



Master

2023

Open Access

This version of the publication is provided by the author(s) and made available in accordance with the copyright holder(s).

Éducation au consentement : enjeux et perspectives de son apprentissage dans les classes du premier cycle HarmoS

Monnay, Anne-Frédérique

How to cite

MONNAY, Anne-Frédérique. Éducation au consentement : enjeux et perspectives de son apprentissage dans les classes du premier cycle HarmoS. Master, 2023.

This publication URL: <https://archive-ouverte.unige.ch/unige:180786>



**UNIVERSITÉ
DE GENÈVE**

CENTRE INTERFACULTAIRE
EN DROITS DE L'ENFANT

Sous la direction de Zoé Moody

Éducation au consentement : enjeux et perspectives de son apprentissage dans les classes du premier cycle HarmoS

Présenté au
Centre interfacultaire en droits de l'enfant (CIDE) de l'Université de Genève
en vue de l'obtention de la

Maîtrise universitaire interdisciplinaire en droits de l'enfant

par

Anne-Frédérique MONNAY

de

Vérossaz, Valais

Mémoire N° CIDE 2024/MIDE 21-23/03

Jury :

Dre Zoé Moody, CIDE, UNGE
Mme Sarah Zerika, CIDE, UNIGE

SION

Décembre 2023

Remerciements

Je remercie chaleureusement Zoé Moody pour sa réactivité, ses conseils avisés et sa disponibilité à mon égard tout au long de la réalisation de ce travail de mémoire. Mes remerciements s'adressent également à Jean-Michel pour sa relecture professionnelle. Et surtout, merci à mon conjoint, à mes enfants, qui ont été présent·e·s et soutenant·e·s à chaque étape de ce processus. Yves, sans ton soutien, j'aurais certainement croulé sous le poids des tâches à accomplir et me serais sans doute égarée en route.

Résumé

À ce jour, l'éducation au consentement fait partie d'un des axes stratégiques permettant de lutter contre les violences sexuelles. Dans son plan d'action sur la mise en œuvre de la Convention d'Istanbul, le Conseil fédéral a mis les projets éducatifs en milieu scolaire soutenant la non-violence et l'égalité dans les relations affectives parmi ses priorités thématiques. Alors que les voix s'accordent pour dire que l'éducation au consentement devrait commencer dès l'enfance, ce travail s'intéresse à savoir dans quelles mesures cette éducation peut-elle être réalisée à l'école, avec des élèves de quatre à huit ans. Il apparaît que ce travail d'accompagnement des enfants dans le renforcement de leurs limites psychocorporelles s'effectue de manière informelle. Les situations identifiées en contexte scolaire comme impliquant le consentement des enfants diffèrent entre professionnel·le·s. L'évaluation de ce consentement ne fait pas l'objet d'un consensus méthodologique ou théorique spécifique. Pour aller vers une éducation formelle de ce concept, les travaux permettent de penser qu'il serait utile de construire de réels programmes éducatifs construits à la lumière des nouvelles connaissances scientifiques. Cette éducation peut s'inscrire dans une éducation globale sur les droits, qu'elle concerne les Droits humains, les Droits de l'enfant ou les droits sexuels et reproductifs.

Mots-clés

Éducation au consentement, limites psychocorporelles, développement psychosexuel, prévention des violences sexuelles, Droits de l'enfant.

Liste des abréviations et acronymes

BFEG Bureau fédéral de l'égalité

CASEL Collaborative to Advance Social and Emotional Learning

CDE Convention relative aux Droits de l'enfant

CE Conseil de l'Europe

CEDAW Convention on the Elimination of All Forms of Discrimination against Women

CF Conseil fédéral

CPS Compétences psychosociales

EVRAS Éducation à la vie relationnelle, affective et sexuelle

IPPF International Planned Parenthood Federation

IUMSP Institut de médecine sociale et préventive

LGBTIQA+ Lesbienne gay bisexuel · le transgenre intersexe queer asexuel · le

MIDE Master interdisciplinaire en Droits de l'enfant

OCDE Organisation de coopération et de développement économiques

OMS Organisation mondiale de la santé

ONU Organisation des Nations Unies

PER Plan d'étude romand

UNESCO United Nations Educational Scientific and Cultural Organization

VGB Violence basée sur le genre

SSCH Santé Sexuelle Suisse

UNICEF United Nations International Children's Emergency Fund

Note de l'auteure

Pour débiter, nous tenons à préciser un point essentiel à nos yeux. Le consentement est un thème central dans la lutte contre les violences sexuelles. Comme il en sera rapidement question dans ce qui va suivre, sur un plan statistique, la survenue de ces violences n'est pas la même pour toutes et tous et est intimement liée au genre, à la race¹, à l'orientation sexuelle et à l'âge des personnes s'autodéfinissant comme victimes. Cette réalité largement documentée met en lumière les diverses formes que peuvent prendre les phénomènes discriminatoires présents dans toutes sociétés. Nous allons porter une attention particulière à ne pas véhiculer, à notre tour, d'idées discriminantes. Car nous avons bien conscience que le propre d'une position privilégiée qui peut être la nôtre peut nous mener à l'incapacité d'identifier tous les enjeux discriminatoires qui se cachent au cœur des thématiques abordées. Avec toute l'honnêteté qui est la nôtre, nous nous engageons à ce que cela ne soit pas le cas. Dans le cas contraire, nous nous en excusons.

C'est en ce sens que nous avons fait le choix d'utiliser l'écriture inclusive pour la rédaction de ces pages. Nous utiliserons l'écriture inclusive dite « classique » qui propose d'ajouter les formes féminines à la suite des formes masculines sauf dans le cas de citations directes, où les propos des personnes sont retranscrits tels quels. Nous avons conscience que ce choix participe à une certaine égalité de traitement, dans le texte du moins, entre le masculin et le féminin, mais invisibilise les identités de genre non binaires. De plus, si nous voulions encore avancer vers une déconstruction du caractère inégalitaire de la langue française, nous devrions tendre vers des formes « instables » de cette écriture à savoir tantôt écrire : « les enfants ils et elles » et tantôt « les enfants elles et ils ». Notre choix, aussi imparfait soit-il, a été fait dans un souci de faciliter la lecture de ce qui va suivre, mais n'est pas celui qui témoigne du plus grand engagement possible pour l'égalité.

¹ Amia Srinivasan publie aux PUF en 2021 « Le Droit au sexe », ouvrage dans le lequel l'auteure documente le lien existant entre viol et injustices raciales.

« La demande de reconnaissance du droit au consentement des femmes, des enfants, des minorités raciales ou invisibilisées tient à la mise au jour qu'une société se reconnaît aussi à la manière qu'elle a de scénariser, de soutenir ou d'empêcher le consentement des membres ou de certains membres qui la composent. Ces questions ne sont pas que de justice... Elles sont d'ordre éthique et social. Elles activent la reconnaissance d'une capacité d'être sujet de son histoire, qu'explicite et formalise le consentement dans sa signification juridique, et dont il est la chambre d'enregistrement » .

(Pierron, 2023)

1	Table des matières	
2	Introduction	10
2.1	<i>Problématique</i>	11
2.2	<i>Question de recherche et hypothèses</i>	13
3	Cadre théorique	14
3.1	<i>Le corps à l'école</i>	16
3.1.1	<i>Toucher le corps en contexte scolaire</i>	19
3.2	<i>Le consentement : généralités</i>	22
3.2.1	<i>Le consentement comme concept pluriel</i>	22
3.3	<i>Caractéristiques du consentement relatives aux relations interpersonnelles</i>	26
3.3.1	<i>Processus interactif</i>	26
3.3.2	<i>Le consentement sexuel</i>	26
3.3.3	<i>Le consentement des enfants</i>	27
3.3.4	<i>Le consentement comme compétence</i>	29
3.4	<i>Considérations relatives au développement de l'enfant</i>	33
3.4.1	<i>Le développement psychosexuel</i>	33
3.4.2	<i>Les comportements sexualisés</i>	35
3.4.3	<i>Intimité, pudeur et autonomie</i>	39
3.5	<i>La souveraineté corporelle comme ancrage d'une culture du consentement</i>	41
3.5.1	<i>La souveraineté corporelle</i>	41
3.5.2	<i>Vers une culture du consentement</i>	43
3.6	<i>Enseigner le consentement de la 1H à la 4H</i>	44
3.6.1	<i>Cadre normatif relatif à l'éducation sexuelle</i>	44
3.6.2	<i>Le consentement comme compétence transversale</i>	45
3.6.3	<i>Programmes de prévention des abus sexuels</i>	47
3.6.4	<i>Les écoles de pensées en droits de l'enfant</i>	48
4	Partie empirique	50
4.1	<i>Approche méthodologique</i>	50
4.1.1	<i>Considérations éthiques et échantillonnage</i>	50
4.1.2	<i>Limites</i>	51
4.1.3	<i>Choix de la méthode</i>	51
5	Analyse des données et discussions des résultats	52
5.1	Thèmes	52
5.1.1	<i>Représentation du consentement</i>	52
5.1.2	<i>Évaluation du consentement</i>	54
5.1.3	<i>Rapport à l'obéissance</i>	56
5.1.4	<i>Repérage des comportements sexualisés</i>	57
5.1.5	<i>Lecture des besoins de l'enfant</i>	59
5.1.6	<i>Enseigner le consentement</i>	64
5.2	<i>Synthèse</i>	67
6	Perspectives	68
7	Bibliographie	72

8	Annexes	84
8.1	<i>Grilles et tableaux.....</i>	84
8.1.1	Grille d'entretien.....	84
8.1.2	Tableau de l'échantillonnage.....	86
8.1.3	Tableau des thèmes et sous-thèmes	87

2 Introduction

Le concept de consentement en lien avec la sexualité est discuté depuis de nombreuses années dans les milieux féministes et dans les travaux académiques. Mais ce n'est que dans les années nonante qu'il est couramment évoqué. Il est alors mobilisé dans les débats autour de la possibilité des femmes à se prostituer de manière volontaire ou de porter le voile (Garcia, 2021). Depuis le phénomène #MeToo² en 2017, l'usage du concept de consentement s'aventure hors des lieux où il en est habituellement question, à savoir ceux des juristes, des philosophes et des féministes. Il représente alors une opportunité pour repenser l'égalité entre les femmes et les hommes (Garcia, 2021). Comme partout ailleurs, le consentement s'invite dans les discours publics, politiques et médiatiques en Suisse. Ces derniers mois, cette thématique a occupé les parlementaires en vue d'une révision du Code pénal en matière de sexualité en lien avec la définition du viol.

C'est à la suite des accusations d'agressions sexuelles portées contre le producteur Harvey Weinstein aux États-Unis qu'est né le mouvement #MeToo. D'une viralité sans précédent, ce *hashtag* se propage de manière transnationale et témoigne d'expériences vécues consécutives à une culture du viol omniprésente. Les récits partagés par les femmes victimes de violences sexuelles se cumulent autour du globe et visibilisent l'ampleur du problème. La prise de conscience collective et simultanée du caractère systémique de ces violences offre un espace de parole inédit aux personnes concernées en les sortant dès lors du silence qui leur a été longtemps implicitement imposé.

Les violences sexistes et sexuelles sont présentes de tout temps. Dès les années nonante, les réflexions concernant les violences basées sur le genre (VGB) se réorganisent en profondeur (Cavalin et al., 2022). Selon ces auteur·e·s, ces changements concernent de nombreux domaines que ce soit en matière de connaissances liées à la recherche en sciences sociales, en lien avec les mouvements sociaux engagés dans la lutte pour le droit des femmes ou encore en ce qui concerne les politiques publiques traitant de toutes questions en matière d'égalité des sexes. Mais les femmes ne sont pas les seules victimes de VBG. Comme le précise l'ONU

² #MeToo est un mouvement social, né en octobre de 2017, suite à la prise de parole de nombreuses femmes victimes d'agressions sexuelles et de viols perpétrés par le producteur américain, Harvey Weinstein.

Femmes (2023), les personnes LGBTIQ+ en souffrent également sur la base de normes en lien avec les normes de masculinité, de féminité et de genre. Dans une moindre mesure, les VBG visent également les hommes et les garçons. Même si la prévalence de ces violences à leur encontre est faible, elles ne doivent pas pour autant être négligées (Conseil de l'Europe, 2023).

2.1 Problématique

En 2019, une enquête sur la thématique des violences sexuelles est menée par gfs.bern sur mandat d'Amnesty International. Les résultats pour la Suisse sont alarmants. Dès l'âge de 16 ans, 22% des femmes du pays ont subi des actes sexuels non consentis. Ces chiffres augmentent de façon drastique si l'on se focalise sur le phénomène de harcèlement sexuel. Dans son rapport de 2022, le Conseil fédéral (CF) relève que 20 à 60% des femmes en sont victimes ainsi que 40% des personnes LGBTIQ+. Un cas de harcèlement sexuel sur dix concerne les hommes hétérosexuels. Ces chiffres témoignent de la réalité sexospécifique de ces violences.

Au sujet des mineur·e·s, l'Institut de médecine sociale et préventive (IUMSP, 2018) mène une enquête populationnelle sur la victimisation des jeunes dans le canton de Neuchâtel. Pour les jeunes couples, âgés de 15 à 16 ans, 60% des adolescent·e·s avouent avoir été victimes de violences de la part de leur partenaire. Les chiffres fournis par le Bureau fédéral de l'égalité (BFEG, 2020) sont tout aussi parlants, 63,9% des filles et 56,2% des garçons indiquent avoir subi au moins une fois des violences du fait de leur partenaire dans les douze derniers mois. Selon cette même étude, face au passage à l'acte, plus de la moitié des filles et 40% des garçons déclarent se livrer à la violence au sein de leur couple. Au sujet des violences à caractère sexuel, les chiffres de l'IUMSP et du BFEG sont les mêmes. Les filles en sont deux fois plus victimes, 16% d'entre-elles contre 6% des garçons. Il n'existe pas de chiffres suisses concernant la prévalence des violences dans les relations de couples juvéniles, homosexuels ou bisexuels. Cependant le BFEG reprend des chiffres d'études nord-américaines qui révèlent que les jeunes LGBTIQ+ sont davantage victimes de violences physiques et sexuelles dans leur couple que les jeunes hétérosexuel·e·s. Ces chiffres offrent un réel contraste avec ceux des études faites auprès des personnes ayant obtenu la majorité sexuelle dans notre pays. À l'âge des premiers émois, lors de la mise en place des premiers instants d'intimité partagés, la violence est souvent exercée de manière

réci-proque avec des différences de survenue en fonction de leur type. Les relations affectives entre jeunes diffèrent donc de celles vécues entre adultes.

Le 1^{er} avril 2018, entre en vigueur en Suisse la Convention du Conseil de l'Europe (CE) sur la prévention et la lutte contre la violence à l'égard des femmes et la violence domestique (Convention d'Istanbul). La violence vécue dans les couples à l'adolescence est une forme de violence visée par cette Convention. Dans son article 14, la Convention demande explicitement aux États Parties de s'engager sur un plan éducatif par des actions visant l'apprentissage et le développement de relations saines et égalitaires entre jeunes.

En Suisse romande, les thématiques en lien avec la vie sexuelle et affective sont notamment abordées à l'école dans les cours d'éducation sexuelle. Les modalités de ces interventions diffèrent d'un canton à l'autre. Les élèves romand·e·s ont droit à un enseignement compris entre dix et vingt périodes³ d'éducation sexuelle selon les cantons, tout au long des onze années de scolarité obligatoire. Ces cours sont dispensés par des prestataires externes aux établissements scolaires et sont dispensés par des spécialistes en santé sexuelle et reproductive. Les thèmes abordés durant ces cours sont entre autres délimités par les standards de l'Organisation mondiale de la santé (OMS) pour l'éducation sexuelle en Europe. En fonction de l'âge des élèves auxquels ils sont adressés, les thèmes à aborder sont nombreux, parmi eux celui du consentement.

Le consentement est au cœur de la vie affective de toute personne. Son respect est indispensable à la construction de relations saines. Il représente une notion primordiale, d'une grande complexité, aux contours parfois flous (Simard, 2015). Consentir ou ne pas consentir va bien au-delà d'une réponse affirmative ou négative formulée face à une sollicitation qui concernerait nos limites corporelles et affectives. Le prérequis attendu pour qu'une personne puisse donner ou retirer un consentement s'inscrit dans la capacité à identifier et protéger ses propres limites ainsi que de repérer celles d'autrui. Cette compétence implique la maîtrise d'outils communicationnels, qu'ils soient verbaux ou non verbaux. Miele et Bais proposent de mettre le consentement en relation avec ces habiletés relationnelles (2022). Les auteures

³ Une période scolaire en Suisse romande dure 45 minutes.

pointent le rôle indispensable joué par les compétences psychosociales (CPS) permettant la construction de relations intimes saines.

En mai 2023, le comité d'experts sur la prévention des violences envers les enfants⁴ du CE rend son premier rapport. En lien avec la thématique des violences sexuelles, il est stipulé que les États membres doivent mettre en œuvre une éducation sexuelle complète pour chaque enfant. Dans cette éducation, le consentement doit être traité, et ce, dès l'âge préscolaire. Ce même point est également formulé de manière explicite par le conseil UNICEF des jeunes en 2020. Dans sa campagne *#MonConsentement*, il est rappelé que « le consentement est une notion globale qui ne concerne pas uniquement la sexualité, mais les rapports humains en général, et qui peut être abordée dès le plus jeune âge » (p. 11). Pour faire suite à cette campagne de sensibilisation destinée aux jeunes, l'UNICEF renouvelle ces messages en juin 2022, mais cette fois, à destination du jeune public, avec notamment la création d'une vidéo intitulée « Le consentement, c'est respecter le choix de chacun ».

Pour poursuivre, en octobre 2022, dans son premier rapport d'évaluation en lien avec la mise en œuvre de la Convention d'Istanbul en Suisse, le groupe d'expert·e·s rappelle que « les attitudes, les convictions et les schémas comportementaux se façonnent dès le plus jeune âge. Les établissements éducatifs ont donc un rôle important à jouer dans la promotion des Droits humains et de l'égalité entre les femmes et les hommes » (p. 30). Le rapport relève également l'importance de l'enseignement de notions telles que le consentement et les limites personnelles. Pour finir, le CF, dans son plan d'action 2022-2026 sur la mise en œuvre de cette même Convention, a mis les projets éducatifs en milieu scolaire soutenant la non-violence et l'égalité dans les relations affectives dans ses priorités thématiques.

2.2 Question de recherche et hypothèses

Nous appuyant sur ce qui précède, ce travail va se pencher sur l'apprentissage du consentement par les élèves des premières années scolaires. Il s'agira d'interroger

⁴ Dans ce travail, « enfant » est entendu au sens de l'article premier de la Convention relative aux Droits de l'enfant, à savoir tout être humain âgé de moins de 18 ans.

dans quelles mesures, en contexte scolaire, les questions en lien avec le consentement peuvent-elles être abordées avec les élèves du cycle I ?

Pour tenter de répondre à cette question, les réflexions amorcées dans ces pages vont tenter de vérifier les hypothèses suivantes :

Le nombre de périodes consacrées à l'éducation sexuelle à l'école obligatoire paraît insuffisant pour appréhender de manière approfondie la complexité que la notion de consentement impose (H1). Dès les premières années de scolarité, la question des limites personnelles est présente dans les situations de la vie scolaire courante, qu'elles se posent entre élèves ou entre enfants et adultes. Selon le Plan d'étude romand (PER), il apparaît que certaines compétences psychosociales sont travaillées dans les classes de la 1H à la 4H. Malgré ce travail, il se peut que le thème du consentement ne soit pas toujours traité de manière explicite (H2). De plus, étant donné la complexité que peut prendre ce sujet, les situations où il se manifeste ne sont pas toujours forcément évidentes à identifier (H3).

La dernière hypothèse concerne le sentiment de légitimité. Élaborer autour du consentement à l'école fait partie du mandat des professionnels de l'éducation sexuelle. Ce travail se fait de manière ponctuelle, à raison de deux périodes scolaires tous les deux ans environ. Cependant, lorsque les situations rencontrées le demandent, cela ne doit pas toujours paraître évident pour le corps enseignant de se sentir légitime pour « faire » de l'éducation au consentement (H4).

3 Cadre théorique

La vision de l'enfance et la place des enfants dans la société ont été marquées par des changements significatifs au cours des dernières décennies. L'adoption, en 1989 par l'ONU, de la Convention relative aux Droits de l'enfant (CDE) a « renforcé le mouvement d'interrogations profondes sur la place accordée à l'enfant dans nos sociétés et sur le regard porté par la société sur l'enfance, tant au niveau local qu'international » (Hanson, 2008, p. 94). À ce jour, les 54 Articles de la CDE considèrent les enfants comme des individus dotés de droits spécifiques. Les mécanismes de surveillance existants vis-à-vis de la mise en œuvre de ces droits garantissent leur protection, leur participation ainsi que leur développement optimal. La CDE fournit

aujourd'hui un cadre juridique pour guider les États parties dans l'élaboration de leurs politiques relatives à l'enfance, notamment celle qui traite du droit à l'éducation.

Ces trente dernières années, de nombreux champs et disciplines dont les *Childhood studies* et la sociologie de l'enfance font partie, ont sorti l'enfant de son « invisibilité scientifique » (Sirota, 2012, p. 6). Les nouveaux savoirs en découlant ont permis de leur reconnaître des capacités d'action en les considérant comme des acteurs et actrices inscrits dans un tissu social sur lequel ils et elles ont toujours une plus grande place à jouer (Chombart de Lawe, 1990). Ces capacités agentiques constituent une thématique centrale de ces divers champs d'études. Ce changement de paradigme va permettre de porter un regard grandissant sur l'autodétermination des enfants, notamment au sujet de leur intimité. Mais malgré ce nouveau regard porté sur l'enfance, les conceptions tendent tout de même à considérer les enfants comme ne possédant pas la même capacité de discernement que les adultes impactant directement leurs capacités à définir leurs propres intérêts (Prout et James 1997, cité dans Vaucher 2022).

Pour débiter notre réflexion en lien avec la thématique développée dans ce travail, nous pouvons déjà nous poser les questions suivantes : depuis quand le sujet du consentement est-il un sujet qui concerne l'enfance ? À l'école, quelle place est accordée aux limites personnelles des élèves ? En contexte scolaire, quels sont les enjeux en lien avec la place du corps ? Dans quelles mesures des élèves de quatre à huit ans peuvent-ils et elles apprendre à exprimer leur consentement ? Mais avant tout, au regard des capacités évolutives des enfants, sur quelles bases les enseignant·e·s des classes de la première à la quatrième année HarmoS peuvent-ils et elles s'appuyer pour thématiser le consentement avec les élèves ?

