les adolescent-es.

« C'était dans le cadre d'une série d'ateliers à l'employabilité dans lequel il y avait beaucoup de mélange social et de diversité, avec des classes différentes. Tout allait bien jusqu'à ce que, entre deux ateliers, une jeune fille luxembourgeoise dont je m'occupais vienne me montrer l'image d'un sexe masculin, qu'elle avait reçu sur Snapchat durant l'atelier de la part d'un jeune syrien faisant partie d'un groupe de jeunes qui participaient au même événement. La jeune fille était complètement choquée, bouleversée. Malgré tout j'ai demandé à la jeune fille de ne pas aller dénoncer les jeunes, et j'ai préféré avoir une explication directement avec eux. Quand je suis allé les voir, ils m'ont ri au nez et ne semblaient pas comprendre la gravité de la situation. »
Un éducateur encadrant des jeunes en transition vers la vie active et/ou en difficulté scolaire ou familiale.

Elle examine les réponses nationales et internationales au sexting en tant que «pornographie infantile», soulevant des questions sur l'adéquation et la pertinence de la criminalisation de la représentation de soi. Emily Setty soutient que, alors qu'une éthique nouvelle autour de la question du consentement est en train d'être développée par les jeunes, les considérations relatives au consentement ne sont pas prises en compte par les lois telles qu'elles sont actuellement formulées, puisque les moins de 18 ans ne sont pas autorisé-es à consentir à une quelconque forme de sexting. Cette déconnexion entre la loi et l'utilisation de la technologie par des adolescent-es consentant-es génère des problèmes à la fois pour les politiques publiques, pour l'éducation et pour le droit. Setty propose une réponse qui reconnaîtrait la gravité des actes d'intimidation, de harcèlement ou d'abus, et qui en même temps tiendrait compte du sens que le sexting revêt pour les jeunes dans des contextes et des cultures spécifiques.

« Nous voyons que chez les filles, la plupart des filles veulent d'abord être désirées, être appréciées, et surtout, elles prennent beaucoup de temps pour faire confiance à l'autre, tandis que les garçons ont un autre comportement. Ils veulent quelque chose, ils vont droit au but, dans le sens où (...) les garçons par exemple vont se dire, on va faire un jeu, par exemple on va voir si tu auras cette fille là ou pas ». **Christian Mukendi**

Les interventions éducatives sur le sexting des jeunes se concentrent souvent sur les sexters (ceux qui envoient des messages) ou les sexters potentiels, et elles ont pour but d'encourager les jeunes à s'abstenir de produire et de partager des images sexuelles personnelles. Cette approche a été critiquée car elle ne tient pas compte du contexte socioculturel complexe du sexting chez les jeunes. En s'appuyant sur des entretiens qualitatifs de groupe et individuels avec 41 jeunes âgés de 14 à 18 ans vivant dans un comté du sud-est de l'Angleterre, l'étude révèle comment la honte des jeunes à l'égard du sexting a façonné et a été façonnée par un déni des droits à l'autonomie et à l'intégrité corporelles et sexuelles. Ce déni de droits implique le présupposé selon lequel il existe des pratiques de sexting préjudiciables, notamment en ce qui concerne la violation de la vie privée et du consentement, le blâme de la victime et l'intimidation.

Les réseaux sociaux réduisent le sentiment d'isolement

S'il est important pour les parents d'inculquer des habitudes saines concernant l'utilisation des réseaux sociaux, notamment en limitant et en surveillant le temps passé en ligne, il est également important de reconnaître que les réseaux sociaux ne sont pas une mauvaise chose. Ils ne deviennent une mauvaise chose pour les jeunes que lorsque ceux-ci les utilisent à mauvais escient pour intimider, humilier et répandre des rumeurs. En fait, des recherches montrent que l'utilisation des réseaux sociaux présente de nombreux avantages. Que les adolescent-es organisent des collectes de fonds ou soutiennent une cause importante, les réseaux

sociaux peuvent les aider à avoir un impact sur leur communauté. Certains mouvements sociaux ont vu le jour lorsque des adolescents ont utilisé les réseaux sociaux pour sensibiliser à un problème.

Qu'ils réalisent des vidéos sur YouTube ou développent des campagnes sur Twitter, les adolescent-es ont plus d'impact sur le monde qui les entoure grâce aux réseaux sociaux. De plus, leurs voix se font entendre plus fréquemment. Les réseaux sociaux exposent également les jeunes à des problèmes importants



socials dans le monde entier, et pas seulement dans leur communauté. Ils se rendent ainsi compte qu'ils peuvent aider et soutenir des gens, même de loin. Ils peuvent instantanément avoir un impact sur des problèmes qui sont loin d'eux, comme la préservation de la forêt tropicale, l'aide aux personnes déplacées, ou la fourniture d'outils éducatifs aux enfants sans ressources.

Alors que les réseaux sociaux peuvent donner aux adultes un sentiment de solitude, les chercheur-euses

ont découvert que la tendance serait contraire pour les adolescent-es. Une étude a révélé que même si les adolescent-es ont moins d'ami-es qu'il y a dix ans, iels déclarent se sentir moins seul-es que leurs homologues. Iels déclarent également se sentir moins isolé-es. Les chercheur-euses suggèrent que la différence réside dans les réseaux sociaux et la technologie. En trouvant leur niche, les adolescent-es deviennent plus individualistes et plus extraverti-es et ont une meilleure estime d'eux-mêmes. Cette individualité accrue rend les adolescent-es plus sûres de leurs amitiés existantes et réduit le sentiment de solitude en général. Cela est particulièrement vrai si ces amitiés sont saines.

« Vous allez voir des jeunes, c'est difficile pour eux d'aller à la bibliothèque par exemple, parce qu'ils vont te dire, j'ai les livres électroniques sur le téléphone. C'est tellement difficile qu'ils se séparent de leur téléphone. Au fait, toute leur vie se passe sur les réseaux sociaux ». Christian Mukendi, éducateur.

Ces recherches suggèrent également que les adolescent-es développent des compétences sociales plus solides grâce à l'utilisation des réseaux sociaux. Comme la technologie occupe une place de plus en plus importante dans la vie quotidienne, il est important de disposer de solides compétences en matière de communication en ligne. Grâce aux réseaux sociaux, les adolescent-es apprennent à naviguer sur les sites de réseaux sociaux et autres méthodes de communication en ligne. Iels deviennent ainsi de meilleurs communicants dans un monde de plus en plus numérique.

Un outil de collecte d'information

Les réseaux sociaux sont devenus une source d'informations pour de nombreux adolescent-es. Une fois qu'ils ont commencé à utiliser les réseaux sociaux, iels peuvent suivre à peu près n'importe qui ayant un compte. Qu'il s'agisse d'auteur-ices, d'athlètes, de célébrité-es, de chef-fes, d'associations ou de magazines, iels sont connectés à toutes sortes d'informations. Les adolescent-es peuvent également recueillir des informations sur des questions qui les concernent, elleux ou leurs ami-es. Par exemple, s'ils craignent qu'un-e ami-e souffre

d'un trouble de l'alimentation ou d'une addiction, iels peuvent recueillir des informations à ce sujet. Ou encore, s'ils veulent en savoir plus sur une élection présidentielle, le changement climatique ou même trouver de nouvelles façons de manger sainement, iels peuvent le faire sur leurs comptes de réseaux sociaux.

« Je me souviens à cette époque où il y avait l'histoire avec Georges Floyd¹, sur Black Lives Matter, je me souviens que ma fille de dix ans est venue m'annoncer « Papa, tu as vu comment le Monsieur a été tué ? » et je lui ai posé la question, « où as-tu vu cela ? », et elle m'a répondu « Sur TikTok ». Rick Ebengo, éducateur

En conclusion, il semble que de façon générale, les réseaux sociaux représentent globalement un avantage pour les jeunes car ils leur permettent de rester en contact avec les ami-es ou la famille, de se créer des identités en ligne, de communiquer et de construire des relations sociales, particulièrement à ceux ayant un parcours migratoire.

Ces relations peuvent apporter aux adolescent-es un soutien précieux, notamment en aidant ceux qui vivent l'exclusion ou qui souffrent d'un handicap ou d'une maladie chronique. Les adolescent-es utilisent également les réseaux sociaux pour se divertir et s'exprimer. Ces plateformes peuvent les exposer à l'actualité, leur permettre d'interagir au-delà des barrières géographiques et les informer sur divers sujets, notamment sur les comportements sains en matière d'EVAS.

Jusqu'à présent, la politique et la pratique de l'EVAS ont eu du mal à développer des activités et des messages offrant aux jeunes une meilleure réponse que « ne le faites pas » en ce qui concerne le sexting. Pourtant, les réponses éducatives au sexting des jeunes devraient tenir compte d'un contexte culturel plus large, mettre l'accent sur les rôles et les responsabilités de ceux qui reçoivent les sextos, et encourager une éthique sexuelle numérique collectiviste basée sur les droits à son corps et la liberté de solliciter des jeunes de son âge.

Même s'ils peuvent être exploités par de jeunes harceleur-ses, les réseaux sociaux ne doivent donc pas nécessairement être effrayants. Le

¹ George Floyd est un homme afro-américain tué à la suite de son interpellation par plusieurs policiers le 25 mai 2020 à Minneapolis, dans le Minnesota aux États-Unis. Ce décès a provoqué une vague d'indignation à travers le monde.

fait d'inculquer une bonne étiquette numérique aux enfants dès le plus jeune âge et de maintenir un dialogue ouvert sur la sécurité en ligne peut contribuer grandement à assurer la sécurité des jeunes en ligne. En tant que professionnel-les de la jeunesse, il est nécessaire d'ouvrir la discussion avec les jeunes, et de veiller à cultiver les aspects positifs des réseaux sociaux tout en discutant de leurs dangers. Ce faisant, vous permettez aux jeunes d'acquérir une bonne connaissance des réseaux sociaux, une compétence qui leur sera utile dans les années à venir.

Bibliographie

- Orben, A., Przybylski, A.K., Blakemore, S.J. et al. **Windows of developmental sensitivity to social media.** *Nat Commun* 13, 1649 (2022).
<https://doi.org/10.1038/s41467-022-29296-3>
Les réseaux sociaux peuvent avoir une incidence sur le bien-être des filles et des garçons à des âges différents, selon une étude qui soulève la question des fenêtres de vulnérabilité à l'adolescence. Les psychologues ont constaté que les filles qui passaient plus de temps sur les médias sociaux entre 11 et 13 ans étaient moins satisfaites de leur vie un an plus tard, la même tendance se manifestant chez les garçons âgés de 14 à 15 ans.
- Nesi J, Prinstein MJ. **Using Social Media for Social Comparison and Feedback-Seeking: Gender and Popularity Moderate Associations with Depressive Symptoms.** *J Abnorm Child Psychol.* 2015 Nov;43(8):1427-1438. doi: 10.1007/s10802-015-0020-0. PMID: 25899879; PMCID: PMC5985443.
Cette étude examine les comportements technologiques spécifiques (comparaison sociale et recherche de rétroaction interpersonnelle) qui peuvent interagir avec les caractéristiques individuelles hors ligne pour prédire les symptômes dépressifs concomitants chez les adolescents.
- de Guzman, Natalie & Nishina, Adrienne. (2011). **Adolescent romantic relationships, body dissatisfaction, and ethnicity: More than meets the eye.** 10.13140/RG.2.2.32156.23680.
Les différences inter-ethniques en ce qui concerne la relation entre le statut amoureux et le mal-être physique.
- Pew Research Center, November 2018, **"Teens' Social Media Habits and Experiences"**
Alors que l'on s'inquiète de plus en plus de l'impact et de l'influence des réseaux sociaux sur la jeunesse d'aujourd'hui, cette enquête auprès d'adolescent-es américain-es montre que de nombreux-ses jeunes reconnaissent les défis - et les avantages - de grandir à l'ère du numérique.
- Outspoken Education, **Sexting (Outspoken / Speak Out series)**
www.youtube.com/watch?v=OBAZpHii8Ps&ab_channel=OutspokenEducation
Le Dr Emily Setty, maître de conférences en criminologie à l'université du Surrey et experte en sexting, explique ce qu'est le sexting, les conséquences qu'il peut avoir sur les jeunes et comment aborder le sujet avec les adolescents.
- Yair Amichai-Hamburger, **Youth internet and wellbeing,** *Computers in Human Behavior,* Volume 29, Issue 1, 2013, Pages 1-2, ISSN 0747-5632,
<https://doi.org/10.1016/j.chb.2012.05.023>.
Cette étude examine les propriétés psychométriques des échelles conçues pour évaluer le harcèlement électronique chez les adolescents chinois.
- Joris Van Ouytsel et al., **"Exploring the role of social networking sites within adolescent romantic relationships and dating experiences",** *Computers in Human Behavior,* Volume 55, Part A (2016), Pages 76-86
La perception des relations amoureuses par les adolescent-es, à travers les réseaux sociaux.
- Orben, A., Przybylski, A.K., Blakemore, S.J. et al. **Windows of developmental sensitivity to social media.** *Nat Commun* 13, 1649 (2022).
<https://doi.org/10.1038/s41467-022-29296-3>
La relation entre l'utilisation des médias sociaux et la satisfaction dans la vie au cours du développement de l'adolescent.
- Kath Albury & Kate Crawford (2012) **Sexting, consent and young people's ethics: Beyond Megan's Story,** *Continuum,* 26:3, 463-473, DOI: 10.1080/10304312.2012.665840
Cet article met en contraste la campagne Megan's Story, une récente réponse médiatique et politique australienne au sexting (l'acte de prendre et de transmettre des photos nues ou semi-nues via des téléphones portables) avec les réponses aux entretiens tirées d'une étude australienne qui a interrogé des jeunes sur les téléphones portables et le sexting.
- Setty, E. **A Rights-Based Approach to Youth Sexting: Challenging Risk, Shame, and the Denial of Rights to Bodily and Sexual Expression Within Youth Digital Sexual Culture.** *Int Journal of Bullying Prevention* 1, 298-311 (2019).
<https://doi.org/10.1007/s42380-019-00050-6>
En s'appuyant sur des entretiens qualitatifs de groupe et individuels avec 41 jeunes âgés de 14 à 18 ans vivant dans un comté du sud-est de l'Angleterre, cette étude explore les perceptions et les pratiques des jeunes en matière de sexting.

Promouvoir l'inclusion et l'égalité en EVAS dans les milieux de vie des jeunes : entre sexisme, homophobie et racisme.

Par 4motion

Alors que les valeurs et principes de l'inclusion et de l'égalité des chances devraient être respectées dans les interventions EVAS, en posant le cadre de travail avec les jeunes, il arrive toujours que les intervenant-es doivent gérer des situations discriminatoires. Hormis le fait que ces situations sont émotionnellement difficiles à gérer pour certain-es, nous nous posons aussi la question par rapport aux contextes, c'est-à-dire les "milieux de vie" des jeunes, où une EVAS est plus ou moins favorable, soit entre éducateur-ices et jeunes, soit entre pairs.

Les concepts de l'inclusion et de l'égalité des chances font partie des principes du travail social et sont en même temps toujours des objectifs. C'est ainsi qu'on se retrouve déjà dans le champ de tension, puisque l'EVAS a besoin d'un cadre de travail inclusif et égalitaire afin de travailler avec les jeunes sur des sujets tabous et souvent liés aux discriminations.

Dans les différents entretiens que nous avons menés, tous-tes les professionnel-le(s) intervenant-es en EVAS ont rapporté des difficultés à gérer des expressions homophobes des jeunes durant leurs interventions. Des jeunes intervenant-es / étudiant-es peuvent particulièrement être choqué-es les premières fois qu'ils entendent des propos de haine. D'autant plus lorsqu'ils font partie elleux-mêmes de la communauté queer.

Tout d'abord, il est nécessaire de définir ce que nous entendons par les principes de l'inclusion et de l'égalité des chances: « *Le fondement de la pensée inclusive est de faire en sorte que les enfants et les jeunes perçoivent la diversité et puissent l'apprécier. Une pédagogie de l'inclusion ne pourra réussir que si elle reconnaît véritablement l'individualité et les besoins de l'ensemble des apprenants.* »¹ L'égalité repose également sur le principe de diversité et veut que chaque individu dispose des mêmes chances, indépendamment de ses origines sociales ou ethniques, de son sexe, des moyens financiers des parents, de son lieu de naissance, de ses convictions religieuses ou besoins spécifiques.² Donc évidemment, la promotion de l'inclusion et de l'égalité fait partie intégrante de l'EVAS où le principe de la diversité (physique, culturelle, de genre, d'orientations sexuelles et des besoins) est transmis.

1 www.enfancejeunesse.lu

2 Ibid

Un défi majeur est l'organisation d'un cadre de travail inclusif et égalitaire par les travailleur-euses et/ou éduc en EVAS. Dans un premier temps, nous avons consulté des jeunes adultes, vivant au Luxembourg, ayant un parcours migratoire, dont une jeune femme et deux jeunes hommes adhérents à la communauté LGBTQI+, afin d'ouvrir le regard interculturel sur leurs expériences en termes de discriminations, mais aussi sur leurs expériences enrichissantes dans leurs différents milieux de vie.

Expériences de discriminations vécues par des jeunes adultes au cours de leurs vie en lien avec la diversité

Les participant-es de la table ronde racontent où iels ont grandi, quand et comment iels sont arrivés au Luxembourg. Tous-tes les trois rapportent également le sentiment de se sentir différent-es des autres, et que le regard que les autres leur portent compte pour eux.

