

UCL

Université
catholique
de Louvain

Faculté de santé publique (FSP)

A l'Institut Notre Dame d'Arlon (INDA), quel est le point de vue des élèves de cinquième et sixième secondaire sur la qualité des interventions d'Education à la Vie Relationnelle, Affective et Sexuelle (EVRAS) auxquelles ils ont participé ?

Mémoire réalisé par
Fanny Maréchal

Promoteurs
Mme Tanja Spori
Mme Isabelle Aujoulat

Année académique 2017-2018
Master en sciences de la santé publique
Finalité spécialisée

A l'Institut Notre Dame d'Arlon (INDA), quel est le point de vue des élèves de cinquième et sixième secondaire sur la qualité des interventions d'Education à la Vie Relationnelle, Affective et Sexuelle (EVRAS) auxquelles ils ont participé ?

Mémoire réalisé par
Fanny Maréchal

Promoteurs
Mme Tanja Spori
Mme Isabelle Aujoulat

Année académique 2017-2018
Master en sciences de la santé publique
Finalité spécialisée

Remerciements

J'adresse mes plus chaleureux remerciements à ma promotrice de mémoire, La Pr. Tanja Spori et à ma co-promotrice de mémoire, La Pr. Isabelle Aujoulat, pour leur disponibilité et leurs précieux conseils tout au long de l'année.

Je remercie également les élèves pour leur participation, leur dévouement et leur bonne volonté tout au long des entretiens de recherche, ainsi que les acteurs de l'Education à la Vie Relationnelle, Affective et Sexuelle de l'Institut Notre Dame d'Arlon, interrogés dans le cadre de la recherche.

Je remercie Lalit, un ancien étudiant de santé publique et Nicolas pour leur aide méthodologique et leur relecture.

Mes derniers remerciements, mais non des moindres, vont à mes parents, mes frères, mon compagnon et mes amis pour leurs encouragements, leurs relectures et le soutien qu'ils ont pu m'apporter lors de la réalisation de mon mémoire.

Le plagiat

Je déclare sur l'honneur que ce mémoire a été décrit de ma plume, sans avoir sollicité d'aide extérieure illicite, qu'il n'est pas la reprise d'un travail présenté dans une autre institution pour évaluation, et qu'il n'a jamais été publié, en tout ou en partie.

Toutes les informations (idées, phrases, graphes, cartes, tableaux, ...) empruntées ou faisant référence à des sources primaires ou secondaires sont référencées adéquatement selon la méthode universitaire en vigueur. Je déclare avoir pris connaissance et adhérer au Code de déontologie pour les étudiants en matière d'emprunts, de citations et d'exploitation de sources diverses et savoir que le plagiat constitue une faute grave sanctionnée par l'Université catholique de Louvain.

TABLE DES MATIERES

<u>LISTE DES ACRONYMES</u>	8
<u>INTRODUCTION</u>	9
1. LA PROMOTION DE LA SANTE SEXUELLE.....	9
2. LA PROMOTION DE LA SANTE SEXUELLE AU SEIN DU MILIEU SCOLAIRE..	10
2.1. La pertinence de la promotion de la santé sexuelle au sein du milieu scolaire.....	11
2.2. Les programmes d'éducation affective et sexuelle au niveau international.....	13
2.3. L'Education à la Vie Relationnelle, Affective et Sexuelle (EVRAS) en Belgique francophone	14
2.3.1. Définitions et objectifs de l'EVRAS	14
2.3.2. La généralisation de l'EVRAS en milieu scolaire : difficulté d'application.....	15
2.4. L'Education à la Vie Relationnelle, Affective et Sexuelle à l'école de l'Institut Notre Dame d'Arlon (INDA)	16
2.5. Les critères de qualité des animations en éducation affective et sexuelle	17
2.5.1. Les critères de qualité : au niveau international	18
2.5.2. Les critères de qualité : en Belgique francophone	20
2.6. L'évaluation des animations en éducation affective et sexuelle	23
2.7. La prise en compte du point de vue des élèves concernant la préparation et l'évaluation des animations EVRAS	25
3. QUESTION DE RECHERCHE ET OBJECTIFS DE RECHERCHE	26
<u>METHODOLOGIE</u>	28
1. RECUEIL DE DONNEES	28
1.1. Les caractéristiques du chercheur	28
1.2. Rencontre avec des acteurs de l'EVRAS de l'INDA.....	28
1.3. Entretiens de recherche avec les élèves de cinquième et sixième secondaire de l'INDA.....	29
1.3.1. Stratégie de recrutement et échantillonnage des élèves	29
1.3.2. Les médias créatifs comme outil de collecte des données	30
1.3.3. Déroulement des entretiens de recherche	32