Aujourd'hui, comme explicité dans la problématique, l'éducation au consentement est un des axes stratégiques permettant de lutter contre les violences sexuelles. Cependant, alors que les voix s'accordent pour dire que cette éducation devrait commencer dès l'enfance, d'après nos recherches, il n'existe que peu de littérature à ce sujet. De plus, il n'existe apparemment aucun programme pédagogique spécifiquement dédié à l'apprentissage du consentement. Au mieux, l'axe éducatif est étudié à la période de la préadolescence, période de la vie où les premières expériences sexuelles au sens adulte du terme tendent à se dessiner. Pour tenter de

proposer des pistes de réponses à nos questions, il s'agira, dans les chapitres qui vont suivre, de repérer les concepts nous permettant de penser l'éducation au consentement en contexte scolaire.

Pour ce faire, nous allons nous pencher, dans un premier temps, sur le corps à l'école. Nous nous attarderons ensuite sur l'usage du concept de consentement. Dans un deuxième temps, nous tenterons de délimiter les points centraux du processus développemental de l'enfant qui pourraient se mettre au service de notre réflexion. Puis, pour poursuivre, il nous est apparu opportun de nous intéresser au concept de souveraineté corporelle. Ce concept est actuellement discuté comme une des bases de la « culture du consentement ». Ce nouveau paradigme tente de proposer un regard alternatif à ce qui était défini jusqu'alors comme étant la « culture du viol ». Et enfin, pour clôturer la première partie de ce cadre théorique, il sera question des axes pédagogiques potentiellement utiles à l'éducation au consentement pour les élèves du premier cycle HarmoS.

3.1 Le corps à l'école

Même si le consentement implique une dimension émotionnelle, c'est la dimension corporelle de la notion qui va nous occuper en premier lieu. Les aspects émotionnels et affectifs en lien avec les limites personnelles seront abordés plus loin, dans les lignes consacrées aux compétences psychosociales (CPS).

Dans le cadre scolaire, les interactions entre individus ne se déroulent pas qu'au travers de supports de communication verbale. De multiples travaux portent sur l'emploi, le sens et l'impact du langage non verbal des enseignant·e·s sur les apprentissages (Boizumault et Cogérino 2012, Moulin, 2004). De nombreuses interactions impliquent le corps des personnes, qu'elles se déploient entre enfants ou entre enfants et adultes. Gausse en parle comme « d'un ballet incessant... d'interrelations corporelles au sein de la classe » (2019, p. 2). Mais ces interactions sont complexes, car elles impliquent tous les corps, celui de l'enseignant·e, ceux des élèves, mais également « le corps dans l'enseignement, le corps vécu et les mouvements du corps » (Andrieu 2004, cité dans Gausse 2018, p. 11). En ce sens, Andrieu précise que « l'accompagnement, l'aide, et le soutien sont des métaphores d'expérience tactile dans l'espace social et scolaire : plutôt que de forcer

l'apprentissage, le corps de l'enseignant et le corps de l'enseigné peuvent partager des expériences tactiles par l'intermédiaire de formes pédagogiques interactives » (2004, p. 123). En conséquence, et pour comprendre en quoi la compréhension des limites corporelles constitue un des socles de la capacité à consentir, nous allons tenter d'examiner la place du corps et du toucher à l'école.

Pour Le Breton, « la condition humaine est corporelle. L'individu n'existe que là où il se tient à travers sa sensorialité, son affectivité, ses gestes ou ses mouvements. Sa présence au monde est toujours celle d'une corporéité en action » (2014, p. 21). Malgré cette évidence difficilement contestable, de nombreux auteur·e·s soulignent que la prise en compte du corps à l'école ne va pas de soi (Garcia, 2000, Gausse, 2018, Maulini, 1999, Voléry 2015). Gausse parle de « non-place » et de « l'incapacité récurrente de l'institution et des collectivités à reconnaître que les élèves sont des enfants qui viennent à l'école avec leur corps » (2018, p. 5). Pour Dizerbo, cette non-consideration du corps lui évoque la soustraction de ce dernier (2016). Selon cette auteure, la conséquence de cette soustraction sur les élèves leur ôte toutes possibilités de disposer de leur corps comme bon leur semble, et par conséquent, ils et elles se retrouvent dans l'impossibilité d'être eux-mêmes et elles-mêmes à l'école. Pourtant, c'est bien par le corps que tout commence et au travers duquel tout peut s'inscrire. Mais en contexte scolaire, c'est prioritairement l'esprit des enfants qui est constamment stimulé. Pourtant, rien ne peut être assimilé, se développer sans que la dimension corporelle ne soit impliquée, que ce soit, par exemple, par les mouvements oculaires dans la lecture, la motricité fine pour l'écriture ou encore les étirements pour la recherche de concentration. Comme souligné plus haut, l'institution scolaire a tendance à oublier que les enfants possèdent des corps. Pourtant, les salles de classe sont largement décrites comme des lieux où les corps sont disciplinés afin qu'en eux se grave, à l'âge adulte, une multitude de normes socialement reconnues dans une culture donnée (Garcia, 2010). Cela passe par l'apprentissage d'attitudes corporelles uniformisées (Dizerbo, 2016). Pour atteindre cet objectif, Kribky explicite que « cela inclut une conformité corporelle exigeante, dans laquelle les enfants doivent passer une grande partie de la journée assis en silence, à écouter la personne, découragés d'exprimer des sentiments difficiles qui pourraient perturber l'objectif principal des cours » (2020, p. 813).

Il est très fréquent d'entendre les enseignant·e·s au sujet de l'énergie nécessaire à la bonne gestion de classe pour qu'y règne un climat favorable aux apprentissages. Mais Dizerbo précise que plus que de tenir la classe, c'est bien de « tenir les corps » dont il s'agit (2016, p. 73). Mais tenir ces corps peut aller jusqu'à occulter leurs fonctions biologiques de base (Gaussel, 2018). L'auteure note, par exemple, qu'il est fréquent d'entendre des enfants dirent se retenir d'aller aux toilettes en lien avec une hygiène douteuse des locaux ou en lien avec ces lieux qu'ils et elles considèrent comme manquant d'intimité. Un autre exemple est celui qui concerne les ménarches. Dans les cas les plus extrêmes sont décrits des « accidents » en lien avec les menstruations, les jeunes élèves ne pouvant pas se rendre aux toilettes à leur guise (Duchemin, 2021). Il peut être en effet très compliqué pour les élèves nouvellement menstruées d'accéder à tout ce dont elles ont besoin à propos de leur cycle menstruel.

Les points développés ci-dessus retiennent notre attention. Si à l'école, les besoins physiologiques fondamentaux des corps sont souvent passés à la trappe, comment apprendre aux enfants à être à l'écoute de leurs manifestations ? Comment peuvent-ils et elles comprendre que les sensations corporelles existent, qu'elles ont un sens utile au maintien du bien-être ? Comment favoriser l'apprentissage des repérages corporels indispensables à la connaissance de soi et à celles de ses limites personnelles ? Si les messages corporels sont invités à être tus, comment soutenir l'apprentissage de la lecture du langage non verbal ? Si une réponse à cette question existe, elle nous semble centrale dans le sens où l'apprentissage de ce langage est une des clés permettant de décoder les messages qui nous sont envoyés par notre corps et le corps des personnes avec lesquelles nous sommes en interaction.

Pour poursuivre notre réflexion, nous précisons qu'il est évident qu'en classe existe une différence majeure dans la liberté d'accès aux mouvements entre les enseignant·e·s et les enfants. Pour l'illustrer, dans bien des contextes scolaires, il y aura d'une part l'adulte debout et d'autre part les élèves assis·e·s, assigné·e·s aux libres déplacements des adultes (Gaussel, 2018). Nous pensons que cette asymétrie de positions est à prendre au sérieux si nous imaginons que l'école puisse participer à l'éducation au consentement des jeunes élèves. S'il n'y a aucune métacommunication à ce propos, cette inégalité de traitement pourrait produire de faux messages quant à la compréhension de la notion de consentement. En effet, cela pourrait laisser

transparaître l'idée que tous les corps n'ont pas les mêmes droits, les mêmes libertés, et qu'il n'est pas fondamental de tous les considérer sur un pied d'égalité.

Mais les élèves ne vont pas assimiler toutes ces normes corporelles sans se manifester et sans transgresser les injonctions corporelles auxquelles ils et elles sont assigné·e·s. Dizerbo note que face aux contraintes imposées, les élèves trouveront des manières de les contourner afin de se réapproprier le corps dont ils et elles sont privé·e·s (2018). Dès lors, ces transgressions ne devraient-elles pas être comprises comme une compétence qui vise une réappropriation corporelle ? Ne serait-ce pas là une clé de compréhension à développer pour soutenir l'apprentissage relatif aux limites corporelles et au respect de celles d'autrui ? Dans des séquences pédagogiques désignées à cet effet, dans quelles mesures les entorses des enfants aux consignes qui « contraignent » le corps ne peuvent-elles pas être soutenues avec pour objectif l'apprentissage de certaines dimensions constitutives du consentement ? Si tel est le cas, nous pourrions contourner en partie l'idée qu'en milieu scolaire « la conception selon laquelle l'expérience du corps ... serait la matérialisation de nos intentions, de nos expériences par un processus d'appropriation qui s'étend sur toute la vie est plus ou moins laissée de côté » (Marzin, 2006, dans Gausse, 2018, p. 8).

3.1.1 Toucher le corps en contexte scolaire

Être touché est indispensable à la survie humaine. Pendant la présidence de Ceausescu, les enfants abandonné·e·s dans les orphelinats roumains ont présenté de graves troubles de développement par manque d'interactions avec les adultes présent·e·s (Cyrulnik, 2013). Dans les cas les plus sévères, ces carences ont provoqué la mort. Le besoin d'être touché pendant le temps de l'enfance est bien documenté (Johansson et Hedlin, 2018). Au-delà du processus de développement, ces auteures précisent que le toucher contribue au bien-être général des individus avec notamment un impact sur la réduction du stress. De surcroît, les expériences tactiles peuvent participer au vécu d'interactions sociales positives en diminuant la survenue d'attitudes agressives (Vincent et al., 2023). Mais qu'en est-il du toucher à l'école ?

Dès les premiers jours d'école, pendant de nombreuses heures, l'enfant se retrouve soudainement privé·e des interactions physiques sécurisantes échangées jusqu'alors avec les membres de sa famille (Vincent et al., 2023). D'après ces auteur·e·s, pour que cette transition se passe au mieux, la construction d'une relation de confiance

avec le corps enseignant est indispensable. « Dans cette optique, le toucher a un rôle important pour fortifier la relation que ce soit entre un professeur et un élève, ou entre deux élèves » (p. 48). Sur la base d'études anglo-saxonnes, il est démontré que les interactions physiques entre enseignant·e·s et élèves soutiennent le développement de comportements adaptés au contexte et augmentent la participation de ces dernier·ère·s (Boizoumault et Cogérino, 2015). Nous pouvons encore ajouter qu'au cours des premières années scolaires est évoquée la forte valeur affective des contacts physiques qui participe à la qualité de la relation pédagogique (Moulin 2004, dans Boizoumault et Cogérino, 2015). À l'école maternelle, les touchers ont donc des fonctions spécifiques. Ils sont fréquemment utilisés pour contrôler et inciter des actions, pour réguler les émotions ou pour répondre à des sollicitations haptiques spontanées des enfants (Cekaite et Bergnehr, 2018). Pourtant, malgré le grand nombre d'expériences tactiles identifiées en milieu scolaire entre adultes et enfants, il apparaît que les enseignant·e·s ne disposent que de peu de méta-connaissance à ce sujet (Boizoumault et Cogérino, 2015.)

Selon nos recherches, le toucher à l'école est principalement étudié dans le cadre des cours d'éducation physique et auprès des jeunes enfants accueilli·e·s dans les structures préscolaires. Mais, quel que soit l'angle d'analyse choisi pour construire une réflexion autour des contacts corporels en situations éducatives, la question du toucher intergénérationnel reste une question sensible (Johansson et Hedlin, 2018). En effet, même si le toucher participe favorablement à bien des situations d'apprentissage, il existe des inquiétudes grandissantes chez les enseignant·e·s. Ils et elles craignent une mauvaise interprétation de ces échanges avec les enfants pouvant être à l'origine de suspicion de relations abusives (Andrzejewski et Davis 2008). Cette peur s'inscrit ainsi dans un discours relatif à la protection de l'enfance (Öhman, 2017). Sur la base des résultats de son étude, cette chercheuse s'en inquiète. Elle se dit préoccupée par le fait que lors de cours d'éducation physique, « dans de nombreuses situations, l'interaction physique devienne simplement une question de sexualité » (p. 307), car « dans le discours social dominant, le contact physique est souvent perçu en termes sexuels » (p. 307), sans pour autant bien entendu minimiser l'importance du sujet du harcèlement ou des abus sexuels.

Ces éléments font naître plusieurs interrogations concernant l'apprentissage des compétences nécessaires aux bonnes pratiques du consentement. Premièrement,

dans les études consultées, il est majoritairement question du vécu des professionnel·le·s dans leur rapport aux contacts physiques expérimentés auprès des enfants. Hormis une étude qui récolte l'avis d'adolescent·e·s sur leurs expériences personnelles dans les interactions corporelles vécues en cours de sport (Vincent et al., 2023), il n'est quasiment jamais question de la perception des élèves. Même si nous ne pouvons pas prétendre avec certitude à l'exhaustivité de nos recherches, il nous paraît qu'il existe un vide théorique quant à la connaissance du vécu des interactions corporelles des jeunes enfants à l'école. Quelle en est la cause ? Est-ce dû à la complexité méthodologique inhérente à la recherche impliquant des enfants ? Pourtant, « le toucher fonctionne avec l'autre puisqu'on ne peut pas toucher sans être touché » (Montagu, 1979 dans Vincent et al., 2023, p. 48). En considérant la mutualité indissociable de l'expérience tactile, comment cela se fait-il que dans la recherche scientifique ne soit presque uniquement exploré le sens donné par les adultes aux interactions physiques avec les élèves ? De plus, le consentement dans les relations interpersonnelles implique cette mutualité dont parle Montagu. Face à cette dimension, comment pouvons-nous prétendre à une éducation au consentement si la recherche en sciences de l'éducation ne s'empresse pas de combler ce manque de connaissance ? Mais peut-être que nos interrogations trouvent leur origine dans notre incapacité, à ce stade de notre travail, à saisir toute la complexité que la thématique englobe. Cette ignorance nous mène éventuellement à nous poser des « non-questions ».

Deuxièmement, nous nous interrogeons au sujet des craintes de mésinterprétation des touchers intergénérationnels dans les situations d'apprentissage. Comme cité plus haut, ces soucis sont formulés en lien avec le droit des enfants d'être protégé·e·s contre toutes formes de violences. Pour Andrieu, ces soupçons créent « une culture haptophobique » qui demande aux professionnel·le·s de l'éducation et de la santé à ne plus toucher les êtres humains par crainte de représailles (2004). Il faut comprendre qu'il ne s'agit en aucun cas d'occulter ici les situations d'abus sexuels dont les enfants peuvent être victimes dans les diverses sphères de leur existence. Cependant, nous pouvons relever qu'à l'école existe une tension entre, d'une part, les connaissances probantes qui reconnaissent aux jeunes élèves le besoin de vivre des relations tactiles et d'autre part, la peur des adultes de combler ce besoin. Nous avons bien évidemment conscience qu'il doit exister des différences interindividuelles importantes dans le corps enseignant face à cette thématique. Mais nous ne pouvons

pas nous empêcher de nous demander quel peut être l'impact de cette tension dans une pédagogie qui souhaite véhiculer les bases du consentement. Ne pas toucher par souci de mécompréhension peut-il servir de manière implicite et indirecte le respect des limites personnelles nécessaire à l'apprentissage du consentement ? Ou au contraire, ces freins peuvent-ils brouiller les pistes des enfants qui sont de facto confronté·e·s à des interactions comme manquant de congruence ? Nous ne possédons bien entendu pas de réponse à ces questions, mais elles seront présentes à notre esprit lors des entretiens semi-directifs qui seront réalisés dans la partie empirique de ce travail.

Pour finir ce chapitre consacré aux interactions corporelles, nous aimerions ajouter un point qui concerne de près le consentement des enfants à l'école. Le principal axe de lecture de la thématique dans les articles parcourus est élaboré autour de la question du toucher intergénérationnel. Mais qu'en est-il des expériences haptiques vécues entre pair·e·s ? Comment ces interactions peuvent-elles s'inscrire dans une pédagogie du consentement ? Nous tenterons de donner des pistes de réponses lorsque nous aborderons le thème du développement psychosexuel des enfants.

3.2 Le consentement : généralités

Aujourd'hui, le sujet du consentement est omniprésent dans le discours public. Ce thème est discuté de tous bords alors qu'il était quasiment absent des réflexions il y a peu (Christelle, 2023). D'où provient-il ? Quelle est sa signification ? Pourquoi prend-il tant de place de nos jours jusqu'à devenir un mot largement répandu dans le langage courant ? Comment pouvons-nous comprendre que cette thématique s'impose jusqu'au monde de l'enfance ? La littérature scientifique abonde en matière de consentement, quel que soit l'ancrage disciplinaire d'où elle provient. Que ce soit en droit, en philosophie, en sociologie, en psychologie, en médecine, en sexologie ou dans les Études genre, ce concept est énormément discuté. Il n'est donc pas aisé de délimiter les contours décrits comme flous (Simard, 2015) de la notion de consentement.

3.2.1 Le consentement comme concept pluriel

Le concept de consentement trouve son origine dans la Grèce antique (Christelle, 2023). Il existerait des traces de ce thème au sein de la réflexion philosophique de

l'époque où Aristote « semble distinguer les échanges souhaités des échanges subis » (p. 13). Mais ce n'est qu'à l'époque romaine que le terme entre dans la langue latine (p. 18). Sur un plan étymologique, en latin *cum-sentire*, consentir se traduit par *sentir* avec, qui nomme un accord ou une opinion conforme (Merlier, 2023). Mais ce n'est que dans le droit romain que la notion de consentement apparaît, telle qu'elle est utilisée de nos jours dans le domaine juridique (Christelle 2023). Cette origine historique du concept peut participer à la compréhension du terme utilisé aujourd'hui comme faisant référence au droit. En revanche, l'approche juridique qui oblige les personnes par la signature d'un contrat ne peut s'appliquer aux relations interpersonnelles (Garcia 2021). Non seulement dans l'intimité aucun contrat n'est signé, mais de plus, si nous donnons notre accord à un·e partenaire pour franchir une de nos limites personnelles, en aucun cas cet accord ne sera gravé dans le marbre comme l'est celui formulé dans le droit des contrats. En ce sens le « mot » consentement est à caractère polysémique (Garcia, 2021) et peut être à la source de nombreuses mécompréhensions. Une situation concrète s'est produite récemment en Suisse où il a été question d'introduire la notion de consentement dans la loi fédérale⁵ portant sur la révision du droit pénal en matière de sexualité. Il est alors apparu de nombreux points de désaccord partisans au sein du parlement lors de la recherche de consensus. Nous faisons l'hypothèse que l'origine de ces divergences peut être rattachée aux conceptions différentes du consentement présentes aux yeux des personnes engagées dans les débats. Cet exemple peut d'ores et déjà nous faire supposer qu'il en sera peut-être de même lorsque nous discuterons de ce sujet sur le terrain.

Au vu des divers champs disciplinaires qu'il concerne, il n'est pas forcément aisé de retenir une seule définition du consentement (Christelle, 2023). Cependant, nous pouvons dire que le consentement peut s'entendre comme un accord passé entre deux ou plusieurs personnes. Cette action engage alors les personnes concernées dans une voie de non-opposition. En psychologie, le consentement peut se définir comme « une dynamique psychique à l'interface du volontaire et de l'involontaire » (Pierron, 2022, p. 14) alors qu'en sociologie le consentement est défini comme un acte « qui n'est pas le résultat d'une volonté à l'œuvre, mais d'une autorisation à ce que

⁵ 16 juin 2023, révision de loi consultée sur le site de la Confédération suisse, <https://www.fedlex.admin.ch/eli/fga/2023/1521/fr>

la volonté d'autrui (ou de deux) se transforme en action » (Blondel, 2023, p. 120). En médecine, c'est la notion de consentement éclairé qui est centrale. En revanche, en droit, la notion est un sujet « vaste et polymorphe... qui demeure un élément de référence du raisonnement juridique occidental depuis le siècle des Lumières » (p. 1) et force à réfléchir dans tous les domaines que ce soit en droit interne ou international, que cela concerne le droit privé, public ou le droit pénal (Besson, 2018). Mais même face à la centralité que le thème occupe dans le domaine juridique, l'auteure rappelle que lorsqu'il s'agit de jeunes enfants, la question de leur consentement peut être parfois tout bonnement ignorée. Au vu de la grande variété des définitions que le consentement peut prendre en droit, nous n'en retiendrons aucune de particulière. Néanmoins, au sujet des enfants, nous pouvons dire qu'en droit, la notion de consentement est étroitement liée à celle de capacité de discernement.

Nous appuyant sur ce qui précède, il paraît évident que le concept de consentement tel qu'utilisé dans le droit va nécessiter « une traduction » pour trouver son interprétation dans d'autres domaines (Christelle, 2023, p. 121). Cette proposition de traduction du droit est évoquée par Hanson et Nieuwenhuys au sein d'un triptyque « Droits vivants, justice sociale et traduction » (2012). Au travers de ces trois axes, les auteur·e·s nous invitent à repenser les Droits de l'enfant. En effet, ces droits consacrés par les instruments juridiques peuvent être très éloignés des leurs réalités vécues au quotidien et mettent en lumière l'aspect vivant que peut prendre le droit. Cependant, les traductions de ces droits ne sont jamais uniquement « ascendantes ou descendantes, mais elles s'inscrivent dans un processus circulaire dans lequel les langues d'origine et cible s'engagent constamment l'une envers l'autre, donnant lieu à des complexités imprévues qui produisent un état d'indétermination constant » (Hanson, Nieuwenhuys, 2012, p. 20). Il nous apparaît aisé de transposer cette analyse à la question du consentement des enfants. Même si le domaine juridique tend à occulter ce droit aux enfants, considérer ces dernier·ère·s comme des êtres capables de formuler un accord ou un désaccord relatif aux limites personnelles va nécessiter de nombreuses traductions du concept étudié ici. En effet, comme explicité par Hanson et Nieuwenhuys, le droit des enfants se fonde sur des expériences vécues qui ne sont pas uniquement délibérées par les législations internationales, mais qui existent déjà bien avant d'être traduites en principes juridiques.

Pour poursuivre, il nous paraît également important de relever un point concernant le regard que nous pouvons porter sur le consentement des enfants. Au travers du prisme de la sociologie, l'enfance se comprend comme un construit social qui varie en fonction des contextes (Bonnet, 2010). Il existe une multiplicité de regards portés sur l'enfance et les enfants (Vinel, Zaltron, 2020) ainsi qu'une grande variété de discours s'y rattachant. Ces visions différentes vont inévitablement influencer la compréhension que nous aurons des actions des enfants. Si nous transposons ces aspects aux interrogations formulées tout au long de ces pages, non seulement les multiples représentations existantes de l'enfant influencent nos hypothèses de compréhension quant à leurs manières d'agir, mais il en sera sans doute de même avec nos représentations de la notion de consentement et de son expression par ces mêmes enfants. Nous porterons notre attention sur ces regards et compréhensions multiples lors de nos rencontres avec les professionnel·le·s de terrain.