« Ça fait mal, surtout lorsqu'on est enfant, parce qu'il n'y a pas de filtre ». Les enfants étaient méchant-es envers les enfants qui étaient "différent-es". Andreson Rocha a grandi avec un sentiment qu'il était différent de ce que la société et donc les autres enfants attendaient de lui. C'est seulement en grandissant qu'il s'est rendu compte qu'il est injuste d'avoir ce sentiment d'exclusion. Lorsque des formes de vie dont certaines orientations sexuelles sont stigmatisées, tabouisées et discriminées, ce que les enfants peuvent observer par exemple dans les médias, mais aussi dans leurs milieux familiaux et dans les contextes entre pairs, il y a comme conséquence que les personnes s'enferment jusqu'à ce qu'iels aient une personne de confiance à qui en parler. Si les enfants n'apprennent pas la **diversité dans l'éducation**, iels ne peuvent pas la comprendre. C'est surtout dans le cadre familial et scolaire qu'il a subi des discriminations. Mais il les perçoit également dans la société dans son ensemble, au vu des commentaires, de type « tu fais quoi ici? ».³

Cintia Almeida nous rapporte des expériences d'exclusion à l'école dès son plus jeune âge à Rotterdam, lors d'une séparation opérée entre

3 Andreson R. (2022) Table ronde 1-R1

enfants issu-es de l'immigration et des enfants né-es au Pays-Bas. Après être arrivée au Luxembourg, elle a fait une nouvelle expérience en classe d'accueil où elle a réalisé que tous-tes les jeunes vivaient la même chose, "on ne connaissait pas la langue (...) être en communauté pour avoir une meilleure intégration et inclusion était la seule option". L'éducation à la sexualité était obligatoire à l'école et elle regrette que ce cours se réduise à la description du sexe de la femme et de celui de l'homme. Il n'y avait pas de **transmission de diversité**. Selon Cintia A., en EVAS il faut tenir compte des différences culturelles, des différentes expériences de vie et apprendre à se mettre à la place de l'autre.⁴

Rafael Lopes Vieira, originaire du Brésil comme Andreson R., nous explique que le Brésil est très ouvert au dialogue sur le sexe, mais qu'une diversité de genre n'est pas vraiment acceptée. Son père, "très homophobe", son frère "transsexuel" (†) et sa mère "plus ouverte" ont marqué le parcours du jeune homme. Arrivé au Luxembourg, à l'âge de 14 ans, « j'ai dit à ma mère que j'étais bi ». Son frère lui a ouvert les portes pour explorer sa sexualité et après il s'est découvert comme artiste, ce qui l'a beaucoup aidé à **vivre sa diversité**. « Lorsque j'ai montré un peu plus ma féminité, on me jugeait beaucoup dans la rue », mais [...] « il ne faut jamais se laisser faire et se battre pour nos droits ». Il pense que les gens sont beaucoup plus ouverts aujourd'hui.⁵

L'EVAS à l'école - Cadre inclusif ?

Rafael L.V. remarque qu'il a le plus souffert avec les éducateur-ices. Il n'a pas vécu d'expérience positive que ce soit dans le cadre d'une éducation formelle ou non formelle.⁶ Le constat de ce jeune homme nous montre que la posture de l'intervenant-e peut même dominer dans le cadre de l'EVAS.

D'après Andreson R., il y aura toujours des personnes qui vont se sentir plutôt à l'aise d'aborder leurs orientations sexuelles ou des sujets plus tabous que d'autres. Et il y a d'autres jeunes qui vont penser à leur entourage (groupe de leurs pairs), ce qui pourrait faire pression sur eux et les empêcher de parler librement. « [...] Dans le contexte de l'école, on se retrouve sans avoir le choix de participer à des

4 Cintia A. (2022) Table ronde 1-R1

5 Rafael L.V. (2022) Table ronde 1-R1

6 Ibid

*ateliers sur l'éducation sexuelle et la vie affective. Souvent c'est difficile, et on n'a pas forcément envie de partager ses points de vue avec les enseignant-es ou les autres élèves».*⁷

En général, il est d'avis qu'il ne faut jamais obliger des personnes à parler et s'impliquer dans la discussion, ni en classe, ni dans d'autres endroits, pourtant une éducation lui semble nécessaire. Ainsi, il se demande comment le cadre doit être adapté afin de faciliter et protéger la parole, ainsi que favoriser les échanges libres et dans le respect de chacun-e.

Selon Andreson R. et Cintia A., il y a certaines informations de base qui doivent être transmises par l'éducateur-ice pour **favoriser la diversité de genre et sexuelle**, réduire les discriminations et ainsi construire des nouveaux modèles.

« Une fille de la classe a dit qu'il faudrait parler davantage de la communauté LGBTQIA+, parce que dans sa classe, par exemple, le mot "gay" est encore utilisé comme une insulte et un groupe d'élèves est rabaissé, parce qu'il est différent, par exemple, un garçon qui se vernit les ongles. » Dans le cercle de parole, un jeune a dit qu'il ne pouvait pas accepter les gays, qu'il ne voulait pas les avoir dans son entourage et il s'est mis en colère. Les jeunes ont commencé à se disputer et certaines personnes ont fait des remarques très homophobes, nous explique Ivana Vujovic, intervenante entre pairs.⁸ Cet exemple, assez courant en contexte d'EVAS, montre la réalité du terrain et entre les jeunes.

Dans un autre entretien, un-e pédagogue en EVAS, travaillant au Centre LGBTQ+ Cigale au Luxembourg, témoigne d'un autre exemple similaire. Lors d'un atelier, un adolescent s'est radicalement opposé aux relations homo, à l'existence-même des homos et au fait d'accepter leur existence. Il a fait référence à son éducation (reçu de ses parents) et à la religion qui considère l'homosexualité comme un péché. Iel a expliqué les différentes identités sexuelles, mais le jeune est resté sur ses propos et le dialogue était impossible. Dans ce cas précis, l'intervenant-e s'est retrouvé-e sans aide et iel déclare que cela aurait été utile d'avoir d'autres outils pour ouvrir le dialogue ou même une manière de ne pas faire émerger une telle opposition.⁹

7 Andreson R. (2022) Table ronde 1-R1
8 Ivana V. (2022) Entretien 2-R1

En premier lieu, il faut dire que l'EVAS n'est, dans la majorité des écoles et lycées, pas prévu dans le programme scolaire. *« Nous réalisons des interventions en externe. Le contexte des interventions n'est pas toujours bien défini, et par exemple, il n'est pas clair, si la présence de l'enseignant-e / l'éducateur-ice est prévue ou souhaitée. Aussi, en présence de l'enseignant-e / l'éducateur-ice une dynamique différente s'installe avec les élèves. Ceci est crucial lorsque l'on propose des ateliers participatifs et inclusifs »*, selon Elsa F.¹⁰

D'après Cintia A., certains aspects doivent faire partie de l'EVAS permettant à tous-tes les jeunes d'avoir accès à la même éducation en raison du contexte obligatoire, comme par exemple, le développement biologique dont les règles chez les personnes avec un vagin. A côté de ça, il faudrait créer des espaces de discussion à l'école, où par exemple lors d'une pause, les jeunes qui seraient davantage intéressés pourraient échanger et chercher ensemble des réponses à leurs questions.¹¹

Afin de donner plus de réponses ou des outils, nous aimerions d'abord explorer d'autres milieux ou espaces possibles pour l'EVAS, abordés lors du Podcast Sexpowerment.

EVAS en structure de jeunesse

*« Dans la maison de jeunes, on a le choix de participer à un atelier, et de s'impliquer différemment dans une discussion ».*¹² Ce constat nous confirme l'importance de l'EVAS dans les structures de jeunesse qui offrent un cadre non formel, sans contraintes et une autre possibilité pour toucher les jeunes qui participent moins dans les cours ou les activités extra-scolaires organisées par l'école. Cependant, ce cadre décontracté n'est pas nécessairement la clé pour une EVAS réussie. Une préparation, c'est-à-dire la création d'un espace de confiance et d'un cadre bienveillant, ainsi que la posture de l'éducateur-ice ou de l'intervenant-e externe sont primordiales. Comme pour toutes les activités en structures de jeunesse, l'impact éducatif chez les jeunes sera moins grand pour une action "one shot" que pour des actions intégrées dans le cadre

9 Elsa F. (2022) Entretien 3-R1
10 Ibid
11 Cintia A. (2022) Table ronde 1-R1
12 Andreson R. (2022) Table ronde 1-R1

d'un projet. Le cadre non formel permet de prendre le temps. En outre, il faut penser à donner de l'espace aux jeunes pour s'éduquer entre eux.

Au Luxembourg, il existe le guide "Let's Talk about Sex" en matière de santé affective et sexuelle des jeunes destiné aux professionnel·les qui a été mis en place par différentes organisations dont le Planning familial, le Centre LGBTQ+ Cigale, la HIV Berodung (Croix-Rouge) et l'APEMH sous la coordination de CESAS (Centre national de référence pour la promotion de la santé affective et sexuelle). Les travailleur·euses de jeunesse et les enseignant·es peuvent l'utiliser pour s'informer et transmettre les sujets suivants: la contraception, les IST, les droits sexuels, l'amour, la sexualité, la santé affective et sexuelle.¹³

EVAS avec les familles et les jeunes

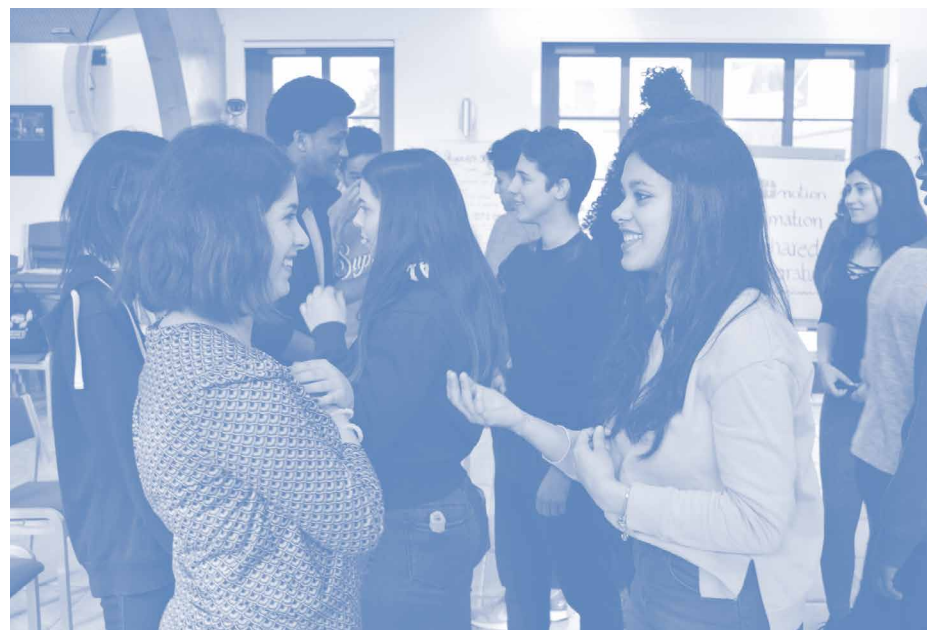
Une proposition est également d'éduquer les parents à aborder ces questions et accompagner leurs enfants. "Ce sont les parents qui doivent faire la différence", afin d'amener des changements dans le futur.¹⁴ Il faudrait mettre des moyens d'éducation en place pour les jeunes parents pour les éduquer aussi par rapport à la Vie Affective et Sexuelle afin de transmettre ces informations et valeurs à leurs enfants. Une autre idée est encore de créer des espaces d'éducation pour toute la famille.

L'idée de l'éducation entre frères et sœurs (famille biologique ou famille choisie) nous semble également importante à évoquer sur ce point. Ils peuvent jouer un rôle essentiel, comme le décrit Rafael L.V. dans le podcast, qui a appris beaucoup de son frère pour découvrir, vivre et exprimer son orientation sexuelle et son genre.

Selon Cintia A., ce sont surtout les jeunes qui ramènent depuis quelques années beaucoup d'évolution sur les sujets de la sexualité, d'affectivité et de la diversité des genres. Elle se rappelle que dans les années 90' beaucoup de parents ont renvoyé leurs enfants lorsqu'ils ne suivaient pas leur régime ou ne voulaient plus suivre la même religion et qui étaient donc privé·es de s'exprimer et qu'ils voulaient être. Depuis les cinq dernières années, nous

constatons que ce sont les jeunes "qui mettent le point sur le i", qui se battent, qui sont exigeant·es et forment la nouvelle génération qui va vraiment créer le changement".¹⁵

Cette dernière remarque nous montre que la demande d'une éducation inclusive au niveau de la société est déjà là, elle vient des jeunes eux-mêmes. Ceci souligne encore une fois l'importance d'écouter les jeunes dans leurs besoins et de favoriser les espaces pour s'exprimer face aux besoins individuels et collectifs.



Posture de l'intervenant·e en EVAS

« Face au public il faut avoir une grande sensibilité, car à côté de la curiosité qui favorise l'échange et le débat, on est également face à des personnes timides, ou qui sont dans l'incertitude ou la peur. »¹⁶

Comme évoqué plus haut, la posture est aussi importante que le contexte de l'intervention - voire davantage. L'intervenant·e doit d'abord connaître ses limites et ses champs d'action (domaines et responsabilités), il doit avoir des compétences et méthodes (boîte à outils) pour souder le groupe, ouvrir le dialogue, gérer des conflits, faire des médiations, savoir accueillir des émotions et gérer ses propres émotions, mais dans tous les cas, être

¹³ <https://www.cesas.lu/perch/resources/guide-letstfrweb.pdf>

¹⁴ Anderson R. (2022) Table ronde 1-R1

¹⁵ Cintia A. (2022) Table ronde 1-R1

¹⁶ Elsa F. (2022) Entretien 3-R1

clair-e sur les objectifs (et/ou les fixer ensemble) et adopter une posture de “non savoir”.

Espaces de paroles et de partage (entre pairs)

Tous-tes les participant-es du podcast étaient heureux-ses d'avoir eu l'opportunité de s'exprimer et d'échanger. Les espaces de partage devraient être favorisés, d'après elleux. Les lieux et milieux où nous pouvons aborder des thèmes encore très taboués autour de la sexualité sont très importants et rares. Des moments privilégiés au sein du cercle amical ou familial ont été suggérés comme exemples, parce qu'il y serait nécessaire d'aborder les thèmes de genres et d'identité sexuelle.

En dehors des contextes plus intimes, il y a une nécessité de porter le discours au niveau de la société. Le bien-être doit être au centre des débats publics.

Un espace d'échange bienveillant est proposé par MWS (“Méi Wéi Sex”), un podcast sur la sexualité, l'affection et “plus que ça” enregistré par des jeunes adultes destiné à chacun-e.¹⁷ D'ailleurs, iels proposent des workshops participatifs sur des sujets spécifiques comme le consentement, l'amour pour soi-même et la diversité de genre.

Le travail de jeunesse et le travail social en général recèle d'un grand potentiel créatif pour apprendre ensemble. Les travailleur-euses sociaux-les devraient être davantage créatif-ves dans les projets et la création des espaces de paroles et de partage. Ainsi, il est important que le gouvernement, les bailleur-ereses de fonds et les employeurs donnent cette liberté aux porteurs de projet et aux intervenant-es de créer des espaces encourageant la participation des jeunes.

Afin de favoriser l'inclusion et l'égalité des chances dans n'importe quel contexte, il faut réfléchir sur la transmission du **respect de la diversité**, dans les méthodes, les objectifs, les règles, la communication et la posture des éducateur-trices et intervenant-es.

Bibliographie

• Limbach Reich, **Le travail social en temps d'inclusion: Entre l'exclusion et l'inclusion . La responsabilité du travail social** (2017) Université du Luxembourg

<https://orbitu.uni.lu/handle/10993/31645?locale=fr>

Dans la perspective des droits de l'homme, l'inclusion est vue comme un outil ou un moyen approprié pour atteindre l'objectif de la création d'une société dite inclusive. où la non-discrimination, l'égalité des chances et la pleine et égale jouissance de tous les droits de l'homme et de toutes les libertés fondamentales.

• Maryse Potvin, **Diversité ethnique et éducation inclusive: fondements et perspectives** (2014)

<https://www.cairn.info/revue-education-et-societes-2014-1-page-185.htm>

La diversité ethnoculturelle, linguistique et religieuse soulève d'importants défis pour le vivre ensemble et l'inclusion dans les sociétés pluralistes et démocratiques. Si l'école joue un rôle central par ses trois mandats d'instruction, de socialisation et de qualification, l'adaptation des systèmes éducatifs à la diversité, leur capacité à assurer l'inclusion, l'équité et l'égalité des chances continuent à faire débat.

• **Un guide pour assurer l'inclusion et l'équité dans l'éducation** (2017) UNESCO

<https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000259389>

L'autrice décrit comment les différentes formes d'oppression s'entrecroisent et se renforcent mutuellement. Ces récits sont basés sur ses propres expériences.

• Conseil de l'Europe, **Egalité des genres et inclusion** (2023)

<https://www.coe.int/fr/web/education/4.5-gender-equality-and-inclusion>

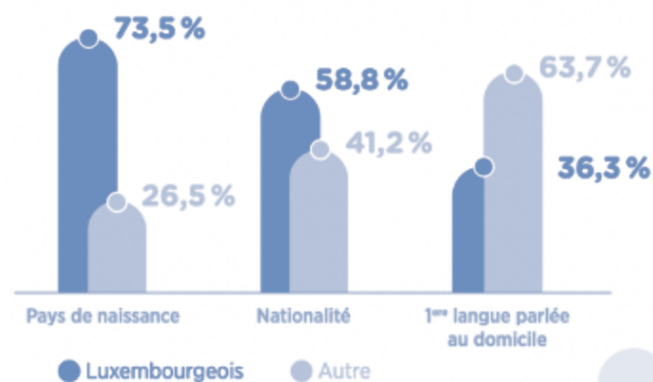
D'ici à 2030, éliminer les inégalités entre les sexes dans le domaine de l'éducation et assurer l'égalité d'accès des personnes vulnérables, y compris les personnes handicapées, les autochtones et les enfants en situation vulnérable, à tous les niveaux d'enseignement et de formation professionnelle.