2.	ANALYSE DES DONNEES.....	33
2.1.	Outils et méthode d'analyse des données.....	33
2.2.	Préoccupations éthiques	35
	<u>RESULTATS</u>	36
1.	RESULTATS DES RENCONTRES AVEC LES ACTEURS DE L'EVRAS DE L'INDA	36
1.1.	Les acteurs de l'EVRAS à l'INDA	36
1.2.	Les intervenants de l'EVRAS à l'INDA	36
1.3.	La fréquence des animations EVRAS à l'INDA.....	37
1.4.	La durée des animations EVRAS à l'INDA.....	37
1.5.	La préparation des animations EVRAS à l'INDA	38
1.6.	Le déroulement d'une « animation EVRAS type » à l'INDA	39
1.7.	L'évaluation des animations EVRAS à l'INDA	39
1.8.	Les préoccupations des acteurs de l'EVRAS de l'INDA.....	40
1.9.	Le projet de la cellule EVRAS à l'INDA.....	41
2.	RESULTATS DES ENTRETIENS DE RECHERCHE AVEC LES ELEVES	41
2.1.	Le ressenti des élèves lors d'une animation EVRAS.....	41
2.2.	L'organisation d'une animation EVRAS	42
2.2.1.	Le lieu d'animation	42
2.2.2.	L'organisation du lieu d'animation	42
2.2.3.	La durée d'une animation.....	43
2.2.4.	La fréquence des animations	43
2.2.5.	La composition du groupe.....	43
2.2.6.	La présence du professeur	45
2.3.	Les intervenants.....	45
2.3.1.	Le nombre	45
2.3.2.	Le genre.....	46
2.3.3.	L'âge.....	46

2.3.4.	Les traits de caractère, les attitudes et les compétences.....	46
2.4.	Les sujets abordés lors des animations.....	47
2.4.1.	La puberté.....	47
2.4.2.	La sexualité	47
2.4.3.	Les personnes ressources	49
2.5.	Les outils d'animation.....	49
2.6.	Les données qui dépassent le cadre de l'EVRAS	50
	<u>DISCUSSION</u>	51
1.	SYNTHESE GENERALE DES RESULTATS.....	51
1.1.	Tableau récapitulatif des résultats des rencontres avec des acteurs de l'EVRAS de l'INDA.....	51
1.2.	Tableau récapitulatif des résultats des entretiens de recherche avec les élèves	53
2.	INTERPRETATION ET REFLEXION	57
2.2.	Les ressources EVRAS à destination des élèves.....	61
2.3.	Les sujets abordés par les élèves qui dépassent l'EVRAS.....	62
2.4.	La méthode de collecte des données	63
3.	PISTES D'AMELIORATIONS.....	64
4.	LIMITES DE L'ETUDE.....	65
	<u>CONCLUSION</u>	67
	<u>BIBLIOGRAPHIE</u>	69
	<u>ANNEXES</u>	77
	Annexe 1 : critères d'évaluation de l'IREPS (2016) d'un outil en éducation affective et sexuelle	77
	Annexe 2 : Informations présentes dans le message sur le groupe social« Facebook » pour inviter les élèves à participer aux entretiens de recherche.....	78
	Annexe 3 : caractéristiques de l'échantillon des élèves	79
	Annexe 4 : Formulaire anonyme distribué aux élèves	80