Pour terminer cette partie introductive du sujet, nous ajoutons que, dans son ouvrage sur la philosophie du consentement, Garcia délimite trois domaines du consentement, à savoir celui du juridique, du politique et celui qui concerne les relations interpersonnelles. En se penchant sur ces trois dimensions, elle met en lumière les tensions qui se jouent au cœur de la complexité de la thématique et d'une certaine manière, explicite comment ces domaines sont interreliés entre eux (2021). À propos du domaine politique, qui n'a pas encore été abordé jusqu'ici, l'auteure présente le consentement comme l'accord existant entre le pouvoir d'un État et de ses citoyen·e·s. Les possibilités citoyennes d'agir ne sont alors restreintes que par l'obligation du respect des lois étatiques. L'auteure discute cette obligation politique et la met en relation avec une problématisation de cette analyse développée par la politiste Hanna Pitkin. Ces éléments nous semblent particulièrement éclairants pour penser le consentement des enfants et seront repris plus loin dans ce travail. Le regard porté sur cette obligation se divise en quatre items et questionnements :

- « Les limites de l'obligation : quand est-on obligé d'obéir et quand ne l'est-on pas ?
- Les lieux de la souveraineté : à qui est-on obligé d'obéir ?
- La différence entre autorité légitime et pure coercition : y a-t-il vraiment une différence ? N'est-on vraiment jamais obligé ?

- La justification de l'obligation : pourquoi est-on obligé d'obéir, y compris lorsque l'autorité est légitime ? » (Pitkin, 1965, cité dans Garcia, 2021, p. 32-33)

3.3 Caractéristiques du consentement relatives aux relations interpersonnelles

3.3.1 Processus interactif

L'essentiel de la littérature consultée parle du consentement comme d'un processus. Pierron avance la « dimension processuelle et continue attachée au travail de consentement » (2022, p. 6) alors que Vaucher parle de « consentement en train de se faire » (2022). Garcia précise que l'on ne peut consentir seul·e et met en évidence la dimension sociale qui se manifeste en interaction en octroyant un droit à autrui (2021). À propos de ce caractère interactif, Dupuis retient la formule de « consentement-en-situation » (2022, p. 26). Nous retenons donc que consentir ne peut se faire qu'en situation, en relation avec autrui et dans un temps d'une durée indéterminée. Mais de quelle situation parlons-nous ? Il n'est pas aisé de répondre à cette question si nous tentons de le faire pour les adultes. Mais qu'en est-il des enfants ? Quelles sont les situations qui peuvent être considérées comme impliquant leurs limites personnelles ? Même si nous avons en partie commencé à répondre à cette question, il nous semble devoir encore approfondir d'autres aspects du consentement pour comprendre comment il peut s'inscrire dans le temps de l'enfance.

3.3.2 Le consentement sexuel

Il n'existe pas de définition consensuelle du consentement sexuel. Cela implique une poursuite de débats sans fin en fonction des interlocuteurs et des contextes dans lesquels cette définition est discutée (Burton et al., 2021). Cependant, il existe plusieurs « modèles » de consentement qui seront à l'origine du choix de la délimitation d'une définition. Mais en lien avec la question qui nous occupe ici, nous allons retenir en premier lieu que Miele et Bais la définissent comme le marqueur qui délimite la frontière entre la sexualité et la violence sexuelle (2022).

Dans la littérature, il est communément avancé que l'expression et la recherche de consentement dans le cadre de relations sexuelles se font grâce au support non verbal de la communication (Burton et al., 2021). Mais, quel que soit le canal de

communication choisi, ceci prévaut pour les expériences affectivo-sexuelles consenties. Il en va tout autrement dans les situations où la violence se manifeste. Dans les relations inégalitaires, terreau fertile de la violence, s'installe l'emprise « en tant que contrainte » (p. 22) qui a un rôle central dans l'exercice du consentement (Pierron, 2023). Selon l'auteur, cette emprise s'exerce sur les personnes les plus fragiles, les enfants notamment, mais pas uniquement. Tout individu est concerné·e. De surcroît, lorsque la violence sexuelle apparaît, les états de sidération qu'elle induit ne permettent pas de s'opposer à l'agression. Cet état de fait tranche drastiquement avec le parcours de combattant que doivent emprunter les victimes pour porter leur expérience de violences sexuelles aux yeux de la justice. Malheureusement, dans de nombreux pays, une violence sexuelle n'est reconnue par les tribunaux qu'il y a preuve d'opposition manifeste. En revanche, dans le domaine de la défense des Droits humains, il est aujourd'hui largement promu une définition affirmative du consentement sexuel. Consentir à un rapport sexuel se manifeste au travers de cinq critères. Le consentement doit être **enthousiaste, libre, informé, spécifique et réversible** (ONU Femmes, 2019). Ces critères vont s'exprimer et se rechercher au travers des diverses formes de communication. Bien que ces éléments concernent le monde adulte de la sexualité, ils sont facilement transposables aux situations de la vie courante qui demandent un engagement impliquant les limites personnelles.

3.3.3 Le consentement des enfants

Dans la littérature, la question du consentement des enfants est largement étudiée dans deux domaines spécifiques : premièrement, dans le domaine médical qui traite de la capacité des enfants à consentir aux processus thérapeutiques et deuxièmement, dans le domaine de la recherche scientifique où il est question de leur participation aux différentes étapes que jalonnent ces processus.

En médecine, le consentement des enfants aux soins est un droit fondamental. Ce droit découle « de principes plus généraux protégeant l'intégrité et la dignité humaine » (Dupont, 2004, p. 101) et est à la base de leur autonomie. Le consentement des enfants est principalement traité sous l'angle du consentement éclairé. Il s'agit de comprendre comment les enfants peuvent, avec ou sans le soutien de leurs parents, exprimer leur accord ou désaccord en toute connaissance de cause. Leur avis, par exemple, est recherché pour recevoir un soin ou pour autoriser le traitement de leurs

données génétiques. Face à ces situations, dans le milieu médical, de nombreuses questions persistent. En effet, « malgré la reconnaissance des Droits des enfants et de leurs capacités d'agir par les courants des *Childhood Studies* et de la socio-anthropologie de l'enfance, des enjeux spécifiques quant à la manière dont leur consentement dans le domaine de la santé est pensé et produit demeurent » (Vaucher, 2022, p. 39). Effectivement, certaines formes de consentement de l'enfant dans la relation soignant·e - soigné·e pourraient ne pas être identifiées alors que ce thème est à la base de l'éthique médicale (Vaucher, 2022). Cette auteure, dans sa recherche en milieu hospitalier auprès d'enfants hospitalisés dans un service de chirurgie cardiaque, illustre comment le consentement n'est pas qu'une « affaire individuelle », idée largement répandue. Sa recherche met en lumière des tensions qui existent entre une vision du consentement comme découlant d'une compétence strictement personnelle à celle qu'elle a pu observer, se construisant plutôt au travers d'une production interactionnelle co-construite à l'aide de « négociations mutuelles » (p. 42). Pouvons-nous déjà dès lors avancer qu'à l'école, ces « négociations mutuelles » sont aussi présentes entre les enseignant·e·s et les élèves ?

Au sein de ces négociations, dans la quasi-totalité des situations observées, les enfants ont manifesté un consentement « corporel et silencieux » (p. 50) n'utilisant que très rarement la parole. Leur accord ou désaccord n'a été exprimé que par des mouvements corporels discrets comme un hochement de tête. Son travail relève donc bien l'importance de l'observation fine du langage non verbal des enfants dans le processus de production de leur consentement. Ceci nous éloigne encore plus d'une pensée dominante qui avance que les individus exprimeraient leur approbation principalement de manière verbale. Il existe donc une dimension corporelle du consentement (Pierron, 2023). Ce point est bien entendu primordial pour réfléchir à la question qui guide notre travail.

Dans le milieu de la recherche, les chercheur·euse·s sont régulièrement amené·e·s à obtenir l'approbation des enfants pour garantir les exigences éthiques de leur recherche. Dans ces contextes, il apparaît que pour un·e enfant dire « non » relève d'un acte de courage et qu'il n'est pas toujours aisé de percevoir leurs motivations intrinsèques à s'engager, particulièrement lorsque cet exercice se déroule en milieu scolaire (Kirby, 2020). Pour tenter de répondre à cette question, l'auteure propose de savoir si le consentement fait partie intégrante de la vie quotidienne des

enfants pour éviter qu'un accord formulé ne s'apparente à de la coercition. Mais même si participer à un focus group ou à des entretiens ne met pas en évidence les mêmes enjeux en lien avec le consentement qu'un contact physique rapproché, les réflexions autour de la contribution des enfants à la recherche offrent plusieurs pistes à saisir pour appréhender la complexité imposée par ce thème. En effet, « les écoles offrent un contexte institutionnel très particulier qui met l'accent sur la conformité des enfants aux ordres sociaux existants, dans lesquels ils sont censés apprendre et se conformer à ce qui a déjà été défini (par les adultes) comme étant socialement souhaitable de savoir, de faire et d'être » (Kriby, 2020, p. 812). Premièrement, l'auteure rappelle qu'il existe peu d'exemples sur la manière dont les chercheur·euse·s recherchent le consentement des enfants autrement que par des modèles cognitifs (expression verbale). Selon elle, il existe peu de documentation qui traite de l'expression non verbale d'un désaccord des enfants comme une absence de contact visuel ou une tête baissée. Deuxièmement, elle pointe du doigt le caractère binaire du consentement des enfants dans le milieu de la recherche. Pour elle, cette notion se définit comme un continuum allant d'un refus total à une acceptation claire, avec toutes les nuances d'ambivalence qui peuvent exister de part et d'autre de ces deux pôles. D'une part, la question qui se pose ici est comment, à l'école, les enfants peuvent-ils et elles être sensibilisé·e·s à cette notion de continuum ? Et d'autre part, comment les adultes peuvent-ils et elles s'en saisir pour élaborer autour des situations où cette ambivalence se manifeste ?

3.3.4 Le consentement comme compétence

Miele et Bais nous invitent à lire le consentement sexuel comme une question de compétences (2022), plus précisément celles définies comme psychosociales. Elles explicitent le lien existant entre les compétences psychosociales (CPS) et le consentement. Pour elles, le lien a pu être étudié en recherche clinique au sujet des comportements adoptés par les personnes auteures de violence sexuelle. Si la question du consentement peut donc être décrite comme une question de compétence, il nous semble judicieux de la relier à la dimension éducative dans le sens où ces habiletés relationnelles peuvent être acquises au même titre que toutes autres compétences transmises dans le cadre scolaire.

En 1986, l'OMS définit les aptitudes permettant aux individus de se maintenir dans un état de santé optimale sous la forme de CPS. Appliquées dans un premier temps au domaine de la santé publique, elles représentent « la capacité d'une personne à répondre efficacement aux exigences et épreuves de la vie quotidienne » (WHO, 1994, p. 1). Au fil des ans, la définition de ces compétences a régulièrement évolué sur la base de travaux réalisés par le Collaborative to Advance Social and Emotional Learning (CASEL) aux États-Unis et l'Organisation de coopération et de développement économiques (OCDE) (Lambooy et al., 2022). Sur la base des savoirs acquis dans le domaine de la santé, l'OCDE s'est penchée sur les CPS en les identifiant comme des « déterminants majeurs de la réussite scolaire et professionnelle » (Lambooy et al., p. 14, 2022). Les CPS sont aujourd'hui largement reconnues comme « les capacités individuelles qui peuvent se manifester sous forme de schémas réguliers de pensées, d'émotions et de comportements, se développer par l'expérience d'apprentissages formels et informels et sont des facteurs importants des résultats socioéconomiques tout au long de la vie de la personne » (Kankaras et Suarez-Alvarez, in Lambooy et al., p. 14, 2022). À ce jour, les CPS ont pris une grande place dans les milieux scolaires. Il a été démontré que la maîtrise des enjeux émotionnels vécus en classe peut favoriser ou entraver l'engagement qui vise la réussite scolaire (Durlak et al., 2011). La quatrième classification des CPS par l'OMS ordonne ces compétences en trois sous-catégories : **cognitives, émotionnelles** et **sociales** :

Catégories	CPS générales
Compétences cognitives	<ul style="list-style-type: none"> • Avoir confiance en soi • Capacité de maîtrise de soi • Prendre des décisions constructives
Compétences émotionnelles	<ul style="list-style-type: none"> • Avoir conscience de ses émotions et de son stress • Réguler ses émotions • Gérer son stress
Compétences sociales	<ul style="list-style-type: none"> • Communiquer de façon constructive • Développer des relations constructives • Résoudre des difficultés

Il existe également un lien étroit entre les CPS et la santé mentale (Encinar et al., 2017). Comme le souligne Shankland et Bressoud (2021), ces trois catégories de compétences ne s'expérimentent pas en parallèle des disciplines scolaires. Pour ces auteur·e·s, elles sont étroitement liées entre elles et il peut être ardu de les distinguer

les unes des autres dans le quotidien à l'école. Cependant, en lien avec l'éducation au consentement, consolider les CPS peut entre autres favoriser :

- Le développement « d'attitudes propices aux apprentissages et le développement global de la personnalité » des élèves (Shankland et Bressoud, 2021, p. 252).
- Le renforcement « d'aptitudes favorisant l'autodétermination » (Shankland et Bressoud, 2021, p. 249).
- La possibilité, pour les enfants de vivre des relations harmonieuses avec les autres (Lambooy et al., 2021).
- La prévention des violences interpersonnelles (Elias, 1997, dans Durlak, 2011 p. 304).
- La capacité à apprécier la perspective d'autrui (Elias, 1997, dans Durlak 2011, p. 407).

Pour continuer, nous proposons d'illustrer dans le tableau ci-dessous, le lien étroit existant entre l'apprentissage des CPS et le consentement. L'apprentissage des CPS s'inscrit dans une vision positive de l'éducation (Reynaud, 2019) et constitue un des axes pédagogiques alternatifs en milieu scolaire. Lorsque les CPS sont mobilisées par les enfants, nous pensons qu'elles permettent le « travail du consentement » (Pierron, 2022). Les points ci-dessous sont organisés selon la quatrième classification de l'OMS et sont inspirés des propositions explicatives des CPS faites par Reynaud en 2019.

Avoir confiance en soi - Capacité de maîtrise de soi - Prendre des décisions constructives
<ul style="list-style-type: none"> . Soutient la capacité à gérer ses limites et à comprendre les limites des autres . Renforce la capacité à faire des choix autonomes concernant le corps . Permet l'affirmation de soi dans le respect de la différence . Aide à la construction de soi surtout face à une pression exercée par des pairs . Soutient le positionnement face aux situations que l'enfant peut percevoir comme ne respectant pas ses limites
Avoir conscience de ses émotions et de son stress - Réguler ses émotions - Gérer son stress
<ul style="list-style-type: none"> . Permet de poser des questions telles que : « Qu'est-ce que je ressens ? » « Qu'est-ce que l'autre éprouve ? » . La gestion des émotions sert les relations saines

· La connaissance des émotions et des ressentis renforce les capacités à vivre des relations respectueuses

· La gestion du stress permet de ne pas fuir une situation difficile

Communiquer de façon constructive - Développer des relations constructives - Résoudre des difficultés

· Permet la capacité d'exprimer sa pensée, ses besoins de manière adaptée aux contextes

· Permet la compréhension de la pensée et des besoins des autres

· Permet d'exprimer une demande d'aide ou de proposer son aide

· Offre des compétences pour s'éloigner d'une relation néfaste

· Apprendre à gérer un problème empêche la perte de contrôle, les transgressions

Au sujet de l'articulation entre CPS et consentement, Bear et Watkins soulignent « qu'au fil du temps, la maîtrise des CPS se traduit par une progression développementale qui permet de passer d'un contrôle prédominant par des facteurs externes à un comportement de plus en plus en accord avec des croyances et des valeurs intériorisées, en se souciant des autres, en prenant de bonnes décisions et en assumant la responsabilité de ses choix et de ses comportements (Durlak et al., 2011, p. 407). Qu'elle soit psychosociale ou en lien avec d'autres domaines, la définition même de la notion de compétence peut rester floue (Encianr, 2017, Allal, 2002). Pourtant, Allal relève que l'apprentissage de compétences se réalise toujours en *situation*, « ce qui implique l'appropriation non seulement de savoirs et savoir-faire, mais aussi de modes d'interaction et d'outils valorisés dans le contexte en question » (2002, p. 81). Au travers de ce point, nous voyons bien évidemment un lien de plus entre les CPS et l'apprentissage du consentement étant donné que les dimensions constitutives du consentement ne peuvent s'inscrire et s'expérimenter que de manière interactive. C'est bien au cœur de ces interactions que des apprentissages simultanés pourront se faire entre les CPS et les aptitudes relatives à l'action de consentir. Mais pour ce faire, l'existence de cette articulation doit, dans un premier temps, pouvoir exister et trouver sa place dans les projets pédagogiques. Cela ne sera évidemment uniquement possible que si les enseignant·e·s maîtrisent la thématique (Lambooy et al., 2021). Ces auteur·e·s n'envisagent pas la transmission de connaissances en lien avec les CPS sans qu'elles soient d'abord intégrées, comprises et démontrées in vivo par tous les enseignant·e·s. de leurs propres CPS.

Les points précités tentent de décrire comment le développement des CPS à l'école peut participer à l'apprentissage du consentement. Mais pour aller plus loin, « dans tous les cas, développer les compétences émotionnelles de chacun et le plus tôt possible constitue une clé essentielle pour les apprentissages scolaires, le bien-être et, plus largement, l'épanouissement des futurs citoyens » (Richard et al., 2021, p. 278). Nous comprenons que ces auteur·e·s envisagent l'apprentissage de CPS de manière plus large, en proposant de les inscrire dans une éducation citoyenne. La maîtrise des émotions, l'habileté à construire des relations saines participent bel et bien au sentiment de bien-être et de sécurité nécessaire à toute société. Nous pensons donc que non seulement le renforcement des CPS participe à l'apprentissage du consentement, mais par-là même, l'éducation au consentement traite d'enseignements plus globaux qui sont ceux de l'éducation à la citoyenneté, de l'éducation aux Droits humains et aux Droits de l'enfant.

3.4 Considérations relatives au développement de l'enfant

La construction des limites personnelles débute dans l'enfance et fait partie des étapes développementales. Nous proposons maintenant de nous pencher, dans le chapitre qui suit, sur une des étapes bien spécifiques de ce développement.

3.4.1 Le développement psychosexuel

Freud est le premier scientifique à s'être penché sur le développement de la sexualité des enfants avec comme un des piliers centraux de sa théorie psychanalytique le complexe d'Œdipe. Avant ces travaux, il était largement répandu de penser que les premières étapes de ce développement apparaissaient au moment de la préadolescence avec l'apparition des premiers signes pubertaires (Tremblay et al., 2020). Cette compréhension d'une partie du développement de l'enfant est aujourd'hui critiquée, présentée comme manquant de fondements scientifiques. On accuse le caractère universel des théories freudiennes qui véhicule une image eurocentrée du développement humain ou encore de hiérarchiser les sexualités en présentant l'hétérosexualité en exemple (Pagès, 2011). Mais malgré ces accusations, c'est bien Freud qui, le premier a reconnu la dimension psychique de la sexualité enfantine.

Aujourd'hui il existe de nombreuses approches développementales de la sexualité des enfants. Hormis la psychanalyse, « les modèles cognitifs et comportementaux de la socialisation ainsi que les approches biologiques et interactionnelles » s'y sont penchés (Hérbert et al., 2017, p. 5). Tremblay, en plus des approches précitées, précise que le développement de la sexualité humaine a également été étudié au travers d'approches multidimensionnelles, du jugement moral ou encore de l'approche intégrative (2020). Les ouvrages consultés traitant spécifiquement de psychoéducation en matière de sexualité se sont basés sur ces apports multidisciplinaires pour proposer des références théoriques à propos du développement psychosexuel (Frans, 2020, Tremblay et al., 2020, OMS Europe, 2011). C'est sur la base de ces exemples que nous allons poursuivre, en tentant d'articuler de façon synthétique les stades du développement sexuel des enfants avec l'apprentissage des limites personnelles.

« L'enfant est un être sexuel dont la sexualité est évolutive » (Thériault, 2017, p. 5). Pour comprendre la maturation des aspects qui concernent la sexualité, l'auteure propose de regarder les expériences qui vont jaloner le parcours développemental des enfants. C'est au travers de multiples apprentissages que vont être déterminées deux dimensions centrales, celle de l'identité de genre et celle se rapportant aux comportements sexualisés. Mais avant toute chose, nous devons garder à l'esprit que le caractère évolutif du développement de l'enfant va grandement influencer notre manière de percevoir, de comprendre et d'interpréter les apprentissages en lien avec la sexualité (Frans, 2017). Ces apprentissages vont se faire comme n'importe quels autres. Il sera alors question d'échecs, d'erreurs, de réussite, de transgressions et de répétitions. Ces expériences sont à comprendre hors du champ des représentations adultes de la sexualité. La sexualité des enfants et des adultes présente d'innombrables différences. Pour ne citer que celles-ci, Lessard explicite que pour l'enfant la sexualité est un champ d'exploration comme un autre qui se vit sans préméditation. Alors que pour l'adulte, la sexualité est souvent limitée par des tabous et se perçoit au travers d'un vécu qui lui est propre (2001). Ainsi, même si certains enfants peuvent démontrer une éventuelle compréhension de ce qui est entendu par sexualité, elle n'en reste pas moins superficielle et ne peut se faire selon une logique hypothéticodéductive, compétence qui apparaîtra plus tard dans le développement (Thériault, 2017).

Dans la littérature, se retrouvent souvent les mêmes étapes développementales sexuelles et psychoaffectives de l'enfant, quelles que soient les sources consultées (Thériault, 2017). Même s'il peut exister une différence de rythme d'un-e enfant à l'autre, les spécialistes s'accordent pour dire qu'il existe des étapes communes que tous les enfants vont franchir pour acquérir leurs nouvelles compétences en lien avec l'intimité (Frans, 2017). Comme relevé plus haut, se développer comme un être sexué implique la construction d'une identité de genre. Mais en lien avec les questions posées dans ce travail, nous allons principalement nous pencher, dans le chapitre qui va suivre, sur la dimension qui traite des comportements sexualisés dans l'enfance.