Quelles pratiques dans l'éducation à la vie affective et sexuelle pour intégrer les normes culturelles des familles d'immigrés?

Par Lëtzt rise up

Avec 45% de résident-es non luxembourgeois-es, le Luxembourg est sans aucun doute un pays d'immigration. Cette proportion est visible aussi à l'école, où l'on retrouve 28.5% d'élèves étranger-es dans l'enseignement secondaire classique, ainsi que 48% dans l'enseignement secondaire général, écoles privées incluses. Et à côté de ces statistiques, il existe ce que l'on appelle les "classes d'accueil", qui prennent en charge les élèves nouvellement arrivé-es à travers la CASNA (Cellule d'Accueil Scolaire pour Élèves Nouvellement Arrivés). L'éducation à la vie sexuelle et affective (EVAS) fait partie du programme scolaire puisqu'elle est dispensée à tous les enfants et les jeunes qui fréquentent l'enseignement luxembourgeois. L'EVAS est un processus permanent qui commence dès l'enfance et se poursuit tout au long de la vie. Grâce aux interactions avec la famille et les pairs et aux sources médiatiques, les jeunes apprennent à connaître la sexualité et les relations amoureuses, et développent leurs propres valeurs. Le processus et la trajectoire d'apprentissage peuvent toutefois différer chez les jeunes de diverses cultures. En effet, les différences de valeurs culturelles, d'expérience en tant que personne minorisée et l'inégalité d'accès aux ressources peuvent influencer les valeurs et le comportement sexuels, entraînant peut-être un risque accru de conséquences négatives de celui-ci. Les deux professionnelles que nous avons rencontrées pour le présent texte travaillent ou ont travaillé dans un lycée accueillant des élèves primo-arrivant-es dans lequel il règne une grande diversité culturelle. Avec elles, nous avons choisi de parler de ce qui se joue au niveau psychologique chez les élèves quand les valeurs ethnoculturelles qui soutiennent leurs croyances sont bousculées, et des défis liés aux rôles de genre qu'elles peuvent rencontrer dans le cadre de leur travail.

Enseignement secondaire



Source : SCRIPT, Service de coordination de la recherche et de l'innovation pédagogiques et technologiques

Les primo arrivant-es et leur parcours migratoire

Les primo arrivant-es au Luxembourg constituent un groupe extrêmement hétérogène. Leur parcours migratoire n'est qu'un des nombreux facteurs qui influencent l'EVAS puisque d'autres déterminants sociaux, comme l'éducation, le revenu et le logement jouent également un rôle important.

Prenons deux scénarios différents :

Deux frères et sœurs arrivent au Luxembourg en provenance de Roumanie. Leur mère est médecin et leur père, avocat. Les parents ont organisé et autofinancé tout le processus d'immigration. Ils ont émigré uniquement pour offrir une meilleure vie à leurs enfants.

Deux frères et sœurs arrivent au Luxembourg en provenance d'Érythrée, où ils parlaient tigrigna. Leur mère est analphabète. Contraints de se cacher, les enfants ont assisté à la mort de leur père, battu à mort par des soldats, avant de pouvoir s'enfuir vers un camp de réfugié-es à la frontière éthiopienne. Iels ne sont pas allé-es à l'école dans le camp de réfugié-es.

Tout d'abord, il faut indiquer que même lorsque l'expérience de la migration semble se dérouler relativement bien, comme pour la famille roumaine, il y a presque toujours des difficultés associées à la migration, notamment la perte de statut, les difficultés linguistiques, des systèmes sociaux différents et l'éloignement des ami-es et de la famille. Les enfants ont souvent une conscience aiguë des sacrifices de leurs parents et peuvent se sentir coupables.

« Comme j'étais la seule psy qui parlait Portugais, qui comprenait l'espagnol, qui parlait aussi le Français, etc..., j'avais beaucoup d'élèves qui venaient du Portugal, du Brésil, et qui étaient contents de pouvoir parler leur langue maternelle avec moi. Du coup ils utilisaient certaines expressions que je comprenais, certains mots qui étaient familiers et que je comprenais aussi, et qui n'avaient pas forcément une traduction en Français par exemple, et du coup ça crée le lien, ça crée le rapprochement thérapeutique, et le travail s'en voit beaucoup facilité ». Anne-Sophie Gomes Alexandre, psychologue scolaire ayant exercé dans un lycée accueillant des élèves primo arrivant-es.

D'un autre côté, il est certain que le vécu de la famille érythréenne aura des conséquences profondes sur la santé physique et mentale de ses membres et sur sa vitesse d'adaptation. Leur père est mort sous leurs yeux, l'éducation des enfants a été interrompue, et leur mère se retrouve désavantagée dans sa première langue. En l'absence de leur père, le fils aîné est susceptible d'assumer le rôle de chef de famille, avec le risque de sacrifier son éducation. De nombreuses personnes qui demandent la protection internationale au Luxembourg s'engagent dans un long processus administratif. Si leur demande est refusée, les conséquences d'un retour dans leur pays d'origine peuvent être dramatiques, tout comme la perspective de rester dans le pays sans autorisation de séjour, ni assurance maladie. Une demande de protection internationale rejetée, suivie d'une vie en tant que sans papiers, représentent des expériences difficiles dans un parcours migratoire déjà complexe : elles conduisent souvent à la précarité du logement, un faible revenu, la peur d'un contrôle et la menace de l'expulsion, un accès limité aux soins de santé et, en fin de compte, à la pauvreté. Les professionnel-les de la jeunesse peuvent mieux répondre aux besoins des primo arrivant-es s'ils sont conscient-es du parcours migratoire des jeunes dont iels s'occupent et de la manière dont cette histoire peut affecter leur statut actuel au Luxembourg et leur état de santé physique et mentale.

Qu'il s'agisse d'immigration forcée, économique ou clandestine, les jeunes primo arrivant-es sont parmi les adolescent-es les plus vulnérables sur le plan de la sexualité. Plus souvent que les autres, iels sont regroupé-es dans des classes d'accueil puis intégré-es dans des classes au niveau scolaire faible avec des camarades de classe qui n'ont elleux-mêmes que peu de connaissances sur les infections sexuellement transmissibles (IST) ou les méthodes contraceptives malgré de possibles expériences sexuelles à un âge plus précoce. En particulier parmi les mineur-es non accompagné-es (MNA) se trouvent fréquemment des adolescent-es avec un passé douloureux (contexte de guerre, viols, fuites de pratiques sexuelles néfastes, de mariages forcés, exposition à la prostitution des filles et des garçons). Ces adolescent-es peuvent être en proie à des comportements sexuels autodestructeurs qui nécessiteraient une prise en charge précoce

par une équipe aux compétences transculturelles qui aurait également été formée à l'accueil des victimes de violences sexuelles, avec pour objectif l'augmentation de leur bien-être émotionnel, affectif et sexuel. Cette équipe viendrait en aide aux éducateur-ices qui, de par leur rôle, éprouvent de la difficulté à aborder le sujet de la sexualité.

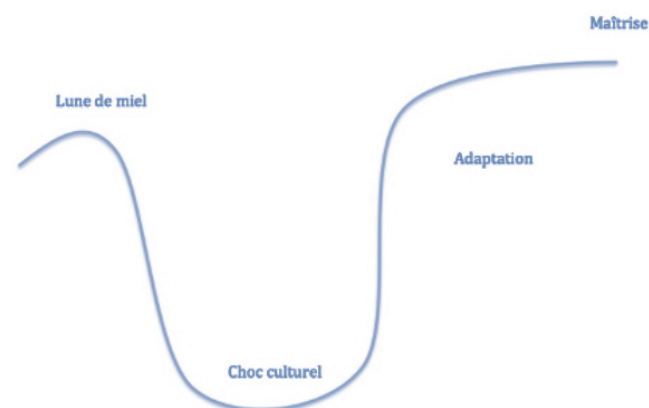
« Chez nous à l'école on a certains élèves qui viennent de milieux violents, c'est-à-dire certains qui ont dû faire la guerre dans leur pays, d'autres ont quitté leur pays à dix et ils ont été bombardés en route, du coup ils sont arrivés à deux seulement ici, donc ils ont vu des atrocités, des violences, ce qui fait que presque tous les jours je suis exposée à ce genre de situations ». Dorothee Mbuyi Tshinza, éducatrice dans un lycée accueillant des élèves primo arrivant-es.

L'adaptation, l'acculturation et l'identité ethno-raciale

L'acculturation constitue le « processus par lequel un individu apprend les modes de comportements, les modèles et les normes d'un groupe de façon à être accepté dans ce groupe et à y participer sans conflit¹ ». L'une de ses composantes est l'adaptation, qui est le processus par lequel une personne s'adapte naturellement à de nouvelles conditions d'existence. Le développement de l'identité ethno-raciale implique l'identification à un groupe spécifique et l'établissement de liens avec celui-ci. Il est associé à des comportements spécifiques en matière de santé physique et mentale. Le concept d'ajustement du choc culturel est un processus décrit en 1955 par le sociologue norvégien Sverre Lysgaard, qui a proposé un modèle en U comportant quatre étapes : la lune de miel, la phase de crise, la phase d'adaptation, et la phase de maturité.

Ce processus, tout comme celui du développement de l'identité ethno-raciale sont complexes et non linéaires. Ils sont complexes parce qu'ils sont difficiles à mesurer et extrêmement variables. Ils sont non linéaires parce que la progression à travers ces étapes comprend à la fois de la progression et du recul, en fonction des facteurs de stress

supplémentaires qui apparaissent dans la vie de la famille et de la façon dont ceux-ci influencent l'identification à un groupe de pairs. Les anciens modèles d'adaptation qui ont influencé les politiques publiques et les pratiques étaient linéaires, les immigrant-es étant considéré-es comme plus ou



moins «acculturé-es» ou «assimilé-es». Mais ces modèles sont aujourd'hui obsolètes. Ils abordaient le changement culturel comme un processus unidimensionnel qui supposait que l'adoption par les immigrant-es de la culture de destination signifiait le renoncement simultané à leur culture d'origine (Gordon, 1964). De tels modèles vont à l'encontre des expériences vécues par les immigrant-es. En effet, une grande partie d'entre eux sont biculturelles ; iels adhèrent fortement à la fois à la culture de destination et à leur culture d'origine (Nguyen & Benet-Martínez, 2013). Contrairement aux modèles unidimensionnels, les modèles bidimensionnels considèrent les cultures d'origine et de destination comme des dimensions indépendantes. C'est-à-dire que les immigrant-es peuvent adopter des aspects de la culture de destination tout en conservant des aspects de leur culture d'origine, et vice versa.

Les parents et les jeunes peuvent fortement influencer les orientations culturelles des un-es et des autres par le biais des facteurs de socialisation ethnique. En effet, les recherches ont montré de façon constante que les parents et les jeunes peuvent s'influencer mutuellement en ce qui concerne leurs orientations culturelles, de sorte que les parents encouragent souvent leurs enfants à conserver leur héritage culturel, d'autant plus que les jeunes ont tendance à

¹ Lexique de la psychologie, par Arlette et Roger Mucchielli, Entreprise Moderne d'Édition, Éditions Sociales Françaises, Paris, 1969.

adopter de plus en plus des aspects de la culture de destination afin de s'intégrer à leurs pairs et naviguer dans le milieu scolaire (Birman, 2006 ; Perez-Brena et al., 2015). Lorsque les parents et leurs enfants suivent des trajectoires d'acculturation très différentes, il peut en résulter un écart d'acculturation qui a été associé à une moindre satisfaction de vie, à des conflits familiaux, à de mauvaises relations parents-enfants et à des problèmes de comportement chez les jeunes (Dinh et Nguyen, 2006). Il est donc important de considérer comment les jeunes et les parents peuvent différer dans leurs trajectoires d'acculturation. D'autre part, les primo arrivant-es doivent continuellement s'adapter à de nombreux facteurs auxquels les Luxembourgeois-es peuvent ne pas être attentif-ves. Souvent, ces facteurs sont aussi des déterminants sociaux de la santé comme l'emploi, l'éducation, le logement, les normes sociales, mais aussi les normes de genre.

Migration et normes de genre

Le genre fait référence aux notions socialement construites de masculinité et de féminité, c'est-à-dire les rôles, les relations et les attentes comportementales des garçons et des filles, des hommes et des femmes, y compris les expressions d'identités non conformes aux normes de genre masculines ou féminines et de sexualités, et, en général, les croyances et les attributs concernant les différences sociales, le pouvoir et les privilèges des différents sexes, y compris les personnes transgenres et intersexuées (Bradley, 2013). Suivant la pensée postmoderne (Heckman, 2005), le genre est un concept non universel relatif aux signifiants sociaux des différences et des identités biologiques. Les notions de genre sont spécifiques au contexte ; les idées sont multiples, mais les interprétations de la manière dont les relations entre les sexes trouvent un sens sont fluides. Il existe des nuances complexes du genre qui varient en fonction de la culture, de l'époque et du lieu, avec des significations contestées sur la base, par exemple, de l'impact de la migration sur les sociétés occidentales.

« L'éducation des comportements typiquement associés à un rôle de genre est encore actuelle et les enfants qui ne les adoptent pas sont souvent corrigés,

voire sanctionnés "pour leur bien", mais qui est un bien défini par autrui ou par la société » Anne-Sophie Gomes Alexandre, psychologue scolaire ayant exercé dans un lycée accueillant des élèves primo arrivant-es.

Le genre est un facteur de la migration des jeunes. Les garçons et les filles, selon des catégories binaires, ont des rôles, des capacités, un accès aux ressources et des attentes culturelles différentes dans la société. Le genre définit qui part et qui reste sur place dans le pays d'origine ; un facteur crucial pour prendre la décision parmi les familles. Heckert (2015) note que les jeunes hommes migrants haïtiens sont plus susceptibles de recevoir un soutien financier de leur famille en comparaison aux femmes. Au Mali, la migration des adolescent-es fait partie de l'économie



familiale (Hertrich et Lesclingand, 2013, p. 175) pour améliorer le statut de la famille dans la communauté, bien que la migration de travail soit courante pour les deux sexes. Les parents et le groupe de la parenté apportent un soutien différent à un homme ou une femme en migration, ce qui influe sur la façon dont ils négocient les défis de la migration et donnent une importance à leur vie affective et sexuelle.

Le genre est donc un élément crucial dans les décisions et les pratiques de la migration. Les jeunes hommes ont invariablement des expériences différentes de la migration par rapport aux jeunes femmes. On attend des jeunes hommes qu'ils s'engagent dans l'agriculture, ce qui limite leur choix de migrer, tandis que les filles peuvent être employées comme aides domestiques dans d'autres communautés, ce qui permet leur migration. Aux Philippines, les jeunes femmes migrantes sont 80 % plus nombreuses que les jeunes hommes dans les zones urbaines (Anderson et al, 2017). Les jeunes femmes recherchent une plus grande autonomie dans la prise de décisions concernant leur vie et échappent aux mariages arrangés et autres contrôles parentaux par la migration. Pour beaucoup, la migration mène à l'autonomisation. Les jeunes ayant des identités et des expressions de genre variables et vivant dans des environnements socialement répressifs peuvent rechercher des communautés plus acceptantes. Nombreux-ses sont ceux qui ont demandé l'asile en raison de leur orientation sexuelle en vertu de la Convention de 1951 relative au statut des réfugiés de 1951, mais qui rencontrent encore des difficultés telles que les barrières linguistiques et les exigences en matière de preuve (Scroccaro, 2017). Mais le plus souvent, les jeunes ayant une identité de genre minoritaire migrent pour des raisons similaires à celles des autres jeunes : améliorer leur bien-être économique et personnel.

Plusieurs études ont évalué les attitudes des immigrant-es envers la sexualité, la famille et le genre dans les pays occidentaux. Elles tendent à montrer que les immigrant-es originaires de régions aux systèmes de valeurs plus traditionnels sont moins libéraux-ales dans leurs opinions sur le genre et la sexualité que la population majoritaire. De nombreuses études se concentrent sur les immigrant-es de confession musulmane, et elles montrent généralement des différences marquées entre ce groupe et la population d'accueil dans les

attitudes concernant le genre, la sexualité et les hors-groupes. Norris et Inglehart (2012) constatent que les immigrant-es musulman-es dans les sociétés occidentales ont des attitudes qui se situent à peu près entre leurs cultures d'origine et celles de destination, interprétant cela comme un signe d'intégration culturelle. Cette focalisation sur les clivages musulman-es/non-musulman-es a toutefois occulté le fait que les différences entre les immigrant-es et la majorité doivent prendre d'autres paramètres en considération. Par exemple, Röder et Lubbers (2015) constatent que les immigrant-es polonais-es aux Pays-Bas, en Allemagne, au Royaume-Uni et en Irlande acceptent nettement moins l'homosexualité que la majorité du pays de destination (mais un peu plus que la moyenne polonaise), et Friberg (2021) constate que les jeunes des familles d'origine Est-européenne et balkanique acceptent moins l'homosexualité que les jeunes d'origine norvégienne (mais plus que les jeunes mineurs étrangers non accompagnés et d'origine africaine). Ce constat permet de sortir de l'idée de deux "blocs culturels" composés d'une culture occidentale blanche qui serait plus "libérée" et "ouverte", contre une autre culture altérisée naturellement sexiste, homophobe et transphobe.