LISTE DES ACRONYMES

CATIE	Source Canadienne de renseignement sur le VIH et l'hépatite C
CPF	Centre de Planning Familial
CRIPS	Centre Régional d'Information et de Prévention du Sida pour la santé des jeunes
EVRAS	Education à la Vie Relationnelle, Affective et Sexuelle
FWB	Fédération Wallonie-Bruxelles
INDA	Institut Notre Dame d'Arlon
IPPF	International Planned Parenthood Federation
IREPS	Instance Régionale d'Education et de Promotion à la Santé
OMS	Organisation Mondiale de la Santé
PMS	Centre Psycho-Médico-Social
PSE	Service de Promotion de la Santé à l'Ecole
SERAT	Sexuality Education Review and Assessment Tool
SIPES	Service d'Information Promotion Education Santé
SRE	Sex and Relationship Education
TIC	Technologies de l'Information et de la Communication
UNESCO	Organisation des Nations Unies pour la Sciences Et la Culture
WIZE	Working to Institutionalize Sex Education
UFAPEC	Union Francophone des Associations de Parents de l'Enseignement Catholique

INTRODUCTION

1. LA PROMOTION DE LA SANTE SEXUELLE

La promotion de la santé se définit comme étant :

Le processus qui vise à permettre à l'individu et à la collectivité d'agir sur les facteurs déterminants de la santé et, ce faisant, d'améliorer celle-ci, en privilégiant l'engagement de la population dans une prise en charge collective et solidaire de la vie quotidienne, alliant choix personnel et responsabilité sociale. (Service de la santé Commission communautaire Française, 2018, p.6)

Elle vise à améliorer le bien-être de la population et à réduire les inégalités sociales de santé¹ en mobilisant de façon concertée l'ensemble des politiques publiques (Service de la santé Commission communautaire française, 2018).

La promotion de la santé regroupe plusieurs branches, comme la santé sexuelle qui se définit par :

Un état de bien-être physique, mental et social dans le domaine de la sexualité. Elle requiert une approche positive et respectueuse de la sexualité et des relations sexuelles, ainsi que la possibilité d'avoir des expériences sexuelles qui soient sources de plaisir et sans risque, libres de toute coercition, discrimination ou violence. Pour atteindre et maintenir la santé sexuelle, les droits sexuels de toutes les personnes doivent être respectés, protégés et satisfaits. (Source Canadienne de renseignement sur le VIH et l'hépatite C [CATIE], 2017, para. 1)

La promotion de la santé consiste à « *appliquer des stratégies qui favorisent des comportements sains en matière de sexualité.* » (CATIE, 2017, para. 1) Son objectif est de « *donner la capacité aux jeunes de gérer leur sexualité de manière responsable, sûre et satisfaisante.* » (Région Wallonne, 2016, p.9)

¹ Inégalités sociales de santé : « *différences d'état de santé entre individus ou groupes d'individus, liées à des facteurs sociaux, et qui sont inévitables, c'est-à-dire moralement ou éthiquement inacceptables et qui sont potentiellement évitables.* » (Vie Publique, 2016, p.1).

La promotion de la santé sexuelle ne doit pas se focaliser uniquement sur les risques et la prévention, il est préférable qu'elle privilégie aussi l'approche positive, en abordant la sexualité en termes de bénéfices et de potentialités (Instance Régionale d'Education et de Promotion à la Santé [IREPS], 2016). Elle consiste également à appliquer des stratégies qui favorisent des comportements sains en matière de sexualité.