Mais avant d'aller plus loin, il nous semble important d'ajouter que même s'il existe de nombreux apports disciplinaires en matière de développement psychosexuel des enfants, peu sont spécifiquement dédiés à leurs comportements sexuels sains. Sur un plan scientifique, il existe donc plus de connaissances sur les comportements sexuels problématiques (Boisvert et al., 2016), souvent étudiés dans des contextes d'abus sexuels. Le difficile accès aux enfants et à leur consentement pour effectuer des recherches sur ce thème peut être à l'origine de ce manque de connaissance. (Thériault, 2017)

3.4.2 Les comportements sexualisés

Le développement des compétences en matière de sexualité démarre dès la grossesse et continuera tout au long de l'existence (OMS Europe, 2010). La toute première étape s'inscrit in utero avec l'organogénèse. Pendant les premières semaines de gestation, l'embryon présente des gonades indifférenciées. Ce n'est qu'entre la 12^e et la 14^e semaine d'aménorrhée qu'apparaîtront des organes génitaux différenciés. Dans le deuxième trimestre de la grossesse, les premières érections et lubrifications vaginales du fœtus sont observées sur les images échographiques. À la naissance, le nouveau-né présente les « signes précurseurs de la future perception sexuelle » dont font partie le besoin d'être touché et la capacité d'apprécier la proximité physique (OMS Europe, 2010, p. 22). Selon l'OMS, le développement de la sexualité humaine démarre donc dès le début de la vie et se fonde sur trois domaines centraux :

- La réponse adéquate aux besoins fondamentaux comme boire, manger, se reposer, une thermorégulation efficace, la sécurité physique.

- La reconnaissance et l'acceptation de ses sentiments et émotions par autrui.
- La possibilité d'expérimenter positivement les sensations corporelles, d'aimer son corps et de pouvoir en prendre soin.

Les premières expériences sont reliées aux sensations éprouvées par le réflexe de succion. Au début des étapes du développement, les sensations de plaisir se ressentent au travers de contacts physiques réguliers. « C'est dans ces éprouvés que le bébé va installer en lui, dans un premier temps, le sentiment de sa permanence et de sa globalité corporelle » (Potel Baranes, 2008, p. 110). Aux alentours de six mois de vie, un nourrisson de sexe biologique masculin découvre son pénis alors que la vulve se découvre plutôt vers dix mois pour les bébés de sexe féminin (Hayez, 2004). C'est donc à ces âges que les enfants vont pratiquer les premiers gestes d'autostimulation génitale. Plus tard, d'autres sources de plaisir apparaîtront avec l'apprentissage de la propreté qui demande des actions de contrôles comme le laisser-faire ou le retenir (Mendez et al., 2008, dans Thériault, 2017).

Il est donc reconnu que « les premiers comportements sexualisés de l'enfant seraient dirigés vers son propre corps et ensuite vers celui des autres » (Thériault, 2017, p. 28). Ceux-ci se manifestent par la masturbation, l'exploration du corps en général ou encore, par le ressenti de plaisir en lien avec la nudité (OMS Europe, 2010). Mais à partir de deux à trois ans, les enfants vont explorer ces nouvelles dimensions en impliquant leurs pair·e·s. Par exemple en s'observant les parties génitales mutuellement ou en expérimentant toutes une série de situations qui sont populairement connues sous le nom de « jeu du docteur ». Ces jeux d'exploration vont permettre aux enfants de repérer les sensations agréables et celles qui le sont moins leur offrant ainsi la possibilité de pouvoir découvrir et défendre leur intimité (Jacot-Descombes, Voide Crettenand, 2014). Ces étapes sont indispensables à la construction de la future vie sexuelle adulte. En ce sens, Hayez précise que « les déterminants d'une vie sexuelle en bonne santé développementale » (p.23) chez les enfants se manifestent notamment par de la curiosité pour le sujet et par un désir de défier les règles qui s'y rapportent (2002). Mais comme avec l'apprentissage de la marche qui s'acquiert après de nombreux faux pas, les expérimentations en lien avec la sexualité des enfants vont se succéder avec la présence d'échecs et de réussites (Frans, 2017). Ces étapes demandent un accompagnement efficace de la part des adultes concernés. Étant donné que « le développement sexuel est un droit

fondamental» (p. 14), les professionnel-le-s doivent pouvoir le soutenir de façon positive (Frans, 2017).

Frans (2017), dans son ouvrage consacré aux comportements sexualisés des enfants, propose une liste normative de ces expériences en fonction des étapes de développement de l'enfant. Cette liste classe les comportements considérés comme absolument sains jusqu'à ceux repérés comme totalement problématiques. Le développement sexuel des enfants ne va bien entendu pas se mettre en sourdine avec l'entrée à l'école. Dès les premières années de scolarité peut se produire toute une série de comportements sexualisés pendant le temps scolaire comme la masturbation, demander à toucher les parties génitales des camarades ou encore de s'embrasser. Des comportements plus problématiques peuvent également exister comme vouloir introduire des objets (ex. thermomètre) dans les parties génitales ou insister, malgré un refus, pour trouver un·e partenaire pour explorer le corps. Ces « jeux » peuvent devenir complètement problématiques s'ils persistent quand bien même des adultes seraient intervenu·e·s (Boisvert et al., 2016).

Les comportements sexualisés impliquant deux ou plusieurs enfants vont se dérouler en interaction. Frans propose un certain nombre de critères pour les évaluer. Utiliser des critères objectifs pour évaluer un comportement sexualisé doit permettre de s'éloigner des regards subjectifs souvent portés par les adultes sur les jeux intimes des enfants (2017). Après cette phase d'évaluation, l'auteure propose une méthodologie pour construire des réponses pédagogiques visant le développement psychosexuel sain des enfants. Pour s'assurer que les enfants qui s'engagent dans des interactions impliquant leurs limites personnelles soient en sécurité, l'auteure propose six critères objectivables applicables à l'analyse des situations rencontrées en contexte scolaire ou dans tout autre milieu. Pour qu'un comportement soit considéré comme physiologique dans le développement, il s'agira pour l'adulte de repérer (Frans, 2017, p. 28-29) :

- Le **consentement mutuel** : les enfants ont donné leur accord de manière volontaire et peuvent le retirer sans aucune conséquence. Il est souvent non verbal.

- Le **plein gré** : les enfants s'engagent sans qu'aucune pression ni influence ne soit exercée. Il y a absence de menace, de promesse, de cadeau ou de chantage pour qu'ils et elles s'impliquent dans le comportement sexualisé.
- L'**égalité** : les enfants ont un pouvoir égal qui implique un équilibre en termes d'âge, de compétences, de maturité, de statut et de nombre.
- **Adéquation en rapport à l'âge et au développement** : un comportement sexualisé approprié sera celui attendu de la part d'un·e enfant d'un âge donné. Ce critère se base sur une liste normative qui présente les comportements de manière graduelle dans le sens où les enfants, en fonction de leurs capacités évolutives, seront capables de gérer des situations de plus en plus complexes.
- **Adéquation en rapport au contexte** : un comportement sexualisé pourra être considéré comme totalement adéquat dans un contexte donné (une chambre) ou absolument inapproprié dans un autre contexte (une salle de classe). Une adéquation au contexte demande des comportements qui ne choquent pas le plus grand nombre.
- **Respect de soi** : pour respecter ce critère, les enfants ne doivent pas se porter préjudice en s'engageant dans des interactions intimes.

Ces critères nous semblent particulièrement éclairants pour saisir la complexité des comportements sexualisés des enfants. À nos yeux, ils peuvent représenter une base solide sur laquelle s'appuyer pour aller vers une éducation au consentement dans le quotidien scolaire. Nous imaginons même que ces critères peuvent être extrapolés et aisément transférables dans des situations n'impliquant pas la sexualité. Il est facile de comprendre que lors de n'importe quel jeu partagé entre enfants, il n'est pas acceptable que ceux-ci se déroulent sous la contrainte, en présence d'intimidation ou dans un lieu inapproprié. En un sens, la bonne gestion de ces six critères par les enfants représente un des fondements de la reconnaissance et de la protection de leurs limites personnelles. Nous pensons qu'ils peuvent visibiliser les enjeux à saisir pour thématiser avec les enfants l'apprentissage et le respect de la notion générale de consentement. Pour ce faire, nous pouvons imaginer que les enseignant·e·s des premières classes primaires disposent de bonnes connaissances au sujet des comportements sexualisés, de leur évaluation et des réponses pédagogiques à y apporter. Mais nous avons bien conscience que ces objectifs peuvent être

difficilement accessibles sans une formation spécifique tant le malaise des adultes face à la sexualité des enfants peut être grand (Hayez, 2004). Il nous apparaît, une fois de plus, que nous pouvons mettre en lien l'éducation au consentement avec l'apprentissage des droits individuels. Avoir une connaissance fine du développement psychosexuel des enfants devrait permettre un enseignement relatif à l'égalité des droits et le respect des libertés.

3.4.3 Intimité, pudeur et autonomie

Il est difficile de se pencher sur les limites corporelles et affectives des enfants dans les relations interpersonnelles sans s'attarder sur la notion d'intimité. « L'intimité indique une clôture, une frontière à ne pas dépasser » (Neuburger, 2000, p. 9). Sanchez-Cardena en parle comme « d'une limite entre les individus, un espace propre à chacun, un lieu de son intériorité reconnue et respectée » (2004, p. 699). Mais quand prend-elle place dans le développement ? À partir de quand pouvons-nous considérer que l'intimité des enfants va s'exprimer au sens que nous l'entendons dans le monde adulte ?

Dans les premiers mois de vie, l'enfant va passer d'une « intimité groupale » (p. 93) vécue au travers des relations proximales parents-enfants vers une « intimité secondaire différenciée » (p. 94), période pendant laquelle le nourrisson commence à faire l'expérience d'une discontinuité de plus en plus grande des soins qui lui sont prodigués (Darchis, 2003). La première intimité des êtres humains prend son essence dans le corps. Cette intimité corporelle se construit par la capacité des individus à « avoir un corps à soi » (Portel Baranes, 2008). Pour cette auteure, investir un corps comme le sien implique de pouvoir percevoir, dans la première année de vie, la différence entre son corps et celui de l'autre. Pour elle, cet apprentissage va se faire sur la base de rites sociaux, de cultures familiales, de traditions et s'inscrire dans une période historique donnée.

Dans la petite enfance, le besoin de se montrer est présent, bien avant celui d'avoir une intimité (Tisseron, 2011). L'auteur précise que ce n'est qu'à partir de leur quatrième année que les enfants vont éprouver le désir d'avoir une intimité qui leur est propre. C'est la rencontre de cette intériorité avec ce qui est extérieur à soi qui va permettre à l'enfant de pouvoir « s'identifier comme être unique... définir ses contours... sentir physiquement la réalité qui l'entoure » (Vincent et al., 2023). Dans

l'enfance, cette construction est un travail de tous les jours. Mais l'intimité n'est pas uniquement corporelle. En grandissant, les enfants vont se sentir petit à petit en possession de leurs pensées, de leurs émotions sans que personne ne puisse y accéder (Portel Baranes, 2008). Selon l'auteure, pouvoir délimiter ces frontières est une étape fondamentale de la maturation affective des enfants. Elle ajoute qu' « avoir un corps à soi », être ce corps, avoir des sensations sur lesquelles s'appuyer, être gardien de ses secrets permet aux enfants de trouver leur place, de construire leurs limites personnelles et de gagner en autonomie (2008). L'autonomie acquise dans ce cheminement participe grandement à la capacité de pouvoir un jour défendre ses limites et apprécier celles d'autrui. Cette autonomie peut soutenir « le sentiment d'être à l'origine de ses choix, de ses actions ou, si ce n'est pas le cas, de percevoir une cohérence entre les actions qu'il est demandé de faire et les valeurs de l'individu » (Shankland et al., 2018, p.3). La construction de l'intimité va permettre l'apparition de la pudeur (Portel Baranes, 2008). Celle-ci se met en place de façon durable chez la majorité des enfants vers l'âge de sept ans (OMS, Europe, 2010). L'affirmation de la pudeur chez l'enfant est l'illustration de la gestion de ses limites. En devenant pudique, l'enfant envoie un message explicite à écouter avec la plus grande attention. Ils et elles nous disent alors être en possession de leur corps dont ils et elles peuvent prendre soin (Portel Baranes, 2008). L'auteure ajoute de plus que la pudeur ne peut se vivre que dans l'altérité. Elle n'existe qu'au travers du regard d'autrui et est une « possibilité de reconnaître son intimité et l'intimité de l'autre » (2008, p. 112).

Pour poursuivre la compréhension du sujet de l'intimité des enfants, Tisseron note que nous ne pouvons pas discourir sur ce thème sans évoquer la capacité des individus à établir des relations empathiques (2011). Pour ce psychiatre, c'est aux alentours de quatre ans que l'enfant va accéder à une première forme d'empathie. Ce parcours va débuter pendant la période où le bébé éprouve de manière identique ce que ressent la personne qui lui prodigue soins et attention. Ce sentiment d'empathie va évoluer jusqu'aux instants où l'enfant percevra ses émotions comme distinctes de celles de ses adultes de référence. Puis, pour aller vers une forme construite d'empathie relationnelle, l'enfant va devenir graduellement capable de percevoir le monde comme autrui, tout en restant lui-même. Tisseron précise que cette étape peut s'inscrire dans la théorie de l'esprit étudiée en sciences cognitives. L'empathie permet de se mettre à la place d'une autre personne que soi-même. L'enfant qui éprouvera

de manière identique ce qu'autrui ressent démontrera des compétences d'empathie réciproque. Nous pouvons imaginer que cette compétence est essentielle pour saisir le caractère mutuel du consentement. C'est donc à l'âge de l'entrée à l'école que les enfants vont devoir négocier avec les exigences nécessaires à la construction des limites psychocorporelles. Il semble primordial que « ces territoires intimes » de l'enfant soient reconnus et protégés (Neuburger, 2000), dans le cadre scolaire également.

3.5 La souveraineté corporelle comme ancrage d'une culture du consentement

3.5.1 La souveraineté corporelle

Le concept de souveraineté a longtemps été confiné aux domaines des relations internationales (Bonilla, 2017). Mais aujourd'hui il s'est largement répandu en sciences humaines et sociales où il peut être étudié, par exemple, sous l'angle de souveraineté alimentaire, numérique ou encore énergétique (Couture et Toupin, 2017). Dans la recherche, l'origine du concept remonterait au siècle des Lumières où les discussions portaient « sur les limites du pouvoir divin » (Bonilla, 2017, p. 2). Mais d'après plusieurs auteur·s, sa source est à lire dans les débuts des colonisations où il est lié à « la nécessité de codifier et de réglementer les pratiques de conquête et l'établissement des terres avec des peuples considérés comme non civilisés, et donc non souverains (Anghie 2012 dans Bonilla 2017, p. 2). Face à cette réalité, l'auteure relève l'importance de comprendre historiquement la souveraineté comme emprunte de violence et d'inégalité qui a mené à la dépossession des terres des communautés autochtones. Elle décrit encore l'ancrage de la souveraineté territoriale « dans des pratiques... de privation des droits et dans la création de régimes juridiques de la différence » (2017, p. 3).

Le concept de souveraineté corporelle est né au cœur des mouvements sociaux et a été délimité sur un plan théorique dans le champ des Études genre et celui des Études autochtones. Dans ces deux champs interdisciplinaires, les revendications sont les mêmes. Il est question du droit à posséder son propre corps, du droit à l'autodétermination et des luttes visant les formes systémiques d'oppressions. (Couture et Toupin, 2017). Face à ces oppressions, Troost témoigne de combats menés par les différents groupes concernés (2018). Elle pointe l'importance de porter les protestations d'une seule et même voix, car ainsi, « nous n'aurions pas seulement la

force des féministes derrière nous pour contester la culture du viol, ni la force des communautés sex-positives, polyamoureuses et BDSM pour lutter contre la phobie du sexe, ni la force des personnes obèses pour lutter contre les troubles alimentaires imposés par la médecine, nous aurions la somme totale de toutes les personnes qui revendiquent la récupération de leur propre corps » (2008, p. 171).

Pour comprendre les enjeux qui apparaissent dans ces exemples, Gillon privilégie une approche intersectionnelle qui s'articule entre les identités et les statuts des individus évoluant sous le poids de nombreuses normes sociétales (2020). Mais porter un regard intersectionnel sur la souveraineté des corps demande de s'engager pour la défense de ceux et celles qui en sont privé·e·s (Cole, 2017). Pour elle, l'oppression intersectionnelle s'exprime sur plan individuel, collectif et politique. Cette oppression peut se diriger contre tous les corps, mais sera d'autant plus acharnée contre les corps des groupes minorisés. Cela peut concerner notamment les corps des personnes autochtones, des femmes, des personnes en situation de handicap, et ceux des enfants.

Troost politise le thème de souveraineté corporelle en posant la question suivante : jusqu'où possédons-nous notre corps ? (2008). Elle remet en doute la pensée commune qui voudrait que naître dans un corps signifierait le posséder. Elle exemplifie sa réflexion avec les contacts physiques comme se prendre dans les bras (hugs) ou se faire la bise. Elle demande si ces gestes sont la conséquence de normes sociales incorporées et s'ils sont mutuellement consentis à chaque fois qu'ils sont échangés ? Elle insiste sur le fait qu'un consentement donné par « association » ou par convention sociale n'est pas un réel consentement. De plus, pour elle, faire du toucher un indicateur d'intimité va inévitablement conduire à l'objectivation du corps, nous éloignant ainsi de la possibilité d'être le sujet de notre corporéité. Pour tenter de répondre à sa question, l'auteure propose d'exiger un consentement verbal, explicite et absolu dans toutes interactions physiques pour tenter de restaurer la souveraineté des corps. Et ceci peut déjà s'expérimenter très tôt dans la vie. En effet, il n'est pas rare d'observer, dans la vie courante, des chatouilles qui continuent malgré des mouvements corporels d'enfants qui tentent d'y échapper. Il est aussi fréquent de demander aux petit·e·s d'embrasser un·e membre de la famille sans que la question « es-tu d'accord ? » ne soit posée préalablement. Ou encore, comme le mentionne Dillion dans son article, nous pouvons fréquemment observer des enfants en pleurs sur

les genoux du Père Noël en attente qu'une photo soit prise (2021). De telles situations demandent aux enfants d'outrepasser leur intuition en matière de sécurité. Cela équivaut à brouiller les pistes du sentiment d'être le maître ou la maîtresse à bord, tout en négligeant des possibilités propices aux apprentissages relatifs au consentement.

3.5.2 Vers une culture du consentement

Selon ONU Femmes, la culture du viol est « l'environnement social qui permet de normaliser et de justifier la violence sexuelle, alimentée par les inégalités persistantes entre les sexes et les attitudes à leur égard » (2019). L'organisation explicite que cette culture affecte toute personne, quels que soient son identité, sa race, son statut ou son âge. Elle précise que pour y mettre fin, il est indispensable d'abandonner « les définitions restrictives du genre et de la sexualité qui limite les personnes de se définir individuellement ». Une des pistes discutées dans les milieux engagés dans la lutte contre ces violences serait d'amorcer des changements systémiques permettant de tendre vers une culture du consentement. Cette alternative à la culture du viol est « une expression de valeurs et d'attitudes qui respecte l'autonomie corporelle et qui repose sur la croyance qu'une personne est toujours la mieux placée pour déterminer ses propres désirs et besoins » (Duquette et al., 2019, p. 7).

Monica Rivera, chercheuse à l'université du Colorado a dédié une partie de son travail sur la problématique des violences sexuelles et de leur prévention. Elle se base sur le concept de souveraineté corporelle pour tenter de cultiver une culture du consentement et de l'enseigner dès la petite enfance. Elle propose différentes pistes éducatives exploitables en milieu scolaire pour permettre aux enfants de cultiver un apprentissage du consentir. Il s'agira de :

- **Dissocier le consentement du sujet de la sexualité.**

Ces aspects concernent entre autres le partage, le tour de rôle, le respect de la propriété, les jeux collectifs, l'aide proposée et demandée.

- **Reconnaître aux élèves la capacité d'expertise de leurs propres sensations corporelles.**

Ce point traite du besoin d'uriner, d'aller à la selle, de la sensation de soif, de faim, du sommeil, de la survenue des ménarches, de l'accès au service de santé scolaire, de la réponse des adultes face à l'expression d'un ressenti.

L'enjeu consistera à ne pas saper les manifestations d'autonomie corporelle exprimées par les enfants.

- **Enseigner la connaissance du corps.**

Pour se faire, l'adulte peut renforcer les connaissances des fonctions des différents systèmes du corps humain, élargir le champ lexical des enfants, notamment la nomenclature des organes génitaux, nommer et valoriser la grande diversité des morphologies.

- **Élaborer autour du langage non verbal et le relier explicitement à la notion de consentement.**

L'apprentissage de la lecture des signaux corporels peut se faire in vivo lors d'interactions en classe ou à l'aide de support provenant de la littérature enfantine. Cela implique également toutes situations qui demandent un contact physique tel que les salutations et les au revoir, le besoin de soutien ou d'autonomie en lien avec les différentes sphères d'apprentissage.

- **Porter une attention particulière aux dynamiques du pouvoir.**

Des limites personnelles non respectées portent atteinte à l'autonomie corporelle. Les enjeux hiérarchiques peuvent se manifester à travers toute une série d'attitudes et de comportements qui mettent en lumière les questions relatives aux phénomènes discriminatoires.

3.6 Enseigner le consentement de la 1H à la 4H

3.6.1 Cadre normatif relatif à l'éducation sexuelle

Il n'existe pas de loi fédérale concernant l'éducation sexuelle en Suisse. Cependant, sur la base de travaux de groupes expert·e·s à l'international, le Conseil fédéral a pris position à plusieurs reprises en faveur d'une éducation sexuelle holistique pour chaque élève de Suisse (CF, 2018). Ils et elles se sont appuyé·e·s notamment sur les Standards pour l'éducation sexuelle rédigés par l'OMS Europe à l'attention des décideur·se·s politiques. Ce cadre de référence est construit sur la base des droits sexuels et reproductifs de l'International Planned Parenthood Federation (IPPF). L'IPPF est une organisation de la société civile, mondialement connectée, qui lutte pour les droits sexuels et reproductifs de chaque personne. Bien que l'IPPF travaille étroitement avec de nombreux gouvernements pour la promotion de ces droits, la déclaration des droits sexuels n'a pas de pouvoir contraignant. Cependant, ces Droits humains liés à la

sexualité sont reconnus dans de nombreux instruments juridiques internationaux concernant directement les enfants tels que, La Convention relative aux droits de l'enfant (CDE), la Convention sur l'élimination de toutes les formes de discrimination à l'égard des femmes (CEDAW), la Convention du Conseil de l'Europe sur la protection des enfants contre l'exploitation et les abus sexuels (Convention de Lanzarote), et la Convention d'Istanbul pour ne citer que celles-ci.

En Romandie, sur la base des standards européens, Santé Sexuelle Suisse (SSCH) a édité des propositions pour une approche de coopération entre les spécialistes en santé sexuelle et le corps enseignant, dans le cadre de la scolarité obligatoire. Bien que dans le système scolaire romand, l'éducation sexuelle formelle soit dispensée par des spécialistes externes aux établissements scolaires, ces objectifs s'inscrivent dans le plan d'étude romand (PER). Ils sont travaillés de manière complémentaire par l'acquisition d'un ensemble de connaissances de la formation générale, notamment dans des branches qui concernent le « vivre ensemble », « l'exercice de la démocratie », « les sciences humaines et sociales ». L'éducation sexuelle basée sur les droits participe au bien-être et à la santé, mais vise également des objectifs qui concernent l'éducation à la citoyenneté et répond aux obligations en matière d'inclusion et d'égalité.