« On a certains élèves qui viennent avec des cas d'avortement, et ça par contre, c'est trop pour moi, alors je le délègue. Je prends l'élève et je l'accompagne vers la personne apte à cela. C'est quand même assez intéressant de voir qu'il y a des valeurs dans les valeurs ». Dorothee Mbuyi Tshinza, éducatrice dans un lycée accueillant des élèves primo arrivant-es.

Même si toutes les cultures ont des normes et des règles mutuellement partagées en matière de sexualité, une éducation sexuelle et affective sensible à la culture est indispensable pour tous-tes les enfants et les jeunes. Elle permet aux enfants d'apprendre à se respecter soi-même et à respecter son propre corps, ainsi qu'à se protéger contre les actes sexuels non désirés. Elle fournit également des informations sur les changements qui se produisent, par exemple, pendant la puberté. Et par-dessus tout, elle donne une chance aux enfants et aux jeunes de pouvoir atteindre un état de bien-être émotionnel, affectif et sexuel.

Bibliographie

- Michela Villani, Francesca Pogliani Mileti, Laura Mellini and Brikela Sulstarova (2021). **Socialisation sexuelle des jeunes issus des migrations subsahariennes en Suisse. Transformations générationnelles des sexualités** <https://journals.openedition.org/anthropodev/791?lang=en>
Cet article porte sur la socialisation sexuelle des jeunes immigré-e-s. Il met en évidence comment ils gèrent les différences culturelles et les tensions intergénérationnelles liées à leurs comportements sexuels dans le contexte migratoire.
- Pottie K, Greenaway C, Feightner J, et al. **Evidence-based clinical guidelines for immigrants and refugees.** [https://escholarship.mcgill.ca/concern/articles/1881s036CMAJ_2011:183\(12\):E824-925](https://escholarship.mcgill.ca/concern/articles/1881s036CMAJ_2011:183(12):E824-925).
Ce guide donne des indications sur la nécessité ou non d'un traitement particulier selon la discipline pour les personnes immigrées, dans le domaine de la santé.
- Nguyen AMD, & Benet-Martínez V (2013). **Biculturalism and adjustment: A meta-analysis.** *Journal of Cross-Cultural Psychology*, 44(1), 122–159
Une recherche sur l'impact (éventuel) du biculturalisme sur l'adaptation des individus.
- Berry JW (2017). **Theories and models of acculturation** In Schwartz SJ & Unger JB (Eds.), *Oxford handbook of acculturation and health* (pp. 15–27). New York, NY: Oxford University Press.
Un article qui passe en revue les principales significations du processus d'acculturation et ses conséquences pour les groupes et les individus.
- Berry JW, Phinney JS, Sam DL, et al. **Immigrant youth: Acculturation, identity, and adaptation.** *App Psychol Int Rev* 2006;55(3):303-32.
Cet article présente plusieurs des principaux résultats d'une grande étude internationale sur l'acculturation et l'adaptation de jeunes immigrés (âgés de 13 à 18 ans) qui se sont implantés dans treize pays
- Lysgaard, S. (1955). **Adjustment in a foreign society: Norwegian Fulbright grantees visiting the United States.** *International Social Science Bulletin*, 7, 45–51. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000033837>
Dans ce livre l'auteur développe un concept et un processus chronologique permettant de comprendre le choc culturel.
- P. C. Gordon Milton M. – **Assimilation in American Life.** In: *Population*, 21^e année, n°2, 1966. p. 416. www.persee.fr/doc/pop_0032-4663_1966_num_21_2_13241
La première enquête sociologique à grande échelle sur l'assimilation des minorités en Amérique. Un ouvrage classique présentant des conclusions importantes sur les problèmes de préjugés et de discrimination en USA et proposant des suggestions positives pour parvenir à un équilibre sain entre les besoins de la société, des sous-groupes et des individus.
- Birman D (2006). **Measurement of the 'acculturation gap' in immigrant families and implications for parent-child relationships.** In Bornstein MH & Cote LR (Eds.), *Acculturation and parent-child relationships: Measurement and development.* Mahwah: Erlbaum.
Un texte permettant de comprendre les facteurs culturels qui affectent la vie des parents et des enfants.
- Dinh KT, & Nguyen HH (2006). **The effects of acculturative variables on Asian American parent-child relationships.** *Journal of Social and Personal Relationships*, 23, 407–426.
Cette étude examine l'acculturation et la perception de l'écart d'acculturation parent-enfant en tant que prédicteurs de la qualité des relations parent-enfant chez 172 étudiant-e-s américain-e-s d'origine asiatique et leurs parents.
- Renteria, S., **Adolescent(e)s migrant(e)s et sexualité.** *Rev Med Suisse*, 2012/345 (Vol.-2), p. 1266–1271. <https://www.revmed.ch/revue-medicale-suisse/2012/revue-medicale-suisse-345/adolescent-e-s-migrant-e-s-et-sexualite>
Cet article étudie les interactions entre les composantes émotionnelles, hormonales et physiques chez les adolescent(e)s migrant(e)s qui sont confronté(e)s en même temps aux changements développementaux et aux bouleversements des règles culturelles et sociales assimilées au cours de l'enfance, qui diffèrent de celles du pays d'accueil.
- Heckert, J. (2015) **New perspectives on youth migration: Motives and family investment patterns.** *Demographic Research*, 33(27): 765–800.
L'étude compare les caractéristiques des jeunes qui migrent pour des raisons d'éducation et de travail et détermine les caractéristiques associées au soutien financier familial aux jeunes migrants.
- Hertrich, V. and Lesclingand, M. (2012) **Adolescent migration and the 1990s nuptiality transition in Mali.** *Population Studies*, 66(2): 147–66.
Cette étude examine la migration des adolescentes comme facteur de transition vers un âge plus tardif du mariage dans les zones rurales du Mali, en utilisant une analyse des données d'une enquête longitudinale menée sur 20 ans.
- Bradley, H. (2013) **Gender: Key concepts.** Cambridge, UK: Polity Press
Bradley articule son livre autour de trois domaines clés de ce qu'elle appelle «l'ordre social» du genre. Ces trois concepts s'inspirent des idées marxistes et post-marxistes sur les éléments imbriqués de la vie sociale.
- H Heckman, S.J. (2005) **Gender and knowledge: Elements of a postmodern feminism.** Cambridge: Polity Press
L'objectif de ce livre est d'explorer le lien entre deux perspectives qui ont eu un effet profond sur la pensée contemporaine : le post-modernisme et le féminisme. En réunissant et en analysant systématiquement leurs relations, l'auteur est en mesure de faire une intervention majeure dans les débats actuels de la théorie sociale et de la philosophie.
- Anderson, K., Aplan, K., Dunaiski, M. and Yarrow, E. (2017) **Women in the wind: Analysis of migration, youth economic empowerment and gender in Vietnam and in the Philippines.** Plan International. <https://planinternational.org/publications/women-in-the-wind>
Ce rapport présente les résultats d'une étude qui explore les expériences des jeunes qui migrent à l'intérieur de leur pays au Vietnam et aux Philippines.
- Smith, S.H. and Gergan, M. (2015) **The diaspora within: Himalayan youth, education-driven-migration and future aspirations in India.** *Environment and Planning D: Society and Space*, 33(1): 119–35.
Les auteurs interrogent des étudiants pour entendre leurs expériences dans plusieurs villes indiennes.

- Bonifacio, G. T. (2019). «One: Introduction: gender and youth migration». In *Global Youth Migration and Gendered Modalities*. Bristol, UK: Policy Press. Retrieved Feb 5, 2023, <https://bristoluniversitypressdigital.com/view/book/9781447340201/ch001.xml>

Cette publication présente l'intersection du genre et de la migration des jeunes avec des thèmes liés aux histoires coloniales, à la négociation des identités, à l'éducation et au travail en utilisant diverses études au Canada, en France, en Hongrie, au Bangladesh, en Turquie, en Italie, en Albanie, en Éthiopie, au Royaume-Uni et aux États-Unis.

- Röder, A., and M. Lubbers. 2015. "Attitudes Towards Homosexuality Amongst Recent Polish Migrants in Western Europe: Migrant Selectivity and Attitude Change." *Journal of Ethnic and Migration Studies* 41 (11): 1858–1884.

Ce texte étudie les attitudes des immigrants nouvellement arrivés de Pologne dans deux pays d'Europe occidentale, l'Irlande et les Pays-Bas, envers l'homosexualité, avec un intérêt particulier pour l'évolution de ces attitudes au fil du temps après la migration.

- Bisin, A., E. Patacchini, T. Verdier, and Y. Zenou. 2008. "Are Muslim Immigrants Different in Terms of Cultural Integration?" *Journal of the European Economic Association* 6 (2–3): 445–456.

En utilisant la quatrième étude nationale britannique sur les minorités ethniques, cet article explore les déterminants de l'identité religieuse des musulmans et des non-musulmans.

- Friberg, J. H., & Sterri, E. B. (2021). Decline, Revival, Change? Religious Adaptations among Muslim and Non-Muslim Immigrant Origin Youth in Norway. *International Migration Review*, 55(3), 718–745.

<https://doi.org/10.1177/0197918320986767>
Cet article explore l'adaptation religieuse chez les jeunes d'origine immigrée en Norvège.

- Birchall, J. (2016) *Gender, age and migration: An extended briefing*, Bridge, UK: Institute of Development Studies.

Cette texte se concentre sur la démographie de la migration selon le sexe et l'âge, et donne un aperçu de qui migre et qui ne migre pas, des raisons de migrer, des expériences du processus de migration et de la vie des différents groupes de migrants et de réfugiés lorsqu'ils atteignent leur destination.

- **Homosexualité, migration : à propos d'une étude de cas, Sexologies, Volume 26, Issue 4, October–December 2017, Pages 205-207 N. Scroccaro.**

Cet article traite de la situation particulière d'une personne homosexuelle. L'objectif est de poser les bases de réflexion pour un soutien psychologique spécifique des migrants.

- Inglehart, R., and P. Norris. 2003. "The True Clash of Civilizations." *Foreign Policy* 135: 63–70.

Cet article de presse analyse ce que, suivant les résultats d'une étude, l'auteur considère comme la ligne de fracture culturelle qui divise l'Occident et le monde musulman: le rejet du divorce, de l'avortement, de l'égalité des sexes et des droits des homosexuels.

La sexualité, l'amour et les relations de genres dans les quartiers dits populaires

Par Comme un Lundi

La complexité des relations amoureuses et des rapports de genres vue depuis les quartiers dits populaires

On aime dans les quartiers populaires comme on aime partout ailleurs. Pourtant, la stigmatisation et les clichés restent encore accolés aux jeunes des quartiers populaires.

Il en va de même pour leur sexualité, leur rapport à l'amour et au genre. La sexualité des habitant-es de ces territoires est souvent perçue comme "sauvage", "taboue" et "problématique". La parole et le vécu des jeunes qui vivent dans ces quartiers restent bien souvent cantonnés aux territoires qu'ils habitent. En abordant cette thématique, nous avons envie de remettre de la complexité, de la densité dans l'approche de ces questions.

Ces dernières années, dans notre pratique audiovisuelle au sein de Comme un Lundi nous avons été sollicité-es pour accompagner des projets, des podcasts et documentaires, dans des quartiers et territoires considérés comme populaires, précaires, ayant bien souvent mauvaise réputation. Au cours de ces expériences, nous avons rencontré les jeunes qui y vivent et avons été témoins de leurs rapports les un-es aux autres et à leurs questionnements par rapport à l'amour et à la sexualité. Certain-es travailleur-ses de terrain ont d'ailleurs fait appel à nous afin de libérer la parole sur ces questions par le biais de l'outil radiophonique. Nos échanges avec les jeunes de ces quartiers considérés comme populaires sont à retrouver dans nos créations (voir bibliographie au bas de cet article).

Le projet d'échange européen Sexpowerment nous permet d'entamer une seconde étape de réflexion sur cette thématique passionnante et complexe, à laquelle nous espérons contribuer avec davantage de questionnements que de réponses.

Cet article aborde la thématique de l'amour et des relations de genres dans les quartiers populaires principalement du point de vue des jeunes belgo-marocains ou d'origine maghrébine en Belgique car c'est avec ces publics que nous travaillons le plus souvent.

« Il y a un manque d'inclusion de certains publics dans l'ÉVRAS »

Parmi les professionnel·les que nous avons questionné·es sur les défis qu'ils rencontraient dans leur travail sur les questions relatives à l'ÉVRAS en milieu interculturel, Ihssan Himich, experte en approche interculturelle et féministe sur les questions de sexualités, déplore que certain·es jeunes ne soient pas représenté·es lorsqu'il s'agit de parler de sexualité ; « Les sujets comme le vaginisme, la virginité sont considérés comme dépassés par les occidentaux qui y voient des sujets datant du Moyen-âge. Certains publics se sentent donc jugés et exclus des interventions en ÉVRAS qui n'abordent pas les questions qui les touchent directement. »

Parler de sexualité peut être encore plus délicat lorsque les jeunes et/ou adultes du groupe ont des pratiques religieuses et culturelles variées. Pour certain·es, le rapport d'une personne à la sexualité constitue le baromètre permettant de tester sa valeur et son honneur, surtout s'il s'agit d'une jeune femme. Il y a donc un vrai risque pour certain·es à s'exprimer sur cette thématique devant les autres. « Personnellement, je travaille avec des personnes issues des quartiers dits populaires. Étant moi-même d'origine marocaine et bruxelloise, je parle arabe et amazigh mais aussi ce qu'on appelle « la langue des quartiers ». Ce sont des atouts dans mon travail, cela me donne évidemment une certaine légitimité. Mais être issue de la même culture que le public avec lequel je travaille en ÉVRAS présente aussi des inconvénients. Les jeunes se demandent si je vais les juger au regard de cet héritage culturel et/ou religieux. Et certain·es se disent que si je parle de sexualité, ça veut forcément dire que je la pratique beaucoup, ce qui engendre aussi du jugement sur ma personne. »

« Permettre aux participant·es de constater par elles/eux-mêmes leurs conditionnements »

Ihssan Himich insiste sur l'importance de créer un espace d'intimité et de confiance dans le cadre d'un atelier sur ces thématiques liées à

L'ÉVRAS : « Il faut au moins deux ateliers pour créer un espace de confiance dans le groupe. L'idée est que les jeunes puissent s'exprimer sans être dans le jugement et qu'on puisse désamorcer certaines tensions. C'est primordial de laisser les jeunes parler entre eux, je pense que ce n'est pas toujours à nous, les professionnel·les, de mener le débat. Si une position exprimée par un·e jeune me heurte en tant qu'intervenante, je renvoie au groupe et je demande ce qu'ils et elles en pensent, ça permet de déconstruire des idées par la réflexion collective, par les échanges au sein du groupe. La question indispensable selon moi c'est toujours « pourquoi ? » Quand on me dit : « Chez moi, on ne peut pas faire ça, on doit faire ça ». Je réponds : « D'accord. Et pourquoi ? » L'idée est de permettre aux participant·es de constater par elles/eux-mêmes leurs conditionnements. »

Pour aborder plus facilement ces thématiques liées à l'ÉVRAS dans les quartiers populaires, la romance est souvent un bon point d'entrée. Pour Ihssan Himich « le volet affectif est à intégrer absolument quand on parle de sexualité avec un public interculturel, et encore plus dans les quartiers populaires. Associer la sexualité à la romance est un moyen de la rendre moins sale à leurs yeux. Chez les garçons, il y a cette idée qu'ils vont d'abord vivre une première expérience avec prostituée ou une "fille facile" et qu'ils vont préserver la femme qu'ils aiment et vont épouser. Les quartiers populaires sont portés sur le romantisme, il y a cette idée du rêve, de la puissance de l'amour. »

Comme l'explique l'historienne Laura Di Spurio, cette approche romantique de la sexualité était déjà de mise dans les quartiers populaires belges des années 50-60 ; « Jusqu'en 1965, les classes populaires dans le pays sont belgo-belges. Il n'y a quasiment pas d'immigration, si ce n'est quelques immigrés espagnols, polonais et italiens arrivés après la Seconde Guerre mondiale. Et dans les années 50-60, se produit un véritable basculement de la sexualité et de la jeunesse. La jeunesse devient dès lors un temps d'apprentissage de l'amour et de la sexualité. La jeune fille de cette époque a peur de passer pour une oie blanche mais aussi pour une fille facile. Ces jeunes vont donc trouver un équilibre à travers la notion de l'amour qui va justifier leurs relations affectives avec des garçons. Une jeune fille qui va coucher

parce qu'elle est amoureuse sera plus facilement pardonnée. Les courriers du cœur de l'époque témoignent bien de ces questionnements liés à la réputation. Les jeunes filles inquiètes se demandent comment flirter avec un garçon sans passer pour "une coureuse" ».

Concilier toutes les parts en nous

La question de la réputation et le périlleux exercice d'équilibriste des jeunes filles oscillant entre le rôle de putain et celui de la sainte nitouche reste d'actualité, notamment dans les quartiers populaires où vivent un grand nombre de personnes sur un périmètre restreint. Quand il n'y pas l'espace pour vivre à l'intérieur, on vit dehors, exposés aux regards de ses voisin-es. Les relations affectives à l'adolescence sont conditionnées par l'espace (in) disponible pour vivre cette intimité. D'autre part, les représentations sur la sexualité et les rapports entre genres peuvent être multiples, notamment en fonction du bagage culturel, social et religieux des familles dans lesquelles les jeunes grandissent.

L'association AWSA (Arab Women's Solidarity Association) observe dans son outil pédagogique

Histoires d'ombre et de lumière que « les filles d'origine maghrébines doivent composer avec deux modèles particulièrement opposés quant aux normes relatives à la sexualité et aux rapports hommes-femmes. Chauchat et Boudarse (2001) évoquent une situation de "double transition".

D'abord le passage de la micro-culture de la famille immigrée africaine d'origine maghrébine aux normes occidentales. D'autre part, le passage des modèles familiaux concernant la sexualité à ceux de la société occidentale. Cette situation représente, particulièrement pour des adolescentes, un véritable affrontement entre deux mondes culturels. Dès lors, pour tenter de concilier ces différents modèles ainsi que leurs envies personnelles et les valeurs de

leur communauté, ces filles vont faire preuve d'une capacité d'adaptation créative et mettre en place des stratégies identitaires hybrides et originales « pour se forger des chemins de réalisation personnelle ». (Qribi, 2017 : 3). L'origine de cette hybridation vient de l'histoire migratoire qui leur a appris à jouer sur plusieurs tableaux et à se conformer aux attentes des parents dans la sphère privée tout en vivant en dehors d'une certaine forme de liberté ».

Hayat El Aroud est éducatrice spécialisée et coordinatrice de la Maison de jeunes Le Pav' située à Cureghem, un quartier considéré comme populaire dans la commune d'Anderlecht à Bruxelles ;

« On accueille des jeunes du quartier, souvent issues de l'immigration de deuxième, troisième voire de quatrième génération, originaires du Maroc pour la plupart. Il y a aussi des primo arrivants et des jeunes issues de familles plus aisées, socio-économiquement parlant. Il y a une diversité de profils avec des jeunes qui rencontrent des difficultés à l'école, certain-es vont dans des écoles réputées et d'autres pas du tout. On accueille des jeunes de 25 origines différentes. »

Les jeunes se confient régulièrement à Hayat sur leurs peines de cœur. Elle est aussi témoin de leurs échanges. Un jour, elle surprend une conversation entre garçons qui planifient de se marier jeunes :

« L'un d'eux m'explique qu'il sort d'une histoire d'amour avec une fille. Ils ont été assez intimes et aujourd'hui il le regrette. La jeune fille n'était pas musulmane comme lui et elle a mis fin à leur relation en disant que ses parents ne voudraient jamais d'un non-chrétien, qu'elle ne pouvait pas ramener un arabe à la maison. Ce garçon l'a très mal pris, pour lui ils étaient amoureux, donc les religions il s'en fichait. Il me dit que depuis cette rupture, il s'est recentré sur lui-même et sur sa religion, mais en même temps il éprouve du désir sexuel, ce que sa religion lui interdit. Alors, il me demande comment concilier toutes ces

parts en lui. Il pense que la seule solution ce serait de se marier le plus vite possible. Dans ces moments-là, c'est délicat de me positionner en tant qu'éducatrice. Je suis moi-même musulmane pratiquante et je suis ouverte d'esprit. Je suis à l'écoute des émotions et des sensations des jeunes qui se confient à moi. Pour moi, on est des musulmans certes, mais on est avant tout des êtres humains et ça peut nous arriver de craquer. La seule chose que je demande aux jeunes c'est de

se protéger. Je leur dis : soyez respectueux de l'autre, veillez à ce qu'il y ait un vrai consentement, soyez respectueux vis-à-vis de vous-même aussi, vérifiez si c'est vraiment OK pour vous. Chez moi, il y a parfois ce dilemme entre la distance que requiert l'exercice de ma profession d'éducatrice et les valeurs avec lesquelles j'ai grandi et qui me nourrissent encore. Il me semble que les deux peuvent tout de même être conciliées. Il y a la religion, la culture, nos traditions, mais on peut aussi prendre conscience qu'on reste des êtres humains, on n'est pas parfaits, et ça même notre religion le dit, des êtres humains parfaits ça n'existe pas. »

S'appuyer sur les récits pour faire émerger une parole intime

Elisabeth Meur-Poniris est enseignante à Saint-Gilles à Bruxelles, elle est aussi chercheuse en éducation aux médias et s'est également penchée sur les obstacles à la mise en place du cours d'EVAS à l'école. D'après elle, l'éducation aux médias répond bien aux freins auxquels on peut se heurter en tant que professionnel-les : « *C'est difficile de parler de soi, de notre sexualité et de la manière dont elle est représentée dans notre famille. Mais nous avons des outils merveilleux à notre disposition ; les films, les séries, tous les récits en fait. L'idée n'est pas de se tourner forcément vers des séries comme Sex Education qui traitent frontalement ces sujets, il y a des scènes d'amour et de sexe dans à peu près tous les films aujourd'hui ! Personnellement, je travaille beaucoup à partir de la mythologie car elle contient plein de situations qu'on peut utiliser pour parler d'amour, de sexualité. En plus, cette mythologie est fondatrice pour notre culture ici en Europe, elle nous permet de comprendre les racines des représentations qu'on porte en nous. Il y a, par exemple, le mythe de l'enlèvement d'Europe par Zeus. Selon la manière dont ce récit est représenté, notamment dans l'histoire de l'art, il peut être vu comme une célébration de l'amour ou comme un viol. Et ça, c'est hyper intéressant de le soulever avec les jeunes parce qu'on leur montre deux tableaux, on leur demande leurs impressions, on leur raconte le récit. De cette manière, ils parlent d'eux indirectement. Ils et elles commentent une œuvre et ce support*

extérieur crée une distance et règle ainsi la délicate question de la pudeur. Ils ne sont pas obligés de parler de leur expérience de manière frontale et par l'exercice du commentaire on peut tout de même percevoir où ils en sont sur ces questions, ça leur permet aussi d'échanger leur point de vue avec d'autres. »

En moyenne, deux enfants par classe seraient victimes de violences sexuelles. Face à cette problématique, les enseignant-es sont en première ligne. Sur ces questions-là aussi, les récits et supports audiovisuels peuvent aider les professionnel-les :

« *J'ai choisi d'aborder le sujet de l'inceste en classe en passant par la mythologie grecque qui regorge de récits où les dieux se marient entre père et fille, entre frère et sœur. Ces histoires permettent aux jeunes d'observer qu'il ne s'agit pas de relations amoureuses. Dans un tout autre registre, je pense au très beau film documentaire Vers la tendresse d'Alice Diop. On y voit des gars qui sont considérés comme des mecs très virils, issus des quartiers, et on les entend parler de leurs relations amoureuses, de leurs sentiments. C'est vraiment important d'avoir cette représentation-là et qu'on puisse proposer ce document audiovisuel aux jeunes et leur demander ce qu'ils et elles en pensent. »*

Les récits permettent de prendre de la distance, de créer de l'espace pour faire émerger une parole intime. A ce propos, Ihsan Himich insiste sur l'importance des rôles modèles et de l'immense pouvoir inspirant des représentations : « *Quand les jeunes sont confronté-es à des questions de loyauté vis-à-vis de leur culture, de leur religion, de leur communauté, il est intéressant de les renvoyer vers des récits de personnes qui leur ressemblent et qui en parlent, qui racontent comment elles n'ont pas évité ces questions, comment elles ont parfois réussi à dépasser leurs peurs, étape par étape. C'est important d'apporter aussi des récits avec des fins heureuses qui donnent de l'espoir aux jeunes, leurs permettent de déconstruire les stéréotypes interiorisés. Des récits qui ne les enferment pas dans des scénarios négatifs qui circonscrivent leurs rêves ».*

Composer avec la pudeur

Face aux questions liées à l'EVRAS, Hayat El Aroud observe différents comportements chez les jeunes de Cureghem où elle est éducatrice : « On a quelques jeunes très crispés sur les traditions arabo-musulmanes. Pour eux, la femme c'est l'épouse, au-delà de leur mère, grand-mère et tantes, toutes les autres femmes sont des putes. Et donc si une jeune fille taquine, rigole, discute ou joue simplement avec un garçon qui n'est pas un homme de sa famille, pour eux, c'est une pute. Il y a quelques semaines, un garçon de treize ans a été banni de sa petite bande de copains parce qu'il a osé dire aux filles qu'un des garçon de cette bande-là disait du mal d'elles dans leurs dos, les traitaient de putes parce qu'elles jouaient avec les garçons. Ce garçon-là a osé s'affranchir du groupe et il a été puni, banni. Dans cette bande, il y a un garçon avec qui c'est parfois compliqué. Du haut de ses douze ans, il me balance : « Oh, vous êtes toutes des féministes », comme si c'était une insulte. Je sens monter ma colère, mais en tant qu'éducatrice j'essaie de lui parler, je lui demande ce qu'il entend par là. C'est un enfant avec qui il est impossible d'entrer en discussion, je suis face à un mur. Pour lui, il a raison et tout le monde devrait se rallier à sa pensée. Sinon, tu es banni. »

Pour Hayat El Aroud, quand ça coince avec certains jeunes, il faut parfois aborder ces thématiques de manière totalement officieuse : « Ce garçon voit que mon collègue fait la vaisselle, il observe que dans notre équipe mixte tout le monde fait toutes les tâches, qu'on s'entraide, que les femmes et les hommes peuvent parler et rire ensemble sans arrière-pensée. Je pense qu'il n'y a que cette approche qui peut marcher avec ce genre de profils. Discuter ne sert à rien, il a besoin d'avoir raison. Il n'a que treize ans et peut-être qu'en grandissant il va se construire sa propre pensée en voyant comment d'autres fonctionnent. Le problème c'est que chez lui à la maison, c'est pas comme ça. Moi, j'ai un frère et il fait le ménage et la cuisine chez lui comme notre père le faisait quand en était petits. Ces enfants qui pensent que la place de la femme est à la cuisine, ils sont nés ici, ils ont grandi et vont à l'école ici. Tous leurs potes sont du quartier, ils ne connaissent rien du monde extérieur. Rien. Donc ça veut dire que leur pensée actuelle n'est construite que par cette expérience.

Et ici, on est dans une bulle, c'est Cureghem. Alors moi je les invite à voyager, pas à l'autre bout du monde, voyager dans Bruxelles, aller dans d'autres communes et quartiers, rencontrer d'autres personnes, issues d'autres cultures, d'autres visions du monde, d'autres orientations sexuelles ».

Ihssan Himich rappelle que de nombreux jeunes issus de ces quartiers dits populaires pensent que s'aventurer dans une autre commune bruxelloise plus aisée implique de se faire contrôler et de devoir justifier leur présence. Dans le cadre de ses interventions en EVRAS elle ne s'aventure pas sur terrain de la famille : « La famille c'est un truc sacré. Les jeunes font le travail par eux-mêmes, prennent du recul sur ce qu'ils et elles vivent à la maison après nos intervention EVRAS. Il ne faut pas négliger le fait qu'il y a des populations très pudiques sur leurs sentiments, leurs émotions. Dans beaucoup de familles il y a un silence. Les jeunes devinent les rapports sentimentaux entre leur père et leur mère, mais tout est silencieux. Comment leurs parents se sont rencontrés ? La plupart des jeunes ne le savent pas, ce ne sont pas des éléments qu'ils maîtrisent. Les jeunes agissent par mimétisme ».

A l'adolescence, l'amitié est souvent l'espace qui permet d'accepter les rapports entre garçons et filles. Afin qu'il n'y ait aucune ambiguïté possible, certaines filles des quartiers populaires vont jusqu'à adopter une "attitude de bonhomme" consistant à effacer leur féminité. Ihssan Himich explique ce phénomène : « Vers quinze ans, les relations d'amitiés filles-garçons commencent à se modifier, les changements physiques se marquent davantage et par peur du qu'en dira-t-on, les jeunes créent une distance entre les genres. Pour éviter d'être regardée autrement, d'être sexualisée, certaines filles vont adopter une attitude de bonhomme. Elles adoptent les codes masculins dans leur totalité : expression physique et verbale, habillement, centres d'intérêts, etc. Cela leur permet d'avoir la possibilité d'occuper l'espace public, de participer aux sorties, d'accéder aux privilèges masculins. Certaines jeunes filles vont même prendre part à la misogynie des garçons. De cette façon, elles maintiennent une démarcation claire avec la sexualité tout en continuant à fréquenter des garçons. Si ces amitiés ne sont pas toujours faciles, elles sont souvent le seul type de relation garçons-filles que les jeunes trouvent

acceptable dans leurs propres têtes et aux yeux des autres ».

Dans les quartiers populaires comme dans les quartiers plus aisés, l'intime est politique. Il nous semble que parler de l'amour et des rapports de genres, c'est parler de notre vision de la société, de nos rapports à nous-mêmes et aux autres.

Bibliographie

- Comme un Lundi, **A l'Ouest Podcast**

Saison 1

<https://open.spotify.com/playlist/5KvnpH4kyEFEFMTH8cQLS?si=d161a2dcb9ee4051&pt=3e43c8174a030e5c8a1bc1778afdd440>

Saison 2

<https://open.spotify.com/playlist/3Yb4dLwQIhU796gOE8Rs?si=95ae33b96add4f0b&pt=4ae8f9a885aabc339ba2bfbcc15f18>

A l'Ouest Podcast fait résonner les voix des habitants des deux tours de Beekant, quartier situé à l'ouest de Bruxelles. Arpentant les couloirs où les ascenseurs sont toujours en panne, les jeunes qui y vivent nous donnent à entendre l'humanité, la misère, les espoirs, les joies et les inquiétudes des résidents de la cité.

- Comme un Lundi, **Parlons jeunes, parlons quartiers**

<https://partonsjeunes.be/>

Parlons Jeunes est un projet d'expression qui vise à libérer la parole des jeunes sur des questions de société.

- Comme un Lundi, **Podcast Faut (d) oser**

<https://open.spotify.com/show/2ELjDTtKB5KHACdcVGqjE7>

- Alice Diop (2016), **Vers la tendresse**

<https://mubi.com/fr/films/vers-la-tendresse>

Court métrage où des jeunes hommes de banlieue parisienne parlent de leur masculinité

- Laura Di Spurio, **Jeunesse et sexualité en Belgique francophone, Le cri**, collection « Initiales », 2012, Belgique.

- Laura Di Spurio, **Du côté des jeunes filles - Discours, (contre-)modèles et histoires de l'adolescence féminine.**

éditions de l'Université de Bruxelles, Coll. « Genre(s) & Sexualité(s) », 2019, Belgique.

- Isabelle Clair, **Les jeunes et l'amour dans les cités**, Armand Colin, coll. « Individu & Société », 2008, France.

- Fatima Daas, **La petite dernière**, ed. Noir sur blanc, 2020, France.

- KEBABZA, Horia. **Logiques de genre dans des quartiers populaires. Hommes & Migrations**, 2004, vol. 1248, no 1, p. 52-63.

- Outils pédagogiques

<https://www.awsa.be/fr/page/outils-pedagogiques>

Les outils pédagogiques développés par AWSA (Arab Women Solidarity), notamment ceux traitant de la santé et des sexualités.

Comment aborder les questions LGBTQ+ en lien avec la religion ?

Par Brûlant.e.s

Pour les éducateur-ices à la vie affective et sexuelle, le sujet des identités LGBTQ+ et des religions revient régulièrement lors des interventions. Plusieurs professionnel-les interviewé-es nous ont partagé leur expérience face à des groupes croyants, que ce soient les élèves, leurs parents ou l'établissement scolaire en lui-même, et les difficultés qu'ils ont eu à aborder le sujet.

«[Pendant une intervention auprès d'une classe de seconde] vient le moment où l'on parle de l'homophobie, et je me rends compte que je suis dans une classe à moitié musulmane, et l'autre moitié catholique. Iels sont tous-tes religieux-euses. Quand on a parlé d'homosexualité et d'homophobie, la première chose qui est sortie, c'est : "dans le Coran et dans la Bible, c'est péché d'être homosexuel-le." C'était la première fois que j'étais confrontée à la question de la religion liée à l'homosexualité. Moi, je suis blanche, athée, née athée... donc j'avais beaucoup de mal à trouver ma position.» Salomé

«Il y a eu des chocs entre une éducation à la sexualité apolitique et aconfessionnelle et le fait de la dispenser dans un établissement privé catholique [en non-mixité de filles] qui [...] voulait diffuser des messages hyper orientés par rapport à la religion catholique. [...] les parents [...] ne voulaient pas que leurs filles aient accès à des cours d'éducation sexuelle. Et pour différentes raisons, ils associaient l'éducation sexuelle à une campagne LGBTQIA+.» Quitterie

Il nous semble que pour pouvoir aborder ces sujets, nous nous devons de répondre à une question : les religions sont-elles intrinsèquement LGBTQphobes ou est-ce le discours dominant sur les religions qui peut donner cette impression ? Nous avons posé la question à Adrienne de Barmon, ancienne sœur catholique et professeure de philosophie et Ludovic-Mohamed Zahed, imam et fondateur de l'Institut CALEM (centre de formation et lieu d'accueil pour les migrants LGBTQ+ à Marseille), tous deux membres de la communauté LGBTQ+.

Pour elleux, comme pour nous, il faut déjà faire la différence entre les fidèles, la croyance, et les institutions religieuses. Une différence qui n'est pas si évidente dans l'islam, selon Ludovic Mohamed-Zahed : *«[...] les musulmans adorent le "pas tout à*

fait” et donc on n’est pas tout à fait une autorité mais en même temps on se prononce comme si on était une autorité, et les gens vous reconnaissent une certaine forme d’autorité. [...] Il n’est pas censé y avoir de cléricalisme en islam donc on n’est pas censé avoir des autorités religieuses. Les musulmans se targuent beaucoup, parfois avec une certaine christophobie, un certain antisémitisme [...] de ne pas avoir d’intermédiaire entre les être humains et dieu et d’avoir une relation privilégiée, directe [...]. Et en même temps, ce n’est pas tout à fait une relation directe parce que dans la plupart des communautés vous allez trouver un imam [ou autre]. [...] il y a quand même un intermédiaire.»