3.6.2 Le consentement comme compétence transversale

Dans tous les cadres de références consultés, l'apprentissage du consentement est stipulé, mais en général, les objectifs spécifiques s'y rapportant sont plutôt destinés aux élèves à partir de douze ans. Dans ses Principes directeurs internationaux sur l'éducation à la sexualité, l'UNESCO présente l'apprentissage du consentement comme un de ces concepts clés (2018). Sans préciser l'âge à partir duquel les compétences en lien avec le thème doivent être travaillées, tout au long du parcours scolaire et des cours d'éducation sexuelle suivis, les élèves pourront « montrer leur capacité à reconnaître le consentement ou l'absence de consentement d'autrui » (p. 63). Dans ses standards européens, au sujet du consentement, l'OMS nous dit : « un prérequis important consiste en ce que les différents partenaires aient une compréhension commune de la notion de consentement, et prennent conscience des conséquences de leurs actes, particulièrement en ce qui concerne leurs comportements relationnels et sexuels » (p. 19).

Mais qu'en est-il des éléments traitant du consentement destiné aux élèves de quatre à huit ans dans les cours d'éducation sexuelle ? Comme nous l'avons déjà relevé, il n'existe pas de programme pédagogique spécifique à l'apprentissage de cette notion. Mais en nous basant sur les concepts théoriques développés dans les chapitres précédents, des objectifs transversaux de l'éducation sexuelle vont directement participer à l'acquisition des compétences nécessaires à l'usage du consentement. Dans le cadre de référence pour l'éducation sexuelle en Suisse romande sont définis les objectifs suivants :

- L'élève sait reconnaître son propre besoin d'intimité et celui des autres et peut exprimer des besoins et des désirs en la matière.
- L'élève sait qu'il existe des rythmes de développement différents et est capable de respecter le sien et celui des autres.
- L'élève a la capacité de respecter son corps.
- L'élève est capable d'exprimer son ressenti physique en lien avec certaines émotions.
- L'élève est capable de refuser une sollicitation qui gêne ou qui enfreint les limites de son intimité, même si elle provient d'une personne proche.
- L'élève peut adopter l'attitude « mon corps est à moi », j'ai le droit de dire non et de poser mes limites.

Si nous nous basons, à titre d'exemple, sur les sites internet valaisan⁶ et vaudois⁷ pour les cours d'éducation sexuelle allant de la 2H à la 4H, les objectifs ci-dessus sont travaillés en Valais en 2H (120 minutes) et en 4H (90 minutes) et pour le canton de Vaud en 3H (90 minutes). Ces cours se nomment alternativement dans le canton de Vaud « **Programme d'éducation à la vie et prévention des abus sexuels** » et en Valais « **Éducation à la santé sexuelle et prévention des abus** ». Même si le consentement peut être travaillé au travers des objectifs ci-dessus, nous notons que dans l'intitulé des cours il se rapporte, entre autres, au difficile sujet des abus sexuels envers les enfants. Même si nous ne sommes évidemment pas spécialistes en pédagogie, nous nous demandons comment est-il possible d'atteindre autant d'objectifs dans les trois à quatre périodes d'enseignement dédiées à cet effet au long des quatre premières

⁶ <https://www.sipe-vs.ch/fr/2h-4h-46.html>

⁷ <https://www.profa.ch/education-sexuelle#scolarite-obligatoire>

années de scolarité ? De plus, si la question des limites psychocorporelles n'est abordée de manière explicite qu'à cette occasion, comment garantir l'acquisition de compétences optimales en contexte scolaire ? Nous espérons pouvoir éclaircir ces points en allant à la rencontre des professionnels.

3.6.3 Programmes de prévention des abus sexuels

Hormis le travail effectué autour de la prévention des abus sexuels en cours d'éducation sexuelle, nous avons connaissance de deux programmes spécifiques dédiés à la thématique en Suisse. Premièrement, il s'agit du programme élaboré par Protection de l'enfance suisse « **Mon corps est à moi** », formulation reprise dans un des sous-objectifs délimités dans le cadre de référence romand cité auparavant. Deuxièmement, le cours de prévention de la violence **PATOUCH** adressé aux élèves de la 4H de certains cantons romands. Dans ces deux approches, les limites personnelles des enfants sont travaillées en classe. Dans le programme « Mon corps est à moi », il est notamment question d'apprendre aux enfants qu'ils et elles « ont le droit de dire non à des adultes et à des jeunes plus âgés » (2006, p. 6). Alors que chez PATOUCH « l'enfant doit affirmer ce qu'il veut, mais surtout ce qu'il ne veut pas. Savoir dire NON est loin d'être facile. C'est un droit et parfois même un « devoir ». Pour être efficace, un NON doit être clair et bien déterminé » (Sans date, p. 8).

Nous avons conscience que chaque enfant a le droit de dire non lorsqu'une limite personnelle est franchie et doit être accompagné dans cette démarche. Nous imaginons que cet élément est central, par exemple, dans les comportements sexualisés se déroulant entre pairs. Mais pouvons-nous vraiment relayer cet apprentissage à la dimension des abus sexuels commis par des adultes sur des enfants ? Cela n'équivaudrait-il pas, d'une certaine manière, à faire porter une partie de la responsabilité d'un passage à l'acte à un·e enfant en lui apprenant à formuler un non clair et déterminé comme l'enseigne PATOUCH ? Et qu'en est-il des phénomènes d'emprises comme discuté plus en avant dans ce travail ? De surcroît, nous savons que selon l'étude OPTIMUS, « 20 à 30% des enfants et de jeunes ont été victimes de violences sexuelles au moins une fois dans leur vie » (2012, p.7), ce qui peut représenter statistiquement jusqu'à un·e ou deux enfants par classe. En conséquence, que se passe-t-il pour ces enfants victimes lors des séquences pédagogiques sur l'apprentissage d'un non ferme et déterminé ? Entendre ce message va-t-il leur

permettre d'enfin partager leur vécu avec un·e adulte de confiance ou au contraire, le fait de constater qu'ils ou elles n'ont pas pu empêcher un passage à l'acte va-t-il encore plus les enfermer dans le silence ? Ne pas avoir pu s'opposer à l'abus, peut-il être entendu par l'enfant comme « j'ai donné mon consentement » ? Dans ces questions, nous ne voulons en aucun cas sous-estimer les capacités des enfants à se défendre. Mais aux vues des statistiques, cela peut paraître particulièrement difficile dans les situations d'abus sexuel dont l'auteur·e est qui plus est un·e proche de l'enfant. La question des abus sexuels est avant tout une question d'abus de pouvoir. Il nous paraît difficile pour les enfants de s'affranchir de la position asymétrique à laquelle ils et elles sont assigné·e·s de fait.

Pour conclure cette partie sur les postures éducatives qui concernent l'usage du consentement et la construction des limites psychocorporelles, nous voulons encore ajouter ce dernier point. Dans la phase exploratoire effectuée pour la réalisation de ce cadre théorique, nous avons consulté un article écrit par la journaliste Lebreton où est interviewée une professionnelle de Comitys, organisme français de formation professionnelle spécialisé dans le développement des CPS. À l'alternative « mon corps est à moi », la professionnelle préconise que pour un apprentissage du consentement, les enfants doivent assimiler le message « mon corps, c'est moi ». Sur un plan sémantique, la différence entre ces deux formulations peut paraître insignifiante. Mais elle nous est apparue intéressante à relier à la notion de souveraineté corporelle. Est-il plus aisé de se sentir souverain·e en possédant son corps ou en étant ce corps ? La réponse n'existe pas, mais nous suspectons que chaque détail devrait compter si, un jour, des spécialistes s'attelaient à la création de contenus pédagogiques spécifiquement dédiés à un enseignement subtil du consentement.

3.6.4 Les écoles de pensées en droits de l'enfant

Dès 1945, la communauté internationale souhaite un engagement commun pour porter assistance aux enfants, largement touchés par les ravages de la Deuxième Guerre mondiale (Moody, 2015). Issus de plusieurs textes internationaux (Déclaration de Genève 1924, Déclaration des droits de l'enfant 1959), la CDE est adoptée par l'Assemblée générale des Nations Unies le 20 novembre 1989. Si dans les premiers textes pouvait transparaître une vision protectionniste de l'enfance, la CDE offre un changement de paradigme novateur en consacrant l'enfant comme sujet de droit.

La CDE représente à ce jour l'instrument juridique international contraignant le plus ratifié de l'histoire des Droits humains. Composé de 54 articles et de 3 protocoles facultatifs, le contenu de la CDE définit les droits fondamentaux des enfants qu'ils soient civils, politiques, économiques, sociaux ou culturels. L'élaboration de la CDE a évidemment été réalisée dans un contexte historique et social donné. Cet instrument juridique n'est donc pas culturellement neutre (Cavagnoud, 2014) et véhicule une vision normative de l'enfant et de l'enfance (De Suremain, Bonnet 2014).

Pour s'éloigner d'un « prétendu consensus généralisé sur les Droits de l'enfant » (Hanson, 2012, p. 62), l'auteur propose quatre dimensions (**l'image de l'enfant, le débat sur les compétences, les droits de l'enfant et le dilemme de la différence**) pour tenter de comprendre les différences de conceptions et approches des Droits de l'enfant. Sur la base de ces quatre dimensions, son regard analytique propose quatre écoles pour penser ces droits (**paternaliste, bien-être, émancipation, libération**) offrant ainsi une compréhension plurielle pour répondre notamment à la question « qu'est-ce qu'un e enfant » ?

	Paternaliste	Bien-être	Émancipation	Libération
Image de l'enfant	Dépendant - Un être en devenir	Un être en devenir et présent	Un être présent et en devenir	Indépendant - un être présent
Compétence	Incompétent	Incompétent, à moins que	Compétent à moins que	Compétent
Droits de l'enfant	Pas de droits subjectifs Protection	Protection Prestation Participation	Participation Prestations Protection	Droit à l'autonomie Participation
Dilemme de la différence	Droits spéciaux	Droits spéciaux- Droits égaux	Droits égaux - Droits spéciaux	Droits égaux

Nous percevons ces écoles de pensées comme un prisme nous permettant d'étayer notre regard réflexif sur l'enseignement du consentement. Si nous synthétisons certains éléments des chapitres ci-dessus et en les articulant aux dimensions délimitées par Hanson, nous pourrions dire qu'inscrire le consentement comme une notion vivante à l'école pourrait permettre :

- Que l'enfant soit consulté e et entendu e à chaque fois que des interactions concernant ses limites psychocorporelles se manifestent (**participation**).

- Que l'enfant se réapproprie un corps libre de mouvement (**indépendant**).
- Que l'enfant soit perçu·e comme possédant la même autonomie corporelle que celle des adultes (**droits égaux**).
- Que l'enfant puisse librement accepter ou refuser des interactions physiques sans aucune conséquence négative (**compétent**).

Même si ces exemples ne sont pas exhaustifs, nous devons constater qu'inscrire le consentement au cœur des apprentissages scolaires nous positionne indéniablement dans une école de pensée **libératrice** des droits de l'enfant. Cette vision fait partie « d'un mouvement plus large d'émancipation » (Hanson, 2012, p. 75) qui considère « les revendications d'autonomie des enfants et souligne l'importance de leurs droits à l'autodétermination » (p. 75). Ceci n'est absolument pas étonnant dans le sens où l'autodétermination est un des points centraux des droits sexuels et reproductifs.

4 Partie empirique

4.1 Approche méthodologique

4.1.1 Considérations éthiques et échantillonnage

Pour tenter de répondre à la question formulée en début de travail, nous avons retenu une méthodologie de recherche qualitative qui « vise à comprendre les expériences personnelles et à expliquer certains phénomènes sociaux » (Hohn, Christiaens, 2014, p. 67). Des entretiens semi-directifs d'une quarantaine de minutes ont été réalisés dans différents cantons romands selon la grille d'entretien en annexe (p.84). Les caractéristiques des répondantes et des entretiens ont été synthétisé dans un tableau récapitulatif (p. 86).

Sur la base du code d'éthique concernant la recherche au sein de la faculté de psychologie et des sciences de l'éducation de l'Université de Genève (UNIGE, 2007), nous nous engageons à ce que les points ci-dessous s'appliquent à toutes les professionnelles que nous avons rencontrées :

- S'engagent de manière libre, éclairée et volontaire après avoir été informées des buts de la recherche.

- Connaissent les précautions prises pour garantir l'anonymisation des données, qu'elles ne permettent en aucun cas d'identifier les personnes et les institutions. Si tel n'est pas le cas, une demande écrite a été adressée aux institutions concernées.
- Savent qu'elles peuvent se rétracter à tout moment de l'expérience de la recherche sans que cela ne porte à conséquence.
- Savent qu'elles peuvent être en tout temps informées des résultats de la recherche si tel est leur souhait.

Nous nous sommes entretenue avec six enseignantes exerçant de la 1H à la 4H et deux formatrices en santé sexuelle et reproductive qui donnent des cours d'éducation sexuelle, soit en 2H ou en 3H, en fonction du canton dans lequel elles travaillent. Comme ces professionnelles sont explicitement identifiées pour parler de consentement aux élèves, il nous a semblé intéressant d'également les intégrer à notre corpus pour ainsi croiser différents regards professionnels sur la thématique. Nous avons donc fait le choix de rencontrer deux corps de métiers différents. En effet, toutes ces personnes sont susceptibles de parler de la thématique du consentement dans le cadre scolaire mais sans doute de manière différente et complémentaire.

4.1.2 Limites

Avant même de débiter l'analyse du matériel obtenu via les entretiens semi-directifs, nous pouvons déjà relever la présence de biais importants présents dans notre corpus. Toutes les personnes répondantes sont des femmes. Cette réalité va influencer les réponses obtenues et orientera les clés de compréhension qui seront les nôtres pour les analyser. De plus, les formatrices et enseignantes rencontrées se sont toutes presque décrites comme très intéressées par la thématique de consentement des enfants. Nous avons bien conscience que cela induit de fait un biais quant au caractère spécifique et partiellement non représentatif de notre échantillonnage. Nous pouvons imaginer que les résultats seraient tout autres si nous avions rencontré tous types de professionnel·le·s, par exemple ceux et celles qui se décriraient comme peu intéressé·e·s par les questions posées dans ce travail.

4.1.3 Choix de la méthode

Nous avons fait le choix d'une retranscription mot pour mot des entretiens semi-directifs. Pour l'analyse du matériel ainsi obtenu, nous avons retenu l'approche

thématique. Nous avons réalisé une thématization séquencée dans une logique hypothético-déductive. Comme le préconisent Paillé et Mucchielli (2012) nous avons délimité les thèmes et sous-thèmes en deux temps. Nous avons donc premièrement constitué un fichier thématique construit sur la base de quelques entretiens. Puis, ce fichier a été appliqué à la totalité du corpus. Après plusieurs relectures des entretiens retranscrits, six thèmes principaux se sont dégagés, ainsi que quatre à cinq sous-thèmes s'y rapportant. Sur la base de cette délimitation, un tableau par thème a été réalisé (p. 87). Ces six tableaux nous ont permis ensuite de sélectionner les verbatim qui ont servi de trame pour la rédaction de la partie analytique présentée ci-dessous. Après avoir dégagé les tendances principales des réponses obtenues, nous les avons mises en relation avec les réflexions déjà amorcées jusqu'ici.

5 Analyse des données et discussions des résultats

5.1 Thèmes

5.1.1 Représentation du consentement

Le premier thème retenu pour l'analyse de nos données est celui de la représentation du consentement. Échanger sur cette notion a fait émerger certaines différences mais également certains points communs entre les interlocutrices rencontrées. Le concept de consentement ne représente pas pour toutes les mêmes significations. Pour la majorité d'entre elles, elles relient le consentement aux interactions qu'elles observent entre autres dans leur travail, que ce soit entre élèves ou entre adultes et enfants. Dans les définitions qui leur sont propres, elles dissocient aisément le consentement de la sexualité comme nous l'avons vu avec les recommandations de Monica Rivera (2016). L'enseignante B. l'explique comme suit : « *disons dans l'époque dans laquelle on est... quand on parle consentement j'ai tout de suite une dimension sexuelle qui me vient à l'esprit... mais pour moi ça peut par exemple se mettre en place quand il s'agit de faire quelque chose pour quelqu'un, donner de son temps, de sa personne, sans qu'il y ait une dimension sexuelle* » (p. 99).

Le consentement est évoqué par toutes les personnes lorsqu'il s'agit des contacts physiques qui sont décrits comme très présents dans les classes de la 1H à la 4H. Pour quelques-unes des participantes, la notion va bien au-delà de la proximité corporelle comme le relève l'enseignante C. : « *je le lie au toucher physique de l'enfant... je pense que c'est tout ce qui touche à l'affectif... C'est savoir si l'enfant ose ou peut*

dire oui ou non à ce qu'on lui demande. » (p. 109). Et l'enseignante D. propose encore une autre lecture du consentement : *« donc, oui, c'est comme ça, je trouve que ça se travaille le consentement, surtout par la valorisation « tu vois les efforts que je t'ai demandés maintenant ». Mais c'est plus déjà par rapport à on leur impose la frustration. Et je trouve que c'est quand même beaucoup en lien avec le consentement. »* (p. 120). En plus de relever la dimension affective du consentement, la professionnelle C. lie spontanément le thème aux caractères asymétriques présents dans certains types de relations. Pour elle, lorsqu'il s'agit des limites personnelles des enfants, il sera question de porter son attention sur certains enjeux de pouvoir qui vont impacter les capacités d'affirmation de soi des élèves. Est-ce que l'enfant ose ? Et chez l'enseignante D., elle voit un lien entre l'apprentissage de la frustration et le consentement. Même s'il n'en a pas été question dans la partie théorique de ce travail, il nous paraît évident à la lecture de ces propos, qu'il existe un lien étroit entre la frustration et la capacité à freiner une demande qui concernerait les limites personnelles d'autrui.

Pour poursuivre, si l'on regarde d'un peu plus près les différents sens que nos interlocutrices donnent au consentement et de son expression en milieu scolaire, nous pouvons observer le lien direct qui est proposé entre les contraintes de l'école et le consentement des élèves. Dans nos données, il existe des interprétations opposées de ce lien. Quelques-unes des enseignantes comme D. nous disent que : *« parce que l'école en elle-même c'est les mettre dans ce consentement. Mais plutôt « comment tu vas pouvoir gérer ce consentement qu'on t'impose ? » C'est là où le mot consentement, on oblige l'enfant d'aller à l'école... on apprend à l'enfant à consentir à nos règles... »*. (p. 126). Alors que d'autres comme E. précisent : *« après, par rapport à ce qu'on fait... il y a aussi un consentement de dire « est-ce que je suis d'accord d'avoir envie, à ce moment-là de travail à mon bureau ? » Là, ce consentement-là, il entre pas à l'école, dans le cadre-là à l'école publique comme ça, là, c'est plus une question de consentement. J'ai pas le choix, je dois faire certaines choses. »* (p. 131). Ces différents extraits d'entretiens sur la représentation du consentement de nos répondantes nous mènent à nous poser une première question : à l'école, quand est-ce que la notion de consentement commence-t-elle et quand n'en est-il plus question ? En effet, nous pouvons observer qu'il existe des différences d'interprétation de la notion, quels que soient les contextes qui vont interférer avec les limites corporelles et affectives des élèves. Pour certaines enseignantes, obéir aux règles

scolaires parle de ces limites alors que pour d'autres, il n'en est rien. Il sera plutôt question de travailler les compétences d'adaptation des élèves. Nous pouvons donc imaginer que la représentation que l'adulte a du consentement va prendre forme dans sa posture éducative. Pour l'illustrer, F. nous dit que : « *moi je mets le consentement aussi dans autre chose. Par exemple entendre le non. Ça va être vraiment ça qu'on travaille. Et après plus tard, ça va venir ce non mis sur le corps.* » (p. 142).

De la 1H à la 4H, les élèves vont côtoyer plusieurs professionnels. Ce premier thème identifié dans notre analyse pose de plus la question suivante : si toutes les professionnelles ne reconnaissent pas les mêmes situations en milieu scolaire comme impliquant le consentement des enfants, ces différences peuvent-elles véhiculer une compréhension floue de ce qu'est une limite corporelle ou affective ? Comme nous l'avons décrit dans la première partie du travail, la délimitation conceptuelle de la notion de consentement est décrite comme floue (Allal, 2002, Encianr, 2017, Simard, 2015). Nous ne pouvons donc que constater que cette réalité théorique se révèle sur le terrain, dans le quotidien de la vie des élèves.

5.1.2 Évaluation du consentement

Le deuxième thème qui s'est clairement délimité à la lecture des entretiens a été celui du regard porté par les adultes de l'école aux situations qui impliquent le consentement des enfants. Dans les lignes qui vont suivre, il s'agira de comprendre comment les professionnelles vérifient la présence ou non du consentement dans les interactions présentes à l'école.

Pour s'assurer qu'un·e élève soit d'accord, la quasi-totalité des personnes interrogées va s'en assurer verbalement en posant directement la question aux enfants. La plupart des répondantes pensent qu'il est relativement aisé pour les élèves de répondre à une question comme « es-tu d'accord ? ». Toutefois, l'enseignante C. amène quelques nuances en relevant que « *... tout ce qui touche à l'émotionnel, ce qui est intrinsèque, j'ai l'impression que ce n'est pas inné chez les enfants et le fait d'exprimer ce qu'ils ressentent, enfin ils n'ont pas toujours les mots. Ils n'arrivent pas toujours non plus à identifier ce qui se passe en eux et du coup c'est un apprentissage qui prend du temps.* » (p. 111). Pour préciser encore l'évaluation du consentement qui peut être faite en classe, l'enseignante A. précise : « *... je leur laisse le choix, je dis tu as le droit*

de dire oui, tu as le droit de dire non. » (p. 91). Cet extrait est représentatif de ce que nous avons rencontré sur le terrain à savoir une observation binaire du consentement. Il n'a quasiment jamais été relaté de propos qui pourraient laisser transparaître l'ambivalence qui se manifesterait chez les enfants face à leurs limites personnelles.

Il a été également décrit à plusieurs reprises que tous les enfants n'apprécient pas le toucher de manière égale, spécialement celles et ceux décrits comme ayant des besoins spécifiques, surtout en lien avec un trouble du spectre autistique. En revanche, l'enseignante C. va proposer de prime abord une lecture corporelle de l'adhésion des enfants. Elle relate : *« c'est surtout l'expression du corps en fait qui me donne des indications. Il va enlever ma main ou alors quand un copain le prend, il va le pousser loin. C'est surtout par l'expression corporelle. »* (p. 111). Cependant, ce regard porté sur le corps représente plutôt une proposition minoritaire dans notre échantillon. Mais pour l'enseignante F. qui utilise également l'observation du non verbal en lien avec notre thème, va ajouter que : *« le corps, je sais pas, je suis très intuitive moi... On voit si un enfant va se renfermer, s'il n'est pas... parce qu'il ne peut pas du tout être d'accord entre ces mots et son corps en fait. »* (p.143).

Pour elle, c'est ici la notion d'incongruence qui apparaît. Elle décrit de manière spontanée qu'il peut exister des réponses antagonistes entre les réponses verbales et non verbales des enfants. Elle nomme aussi que son évaluation se fait de manière intuitive sans qu'apparemment, si notre compréhension est bonne, ne s'y rattache un regard autoréflexif particulier. La posture autoréflexive traduite dans la capacité à se voir fonctionner dans sa pratique professionnelle devrait sans doute participer à lire le consentement avec une plus grande finesse. Cette réflexivité devrait probablement permettre d'aller vers un enseignement plus explicite du consentement en s'éloignant d'approches plus intuitives. De manière générale, nous pensons pouvoir avancer que les personnes que nous avons rencontrées ne s'appuient pas sur une méthodologie spécifique pour évaluer le consentement des élèves. Leurs observations se basent plutôt sur des critères qui leur semblent personnellement importants. L'absence de critères objectifs reconnus par toutes et tous pour nous assurer que les limites personnelles des enfants soient bien respectées pourrait nous mener à manquer de précision dans nos évaluations. Cette réalité pourrait être à l'origine des mots de la formatrice H. qui pense que : *« des fois, je pense que le consentement il n'est pas*

respecté, mais pas de manière volontaire encore une fois, de la part des enseignants, ou d'un autre élève à un autre élève. » (p. 160).

Nous avons donc remarqué que l'observation du langage non verbal des enfants est utilisée par une minorité de professionnelles rencontrées dans les situations où le consentement des élèves peut être en jeu. Mais lorsque cette grille de lecture est adoptée, elle sert principalement l'analyse qui sera portée sur l'interaction en cours. À notre connaissance, les signes identifiés dans le langage non verbal ne sont ni mis en mots ni verbalisés auprès des enfants avec comme objectif l'apprentissage de ce langage par les élèves.

Pour terminer ce thème qui traite de l'évaluation du consentement à l'école, nous pensons intéressant de rajouter que pour la formatrice G., il n'est pas possible de se pencher sur ce sujet sans qu'avant toute chose, le droit à la participation des enfants ne soit considéré. À la question posée de savoir comment évaluer le consentement des élèves, elle nous répond : *« en favorisant le fait qu'ils ont le droit de s'exprimer déjà, chose que l'on ne fait pas toujours parce qu'il y a plein de moments où on leur demande de se taire et d'écouter, en leur donnant la parole, en leur apprenant à reconnaître leurs sensations, leurs émotions, ce qui est ok et pas ok, de pouvoir le dire. » (p. 154).*

5.1.3 Rapport à l'obéissance

Pour continuer d'avancer dans notre compréhension du consentement et de son appréhension à l'école, nous allons maintenant interroger le rapport à l'obéissance des personnes rencontrées. À la question de savoir si un·e enfant doit obéissance à l'adulte, la majorité des réponses admettent que oui, à l'école, l'enfant doit sur le principe obéir même si pour nos répondantes, il existe une certaine flexibilité face à l'opposition des enfants. Cette obéissance est mise, de manière générale, en relation avec le sens donné aux règles. La plupart des avis récoltés évoquent que si la règle est explicitée à l'enfant et qu'il ou elle peut y percevoir un sens, il sera alors admis que l'enfant doit s'y soumettre. Pour étayer cette position, l'enseignante E. nomme tout de même une exception dans le cas où un·e adulte devait avoir un comportement abusif envers l'enfant, mais en ajoutant que pour elle : *« ... je ne pars pas du principe qu'un adulte est comme ça, en tout cas dans le cadre scolaire. » (p. 134).*

Certaines enseignantes nomment la désobéissance comme faisant partie du développement de l'enfant comme, par exemple l'enseignante C. qui partage que :

« pour moi, c'est naturel qu'un enfant désobéisse. » (p. 112). Pour l'enseignante D., seule une partie des enfants vont déjouer les règles. À la question sur l'obéissance, elle répond : « c'est ce qu'on attend de lui. Mais, suivant les tempéraments, il y en a qui résistent et ils sont bien courageux... Et souvent ce sont des enfants qui ont des problèmes familiaux, qui vivent déjà quelque chose de difficile. » (p. 120).

Pour les deux formatrices interrogées, leurs réponses s'écartent quelque peu. Nous ne savons pas si cela est dû au fait qu'elles sont spécifiquement désignées pour parler du consentement et de sa complexité en classe ou si cela relève plutôt du fait qu'elles n'ont pas les responsabilités inhérentes à une maîtrise de classe. La formatrice G. à propos de l'obéissance s'exprime comme suit : « c'est dur, ça fait « je suis l'adulte et je sais mieux que toi ce qui est bien pour toi. » Et ça, c'est justement ce qu'on ne voudrait pas que l'enfant apprenne. On aimerait que l'enfant apprenne ce qui est bon pour lui et comment il peut faire avec ça. » (p. 155). La formatrice H. continue dans ce sens en répondant que : « donc non, je pense qu'il faut réfléchir. Quand on exige quelque chose de quelqu'un, toi tu as le droit de réfléchir « pourquoi cette personne elle veut que je fasse ça ? ». Si ça a du sens oui, sinon non... Ça doit commencer aussi par-là justement. On doit dire, j'aime pas ça. On peut les aider à réfléchir sur l'obéissance et le consentement. » (p. 161).

En plus des apports théoriques discutés au chapitre 3.2.1 de ce travail, la lecture de ces différentes réponses nous mène à constater qu'il existe un lien bien réel entre le thème de l'obéissance et celui du consentement des enfants. La question qui se dessine ici est comment ce lien qui existe entre le rapport qu'a l'adulte à l'obéissance des enfants à l'école va s'exprimer et colorer les postures éducatives qui vont être proposées en classe pour outiller les enfants dans la gestion de leurs limites personnelles ?

5.1.4 Repérage des comportements sexualisés

Si nous nous basons sur la partie théorique concernant le développement de l'enfant, les comportements sexualisés y sont décrits comme faisant partie de la physiologie développementale. À travers ces comportements, les enfants vont entre autres apprendre à négocier leurs limites personnelles. Ce thème de notre analyse est celui qui présente, à nos yeux, les plus grandes disparités chez nos répondantes. Pour nos interlocutrices, le repérage de ces comportements est retranscrit par des réponses telles que : « ils font partie de la vie de l'enfant. Et l'école fait partie de la vie de

l'enfant. Ça le suit partout. Ça va pas s'arrêter parce qu'il y a l'école. » (Enseignante F, p. 147) ou la réponse de l'enseignante E. qui nous dit que : *« ça fait partie de la découverte du corps et tout. Mais il faut qu'ils soient tous d'accord. »* (p.138). Nous avons ensuite des réponses que nous qualifierons d'intermédiaires, comme pour l'enseignante B. qui se demande si par exemple, se toucher les fesses entre enfants fait partie de ces comportements, ou si cela est un « biais » de son regard (p. 106). Puis, à l'autre bout de la chaîne des réponses, nous retrouvons l'enseignante D. pour qui : *« il n'y a aucun comportement sexualisé sauf chez les enfants qui ont vécu des traumatismes. »* (p. 123). Pour elle, si par exemple un·e enfant devait mimer un rapport sexuel, ce comportement pourrait être qualifié de « déviant » (p.123). Pour elle, ces comportements seraient à comprendre au travers d'expériences traumatisantes vécues par les enfants qui pourraient les mener à se comporter en marge de la norme.

Ce qui nous paraît également intéressant de relever est que plusieurs enseignantes partagent des observations comme : *« eh bien ce garçon en l'occurrence qui montrait son zizi à tout le monde en disant : regarde ! »* (Enseignante A. p. 93). Puis, un peu plus loin dans l'entretien, elle dira à propos des comportements sexualisés : *« personnellement, je n'ai pas eu à en gérer, mais je n'ai que 2 ans d'expérience. »* (p. 95) alors que pour son élève qui montrait son pénis, elle nous a indiqué comment elle a pu mettre en place certaines actions pédagogiques pour l'accompagner. Il en va de même pour l'enseignante B. Lorsqu'elle évoque que ses élèves se tapent sur les fesses ou se font des bisous, elle nous explique quelles sont ses réponses éducatives pour gérer ces situations. Cependant, comme l'enseignante A., elle partage : *« j'en ai peu eu en 5 ans, j'ai des collègues qui ont plus vu. »* (p. 106). La gestion de ces situations peut être décrite comme facile ou au contraire comme difficile selon les enseignantes. Les éléments ici discutés vérifient en partie la troisième hypothèse identifiée en début de travail, à savoir qu'il n'est pas toujours évident d'identifier les situations où le consentement se manifeste (H3).

Nous observons donc qu'à l'école, les comportements appartenant au développement psychosexuel sain des enfants ne sont pas toujours forcément identifiés comme tels ou peuvent être mis en relation à un trauma. Même si ce repérage n'est pas forcément fait de manière systématique, ces situations sont bel et bien traitées pour les professionnelles qui vont, par exemple, nommer verbalement les limites psychocorporelles avec les élèves ou en explicitant, la plupart du temps, les

règles du consentement. D'après notre compréhension, ce travail d'éducation au consentement peut se faire de manière explicite, mais également de manière plus implicite.

Pour terminer, nous souhaitons relever les observations partagées par l'enseignante E. à propos des lieux où ces comportements sexualisés peuvent avoir lieu : *« je dirais surtout dans la cour des écoles, dans le sens où j'ai l'impression que dans la classe, le lieu ne s'y prête pas en fait. **À cause de l'adulte ?** Oui voilà. Il n'y a pas ce moment caché ou un peu intime qu'il y a dans la cour par exemple. Ils peuvent se mettre derrière un arbre pour se cacher. Dans la classe franchement, c'est rare. Ou en tout cas que c'est revenu à mes oreilles. »* (p. 138). Cet exemple nous mène à penser que même si les comportements sexualisés des enfants ne sont pas forcément repérés par les adultes, c'est également parce que les enfants bénéficient d'une certaine autonomie à ce sujet. Nous comprenons donc que des enfants qui ont compris les règles de l'intimité ne vont pas forcément s'exposer aux yeux des adultes et expérimenterons ces étapes de développement dans un lieu leur appartenant, sans que l'adulte ne puisse intervenir. Si effectivement les enfants expérimentent ces comportements liés à l'intimité à l'abri des regards, il nous paraît donc essentiel de s'assurer qu'ils et elles soient au fait avec les critères affirmatifs du consentement ainsi qu'avec des notions telles que le plein gré et l'égalité. Ceci pour garantir qu'ils et elles puissent gérer leur sécurité et leur intégrité de manière efficace dans ces moments hors du champ des observations possibles des adultes.

5.1.5 Lecture des besoins de l'enfant

Élaborer autour du thème du consentement durant les entretiens a laissé peu à peu transparaître des éléments qui témoignent de la représentation que se font les professionnelles des enfants, et de la manière dont la lecture de leurs besoins est perçue. Si nous nous penchons sur les besoins physiologiques des enfants à l'école, les enseignantes ont toutes mis en place un certain nombre de stratégies pour gérer les manifestations corporelles de leurs élèves, comme des temps délimités et identifiés pouvant être utilisés pour boire, manger, bouger, se reposer, se rendre aux WC. Face à ce thème, chaque professionnelle fonctionne selon ce qu'elle pense être le plus profitable pour les élèves, le groupe classe et les différentes séquences de la journée.

Les règles de fonctionnement appliquées peuvent présenter une flexibilité plus ou moins grande.

Dans nos données, nous observons que la lecture des besoins corporels des enfants peut se faire soit en réponse à une manifestation spontanée des élèves soit, au contraire, en l'absence de manifestation. Pour l'illustrer, A. nous dit par rapport aux WC : *« ... je sais qu'il y en a qu'à chaque fois qu'on fait du collectif, ils veulent y aller parce que ça les saoule alors là, je dis « écoute non, là tu y es allé il y a 10 minutes, donc tu ne vas pas y aller. » Mais pour les petits, c'est difficile pour eux de se retenir, je suis assez libre par rapport à ça. »* (p. 94). Alors que F., qui donne ses leçons principalement en extérieur, en lien avec les manifestations du corps, note que : *« et puis nous, on a beaucoup ce truc de chaud froid, ils ne se rendent pas compte qu'ils ont chaud, qu'il faut enlever les couches... d'être à l'écoute de leur corps en fait. Ça se passe aussi par là et je me rends compte depuis le début de mon enseignement, je me rends bien compte qu'ils sont pas du tout connectés à ça. »* (p. 146).

Les professionnelles nous donnent aussi d'autres exemples de compréhension des manifestations physiologiques des enfants. Face à ces manifestations, leur rôle est soit tantôt perçu comme devant aider l'enfant à différer ou à réfréner sa demande, comme C. : *« ... en même temps pour l'enfant, je pense que c'est aussi lui apprendre finalement à grandir. Et pour moi, grandir c'est aussi : oui, s'écouter, mais aussi d'essayer parfois d'aller au-delà de sa fatigue, au-delà si on a faim, et bien on a pas le choix à l'école que d'attendre le moment de la récréation. »* (p. 115). Pour exemplifier encore cette posture, pour l'enseignante E., en lien avec les contraintes de mouvements des élèves rajoute que : *« je ne le vois pas comme un non-respect de ses besoins. Ce n'est peut-être pas ce qu'il aurait fait à ce moment-là, mais il est capable, à cet âge-là, d'apprendre à justement passer à une autre position et puis à rester dans cette position... »* (p. 136).

Si notre compréhension est bonne, dans ces exemples que nous retrouvons chez plusieurs intervenantes, tenter de faire comprendre aux enfants que nous ne pouvons pas répondre à chacune de leurs demandes exprimées en référence à une sensation corporelle va participer à son développement. Ou soit, comme dans la situation partagée ci-dessus par l'enseignante F., elle verrait plutôt son rôle comme devant rendre les enfants attentifs à leurs sensations lorsqu'elle nous dit qu'elle les accompagne afin qu'ils et elles puissent être mieux « connecté·e·s » à leur corps. Quelle que soit la posture des enseignantes rencontrées, ce que nous pouvons

remarquer, de manière générale, c'est qu'il existe sans aucun doute une considération des manifestations corporelles des élèves. En fonction des contextes de leurs survenues, les réponses formulées face à leur expression viseront tantôt leur « mise en sourdine », le temps que l'instant propice pour y répondre se dessine, tantôt le renforcement de l'écoute de ces dernières, en tentant de soutenir les enfants dans leurs capacités à repérer les signaux corporels. Cette différence de posture nous paraît intéressante et nous imaginons que ces deux axes sont complémentaires. En lien avec l'apprentissage du consentement par les élèves, nous espérons que ces deux manières de faire peuvent être utilisées alternativement par une seule et même personne.

Ci-dessus n'ont été discutés que des exemples relatifs au corps. La lecture des besoins affectifs des enfants a fait l'objet d'un plus grand consensus dans notre matériel. Quasiment toutes les professionnelles interrogées ont parlé de l'importance de l'apprentissage de la gestion des émotions qui prend place au quotidien à l'école. Pour la formatrice G., elle voit le rôle indispensable de la maîtrise des émotions et du consentement : *« ... de dire : ça c'est ok pour moi, ça ce n'est pas ok, du coup ça me fait une émotion négative. C'est ça qu'on leur apprend aussi à l'école aujourd'hui en travaillant sur les émotions. Du coup, c'est la base du consentement, je pense. »* (p. 153). En référence aux CPS, c'est cette dimension qui est le plus souvent nommée. Mais pour plusieurs de nos interlocutrices, c'est une autre compétence qui serait la base des capacités indispensables au consentement, comme pour l'enseignante E. : *« ... après, moi j'ai vraiment l'impression que pour moi, de ce qui fait la différence chez un enfant, pour moi c'est vraiment beaucoup lié en sa confiance en lui-même, mais même un adulte finalement pour cette notion de consentement. Du coup, j'aurais plutôt envie de renforcer ça, même par plein d'autres choses. »* (p. 140).

Ces thèmes ne sont pas traités en tant que tels, mais au même titre que certaines capacités transversales en référence au PER. Cependant, dans le discours, ces sujets qui prennent une place relativement importante dans la gestion des apprentissages ne sont que peu souvent reliés à l'enseignement du consentement. Ce n'est que lorsque les questions les y invitent que le lien est exprimé. Ce point confirme donc la deuxième hypothèse de ce travail qui avançait que même si les compétences psychosociales sont travaillées dans les classes de la 1H à la 4H, la notion de consentement n'est pas toujours traitée de manière explicite (H2).

Pour continuer, lorsque nous avons tenté de lier les repérages corporels à l'apprentissage du consentement, nous avons obtenu de réponses relativement tranchées. Pour certaines interlocutrices, elles n'y voyaient que très peu de liens alors que pour d'autres, les liens sont très étroits. Sur un plan théorique, il a été décrit que l'apprentissage du consentement passe entre autres par le soutien de l'autonomie corporelle des enfants. Cette autonomie peut se gagner en tentant de soutenir leur « capacité d'expertise de leurs propres sensations corporelles » (Rivera, 2016). Nous avons observé qu'en classe, le renforcement de la capacité d'expertise des enfants est freiné par un facteur principal, celui de la crainte d'effets d'entraînement. À de nombreuses reprises, les enseignantes rapportent que si l'on accepte qu'un·e enfant se rende aux WC par exemple, cela multipliera les demandes spontanées d'autres élèves comme l'explique C. : « *il y a l'effet groupe aussi, ils fonctionnent aussi comme ça, quand il y a en a un qui veut aller boire, ils veulent tous aller boire...* » (p. 115). Il est clair que ce phénomène est très fréquent. Serait-ce trop utopiste de notre part ou trop désincarné de la réalité inhérente à la gestion des classes, mais au lieu de craindre ces effets d'entraînements, ne pourrions-nous pas plutôt nous en servir comme contexte propice à l'apprentissage du consentement ? Ne serait-ce pas là l'occasion de nommer les variations existant dans les besoins interindividuels ? De rappeler que lorsque nous sommes absorbés à la tâche, il est possible que pendant de longs instants nous ne soyons pas en contact avec nos sensations corporelles. Lorsque qu'un·e camarade se manifeste, il est possible que tout à coup, l'écoute du corps prenne à nouveau place et des besoins se rappellent alors à nous. Cependant, tous les corps sont différents avec des rythmes biologiques spécifiques. Est-ce que cette réalité mise en mots, au moment opportun, pourrait-elle servir d'invitation à une observation plus fine des sensations en reconnaissant que chaque corps a ses propres besoins ? Que les besoins des autres ne sont pas forcément les nôtres à un instant T ? Que la manifestation des besoins des autres ne devrait pas brouiller la lecture de mes propres sensations ?

Il nous semble encore pertinent de relever que, dans nos réponses ont émergé différents éléments se rattachant plus spécifiquement à la lecture des limites des enfants. Plus particulièrement en rapport avec la juste distance qui devrait exister entre deux ou plusieurs corps. Pour l'enseignante B., elle remarque qu'avec ses élèves de 1H-2H, « *...ce n'est pas encore forcément acquis cette gestion de son corps.*

Quelle place mon corps il prend dans un espace par rapport à l'autre... » (p. 105). Et pour l'enseignante C., ce rapport à la distance s'exprime entre son corps et ceux de ses élèves : « on a un rôle, on doit faire avec, on doit les accompagner, on doit être à leur hauteur, on doit avoir une certaine proximité avec eux. Du coup, ce n'est pas toujours évident je trouve, c'est pas toujours une question que je me pose de me dire « est-ce que l'enfant est d'accord que je sois si proche de lui ? »... c'est toujours compliqué de jauger la distance à avoir ou ne pas avoir. » (p. 110). Au vu de tout ce qui a déjà été discuté à propos du consentement des enfants, l'évaluation et l'ajustement de la distance intercorporelle nous paraissent centraux. À chaque fois qu'il est ressenti que cette distance est inappropriée aux contextes, nous imaginons ces situations comme pouvant représenter autant de possibilités d'apprentissages et d'enseignement du consentement. Une fois de plus, si ces ressentis étaient verbalisés, cela permettrait sans doute d'outiller les enfants à la notion de transgression. Il s'agirait alors de vérifier si, comme l'appellerait l'enseignante F., notre « bulle personnelle » (p. 142) a été franchie sans notre accord. Comme l'enseignant A. qui parfois rappelle aux enfants que sa « bulle » personnelle est atteinte : « ...je lui dis : alors non, là je ne suis pas ok. Tu peux toucher mon genou, mais tu ne te mets pas sur moi. » (p. 90).

À l'école, il existe donc différentes stratégies pour répondre aux besoins psychocorporels des élèves. Répondre de manière optimale à chaque enfant, dans chaque situation, va renforcer son état de bien-être. Garantir le meilleur bien-être possible des enfants, quel que soit le contexte, est un des fondements de la CDE. Durant nos entretiens sont apparus de nombreux exemples de réponses possibles quant aux besoins physiologiques des élèves. Cependant, les réponses fournies, qu'elles soient individuelles ou collectives, n'ont pas été thématiques en termes de droits. Si répondre aux besoins corporels et affectifs des élèves à l'école était perçu comme une mise en application de leurs droits, cela permettrait-il moins de variations dans les réponses proposées par les adultes ? Même si une réponse unique n'existe pas, nous nous demandons tout de même s'il ne serait pas utile que des lignes directrices existent, basées sur les Droits de l'enfant, pour appréhender les manifestations physiologiques en contexte scolaire.

5.1.6 Enseigner le consentement

Sur un plan conceptuel, les professionnelles pensent que l'enseignement du consentement a tout fait sa place à l'école pour les élèves du premier cycle HarmoS. De manière générale, les personnes rencontrées se sentent de prime abord légitimes pour accompagner leurs élèves dans cet apprentissage. Cette observation du sentiment de légitimité éprouvé face à la tâche va plutôt à l'encontre de ce qui était supposé tout au départ de ce travail : à savoir que le corps enseignant ne se sent pas forcément légitime pour « faire » de l'éducation au consentement (H4).

Toujours en lien avec la place de l'enseignement du consentement à l'école, la formatrice H. nous dit que : *« ce serait une hérésie qu'il n'y ait pas sa place en fait. On se construit. On n'est pas que là pour apprendre des maths et du français. »* (p. 160). Ou pour la formatrice G., à propos de l'enseignement en contexte scolaire révèle : *« oui, je suis convaincue que ces concepts qui font partie de comment devenir un humain qui se sentira bien, qui pourra vivre en société aussi, l'école apprend ça aussi, à devenir un citoyen. »* (p. 155).