Il est indéniable que les textes religieux présentent des versets homophobes. Adrienne explique que globalement, pour la religion catholique *«L’homme serait créé bon, hors l’homosexualité c’est mal. Donc l’homosexualité ne peut pas être une caractéristique de l’homme».* **Dans Le catéchisme de l’église catholique par exemple, on retrouve la phrase suivante :** *“L’homosexualité est intrinsèquement désordonnée».* **Mais elle précise également :** *«Ce texte est situé[...]. Il y a des hiérarchies dans les autorités des textes. Ce texte n’est pas majeur, seulement il est connu.»*

Il existe aussi des textes qui montrent que ce n’est pas si tranché et que d’autres discours sont possibles au sein même de la bible. Adrienne nous parle par exemple des textes de l’évangile : *«L’interprétation dominante nous a fait croire qu’il y avait des trucs dans les textes. [...] Jésus parle énormément de questions de genre et il en parle complètement à l’inverse de ce qu’on nous dit. Le message principal c’est en permanence de réintégrer des personnes exclues, que ça soit les personnes de catégorie sociales mal vues, les étrangers, les femmes, les personnes malades [...] et donc entre autre il y a cette phrase, où il disait aux gens biens de son époque “les publicains¹ et les prostituées vous devancent dans le royaume des cieux.” [...] Et donc c’est assez impressionnant qu’on puisse avoir fait dire à ces textes absolument le contraire.»* **Les textes sont hiérarchisés et interprétés, parfois jusqu’à complètement déformer les propos.**

1 les gens mauvais

Pour Ludovic-Mohamed Zahed, il y a aussi des écrits dans le Coran qui peuvent amener un peu de nuance, et surtout, des écrits qui ont été déformés pour correspondre à un discours LGBTphobe qui n’est pas dans les textes d’origine : *«[...] Sodome et Gomorrhe [...] c’est une grosse violence symbolique et physique portée sur les hommes passifs, soi-disant efféminés. Mais en fait on ne retrouve pas du tout trace de ces soi-disant hommes passifs, efféminés, homosexuels dans les textes. On trouve que c’était des patriarches avec de l’argent et du pouvoir qui pratiquaient le droit de cuissage. [...] ils voulaient violer les anges parce qu’ils avaient une belle apparence de beaux jeunes gens [...]. Ils passaient leur temps à violer tout ce qui bouge, et que des hommes. Totale incohérence [...]. Les vrais sodomites en fait c’est eux, les gens qui ont du pouvoir de l’argent et qui passent leur temps à violer, violenter, discriminer leurs voisins, c’est ça [...] le vrai crime du peuple de Loth ; [...] le fait de violer les jeunes hommes de leur peuple [...]. Donc c’était une société patriarcale violente qui n’a rien à voir avec la question de l’homosexualité en tant que telle.»*

Les discours LGBTQphobes, qu’ils soient tenus par les institutions religieuses ou par les croyant-es elleux-mêmes, peuvent s’expliquer de bien des façons. Pour Adrienne, il peut s’agir aussi de gens qui cherchent dans la religion un refuge, pour ne plus se poser ces questions identitaires trop compliquées à résoudre : *«Les jeunes sont quand même tous assez perturbés par les questions d’identité en général. Donc eux ils vont prendre le prétexte d’une réaction religieuse mais [...] quelque part ils se rassurent avec un truc tout fait [...]. Je pense même qu’il ya des personnes qui s’approchent des discours religieux pour nourrir leur homophobe intériorisée.»*

Nous parlons de LGBTQphobies mais il nous paraît important de préciser que toutes les personnes LGBTQ+ ne subissent pas le même traitement. Certaines identités, à défaut d’être acceptées, sont au moins reconnues : *«Je pense que l’une de choses qui caractérise le dominant c’est qu’il se pose comme étant légitime à avoir le monopole de l’interprétation. [...] Il se trouve que où qu’on soit, la parole est donnée aux hommes et que la légitimité de la parole d’une femme c’est toujours un peu compliqué. Du coup dans ces représentations qui sont quasiment exclusivement masculines, comment vous voulez*

penser les lesbiennes ? [...] Je pense qu'il y a une immense violence qui est faite aux lesbiennes qui est que, dans la société et dans les cultures religieuses, [...] la sexualité féminine ça n'existe pas. [...] c'est quelque chose donc on ne mesure pas très bien la violence. Chez les catholiques c'est simple, on en n'a jamais entendu parler jusqu'à la PMA. [...] Et je pense que c'est une très grande violence [...] c'est quelque part nier la possibilité que ça existe [...].»

Créer du lien

D'après Adrienne, ce qu'il manque pour permettre une cohabitation entre les identités LGBTQ+ et la croyance religieuse, c'est du lien. À la fois entre les communautés LGBTQ+ et les communautés religieuses, et à la fois entre les croyant-es et les athées. Pour créer ce lien Adrienne propose plusieurs pistes :

Se ressourcer dans des communautés LGBTQIA+ et religieuses

Permettre aux jeunes, toutes religions et identités confondues, de réinterpréter les textes

Provoquer des rencontres : «[...] j'aurais envie de proposer aux jeunes [des rencontres] de personnes qui sont en même temps LGBT+ et croyantes, parce qu'il y en a. Et même dans l'église catholique qui actuellement a un discours qui n'est pas très ouvert, et bien il y a des groupes. Moi je suis très proche de la communion béthanie² [...].»

Se ressourcer en dehors des traditions : «[...] c'est-à-dire en face des paradoxes, des apories posées par certaines paroles. [...] Compris avec des croyants, je vais leur dire " regardons ce que disent les sciences sociales, regardons l'évolution de la médecine moderne qui aujourd'hui s'est écartée de ce genre de parole, de pathologisation, accueillons aussi ces études et renouvelons la pensée." »

Nos deux intervenant-es évoquent également les limites des discours militants non-croyants qui, trop souvent, anéantissent toute possibilité de dialogue

avec les croyant-es. C'est ce que nous a expliqué

Adrienne : «*En France, la religion catholique a été dominante, aujourd'hui numériquement elle est très minoritaire et d'ailleurs représentée par beaucoup de populations racisées [...]. Oui il y a des catholiques dominants de milieux bourgeois qui ont tous les attributs de la domination et qui parlent particulièrement beaucoup [...], qui sont tous des mecs d'ailleurs aussi. Mais ça n'est pas la réalité sociologique de la France [...]. Donc le sentiment d'être une minorité, d'être mal vus, qu'il y ait des a priori, c'est quelque chose qu'on peut retrouver même chez les catholiques ou les chrétiens en général, alors même qu'on a tendance à penser qu'on peut taper dessus parce que c'est des dominants. [...] et probablement qu'il faut aussi se départir de ses a priori [sur les personnes religieuses].»*

Nous avons tous-tes besoin de temps pour réfléchir et nous réadapter à notre manière. Adrienne conseille d'aller vers ces publics avec de la douceur et de la bienveillance, et d'explorer ces sujets en tissant d'abord un lien avec les religions (l'ouverture d'esprit, le respect de l'autre, l'amour inconditionnel, etc). «[...] les jeunes croyants qui sont en face de nous sont complexes. Cependant, quand on est une minorité, on fonctionne comme dans les milieux militants. C'est-à-dire qu'il y a des mots clés qui font réagir. Et j'ai tendance à penser que ce n'est pas indispensable de faire embarquer dans la réaction automatique. S'il y a un groupe de jeunes qu'on ne connaît pas, qu'on va direct sur le sujet de GPA, et qu'on tombe dans un groupe avec quelques catholiques investis, quelque part, on ne pourra plus parler. C'est dommage, parce qu'il y a beaucoup à dire sur ces sujets avant d'arriver là.» (Adrienne De Barmon)

À la question “quels sont vos conseils pour aborder les questions LGBTQ+ en lien avec la religion ?”, nos deux intervenant-es ont répondu à peu de choses près la même chose : se rapprocher des textes, s’autoriser leur réinterprétation et se nourrir également de ce qui existe dans les sciences humaines et sociales, la sociologie, la médecine, etc. Nous avons vu en effet précédemment qu’il s’agissait des conseils donnés par Adrienne pour recréer du lien. Ludovic-Mohamed est d’accord avec ces propositions : *«En regardant de plus près les textes, en me disant “mais en fait ces gens-là ont débattu, ils se sont débattus [...] avec cette supériorité de l’axiologique, de l’éthique, de la morale, de l’humanisme. Mais après, il y a une primauté du sociologique, c’est-à-dire qu’est qu’on fait maintenant, qu’est ce qu’on fait de toutes ces valeurs, ces idéaux ? Et je me suis posé la question à moi même finalement, comment on fait vivre Dieu en soi ? Comment on fait vivre Dieu entre nous tous-tes ? [...] Il faut déconstruire, par le biais de l’étude des textes. Les formations qu’on propose à l’institut par exemple, on ne va pas parler de religion matin, midi et soir. En tous cas jamais sans parler de sociologie, d’anthropologie, d’historiographie, de psychologie sociale. Un texte ne veut rien dire sans le contexte [...] L’idée c’est donc non pas de proposer des réponses, moi je n’ai jamais répondu à la question de savoir si l’homosexualité et la transidentité c’était halal³ par exemple. [...] l’idée c’est vraiment de donner des outils aux gens pour se dire “il y a un contexte” [...]. Ces outils-là existent, il faut les redécouvrir dans nos cultures d’origine.»*

Un manque d’outils

Grâce aux entretiens réalisés en amont avec des professionnel-les de l’EVAS, nous avons remarqué que le plus souvent, c’était le manque de ressources et d’outils qui faisait obstacle. Les professionnel-les inventent, cherchent, testent des méthodes pédagogiques elleux-même au fur et à mesure, avec de l’expérience, ou par l’échange avec des collègues. Mais aucun-e n’a été formé-e sur ce sujet spécifique par les structures pour lesquelles iels travaillent. Aussi, la plupart des professionnel-les interviewé-es sont non-croyant-es. Le manque de connaissances sur les religions, et le fait d’intervenir en tant qu’athée ont rendu plus difficile de trouver sa place face à ces

3 Veut dire licite pour quelqu’un-e de musulman. En opposition à haram : illicite/pêché.

publics croyants. Nous proposons donc ici, quelques éléments et outils pédagogiques tirés à la fois des entretiens, de nos expériences professionnelles, et des conseils qui nous ont été donnés par Adrienne De Barmon et Ludovic-Mohamed Zahed. Il n’existe évidemment pas de solution miracle, mais nous espérons que ces outils vous permettront d’explorer les identités LGBTQ+ avec des jeunes croyant-es.

Il ne sert à rien, en tant qu’athées, d’expliquer que les textes religieux sont problématiques devant les publics bénéficiaires, surtout quand il s’agit d’adolescent-es, surtout quand iels sont de confession musulmane. En France, l’islam est la première cible des politiques de droite. Selon ces politiques, l’islam cristalliserait à la fois les problèmes d’immigrations, les problèmes de violences sexistes et sexuelles, les problèmes de terrorisme, les problèmes identitaires, ... La religion des adolescent-es auquel-les vous faites face est constamment critiquée, accusée, diabolisée. Si vous leur suggérez, lors d’une séance, que les textes auxquels iels croient sont problématiques, vous ne devenez qu’une personne de plus à attaquer leur culture.

Un des outils utilisés par nos intervenant-es est la roue des discriminations. L’idée est d’inscrire sur une roue toutes les discriminations connues par le public bénéficiaire ; islamophobie, racisme, misogynie, LGBTphobie, etc. Quand les élèves ont des propos discriminants envers une communauté, on leur propose de remplacer dans leur propos la communauté par une autre, visée aussi par des discriminations, et leur demander s’iels sont toujours à l’aise avec la phrase que ça crée. Par exemple «les homosexuels se montrent trop, s’ils faisaient profils bas ils ne me dérangeraient pas autant» devient «les personnes musulmanes se montrent trop, si elles faisaient profil bas elles ne me dérangeraient pas autant». Comme évoqué plus haut, il n’existe pas de solution miracle et cet outil rencontre beaucoup d’obstacles. Mais il peut aider à faire prendre aux publics la mesure de leurs propos. Comme le dit Hassan Jarfi dans le podcast *La complexité des relations amoureuses et des rapports de genres vue depuis les quartiers populaires* réalisé par Comme Un Lundi : «la haine, la violence, le racisme, l’homophobie, l’infériorisation des femmes, c’est une seule matrice». Toutes les discriminations utilisent les

4 <https://www.sfu.ca/~palys/Miner-1956-BodyRitualAmongTheNacirema.pdf>

mêmes dynamiques, cet outil peut aider les jeunes à s'en rendre compte.

Pour parler de l'importance du contexte des textes, vous pouvez utiliser le texte "Niacirema"⁴ dont voici un extrait, traduit en français :

«Le rituel corporel quotidien effectué par chacun comprend un rituel buccal. Malgré le fait que ces personnes soient si pointilleuses sur les soins de la bouche, ce rite implique une pratique qui semble révoltante pour un étranger non initié. On m'a rapporté que le rituel consiste à introduire dans la bouche un petit paquet de poils, accompagné de certaines substances magiques, puis à déplacer le paquet dans une série de gestes très formalisés. En plus du rituel buccal privé, les gens vont voir une ou deux fois par an un homme-bouche saint. Ces praticiens disposent d'un attirail impressionnant, composé d'une variété de tarières, d'alènes, de sondes et d'aiguillons. L'utilisation de ces objets dans l'exorcisme des maux de la bouche implique une torture rituelle presque incroyable pour le client.»

Ce texte a été écrit dans le but de montrer à quel point le contexte d'un écrit est essentiel pour en comprendre le sens. Ici, si vous ne donnez pas de contexte, la plupart des gens vont penser qu'il s'agit d'un texte d'un-e anthropologue occidental-e sur une tribu ou une communauté de personnes racisées. Il s'agit en fait d'un texte décrivant le brossage de dent et les visites chez le dentiste des américains (Nacirema à l'envers donne American).

Le sujet des identités LGBTQIA+ en lien avec la religion est vaste et cristallise un certain nombre de discours islamophobes, christianophobes ou antisémites. Dans leur podcast évoqué précédemment, l'association Comme Un Lundi interroge sur cette question Hassan Jarfi, dont le fils Ihsane Jarfi a été tué par des personnes homophobes. Hassan répond : «[...] La réalité c'est que quelqu'un qui a envie de tuer il va trouver le prétexte pour le faire. Après, une fois qu'il a tué, il va trouver les justificatifs. C'est soit la religion, la société, l'honneur, la famille, ou ce que vont dire les gens. La réalité c'est que c'est notre éducation qui est à refaire.»

Le problème ne vient pas toujours, ou pas forcément de la religion. Il reste important d'interroger les textes et les pratiques, mais on peut facilement rencontrer des réticences, aussi parce qu'on est dans un contexte où la culture que l'on interroge est une culture qui est déjà diabolisée, et rejetée. Ihsan Himiche, de l'association AWSA et participante au podcast de Comme Un Lundi, explique : «*Quand on parle de ces questions là je pense que c'est important d'avoir une lecture intersectionnelle. Ces jeunes-là quand ils ont ces réactions virulentes c'est parce qu'ils ne se sentent pas représentés. [ils se disent] Ok ben j'ai vu 150 affiches pour parler de l'homosexualité, pour parler de la transidentité [...] mais je n'ai vu aucune affiche qui parle de mon problème à moi, qui suis de 3è ou 4è génération mais qui ne suis toujours pas considéré comme un belge ou comme un français.*» **On ne peut pas lutter contre les LGBTphobies sans interroger les constructions religieuses sur le sujet, mais cette interrogation doit s'accompagner d'une lutte contre l'islamophobie ou l'antisémitisme, surtout dans des contextes culturels où ce sont les religions les plus rejetées. Il faut garder à l'esprit que les LGBTphobies ne sont pas le propre des religions, ni des cultures orientales, elles sont ancrées partout et doivent être interrogées dans toutes les sphères de toutes les sociétés.**

Bibliographie

- Comme un Lundi, Parlons Jeunes - Edition 2020 sur la thématique, **Parlons Clichés, Parlons Jeunes Musulmans**

<http://parlonsjeunes.be/thematique/parlons-cliches-parlons-jeunes-musulmans/>

Oser remettre en question sa foi, interroger la sexualité quand on est pratiquant, l'homosexualité, le foulard, la transmission par les parents... Qu'est-ce que c'est être un jeune musulman aujourd'hui à Bruxelles ? Récits et questions en son, vidéo et illustrations. Parlons Jeunes est un projet d'expression qui vise à libérer la parole des jeunes sur des questions de société.

- Podcast : Comme un Lundi, **La complexité des relations amoureuses et des rapports de genres vue depuis les quartiers populaires**, Sexpowerment - Regard interculturel sur l'éducation à la vie affective et sexuelle

<https://open.spotify.com/episode/2RBzcbYvorO98sK1nXQPw?si=814b6fc967a14829&nd=1>

Emission Sexpowerment sur «La complexité des relations amoureuses et des rapports de genres vue depuis les quartiers populaires».