La majorité des réponses témoignent que ce travail devrait commencer dès l'enfance. Comme pour l'enseignante B. qui pense que : *« ... plus on en parle petit et que c'est travaillé sur les années plus il y a de chances que les concepts soient intégrés et mis en pratique »* (p.106). Ou comme pour l'enseignante F. qui ajoute : *« plus les années passent. Plus la société évolue. Plus on en a besoin. Peut-être encore plus tôt. Maintenant on a conscience qu'il faut en parler tôt. C'est depuis toujours, mais maintenant on fait la place. Mais pas seulement à l'école, dans la société aussi. On fait de la place à l'individu aussi et aux enfants que l'on considère. »* (p. 149). En plus de considérer l'enseignement du consentement, pour elle, il existe une relation étroite entre le statut social actuel de l'enfant et le fait que nous devons considérer le thème du consentement comme lui appartenant. Cette relation n'a bien entendu pas toujours existé. Quelques professionnelles l'ont relevé. L'enseignante A. remarque : *« pour moi c'est une thématique qui est très importante pour les enfants. Il me semble que ça fait quelques années que l'on travaille là-dessus. Moi quand j'étais enfant on n'en parlait pas vraiment »* (p. 97) ou la formatrice G. qui nous dit à propos de la dimension corporelle du consentement : *«... j'ai l'impression que si t'as compris, tu dis oui, mais incarner le truc et aussi utiliser son corps, ça je trouve qu'on le fait beaucoup moins. Et ça je pense que ma génération, je l'apprends plutôt en étant adulte qu'en*

étant enfant. » (p. 157). Comme il n'existe pas de recommandations pédagogiques officielles pour « apprendre » le consentement aux enfants, ce travail non prescrit va se matérialiser au quotidien à l'école sur la base d'expériences et de compréhensions personnelles. Ce travail se concrétise lorsque le consentement est repéré et mis en mots. Comme avec l'exemple donné par l'enseignante A. : « souvent quand j'ai des enfants qui sont très amis... ils vont par exemple courir vers leur ami et le prendre dans les bras je vais alors lui dire de demander « est-ce que tu es d'accord que je te fasse un câlin?... », dans ma vision ça va leur inculquer aussi le fait que les autres ont du coup aussi le droit de dire non et cela va aider aussi plus tard au niveau de la sexualité notamment. » (p. 89).

En nous appuyant sur ce qui a été discuté ci-dessus, pourrions-nous dès lors imaginer qu'en partie, ce travail du consentement fait à l'école s'effectue en réalité dans un apprentissage coconstruit entre adultes et enfants ? Les droits des enfants mènent-ils de fait les adultes à s'interroger sur les apports perçus ou non en matière d'éducation au consentement ? Si tel est le cas, nous supposons que travailler le consentement à l'école est une illustration manifeste des capacités agentiques des enfants qui sont aujourd'hui largement reconnues. Capacités qui tendent à modifier et à faire évoluer les questions sociétales notamment en lien avec leur consentement, mais également en amenant les adultes à l'introspection, en leur offrant des possibilités d'ouvrir des portes qui leur ont été peut-être fermées dans leur enfance où le consentement n'était pas thématiqué.

Le travail sur le consentement qui peut être fait auprès des enfants ne relève bien évidemment pas que d'une responsabilité des écoles. Pour quelques répondantes, ce travail est en premier lieu de la responsabilité des parents. Même si cela ne fait pas partie des sujets discutés dans ce travail, le rôle parental dans l'apprentissage du consentement est central. Comme le thématise clairement l'enseignante C. « ... il y a une partie qui devrait bien sûr se faire à l'école, mais une partie qui devrait se faire à la maison par les parents... ça fait partie de l'éducation d'un enfant, mais qui est distribuée et aux parents et aux enseignants. Le rôle revient aux deux. Parce que si on le fait qu'à l'école, le souci c'est que l'enfant il puisse sentir qu'il peut le faire et à l'école et à la maison en fait. Parce qu'à la maison il y a aussi parfois des choses qui se passent où l'enfant ne sait pas si c'est normal ou pas. Il ne sait pas s'il a le droit de dire oui ou non parce que c'est les parents et du coup, il faut qu'il sente aussi qu'il a

des droits aussi à la maison. » (p. 116). Même si cela n'est pas formulé ainsi, nous osons interpréter ses paroles en disant que pour elle, le droit des enfants, le renforcement de leurs limites personnelles et la prévention des violences sont des thèmes qui sont interreliés.

L'éducation au consentement est donc un travail qui devrait s'effectuer de manière complémentaire entre ce qui est entrepris en milieu scolaire et ce qui est transmis dans le cadre familial. Mais il peut exister une tension dans cette « collaboration », où pourrait être crainte une certaine forme d'ingérence. Pour l'illustrer, l'enseignante A., partage que : *« c'est un peu plus délicat quand cela touche la sphère familiale, du coup je n'ai pas envie de m'impliquer dans les familles. »* (p. 91).

Comme nous avons déjà pu y faire référence, l'enseignement formel du consentement fait partie des objectifs poursuivis par l'éducation sexuelle. À savoir si ces cours sont suffisants pour traiter du sujet, les réponses diffèrent largement. Pour certaines enseignantes, oui, ce temps spécifique est suffisant dans le sens où pour elles, c'est plutôt au quotidien que cette question doit se travailler. Ce sont dans les situations concrètes que les enfants seraient plus réceptifs aux messages relatifs au consentement. Alors que pour d'autres professionnelles, il manque clairement du temps consacré à l'éducation sexuelle. Ces points répondent en partie à la première hypothèse formulée en début de travail (H1) qui était de penser que le temps consacré à l'éducation sexuelle formelle dans les classes n'était pas suffisant pour aborder le consentement dans toute sa complexité.

Pour terminer sur le thème de l'enseignement du consentement, nous notons que l'enseignante D. nous a fait part de son inquiétude quant à «...la sexualisation de l'enfance » (p.129). Elle nous recommande de nous pencher sur les lectures de Judith Riesman et d'Ariane Bilheran que nous ne connaissions que de nom. Cette dernière est souvent citée par les détracteurs de l'éducation sexuelle, dans notre pays notamment, comme dans l'initiative populaire non aboutie : « Protection contre la sexualisation à l'école maternelle et à l'école primaire⁸. » Dans son ouvrage « L'imposture des droits sexuels ou la loi du pédophile au service du totalitarisme mondial », l'auteure avance que les textes de références internationaux en matière

⁸ <https://www.news.admin.ch/news/message/attachments/37713.pdf>

d'éducation sexuelle ont pour but « d'utiliser la prévention comme un prétexte pervers pour imposer des idéologies et des pratiques pédophiles ». (Bilheran, 2017, cité par Bortoluzzi, 2017). Ces propos aux allures complotistes nous paraissent inquiétants. Nous avons conscience que seule une toute petite minorité de personnes y adhère. Cependant, cette minorité peut parfois se faire entendre bruyamment, comme à la lumière des évènements survenus en Belgique en septembre dernier. En guise de manifestations contre le programme EVRAS (Éducation à la vie relationnelle, affective et sexuelle), des écoles ont été incendiées. Si nous devons entrevoir qu'il existe un jour une éducation formelle au consentement dès l'enfance, nous pouvons sans doute imaginer que cette approche ferait naître ce même genre d'oppositions véhiculant l'idée qu'éduquer les enfants à la notion de consentement pourrait être motivée par un agenda caché. Celui qui souhaiterait une sexualisation de l'enfance. Un immense travail de plaidoyer serait alors nécessaire pour protéger les droits des enfants à ce que leur consentement soit réellement considéré comme une question éducative de base. Ce travail se fait déjà régulièrement par la société civile suisse au gré des agendas politiques. Notamment pour garantir le droit à une éducation sexuelle complète pour tous les enfants suisses qui fréquentent l'école obligatoire publique.

5.2 Synthèse

Au terme de cette analyse, nous rappelons qu'un des premiers objectifs poursuivis de notre travail était de pouvoir répondre à la question suivante : en contexte scolaire, dans quelles mesures les questions en lien avec le consentement peuvent-elles être abordées avec les élèves du cycle I ?

Si nous tentons de synthétiser les points discutés préalablement, toutes les personnes rencontrées offrent un espace certain pour traiter des questions qui concernent les limites psychocorporelles des élèves dans leur classe. Cependant, ces espaces se délimitent en fonction du sens que le consentement représente pour ces professionnelles. L'évaluation du consentement des enfants sur le terrain se base plutôt sur des critères que les enseignantes considèrent comme importants sans qu'un consensus méthodologique ou théorique ne puisse être identifié. Ces différences de perceptions influencent inévitablement les situations qui seront perçues comme impliquant le consentement des enfants, que les interactions se déroulent entre

pair·e·s ou entre élèves et enseignantes. Ceci est d'autant plus vrai lorsqu'il s'agit du repérage des comportements sexualisés des enfants.

Le consentement est un thème qui s'aborde de manière contextualisée à l'école, au fil des situations rencontrées. Hormis ce qui concerne l'apprentissage en lien avec la gestion des émotions, la thématique du consentement ne fait pas l'objet de séquences pédagogiques spécifiques hors cours d'éducation sexuelle. Les situations rencontrées sont traitées avec les enfants concerné·e·s par ces interactions ou peuvent être discutées avec un groupe élargi. Nous pensons pouvoir dire que ce travail effectué auprès des enfants est tantôt implicite, tantôt explicite. Nous le qualifierons de « travail de l'ombre ». En ce sens, nous nous demandons comment ce rôle professionnel invisible des cahiers des charges et autoattribué par les enseignantes de notre échantillon pourrait tendre vers un enseignement plus conscient et structuré de la notion du consentement. Car même pour des professionnelles sensibilisées par le sujet, ce travail pédagogique hors champ pourrait sans doute encore être optimisé. Pour l'illustrer, les propos tenus par l'enseignante C., en fin d'entretien qui nous dit que : *« c'est vrai que ça nous amène aussi nous en tant qu'enseignants à se poser plus consciemment ces questions. Parce que finalement, il y a peut-être plus de moments que ce qu'on croit ou qu'on pense où ce consentement interviendrait et on n'y fait pas trop attention. »* (p. 117).

6 Perspectives

Dans la récolte de nos données, à plusieurs reprises sont apparus des thèmes connexes à l'usage du concept de consentement. Selon les thèmes abordés, le consentement a été mis en lien de façon spontanée par les participantes rencontrées avec les Droits de l'enfant, plus particulièrement le droit à la participation et à la protection ainsi qu'à l'éducation citoyenne. Nous avons appris tout au long de notre cursus de formation que de nombreux projets éducatifs existent à l'école publique, qu'ils soient portés par des groupes de pair·e·s, des unités de prévention à la santé, d'enseignant·e·s, de certains milieux associatifs ou par des services externes comme celui de l'éducation sexuelle. Ces projets mis en place portent sur l'éducation aux Droits de l'enfant, aux Droits humains ou encore aux droits sexuels. Néanmoins, certaines de ces actions sont déployées de façon hétérogène selon les établissements scolaires, au bon vouloir des directions. Pour poursuivre notre réflexion, ces éléments nous mènent à nous interroger

sur la pertinence qu'aurait une éducation globale aux droits. Comme thématisé tout au long des cours du MIDE, les connaissances des élèves sur la question des droits restent sommaires, alors que l'éducation aux droits devrait constituer une discipline universelle, car elle est destinée à tous les enfants placés dans la juridiction d'un État partie à la CDE (Gastaud, 2014). Dès lors, comment rendre cette éducation accessible au plus grand nombre ? Comment sortir d'une approche cloisonnée des droits ? Comment une approche globale de l'enseignement sur les droits pourrait-elle trouver son ancrage dans le PER et ainsi servir directement les questions traitées dans ce travail ? Comment potentialiser les compétences déjà existantes pour qu'une réelle synergie voie le jour et que cet enseignement soit dispensé à chaque futur·e citoyen·ne de notre pays, qu'il s'agisse de Droits humains, de Droits des enfants ou des droits sexuels ? Comment garantir une formation suffisante fournissant un socle de connaissances commun pour tout le corps enseignant, que nous nous centrons sur le consentement des enfants ou sur tout autre droit les concernant ? Mise à part la formation des professionnel·e·s, une des pistes de réponse qui nous vient à l'esprit serait d'imaginer que des postes de référent·e·s en Droits, sur le modèle des délégué·e·s à la santé, soient créés dans les écoles. Cette idée sans doute encore un peu utopiste permettrait de visibiliser la question des droits pour tous les enfants. Si cette idée devait devenir réalité, nous espérons qu'elle pourrait leur offrir de plus grandes possibilités de s'emparer des commandes de leur existence, que ce soit sur un plan affectif, corporel, cognitif, social ou juridique.

Que ce soit sur la base de contenus théoriques ou des données obtenues sur le terrain, l'accompagnement des enfants dans l'apprentissage et le respect de leur consentement ne fait pas l'ombre d'un doute. Mais sur la base des biais relatifs à la sélection de notre échantillon, nous ne pouvons en aucun cas affirmer que ce thème soit appréhendé par une majorité d'enseignant·e·s. Au terme de ce travail, la nécessité d'aller vers une éducation formelle du consentement par le corps enseignant, basée sur des fondements scientifiques, nous paraît donc évidente. Enseigner le consentement fait partie des « éducations à » et concerne le traitement de questions socialement vives. Enseigner le consentement dès l'entrée à l'école peut s'inscrire dans un axe de « full-blown rights education » (UNICEF, 2014, p. 68) qui tente de considérer l'éducation aux Droits de l'enfant dans leur complexité, dans un environnement propice au respect de ces droits. En ce sens, nous n'envisageons pas qu'il soit possible qu'un programme pédagogique sur l'enseignement du

consentement ne se construise sans un regard interdisciplinaire voir transdisciplinaire de la thématique.

Penser l'éducation formelle au consentement va également demander de se positionner sur les objectifs poursuivis par un tel projet. Bien entendu, considérer le consentement des enfants va permettre le renforcement de leur protection, mais également leur permettre une certaine émancipation de leur relation à l'adulte en lien avec la gestion et la défense de leurs limites personnelles. Il s'agira alors de questionner en quoi ces nouveaux apports tendraient vers une approche plutôt protectionniste ou plutôt émancipatrice voire libératrice des enfants. Cet ancrage conceptuel pluriel peut servir d'étayage à la construction d'un plaidoyer en faveur d'une éducation formelle du consentement affirmatif, quelle que soit l'appartenance politique des personnes qui posséderaient un pouvoir décisionnel en la matière. Nous sommes également d'avis que ces différentes écoles de pensées en Droits de l'enfant devraient être mobilisées de manière complémentaire. Cette complémentarité consoliderait certainement une appréhension du consentement dans toute sa complexité. La mise en œuvre de ces points devrait permettre d'aller vers une éducation au consentement accessible pour toutes et tous sans que cela ne relève d'initiatives individuelles portées par les personnes les plus motivées. Elle permettrait également l'élaboration de matériel pédagogique, indispensable au développement d'une culture commune de pratiques professionnelles.

Se pencher sur le consentement des enfants nous force à interroger le statut social de l'enfance. À ce propos, Stevi Jackson en 1982 déjà écrivait : « l'enfance est non seulement un statut social, mais un faible statut social. Prenons comme exemple la fréquence à laquelle les enfants sont touchés par les adultes. La quantité de contacts physiques non sollicités qu'une personne reçoit est un bon indicateur de sa position sociale relative. Il a été observé que les patrons touchent les travailleurs, les hommes touchent les femmes, que les adultes touchent les enfants, beaucoup plus que le contraire » (cité par Rivé, 2023). Ces inégalités de positions ne peuvent garantir une souveraineté corporelle universelle pour toutes et tous. Avoir la possibilité de se sentir en pleine possession de cet état de souveraineté devrait se percevoir dès que nos souvenirs nous le permettent, quel que soit notre âge, notre genre, notre statut social ou notre origine. Même si cela n'a que peu été évoqué dans ces pages, pour élaborer autour du concept du consentement des enfants, il nous faudra également porter un

regard intersectionnel des enjeux soulevés par le sujet. Et ceci ne sera possible sans que, dans le cadre de recherches futures, nous allions à la rencontre des premières personnes concernées, les enfants.

Même si l'accompagnement du consentement s'effectue généralement de manière informelle par les enseignant·e·s à l'heure où nous écrivons ces dernières lignes, nous sommes rempli·e·s d'espoir. Car nommer c'est déjà faire exister. À chaque fois que cela semble possible, nommer et élaborer autour des limites psychocorporelles nous éloignera tranquillement de l'enfermement que certaines sensations imposent. Si nous acceptons d'emprunter ce chemin, il nous mènera sans aucun doute vers d'autres contrées où une réelle culture du consentement sera possible. Des contrées où existeraient de vraies possibilités de nous penser tel·le·s que nous sommes, avec nos désirs, nos refus et nos ambivalences. De nouveaux horizons où l'autonomie corporelle de toute personne serait considérée. Avec l'engagement de chacun·e, penser l'éducation au consentement dès l'enfance pourrait être entrevu comme un réel projet de société visant à lutter contre les formes structurelles de violence avant que ces dernières ne surviennent. Une société plus égalitaire, plus consciente des droits individuels, dans laquelle les violences sexuelles tendraient à disparaître ; une société qui serait fière de porter haut et fort cette espérance.

7 Bibliographie

Allal, L. (2002). Acquisition et évaluation des compétences en situation scolaire. https://www.unige.ch/fapse/editions/files/7714/1572/5501/Pages_de_77_ENCOED.pdf

Andrieu, B. (2004). Du corps intouchable au corps virtuel : vers une relation enseignant-élève désincarnée. *Le Télémaque*, 25, 113-124. <https://doi.org/10.3917/tele.025.0113>

Andrzejewski, C., Davis, H. (2008). Human contact in the classroom: Exploring how teachers talk about and negotiate touching students. *Teaching and Teacher Education*, 24(3), 779-794. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2007.02.013>

Besse, M. (1992). Historique de la convention relative aux droits de l'enfant. *Vous avez dit... pédagogie*, 26, 13-22.

Besson, S., Mausen, Y., Pichonnaz, P., Karametaxas, X., (2018). *Le consentement en droit*. Schulthess

Blondel, F. (2023). La construction sociale du consentement à la fin de vie. Entre psychologisation de la relation et objectivation de la situation de fin de vie. *Nouvelle revue de psychosociologie*, 35, 119-131. <https://doi.org/10.3917/nrp.035.0119>

Boisvert, I., Tourigny, M., Lanctôt, N., Lemieux, S. (2016). Comportements sexuels problématiques chez les enfants : une recension systématique des facteurs associés. *Revue de psychoéducation*, 45(1), 173-207. <https://doi.org/10.7202/1039163ar>

Burton, O., Rawstorne, P., Watchirs-Smith, L., Nathan S., Carter, A. (2021). Teaching sexual consent to young people in education settings: a narrative systematic review, *Sex Education*, 22, 18-34. <https://doi.org/10.1080/14681811.2021.2018676>

Boizumault, M., Cogérino, G. (2012). La mise en scène corporelle de l'enseignant d'EPS : les communications non verbales au service de l'efficacité de l'enseignant. *Staps*, 98, 67-79. <https://doi.org/10.3917/sta.098.0067>

Bonnet, D. (2010). La construction sociale de l'enfance : une variété de normes et de contextes. *Informations sociales*, 160, 12-18. <https://doi.org/10.3917/inso.160.0012>

Bonilla, Yarimar. 2017. "Unsettling Sovereignty". *Cultural Anthropology*, 32 (3) 330-339. <https://journal.culanth.org/index.php/ca/article/view/ca32.3.02/164>

Bortoluzzi, T. (2017). Initiative actualité de protection. 21. <https://initiative-de-protection.ch/wp-content/uploads/2018/12/21.pdf>

Bureau fédéral de l'égalité entre femmes et hommes, Département fédéral de l'intérieur (2020). La violence dans les relations de couple entre jeunes. <https://www.ebg.admin.ch/fr/publications-bfeg>

Cavagnoud, R. (2014). Enjeux moraux et discussion autour de la figure d'enfants des rues en Bolivie. *Autrepart*. 72, 165-181. <https://doi.org/10.3917/autr.072.0165>

Cavalin, C., Da Silva, J., Delage, P., Depontin Lefèvre, I., Lacombe, D. (2022). Les violences sexistes après #MeToo. *Collection Sciences sociales*. Presses des Mines

Cekaite, A., Bergnehr, D. (2018). Affectionate touch and care: embodied intimacy, compassion, and control in early childhood education. *European Early Childhood Education Research Journal*. 26(6)990-955.

<https://doi.org/10.1080/1350293X.2018.1533710>

Chombart de Lowe, M.-J., (1990). L'enfant acteur social et partenaire des adultes. Nouvelles conceptions aboutissant à une transformation de son statut. *Enfance*, 43(1-2), 135-140. https://www.persee.fr/doc/enfan_0013-7545_1990_num_43_1_1927

Christelle, M. (2023). Le consentement. Que sais-je ?

Cole, R. (2017). Body Sovereignty. *Groupe de recherche d'intérêt public*. Simon Fraser. <https://sfpirg.ca/wp-content/uploads/2017/08/BODY-SOVEREIGNTY-RACHEL.pdf>

Conseil de l'Europe (2020). Une éducation sexuelle complète protège les enfants et contribue à rendre la société plus sûre et inclusive.

[https://www.coe.int/fr/web/commissioner/-/une-éducation-sexuelle-complète-protège-les-enfants-et-contribue-à-rendre-la-société-plus-sûre-et-inclusive](https://www.coe.int/fr/web/commissioner/-/une-education-sexuelle-complète-protège-les-enfants-et-contribue-à-rendre-la-société-plus-sûre-et-inclusive)

Conseil de l'Europe. Division des droits de l'enfant. (2023). Comité d'experts sur la prévention de la violence. <https://rm.coe.int/enf-vae-2023-pv01-fre/1680ab8970>

Conseil de l'Europe. (2023). Qu'est-ce que la violence fondée sur le genre. <https://www.coe.int/fr/web/gender-matters/what-is-gender-based-violence>

Conseil fédéral (2018). Examen des bases de l'éducation sexuelle. https://www.bag.admin.ch/bag/fr/home/gesund-leben/gesundheitsfoerderung-und-praevention/praevention-fuer-kinder-und-jugendliche/sexualaufklaerung.html#158_1484918975767_content_bag_fr_home_gesund-leben_gesundheitsfoerderung-und-praevention_praevention-fuer-kinder-und-jugendliche_sexualaufklaerung_jcr_content_par_tabs

Conseil fédéral (2022). Plan d'action national de la Suisse en vue de la mise en œuvre de la Convention d'Istanbul de 2022 à 2026. <https://www.news.admin.ch/news/message/attachments/72269.pdf>

Conseil UNICEF des jeunes. (2020). Consenquoi ? Éducation à la vie affective et sexuelle : comment répondre aux idées reçues. <https://my.unicef.fr/article/le-conseil-unicef-des-jeunes-se-mobilise-pour-une-education-au-consentement/>

Convention du Conseil de l'Europe sur la prévention et la lutte contre la violence à l'égard des femmes et la violence domestique (Convention d'Istanbul), (2011). <https://www.fedlex.admin.ch/eli/cc/2018/168/fr>

Couture, S. Toupin, S. (2018). What Does the Concept of 'Sovereignty' Mean in Digital, Network and Technological Sovereignty? *GigaNet: Global Internet Governance Academic Network*, Annual Symposium 2017. <http://dx.doi.org/10.2139/ssrn.3107272>

Cyrułnik, B. (2013). La résilience : un processus multicausal. *Revue française des affaires sociales*, 15-19. <https://doi.org/10.3917/rfas.125.0015>

De Suremain, C., Bonnet, D. (2014). L'enfant dans l'aide internationale : tensions entre normes universelles et figures locales. *Autrepart*, 72, 3-21.