- Gina Messina-Dysert (éditrice), Jennifer Zobair (éditrice) et Amy Levin (éditrice), **Faithfully feminist - Jewish, Christian & Muslim feminists on Why we Stay**, 2015

- Podcast : **Jins**

<https://open.spotify.com/show/4e9yF9KHJQu5XnMRcXLD2A?si=5bbc178a3bb94948>

Sexualité des personnes arabes et/ou musulmanes

- Podcast : **De Bonne Foi**

<https://open.spotify.com/show/2MmviqLa0PCsueYpQPnOKs?si=003eb6b8fe29432e>

Intimité et religions

- Podcast : **Dieu.e**

<https://open.spotify.com/show/3ZEfur6AK1Eqt2L9AEKAd?si=792d026f26284f50>

Féminisme et religion

- Malika Hamidi, **Un féminisme musulman et pourquoi pas ?**, 2020

Féminisme et foi musulmane

L'articulation du racisme et de l'homophobie/ lesbophobie en contexte français, quelles conséquences dans la vie affective et sexuelle ?

Par Elan Interculturel

Nous proposons quelques définitions afin que la lecture des pages suivantes soit plus fluide. Ces termes nous semblent fondamentaux pour aborder les discriminations de genre, de race et de sexualité.

Mini glossaire

Ethnocentrisme

Concept qui place l'Occident et la culture occidentale comme norme universelle. L'ethnocentrisme représente donc un biais selon lequel il existerait un "nous" central et supérieur versus un "autre" extérieur et inférieur à ce "nous".

Racisme

Système de pouvoir s'appuyant sur l'idée qu'il existe une hiérarchie entre les groupes humains avec des groupes "supérieurs" et des groupes "inférieurs". Cela s'exprime notamment par la multiplicité des actions, conscientes et inconscientes, visant à discriminer, exclure et intérioriser les groupes supposément "inférieurs". Cette définition du racisme naît donc de la théorie des races pour justifier la colonisation, l'esclavage et la domination blanche.

Minorités / groupes minoritaires

Représentent les groupes en situation de moindre pouvoir dans les domaines juridiques, politiques et économiques. On distingue les minorités raciales (personnes racisées) et les minorités de genre et/ou d'orientations sexuelles (femmes, LGBTQIA+).

Racisé-es

Notion introduite par l'anthropologue et sociologue Colette Guillaumin dès les années 1980 dans son ouvrage *L'idéologie Raciste : Genèse et Langage actuel* (1982). Les personnes racisées sont celles concernées par les processus de stigmatisation et d'exclusion du racisme. L'auteure distingue deux catégories: les groupes minoritaires (racisés, non-blancs) en opposition aux groupes majoritaires (dominants, blancs, et universels).

Processus de racisation/racialisation

Pratiques de pouvoir visant à la hiérarchisation des individu-es en fonction de leur race. Ces processus incarnent tous les mécanismes d'exclusion dont font l'objet les minorités raciales. Dans cette perspective, utiliser les termes de personnes "blanches" et personnes "non-blanches" désigne la position sociale que les un-es et les autres occupent au sein de ces processus de racisation. Il ne s'agit donc pas de désigner à proprement parler la couleur de peau d'un-e individu-e.

Groupes majoritaires / dominants

Groupes en situation de plein pouvoir dans les domaines juridiques, politiques et économiques (personnes perçues comme blanches, valides, hétérosexuelles). Au sommet de la hiérarchie sociale se situent donc les hommes, blancs, hétérosexuels et de classes bourgeoises.

La confrontation des discriminations en raison de l'orientation sexuelle et de la catégorie raciale, en particulier pour les personnes LGBTQIA+ noir-es, demeure un sujet profondément important selon nous aujourd'hui. En effet, de plus en plus d'adolescent-es et jeunes adultes ne se sentent pas représenté-es au sein de l'espace public. Pourtant, ces constructions identitaires ont des conséquences multiples dans le rapport à soi mais aussi dans le rapport aux autres notamment, dans nos relations intimes, amoureuses et sexuelles. Dans cet écrit, nous souhaitons discuter de la représentation de ces identités afin de saisir les dynamiques et rapports de pouvoir qui se jouent dans la sphère privée. Présenter les divers mécanismes d'invisibilisation liés aux identités gays et lesbiennes noires dans le milieu parisien et les conséquences que cela implique dans la vie des personnes concernées nous semble être un véritable enjeu. Pour y répondre, il nous semble utile d'interroger et tenter de déconstruire la pluralité des stéréotypes sur l'homophobie et le supposé sexisme "culturel" des personnes racisées, notamment de celles perçues comme noires. L'objectif étant d'avoir une connaissance plus approfondie de l'articulation entre identités LGBTQIA+ et la question du racisme. Surtout, en tant que travailleur-se social-e, de ne plus reproduire des discriminations en lien avec ces identités quand il s'agit d'aborder le domaine de la vie affective et sexuelle.

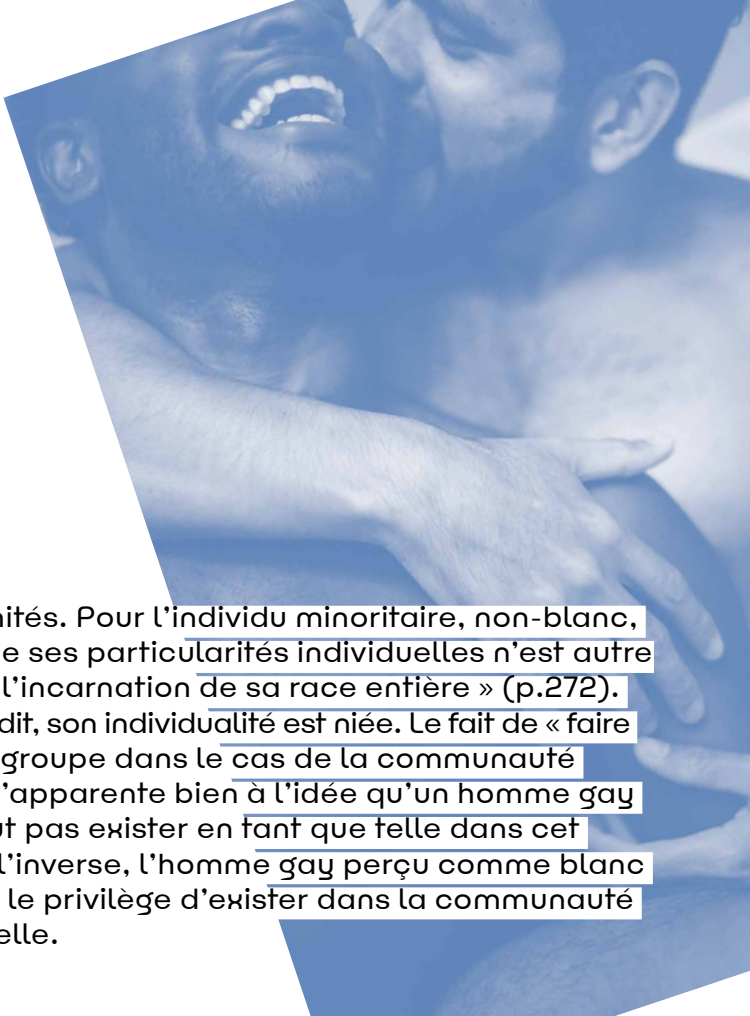
Être identifié homme, noir et gay : identités incompatibles dans l'imaginaire collectif

Dans le cadre de son travail de thèse *L'articulation du racisme et de l'homophobie en contexte français* (2020), Damien Trawalé, sociologue, décrit la manière dont les multiples stéréotypes de genre, de race et de sexualité contribuent à la marginalisation des hommes gays noirs en société. En effet, les hommes perçus comme noirs sont hyper-sexualisés : survirilité, appétence sexuelle, appareil génital démesuré, propension au sexisme etc. Ces derniers entrent en contradiction avec les stéréotypes liés à l'homosexualité des hommes où ceux-ci sont dépeints comme vulnérables, fragiles et "féminisés". Par conséquent, dans une majorité

de perceptions, il est difficile de se dire qu'un homme perçu comme noir de type "viriliste" serait homosexuel sauf s'il correspond aux stéréotypes associés à une supposé féminité. Ces représentations - biaisées - se jouent à tous les niveaux. D'une part, dans l'espace public où les luttes contre l'homophobie et les luttes contre le racisme semblent déconnectées. Trawalé explique que plusieurs processus d'exclusion ont lieu dans plusieurs espaces réservés aux communautés homosexuelles. Après plusieurs entretiens réalisés avec des personnes issues d'associations gays noires parisiennes, il relève que plusieurs hommes gays noirs se font refouler à l'entrée des "soirée gay". Un des militants raconte que le videur lui dit : « Mais, est-ce que tu es au courant que c'est une soirée gay ici ? ». D'autre part, dans l'espace privé, la pluralité des stéréotypes conduit à des processus d'exotisation et/ou de fétichisation des hommes gays racisés. Dans ce contexte, ces derniers se doivent de représenter une forme d'altérité et de différence qui peut ainsi faire obstacle à leurs relations intimes et les dégrader.

Homosexualité des hommes racisés vs homosexualité des hommes blancs

Au sein des groupes de pairs noirs, certain-es sont accusé-es de dégrader et de "salir" l'image du groupe dans son entièreté. Ici, le fait d'être homosexuel pose un problème collectif alors même qu'il est initialement un choix personnel et individuel de chacun-e. Le regard posé sur les hommes gays racisés s'oppose au regard posé sur les hommes gays perçus comme blancs ; il y a visiblement ce que Colette Guillaumin théorise en groupes majoritaires et groupes minoritaires. Dans son ouvrage *L'idéologie raciste* (1972), l'auteurice montre que le processus de catégorisation du monde social s'exprime par la distinction de ces deux groupes. D'abord, les groupes majoritaires, possesseurs du pouvoir de plein droit et de la liberté de parler. Pour ce groupe, « chacune de ses particularités au sein de l'ensemble relève de son droit individuel à se différencier » (p.272). L'individu majoritaire, perçu comme blanc, a le privilège de posséder son individualité, il n'a pas de "race" et ne se racise lui-même. Ensuite, les groupes minoritaires, possesseurs partiels et opprimés sont désignés



comme limités. Pour l'individu minoritaire, non-blanc, « aucune de ses particularités individuelles n'est autre chose que l'incarnation de sa race entière » (p.272). Autrement dit, son individualité est niée. Le fait de « faire honte » au groupe dans le cas de la communauté gay noire s'apparente bien à l'idée qu'un homme gay noir ne peut pas exister en tant que telle dans cet espace. À l'inverse, l'homme gay perçu comme blanc va lui avoir le privilège d'exister dans la communauté homosexuelle.

Propension à l'homophobie des personnes racisées : un regard occidental-centré

Existe-t-il plus d'homophobie et de sexisme chez les personnes d'ascendance africaine et/ou caribéenne? L'hypothèse selon laquelle il y aurait davantage d'homophobie et de sexisme chez les personnes racisées s'inscrit, là encore, dans la continuité des stéréotypes de genre, de race et de sexualité. Pour Damien Trawalé, cette croyance envers les "Autres" soit, des personnes perçues comme noires ou encore arabes, est avant tout une affaire de perception discriminatoire. Il souligne que l'homophobie endémique des personnes blanches n'est jamais rapportée au statut racial "blanc" ou à la culture française mais à des caractéristiques individuelles : « Il est débile, pas cultivé ». À l'inverse, la manifestation de l'homophobie ou du sexisme d'une personne noire va directement être associée à son appartenance raciale, sa culture ou ses origines : « C'est parce qu'il est noir et/ou "africain",

c'est comme ça chez eux ». Ce système perceptif discriminatoire - et raciste - explique pourquoi spontanément, sans données statistiques, certaines personnes attestent que les personnes racisées seraient plus homophobes et sexistes. De la même manière, rappelons que l'homophobie et le sexisme restent permanents dans la société française et en Europe (Plus d'une personne LGBTQIA+ sur deux a été confrontée à une agression au cours de sa vie et près de 75% des femmes ont subi au moins une violence sexuelle au cours de sa vie. Il est primordial selon Damien Trawalé de sortir de cette logique de *racialisation* du sexisme et de l'homophobie. Cette posture alimente une logique de blocs, on construit l'homophobie et le sexisme comme différente de celui de mon groupe. Cet enjeu se transpose également dans le domaine de la vie affective et sexuelle. Il serait utile de reconstruire le champ des pratiques sexuelles en acceptant dans un premier temps le fait que toute personnes possède des désirs différents, qui ne s'inscrivent pas forcément dans la norme hétérosexuelle d'un couple stable, monogame et avec des relations sexuelles "classiques". Réinterroger et accepter différentes orientations et pratiques pour soi et pour les autres pourrait permettre un épanouissement plus grand dans nos relations affectives.

Non-représentativité et lesbianisme noir : le témoignage de Gwenaëlle Tatoué

La marginalisation des hommes gays noirs en milieu parisien n'est pas un phénomène isolé. Pour Gwennaëlle Tatoué, écrivaine et slammeuse bi-lesbienne noire, être identifiée en tant que lesbienne noire représente "l'angle mort de l'attirance". Elle décrit ainsi plusieurs mécanismes d'invisibilisation de ces identités. Tout d'abord, une lesbophobie intériorisée, se penser lesbienne et noire ne correspond pas aux stéréotypes liés au lesbiannisme "blanc". Ayant grandi à Versailles, elle raconte comment ce contexte social bourgeois, catholique, royaliste et de droite, a généré la délégitimation de son identité. Au delà d'être une minorité visible dans cet espace, « [elle] ne voulait pas être lesbienne, [elle] espérait que ce ne soit pas vrai ». Parallèlement,

la pluralité des stéréotypes de genre, de race et de sexualité autour des femmes noires, avec notamment l'hypersexualisation et la fétichisation de leur corps, a largement contribué à la façon dont elles sont perçues dans le monde social aujourd'hui. En effet, du point de vue de la norme blanche et hétéronormée, "la femme noire", comme si elle était une entité, singulière, immuable et fixe, est historiquement construite en opposition aux femmes blanches et réduites au statut d'objet sexuel. Les femmes perçues comme noires sont associées à l'idée de nature et à l'animalité présente dans cette même nature. Cette association peut être notamment comprise par l'analyse d'Angela Davis dans ouvrage, *Femmes, race et classe* (1982). L'auteure retrace l'historicité des femmes noires afro-américaines depuis l'époque coloniale à travers les combats dans lesquels elles se sont mobilisées. Dans son tout premier chapitre intitulé *L'héritage de l'esclavage : éléments pour une autre approche de la condition de femme*, elle rappelle le traitement dont ont fait l'objet les femmes noires esclavagisées par les maîtres blancs. Particulièrement vulnérables dans leur existence sexuelle, elles subissent de nombreuses agressions sexuelles et viols quotidiens en étant réduites comme esclaves et objets sexuels. Elles sont définies uniquement par rapport à leur état biologique et sont considérées en tant que "femelles" et non en tant que "femmes" dans le regard des hommes blancs. Elles auraient donc un "instinct bestial". La référence à l'animalité et à la bestialité supposée des femmes noires naît donc de l'utilisation de leur corps pour assouvir les besoins de leurs propriétaires. Elles sont utilisées pour répondre aux pulsions – elles animales - de ces derniers.

Cette construction de la féminité noire comme "animale" et "primitive" se retrouve dans le cadre des relations hétérosexuelles notamment par l'exotisation et la fétichisation du corps des femmes perçues comme noires. Ici, femmes noires comme hommes noirs sont hypersexualisé-es. Néanmoins, Gwennaëlle Tatoué souligne une différence majeure entre la perception des femmes noires dans des relations hétéronormatives et celle des femmes noires lesbiennes. Celles-ci seraient considérées à l'inverse comme "les bonnes copines", celles qui prennent soin de l'autre. Cette référence au soin renvoie les femmes perçues comme noires aux positions situées en bas

de l'échelle sociale. En effet, une grande majorité des postes dit du "care" (soin et aide à la personne) sont occupés par des femmes racisées. Cette dimension a donc fait émerger une question centrale vis à vis de son identité : « Suis-je quelqu'un d'aimable? », autrement dit « Suis-je assez légitime pour être aimée ? ».

Finalement, il semblerait que l'homosexualité, qu'elle soit féminine ou masculine apparait systématiquement comme un phénomène "nouveau" alors même que cette orientation sexuelle est bel et bien vécue et fait partie de la vie de plusieurs milliers de personnes. La (non)représentation dans l'espace public des identités lesbiennes et gays noires a des conséquences importantes dans la construction du rapport aux autres, notamment dans le domaine affectif, intime et sexuel des personnes concernées. Peur de se montrer, homophobie/lesbophobie intériorisée, objets des fantasmes et stéréotypes liés à la sexualité et à la catégorie raciale, le monde social est conçu pour qu'ils ne trouvent pas leur place ne leur permettant pas ainsi d'exister. Aborder et accepter la pluralité des orientations sexuelles en tant que professionnel-les social ou de l'éducation est donc un enjeu non-négligeable.

Bibliographie

• Damien Trawalé, « **Être interpellé en tant que gay noir dans la France contemporaine. Tensions subjectives et hiérarchisations identificatoires** », *Les cahiers du CEDREF*, 21 | 2017, 103-129.

(...)Se dire gay n'équivaut pas à se dire Noir, ces deux identifications n'appartiennent pas au même régime de vérité sur soi (Foucault, 2001), parce qu'elles n'appartiennent pas aux mêmes logiques de pouvoir. Il est, par conséquent, très difficile de les interroger ensemble ou de la même manière dans le cadre d'un entretien, parce que dans la vie quotidienne elles s'interrogent différemment (...).

• KHEMILAT Fatima, « **Salima Amari : Lesbiennes de l'immigration. Construction de soi et relations familiales** », *Nouvelles Questions Féministes*, 2019/2 (Vol. 38), p. 153-156. DOI : 10.3917/nqf.382.0153. <https://www.cairn.info/revue-nouvelles-questions-feministes-2019-2-page-153.htm>

Repenser l'articulation des questions de genre, de racialisation et de classe à travers les parcours de femmes lesbiennes d'Afrique du Nord. Pour l'auteure, la perception de l'orientation sexuelle est éminemment racialisée bien que rarement interrogée : « Dans la tête des gens on est soit arabe, soit lesbienne, jamais les deux. » Sa démonstration se fonde sur les entretiens semi-directifs qu'elle a réalisés dans une enquête inédite avec des femmes se définissant comme lesbiennes (ou bisexuelles), primo-migrantes et d'ascendance maghrébine (nées en France de parents tunisiens, algériens ou marocains).

• Série "**May I destroy You**" par Michaela Coel.

Série réalisée par l'actrice et réalisatrice britannique abordant les questions de sexualité des personnes perçues comme noires. Sujet principal : le consentement sexuel.

• Galli, Gabriel (2011), « **Gays et lesbiennes noires en Ile-de-France (...)** ». Master diss. École des Hautes Études en Sciences Sociales.

Penser l'articulation des questions sexuelles et des questions raciales en contexte français et parisien, à partir des parcours de gays et lesbiennes noir-es.

• Podcast : **Les couilles sur la table - Masculinités noires** <https://podtail.com/podcast/les-couilles-sur-la-table/masculinites-noires/>

Que veut dire être un homme noir en France aujourd'hui ? Dans cet épisode, il est question (entre autres) de la façon dont le corps noir est instrumentalisé, des impacts des stéréotypes sur la vie intime et de la peur, celle qu'on inspire et celle qu'on éprouve.

• Podcast : **Kiffe Ta Race - La couleur des sentiments** <https://open.spotify.com/episode/OjQangJOWJoW80V1Q8nZqBK>

Explore les enjeux liés aux relations affectives et sexuelles entre couples mixtes (deux catégories raciales différentes). La question raciale s'immisce même dans la sphère intime, dans la relation amoureuse. Être dans un couple racialement mixte, c'est s'exposer à la caricature, au jugement, à la suspicion d'inconnu-es, mais aussi se confronter aux attentes familiales en matière de choix du conjoint. Le choix de son couple peut-il, doit-il, être un choix militant ?

• George M. Johnson (2021) **Le bleu ne va pas à tous les garçons.** Éditions De Saxus (Ellipsis)

Peu d'ouvrages ont évoqué avec autant de talent la réalité d'un jeune homme gai afro-américain grandissant au cœur d'une Amérique où, la plupart du temps, il n'est pas en mesure de se retrouver puisqu'il n'y est pas représenté. Journaliste et militant, c'est à l'âge de 33 ans que George M. Johnson porte son regard vers une enfance pas si lointaine afin de rédiger ce qu'il qualifie de mémoire et de manifeste puisqu'il s'agit plus que de la simple évocation de sa jeunesse et de son passage à l'âge adulte, mais bien également d'y porter un regard critique, que ce soit au niveau culturel ou politique.

• Schröttle, M., Thiara, R. K., & Condon, S. A. (2011). **Violence against women and ethnicity: Commonalities and differences across Europe** (p. 426). Verlag Barbara Budrich.

Articulation entre sexisme et hégémonie occidentale : question des hommes minoritaires. La racialisation des groupes racisés/minoritaires avec l'argument de « c'est leur culture, ça se passe comme ça » peut-être pertinent pour comprendre les caractéristiques attribuées aux hommes racisés notamment dans la VAS.

L'impact des troubles et maladies psychiques dans les relations interpersonnelles : zoom sur la schizophrénie.

Par Elan Interculturel

Les personnes en situation de handicaps visibles et/ou invisibles sont largement exclues des sphères sociétales, souvent inadaptées à leur mobilité socio-spatiale. Alors, attribuer à ces personnes une dimension relationnelle, en particulier affective, intime ou amoureuse interpelle d'autant plus. Comme si ces personnes ne pouvaient pas, parce qu'en situation de handicap, exister au sein de ces relations. La question du handicap psychique dans les relations interpersonnelles, romantiques et sexuelles demeure peu explorée par les professionnel·les de l'éducation à la vie affective et sexuelle (Chenevard, 2013). Les récits littéraires, eux aussi, restent peu nombreux et reproduisent la plupart du temps plusieurs discours stigmatisants autour des personnes atteintes de troubles psychiques.

La pluralité des discriminations liées aux handicaps mentaux (mais pas que) s'inscrivent dans le système nommé "validisme" : le validisme désigne l'ensemble des comportements et attitudes visant à marginaliser les personnes en situation de handicap visible et/ou invisible. Ainsi, dans cet écrit, nous souhaitons déconstruire les stéréotypes autour des troubles et maladies psychiques, notamment autour de la schizophrénie tout en prenant en considération les conséquences et risques qu'elle peut engendrer dans la vie affective et sexuelle des personnes concernées. Parler du lien qu'il existe entre nos relations intimes et les multiples discriminations qu'il peut y avoir en tant que personne en situation de handicap représente donc un véritable enjeu.

Le trouble du spectre de la schizophrénie : quels symptômes ?

Avant de rentrer pleinement dans l'analyse de ces liens, rappelons ce qu'est la schizophrénie. Cette pathologie toucherait près de 600 000 personnes en France¹ soit 1 personne sur 100. Néanmoins, elle ne s'exprime pas de la même manière chez tous·tes, on parle donc de "spectre" de la schizophrénie. L'expression de la maladie soit, les symptômes, varient selon les personnes, il existerait des schizophrénies. On peut distinguer 3 types de symptômes ; les symptômes dits "positifs", les plus connus, ce sont ceux qui se rajoutent au fonctionnement des personnes. Cela se manifeste

1

Selon l'OMS statistiques

par des hallucinations et idées délirantes pouvant s'exprimer par exemple par un sentiment de persécution (tel que la paranoïa). Ces pensées s'inscrivent donc en dehors de tout ancrage réel. Ces hallucinations sont sensorielles, souvent auditives comme le fait d'entendre des voix. Elles peuvent être plus rarement visuelles, olfactives (odorat), tactiles (toucher) ou gustatives (goût). Puis, les symptômes dits "négatifs", ils s'expriment par une diminution ou une perte de certaines fonctions. Par exemple, le repli sur soi et l'isolement du cercle familial ou amical. Une diminution de la communication et une émotivité réduite avec une baisse des ressentis et des affects. Aussi, une baisse de motivation et d'intérêt pour entreprendre des actions. Pour finir, les symptômes de "désorganisation". Ils s'expriment par une désorganisation de la pensée, des paroles, des émotions et des comportements. Par exemple, par des néologismes (l'invention de mots) et de raisonnements paralogiques (basés sur des faits erronés). Ici, la cohérence, la logique des discours et des pensées sont perturbées. Ces symptômes incluent également des dysfonctionnement cognitifs tels que les difficultés de concentration, d'attention et de mémorisation. Ainsi, ils peuvent conduire à des difficultés à comprendre les autres mais aussi à se faire comprendre. La multiplicité de ces symptômes nous informe sur les différentes formes que peuvent prendre cette maladie chez les personnes souffrantes, c'est une maladie hétérogène. Alors, à quel moment ces symptômes apparaissent et comment agissent-ils dans la vie intime des personnes atteintes ?

Le facteur âge : adolescent-es en quête d'amour

Adèle Turquin², psychologue spécialisée en neuropsychologie, évoque que la thématique de la vie affective et sexuelle serait sous-estimée au sein des professionnel-les en psychiatrie et dans le parcours de rétablissement des personnes souffrantes. Cela serait dû, en partie, au fait que ces derniers parlent rarement spontanément des difficultés qu'ils peuvent rencontrer. Ici, on constate l'intériorisation des troubles psychiques comme problématique chez les personnes souffrantes. De ce fait, il est nécessaire selon A. Turquin d'intégrer cette dimension

dans leur processus de rétablissement. Travaillant majoritairement avec des personnes atteintes de schizophrénie, elle raconte les diverses conséquences de cette maladie sur leur qualité de vie. Elle rappelle que les jeunes adultes apparaissent être les plus touché-es au sein de leurs relations sentimentales. En effet, l'âge est un facteur fondamental dans le déclenchement de la maladie. C'est au moment de l'adolescence, que de nouvelles situations sociales, émotionnelles et souvent amoureuses apparaissent. Ces relations et nouvelles expériences (facteurs socio-environnementaux), plus ou moins intenses, peuvent contribuer au déclenchement de la pathologie quand elles viennent interférer avec les facteurs de vulnérabilité de la personne pendant l'adolescence ou au début de la vie adulte.

Vie sociale, vie intime : des frontières qui s'entremêlent

«C'est difficile de savoir à quel moment parler de ses troubles à son copain, et si cela le fait fuir ? ou qu'il ne m'accepte pas ? Ça fait peur.» (...) *«J'ai eu des bouffées de chaleur, de la transpiration excessive, des sueurs nocturnes, des insomnies, une irritabilité et des pulsions me poussant à boire de l'alcool et à me gaver de nourriture. J'ai pris une dizaine de kilos.» (...)* *«Ma libido a disparu. j'ai eu la sensation d'être devenue un zombie, avec la tête complètement bloquée.» (témoignages anonymes).*

La pluralité des symptômes positifs, négatifs et de désorganisation de la schizophrénie s'expriment également dans les relations intimes. En effet, les relations amoureuses ont un impact significatif sur le développement identitaire, de l'indépendance et de l'autonomie. En ce sens, l'engagement dans ces relations à un-e partenaire sexuel-le et le maintien de ces relations caractérisées par l'intimité sont mis en tension. Plus précisément, lors de l'apparition des symptômes positifs³, des délires érotomaniaques - la conviction d'être aimé-e par un-e autre - peuvent se déclencher. Cette conviction délirante peut prendre une forme obsédante en se fixant sur un-e inconnu-e ou à l'inverse sur une personnalité publique. De plus, il peut exister des délires liés à l'identité sexuelle, des hallucinations cénesthésiques de nature sexuelle où

² Adèle Turquin, psychologue spécialisée en neuropsychologie à l'unité de réhabilitation psychosociale de Levaillois Perret.

³ Pour rappel, les symptômes dits "positifs" correspondent à ceux qui viennent se superposer/se rajouter au fonctionnement des personnes.

une personne a la sensation de perdre une partie ou la totalité de son corps (disparition ou transformation d'une partie génitale et/ou sexuelle). Par ailleurs, les symptômes négatifs s'expriment davantage sur le plan physique ; la perte de plaisir, un état d'indifférence pendant les relations sexuelles et la baisse de libido. Sur le plan psychique, cela s'exprime par une baisse de motivation à initier et maintenir des relations intimes ou encore une réduction des émotions ressenties et exprimées. Globalement, il semblerait qu'il existe une tendance pour les personnes atteintes de schizophrénie à ressentir moins de satisfaction, de plaisir et d'engagement dans les activités et pratiques sexuelles. Ces conséquences agissent donc d'une part dans le fonctionnement sexuel lui-même et d'autre part, dans les interactions et expériences intimes.

Après avoir abordé plusieurs conséquences directes du trouble de la schizophrénie dans la vie affective et sexuelle de certaines personnes souffrantes. Il est nécessaire de se pencher sur les moyens pouvant être mis en œuvre par les personnes elles-mêmes pour résister aux nombreux préjugés autour de la maladie et de leurs relations. En effet, est-ce vraiment important de parler de sa maladie dès le début d'une rencontre ? Dans quelle mesure la verbalisation de la maladie peut engendrer certains blocages chez les personnes atteintes et chez leurs partenaires amoureux-ses ? Comment déconstruire certaines idées et préjugés autour de la supposée "incapacité à" alors même qu'elle n'est parfois pas évoquée par les personnes souffrantes ?

La nécessité de déstigmatiser la maladie

"Double personnalité", "folie pure", "danger imminent", les désignations stigmatisantes à l'encontre des personnes atteintes de schizophrénie sont nombreuses. D'ailleurs, la référence à cette maladie est souvent utilisée dans le langage courant dès qu'un-e individu-e est jugé-e comme ne correspondant pas à la norme sociale de personne valide sur le plan mental : *« mais t'es complètement schizo toi, ça va pas bien ! »*. Au delà d'être marginalisé-es au sein de la société, les individu-es

souffrant-es de schizophrénie opèrent eux aussi à l'auto-stigmatisation de leur maladie. Pour plusieurs, la stigmatisation est internalisée les amenant à se dévaloriser et à éviter les contacts affectifs et intimes. Une des questions les plus fréquentes chez les personnes souffrantes est celle du dévoilement ; à quel moment dévoiler sa maladie ? Après plusieurs jours, semaines ou mois de relation ? Entre la peur et l'appréhension de la réaction de l'autre, certaines personnes se montrent prudent-es face à cette situation, nous dit Adèle Turquin. Pourtant, il est utile de se demander dans quelles mesures le dévoilement des défauts et problématiques relationnelles, chez une personne neurotypique pose question. Finalement, pourquoi cela serait-il moins désirable dans le cadre d'une relation amoureuse pour une personne atteinte de troubles psychiques. A chacune de nos rencontres, de nos premiers rendez-vous, sont mis en évidence nos atouts et nos qualités. Montrer le "meilleure" de soi est une des injonctions sociales majeures dans le domaine des relations amoureuses et ce, pour tous-tes.

Pour conclure, nous pouvons ouvrir ce sujet à la question des structures d'accompagnement des personnes atteintes de maladies et troubles psychiques. Comment mieux intervenir pour les accompagner dans la construction de leur relations romantiques et/ou sexuelles ? La première réflexion apportée dans cette partie serait d'être conscient-e, en tant que professionnel-les, des enjeux et conséquences que les troubles psychiques peuvent avoir dans la perception de soi d'une part, et de l'autre d'autre part. A la fois dans le domaine public que privé, le quotidien et la réalité sont vus et vécus différemment. Ainsi, la maladie en tant que telle n'est pas que maladie, elle est avant tout un type de fonctionnement. Pour autant, ce regard doit être valorisé et respecté au même titre que d'autres subjectivités/réalités. La seconde piste de recherche serait de prendre en considération et légitimer la parole des personnes atteintes de troubles et maladies psychiques. Pour ce faire, les inviter à déployer plusieurs discours autour des sujets relatifs à l'intimité en leur accordant tout autant de valeur qu'une personne neurotypique. Des espaces, au sein des unités de rétablissement psychosocial par exemple comme dans la structure où exerce Adèle Turquin, sont nécessaires au dévoilement et aux récits

des expériences personnelles. En effet, la création d'un collectif et le partage d'expériences communes permet là aussi, le sentiment de légitimité et peut engendrer le développement d'une confiance en soi pour les futures relations interpersonnelles.

Bibliographie

• Chenevard, L. (2013).

Schizophrénies et sexualités: entre trouble et paradoxe, les travailleurs sociaux ont-ils un rôle à jouer ?
(Doctoral dissertation, HES-SO).

• **Gringe libère la parole sur la schizophrénie, maladie dont souffre son frère**, Konbini

<https://youtu.be/VMfbkStKrig>

Lever le tabou sur la schizophrénie.

• **Gringe démonte les clichés sur la schizophrénie**, Les Éclaireurs CANAL+

<https://www.dailymotion.com/video/x8eoauc>

Clichés et schizophrène.

• **Gringe et Lucille veulent briser les tabous sur la schizophrénie**, Brut

<https://www.youtube.com/watch?v=RsESzeOG2hA>

Tous les schizophrènes n'entendent pas des voix.

REMERCIEMENTS

Nous remercions chaleureusement :

Tous-tes les professionnel·les ayant participé aux entretiens préalables, et tous-tes les expert·es et intervenant·es de nos tables rondes : Ludovic-Mohamed Zahed, Adrienne de Barmon, Emanuelle Duchesnes, Patriss Phemius, Damien Trawalé, Gwenaëlle Tatoué, Adèle Turquin, Laura Di Spurio, Ihssan Himich, Elisabeth Meur-Poniris, Hayat El Aroud, Hassan Jarfi, Anna Raimondo, Les Microsondes, Rokia Bamba, Oncle Kinch, Dorothée Mbuyi Tshinza, Anne-Sophie Gomes Alexandre, Christian Mukendi, Rick Ebengo, Cintia Almeida, Andreson Rocha, Mylène Porta.

Toutes les personnes qui sont venues assister aux tables rondes et/ou qui ont soutenu et suivi le projet depuis le début.

CRÉDIT PHOTO

p.13 : [cottonbro studio](#)
p.17 : [lil artsy](#)
p.27 : Brûlant·e·s
p.37 : Comme un lundi asbl
p.43 : Comme un lundi asbl
p.51 : [Fauxels](#)
p.56 : [Mikoto.raw](#)
p.68 : 4motion
p.78 : Lëtz rise up
p.89 : Comme un lundi asbl
p.102 : [Anna Shvets](#)
p.112 : [Ketut Subiyanto](#)
p.121 : [Alexander Grey](#)

Graphisme : Seungjoo Bae (Brûlant·e·s)

RETROUVEZ NOUS SUR...

Projet Sexpowerment
Instagram [@sexpowerment_project](#)

Brûlant·e·s
infos.brulantes@gmail.com
Instagram [@brulant.e.s](#)

Elan Interculturel
info@elaninterculturel.com
Instagram [@interculturelan](#)

Comme un lundi asbl
commeunlundiasbl@gmail.com
Instagram [@commeunlundiasbl](#)

Lëtz rise up
info@letzriseup.com
Instagram [@letzriseup](#)

4motion
info@4motion.lu
Instagram [@4motion_asbl](#)