<https://doi.org/10.3917/autr.072.0003>

Darchis, E. (2003). Aux sources de l'intimité. *Le divan familial*, 11, 87-101.

<https://doi.org/10.3917/difa.011.0087>

Dillion, S. (2021). Teaching consent to children: the joke is where it starts and rape is where it ends. *The Guardians*.

<https://www.theguardian.com/society/2021/mar/21/teaching-consent-to-children-the-joke-is-where-it-starts-and-is-where-it-ends>

Dizerbo, A. (2016). Être et avoir un corps à l'école : Enjeux biographiques du contrôle du corps dans l'institution scolaire. *Éprouver le corps*, 69-79. Erès

<https://www.cairn.info/eprouver-le-corps--9782749249988-page-69.htm>

Duchemin, D. (2021). L'école n'est pas pensée pour les jeunes filles qui ont leurs règles.

Slate FR. <https://www.slate.fr/story/199461/regles-college-eleves-intimite-toilettes-salete-distributeurs-protections-hygieniques>

Duquette, R., Soubeyrand-Faghel, G., Paume, J. (2019). Cultivons la culture du consentement. Vers un changement systémique en matière de harcèlement sexuel dans les écoles. *Préventions CDN-NDG*. <https://cultivonsconsentement.ca>

Dupont, M. (2004). Le consentement en pédiatrie. *Le consentement éclairé en périnatalité et en pédiatrie*, 101-119. Erès.

<https://doi.org/10.3917/eres.segur.2004.01.0101>

Dupuis, M. (2022). Situations-limites : consentir (re)bondir. *La fabrique du consentement*. Le bord de l'eau.

Durlak, J., Wessberg, R., Dymnicki, A., Taylor, R., Schellinger, K. (2011). The impact of Enhancing Students' Social and emotional Learning: A Meta-Analysis of School-Based Universal Interventions. *Child Development*, 82(1), 405-432.

<https://doi.org/10.1111/j.1467-8624.2010.01564.x>

Encinar, P., Tessier, D. & Shankland, R. (2017). Compétences psychosociales et bien-être scolaire chez l'enfant : une validation française pilote. *Enfance*, 1, 37-60. <https://doi.org/10.3917/enf1.171.0037>

Frans, E. (2020). Le système des drapeaux de Sensoa. Accompagner les enfants et les jeunes dans leur développement sexuel et réagir aux situations problématiques. Garant.

Gastaud, B. (2014). L'éducation aux droits de l'enfant : un droit et un devoir. *Journal du droit des jeunes*, 340, 29-34. <https://doi.org/10.3917/jdj.340.0029>

Garcia, C. (2000). Cet « autre » inaccessible. *Corps et éducation*, 5, 1-15. <https://journals.openedition.org/corpsetculture/671>

Garcia, M. (2021). La conversation des sexes. Philosophie du consentement. *Climats*, Flammarion.

Gaussel, M. (2018). Que fait le corps à l'école ? *Dossier de veille de l'IFÉ*, 126, 4-22. <https://edupass.hypotheses.org/1376>

Gillon, A. (2020). Body sovereignty and Te Matatini. *A New Zealand journal of indigenous scholarship*. https://www.researchgate.net/profile/Ashlea-Gillon/publication/344131425_Body_Sovereignty_and_Te_Matatini/links/5f76529192851c14bca78c33/Body-Sovereignty-and-Te-Matatini.pdf

Gfs.bern, Amnesty International (2019). Le harcèlement sexuel et les violences sexuelles faites aux femmes sont répandus en Suisse. <https://cockpit.gfsbern.ch/fr/cockpit/violence-sexuelles-en-suisse/>

Groupe d'experts sur la lutte contre la violence à l'égard des femmes et des violences domestiques (GREVIO), Conseil de l'Europe (2022). Rapport d'évaluation de référence, Suisse. <https://rm.coe.int/grevio-inf-2022-27-fre-rapport-final-suisse-publication/1680a8fc76>

Hanson, K. (2008). La formation universitaire en droits de l'enfant : une expérience riche d'enseignements interdisciplinaires. In F. Darbellay & T. Paulsen (Éds.), *Le défi de l'inter- et transdisciplinarité*, 98-108. Presse polytechniques et universitaires romandes.

Hanson, K. (2012). Schools of thoughts in children's rights. In Liebel M., Hanson K. & Vandenhole W. (Éds.), *Children's rights from below. Cross-cultural perspectives*. Basingstoke: Palgrave Macmillan.

Hanson, K., Nieuwenhuys, O. (2012), Living rights, social justice, translations. In K. Hanson, O. Nieuwenhuys, *Reconceptualizing Children's rights in International Development: Living rights, social justice, translations*, 3-26. Cambridge: Cambridge University. <https://doi.org/10.1017/CBO9781139381796>

Hayez, J. (2004). La sexualité des enfants. Odile Jacob. <https://www.cairn.info/la-sexualite-des-enfants--9782738113870.htm>

Hayez, J. (2002). La vie sexuelle des 6-11 ans. *Enfances & Psy*, 17, 23-35. <https://doi.org/10.3917/ep.017.0023>

Hérbert, M., Fenet, M., Blais, M. (2017). Le développement sexuel et psychosocial de l'enfant et de l'adolescent. *Collection Troubles du développement Psychologie des apprentissages*. De Boeck Supérieur. <https://doi.org/10.3917/dbu.heber.2017.01>

Kohn, L. & Christiaens, W. (2014). Les méthodes de recherches qualitatives dans la recherche en soins de santé : apports et croyances. *Reflets et perspectives de la vie économique*, LIII, 67-82. <https://doi.org/10.3917/rpve.534.0067>

International Planned Parenthood Federation (2008). La déclarations des droits sexuels.

https://www.ippf.org/sites/default/files/ippf_sexual_rights_declaration_french.pdf

IUMSP-CEESAN (2018). Enquêtes populationnelles sur la victimisation et la délinquance chez les jeunes dans le canton de Neuchâtel.

<https://www.ne.ch/medias/Documents/18/08/RdS%20288%20Victimisation%20et%20délinquance%20jeunes%20Neuchatel.pdf>

Jacot-Descombes, C., Voide Crettenand, G. (2014). Cadre de référence pour l'éducation sexuelle en Suisse romande. ARTANES et Santé sexuelle Suisse.

https://www.alliance-educationsexuelle.ch/jt_files/jt_files_filename_0137_293424657.pdf

Johansson, C., Hedlin, M. (2018). A touch of touch: Preschool teacher education students' reflections about physical touch. *Issues Educational Research* 28(4), 953-966. <https://www.iier.org.au/iier28/johansson.pdf>

Kirby, P. (2020). It's never okay to say no to teachers: Children's research consent and dissent in conforming schools contexts. *British Educational Research Journal*, 46 (4), 811-828. <https://doi.org/10.1002/berj.3638>

Kohn, L. & Christiaens, W. (2014). Les méthodes de recherches qualitatives dans la recherche en soins de santé : apports et croyances. *Reflets et perspectives de la vie économique*, LIII, 67-82. <https://doi.org/10.3917/rpve.534.0067>

Lamboy, B., Shankland, R., Williamson, M.-O. (2021). Les compétences psychosociales. *Manuel de développement*. DeBoeck.

Lamboy, B., Arwidson, P., du Roscoät, E., Fréry, N., Lecrique, J-M., Shankland, R., Tessier, D., Williamson, M.O., (2022). Les compétences psychosociales : états des connaissances scientifiques et théoriques. Rapport complet. Santé public France. <https://www.santepubliquefrance.fr/maladies-et-traumatismes/sante-mentale/depression-et-anxiete/documents/rapport-synthese/les-competences-psycho-sociales-etat-des-connaissances-scientifiques-et-theoriques>

Lebreton, F. (2020). Éducation au consentement : « il faut apprendre aux enfants à dire "mon corps, c'est moi" », La Croix. <https://www.la-croix.com/Famille/Education-consentement-faut-apprendre-enfants-dire-mon-corps-cest-moi-2020-10-14-1201119392>

Le Breton, D. (2014). Le corps entre significations et informations. *Hermès, La Revue*, 68, 21-30. <https://doi.org/10.3917/herm.068.0021>

Lessard, S. (2001). La découverte de la sexualité et ses mystères. *Sexprime*

Maulini, I., Maulini, O. (1999). Le corps à l'école : élément neutre des apprentissages? *Pratiques corporelles*, 126, 13–17.

<https://www.unige.ch/fapse/SSE/teachers/maulini/publ-9903.pdf>

Merlier, P. (2013). 6. Le consentement. *Philosophie et éthique en travail social : Manuel*, 55-61. Rennes: Presses de l'EHESP. <https://www.cairn.info/philosophie-et-ethique-en-travail-social--9782810901326-page-55.htm#:~:text=Provenant%20du%20latin%20cum%2Dsentire,ou%20une%20uniformité%20d%27opinion.>

Miele, C., Bais, C. (2022). Le consentement, une question de compétences. *Sages-Femmes*, 21(3), 21-23.

<https://www.sciencedirect.com/science/article/abs/pii/S1637408822000621>

Moulin, J.-F., (2004). Le discours silencieux du corps enseignant : la communication non verbale du maître dans les pratiques de classe . *Carrefours de l'éducation*, 17, 142-159.

Moody, Z. (2015). La fabrication internationale des droits de l'enfant : Genèse de la Déclaration des Nations Unies relative aux droits de l'enfant (1946-1959). *Relations internationales*, 161(1), 65-80. <https://doi.org/10.3917/ri.161.0065>

Nieuwenhuys, O., (1998). Global childhood and the politics of contempt. *Alternatives global, local, political*, 23(3), 267-289. <https://www.jstor.org/stable/40644917>

Neuburger, R. (2000). *Les Territoires de l'intime. L'individu, le couple, la famille*. Odile Jacob.

OMS Europe (2010). Standards pour l'éducation sexuelle en Europe. https://www.sante-sexuelle.ch/wp-content/uploads/2013/11/Standards-OMS_fr.pdf

ONU FEMMES (2019). En matière de consentement, il n'y a pas de « frontières floues ». <https://www.unwomen.org/fr/news/stories/2019/11/feature-consent-no-blurred-lines#:~:text=Le%20consentement%20doit%20être%20donné,l%27emprise%20de%20l%20drogue.>

ONU FEMMES (2019). 16 façons de lutter contre la culture du viol. <https://www.unwomen.org/fr/news/stories/2019/11/compilation-ways-you-can-stand-against-rape-culture>

ONU FEMMES (2023). Foire aux questions : forme de violence à l'égard des femmes et des filles.

<https://www.unwomen.org/fr/what-we-do/ending-violence-against-women/faqs/types-of-violence#:~:text=La%20violence%20basée%20sur%20le,pouvoir%20et%20les%20normes%20néfastes.>

OPTIMUS (2012). Violences sexuelles envers des enfants et des jeunes en Suisse. <https://www.kinderschutz.ch/fr/offres/telecharger-commander/etude-optimus-2012>

Pagès, C. (2011). Un noyau rationnel de la psychanalyse ? Crise, critiques et résistance. *Revue du MAUSS*, 37, 31-54. <https://doi.org/10.3917/rdm.037.0031>

Paillé, P. & Mucchielli, A. (2012). L'analyse thématique. P. Paillé & A. Mucchielli (Dir), *L'analyse qualitative en sciences humaines et sociales*, 231-313. Paris : Armand Colin <https://doi.org/10.3917/arco.paill.2012.01.0231>

PATOUCH (sans date). Guide pédagogique à l'attention des enseignant·e·s de la 4^{ème} Hamos des écoles romandes. Module 4. <https://patouch.ch/publications/>

Pierron, J.-P., (2022). Le chemin trouble du consentement. La fabrique du consentement. Le Bord de l'eau.

Potel Baranes, C. (2008). Intimité du corps. Espace intime. Secret de soi. *Enfances & Psy*, 39, 106-118. <http://doi/10.3917/ep.039.0106>

Protection de l'enfance suisse (2006). « Mon corps est à moi ». Offres de prévention de la violence sexuelle dans un contexte pédagogique. <https://www.kinderschutz.ch/fr/offres/telecharger-commander/mkgm-brochure-d-information-parents>

Rapport du Conseil fédéral, (2022) Harcèlement sexuel en Suisse : ampleur et évolution. <https://www.news.admin.ch/news/message/attachments/71246.pdf>

Reynaud, L. (2019). Développer les compétences psychosociales. Retz.

Richard, S., Gay, P. & Gentaz, É. (2021). Pourquoi et comment soutenir le développement des compétences émotionnelles chez les élèves âgés de 4 à 7 ans et chez leur enseignant.e ? Apports des sciences cognitives. *Raisons éducatives*, 25, 261-287. <https://doi.org/10.3917/raised.025.0261>

Rivé, L., (2023). Le cœur sur la table. (Podcast audio). Binge Audio. <https://www.binge.audio/podcast/le-coeur-sur-la-table/cest-quoi-lamour-maitresse-par-lolita-rive>

Rivera, M. (2016) Body sovereignty and kids: How we can cultivate a culture of consent. TEDxCSU. <https://www.youtube.com/watch?v=EvGyo1NrZTY>

Shankland, R., Bressoud, N., Tessier, D., Gay, P. (2018). La bienveillance : une compétence spcio-émotionnelle de l'enseignant au service du bien-être et des apprentissages. *Questions Vives. Recherche et éducation*. 29, 1-23.

Shankland, R., Bressoud, N. (2021). Pédagogies nouvelles et compétences psychosociales: le rôle de la psychologie positive. *L'école autrement ? Les pédagogies alternatives en débat*. Sous la direction de Darbelley, Moody, Louviot. Éditions Livreo-Alphil

Simard, D. (2015). La question du consentement sexuel : entre liberté individuelle et dignité humaine. *Sexologies*, 24(3), 140-148. <https://doi.org/10.1016/j.sexol.2015.05.003>

Sirota, R., (2012). L'enfance au regard des sciences sociales. *AnthropoChildren*. Anthropologie de l'enfance et des enfants à travers le monde, 1. <https://popups.uliege.be/2034-8517/index.php?id=921>

Sparks, S.D. (2019). We're teaching consent all wrong. *EducationWeek*. <https://www.edweek.org/teaching-learning/were-teaching-consent-all-wrong/2019/01>

Thériault, J. (2017). Le développement de la sexualité chez l'enfant. In Hébert, M., Fenet, M., Blais, M. (Éds.), *Le développement sexuel et psychosocial de l'enfant et de l'adolescent*. 1-38. De Boeck Supérieur.

<https://doi.org/10.3917/dbu.heber.2017.01.0001>

Tisseron, S. (2011). Intimité et extimité. *Communications*, 88, 83-91.

<https://doi.org/10.3917/commu.088.0083>

Tremblay, R., Brunot, N., Fernandez, S., Saus, A., Xavier, F. (2020). Guide d'éducation à la sexualité humaine à l'usage des professionnels : Accompagnement à la vie affective et sexuelle, un droit tout au long de la vie : enfants, adolescents, adultes, seniors, personnes en situation de handicap. Érès.

<https://doi.org/10.3917/eres.tremb.2020.01>

Troost, H.C. (2008). Reclaiming Touch: Rape Culture, Explicit Verbal Consent, and Body Sovereignty. in J. Friedman and J. Valenti (Eds) *Yes Means Yes ! Visions of Female Sexual Power and a World Without Rape*, 171-176.

<https://supportnewyork.files.wordpress.com/2018/04/reclaimingtouch.pdf>

UNIGE (2007). Code d'éthique concernant la recherche au sein de la faculté de psychologie et des sciences de l'éducation de l'Université de Genève.

<https://www.unige.ch/fapse/etudiants/documents/ethique/>

Vaucher, C. (2022). Le consentement en train de se faire : (dés)accords entre enfants et soignant·e·s et *micro-consentement* en cardiologie pédiatrique. *Sciences sociales et santé*, 40, 37-60. <https://doi.org/10.1684/sss.2022.0225>

Vincent, J., Schirrer, M., Andrieu, B. (2023). Le toucher comme facteur de bien-être des élèves en cours d'EPS. *Droit, Santé et Société*, 1, 47-54. <https://www.cairn.info/revue--2023-1-page-47.htm>

Vinel, V., Zaltron, F. (2020). Enfants acteurs, enfants agis. *Revue des Sciences Sociales, Université de Strasbourg*, 63, 12-24. <https://doi.org/10.4000/revss.4752>

Voléry, I. (2015). Les élèves ont des corps. Regards enseignants. *Ethnologie française*, 45, 643-654. <https://doi.org/10.3917/ethn.154.0643>

UNICEF (2014). Child Rights Education Toolkit: Rooting Child Rights in Early Childhood Education, Primary and secondary Schools.

<https://www.unicef.org/media/77146/file/UNICEF-CRE-Toolkit-with-appendices.pdf>

UNFPA (2021). My Body is my Own: State of world Population Report 2021.

<https://asiapacific.unfpa.org/en/publication/my-body-my-own-state-world-population-report-2021>

UNESCO (2018). Principes directeurs internationaux sur l'éducation à la sexualité.

<https://www.unfpa.org/sites/default/files/pub-pdf/266214fre.pdf>

WHO (1993). Life skills education for children and adolescents in schools. Introduction and Guidelines to Facilitate the Development and Implementation of Life Skills Programmes.

https://apps.who.int/iris/bitstream/handle/10665/63552/WHO_MNH_PSF_93.7A_Rev.2.pdf?sequence=1&isAllowed=y

8 Annexes

8.1 Grilles et tableaux

8.1.1 Grille d'entretien

Thématiques	Questions prioritaires	Questions additionnelles
Introduction	1. Pouvez-vous brièvement vous présenter ?	Quel a été votre parcours de formation et votre parcours professionnel ?
Le consentement	1. Pour vous, quelle est la définition du mot consentement ? 2. D'après vous, existe-t-il des situations à l'école qui concernent la notion de consentement ? 3. Est-ce que les enfants peuvent exprimer leur consentement ou non-consentement à l'école ? 4. De manière générale, comment s'assurer du consentement ou du non-consentement d'un enfant à l'école ?	Peut-il être utilisé dans différents contextes ? Est-ce que ce mot concerne l'enfance ? Si oui, avez-vous des exemples ? Y a-t-il une manière de dire oui ou non ? Est-ce toujours facile de savoir si un enfant est d'accord ?
Les limites personnelles	1. Selon vous, les contacts physiques sont-ils présents à l'école ?	Entre qui et qui ? Entre pair-e-s ? Entre adultes et enfants ? Les élèves sont-ils/elles demandeurs/demandeuses de contacts physiques ? Refusent-ils/elles parfois, souvent les contacts rapprochés ? Avez-vous des exemples ?

	<p>2. D'après vous, les touchers ont-ils une fonction dans le cadre scolaire ? À quoi servent-ils ?</p> <p>3. Est-ce que l'intimité et la pudeur des enfants sont des sujets qui concernent le contexte scolaire ?</p> <p>4. Pour vous, les manifestations corporelles physiologiques des enfants sont-elles faciles à réguler dans le cadre scolaire ?</p> <p>5. Est-ce que l'écoute et la gestion de ces manifestations corporelles peuvent-elles, selon vous, participer à l'apprentissage de la thématique du consentement ?</p>	<p>Peut-il exister des freins qui restreignent les touchers à l'école ? Dans votre travail, rencontrez-vous des situations où les limites personnelles (intimité, pudeur) des élèves se manifestent ? Est-ce que le corps enseignant a un rôle à jouer dans l'apprentissage des limites personnelles des élèves ?</p> <p>Y a-t-il des enfants pour qui la conformité « aux règles du corps » à l'école pose problème ?</p>
Comportements sexualisés	<p>1. Les enfants peuvent-ils et elles présenter des comportements sexualisés à l'école ?</p>	<p>Si oui, les enseignant·e·s ont-ils et elles un rôle à jouer dans ces situations ? Comment accompagner ces situations selon vous ? De quoi auriez-vous besoin dans ces situations ?</p>
L'obéissance	<p>1. D'après vous, un·e enfant est toujours obligé·e d'obéir à l'adulte ?</p>	<p>Dans quelles situations la désobéissance est-elle possible ?</p>
Apprentissage du consentement	<p>1. Selon vous, peut-on enseigner le consentement de la 1H à la 4H ?</p> <p>2. Est-ce le travail de l'école d'apprendre le consentement aux enfants ?</p> <p>3. D'après vous, il y a assez d'ES dans votre canton ?</p> <p>4. D'après vous, les CPS sont-elles travaillées en classe ?</p> <p>5. Quelque chose à ajouter ?</p>	<p>Est-ce le rôle des enseignant·e·s ? Si oui, non, comment, pourquoi ? Est-ce suffisant ? Si non, oui, pourquoi ?</p> <p>Si oui, non, pourquoi ?</p>

8.1.2 Tableau de l'échantillonnage

Répondantes	Profil et caractéristiques de l'entretien
Enseignante A. , Ouest-vaudois	1H-2H, en poste depuis 2 ans, école publique, demande via direction
Enseignante B. , Valais centrale	1H-2H, en poste depuis 5 ans, école publique, demande via direction
Enseignante C. , Ouest lausannois	1H-2H, en poste depuis 13 ans, école publique, demande par contacts interposés
Enseignante D. , Neuchâtel	3H, en poste depuis 20 ans, école publique, demande via direction
Enseignante E. , Valais centrale	1H-2H, en poste depuis ~ 5 ans, école publique, demande par contacts interposés
Enseignante F. , Est-vaudois	1H-4H, en poste depuis 13 ans, école alternative, privée, demande par contacts interposés
Formatrice A. en santé sexuelle, canton de Vaud	en poste depuis 3 ans, demande via direction
Formatrice B. en santé sexuelle, canton du Valais	en poste depuis 3 ans, demande via direction

8.1.3 Tableau des thèmes et sous-thèmes

Représentation du consentement	Évaluation du consentement	Rapport à l'obéissance	Repérage des comportements sexualisés	Lecture des besoins de l'enfant	Enseigner le consentement
Sens de la notion	Consentement explicite	Perception des enjeux de pouvoir	Appréciation de leurs survenues	Lecture des limites	Consentement mis en mots
En contexte scolaire	Expression du consentement chez l'enfant	Forme et lieu de l'obligation	Interprétation des comportements sexualisés	Représentation de l'enfant	Le travail du consentement
Début du consentement	Identifications de situations	Le non négociable- Flexibilité en rapport à l'obéissance	Gestion des comportements sexualisés	Expression des ressentis	Place du consentement en contexte scolaire
Situations délicates	Observation du consentement	Rapport à l'opposition	Gestion de l'intimité	Manifestations corporelles	Sentiment de légitimité
Dissociation consentement- sexualité	Toucher le corps	Obligation de l'adulte- de l'enfant		Différences interindividuelles- effet d'entraînement	