Les milieux au sein desquels la promotion de la santé sexuelle est appliquée sont multiples. On retrouve notamment les plannings familiaux, les milieux festifs et le milieu scolaire (Service de la santé Commission communautaire française, 2018).

Dans ce mémoire, nous nous intéressons au milieu scolaire, et plus particulièrement à celui de l'enseignement secondaire général.

2. LA PROMOTION DE LA SANTE SEXUELLE AU SEIN DU MILIEU SCOLAIRE

Ce point du travail consiste d'abord à mettre en évidence la pertinence d'appliquer la promotion de la santé sexuelle au sein du milieu scolaire.

Ensuite, nous abordons l'éducation affective et sexuelle dans le milieu scolaire au niveau international, en Belgique francophone puis dans le cadre d'une école en particulière (Institut Notre Dame d'Arlon).

Nous présentons ensuite les critères de qualité d'une animation en éducation à la vie affective et sexuelle en milieu scolaire au niveau international et en Belgique francophone.

Enfin, nous abordons l'évaluation des animations en éducation affective et sexuelle en nous intéressant plus particulièrement au point de vue des élèves sur ce sujet et sur leur implication dans la préparation des animations.

2.1. La pertinence de la promotion de la santé sexuelle au sein du milieu scolaire

La période de l'adolescence est « *la période de croissance et de développement humain qui se situe entre l'enfance et l'âge adulte, entre les âges de 10 et 19 ans.*» (Organisation Mondiale de la Santé [OMS], 2017, para. 1) Selon l'OMS (2017), c'est une période de développement tant sur le plan physiologique que sur le plan mental. L'adolescence est synonyme d'agitations, d'instabilité, de découvertes et d'essais (Fédération Wallonie Bruxelles Santé, 2014 ; Bantuelle & Demeulemeester, 2008 ; OMS, 2017). C'est durant cette période que le jeune développe sa personnalité sous le regard de la société, de sa famille, de sa culture et de l'école (Van Meerbeek & Jacques, 2009). C'est aussi durant cette période que l'adolescent se pose de nombreuses questions, découvre sa sexualité et va avoir ses premières relations amoureuses et souvent, ses premiers rapports sexuels (Avery & Lazdane, 2010 ; Van Meerbeek & Jacques, 2009). Selon le Service d'Information Promotion Education Santé [SIPES] (2017), plus de la moitié des jeunes interrogés de 16 à 20 ans déclarent avoir eu leur première relation sexuelle entre 15 et 16 ans.

La découverte de la sexualité chez l'adolescent peut s'avérer problématique dans certains cas. Un adolescent n'est pas toujours capable de comprendre certains concepts complexes, de déterminer les relations entre un comportement et ses conséquences, ou encore, de maîtriser les prises de décisions concernant sa santé notamment par rapport aux comportements affectifs et sexuels (OMS, 2017). De plus, son immaturité peut notamment le rendre vulnérable à l'exploitation sexuelle ou à des comportements à hauts risques. Selon Béliard (2016), en Belgique 22,6 % des jeunes de 15 à 18 ans déclarent avoir eu plus d'un partenaire sexuel et 33 % déclarent ne pas avoir utilisé de moyens de contraception lors de leur premier rapport sexuel. Mais aussi, environ 20 000 interruptions volontaires de grossesses (IVG) sont pratiquées par an et ce nombre est en augmentation constante. Parmi ces 20 000 IVG, 2600 sont réalisées chez des adolescentes de 10 à 19 ans et 25 % sont effectuées chez des femmes de 20-24 ans (Service public fédéral Santé publique, sécurité de la chaîne alimentaire et environnement, 2011).

L'adolescence est le moment privilégié « *pour identifier les risques et s'approprier durablement les notions de prévention, de respect de l'autre et de son propre corps.*» (Centre Régional d'Information et de Prévention du Sida pour la santé des jeunes [CRIPS], 2017, para. 52) Dans ses directives 2016, l'OMS considère les adolescents parmi les populations

vulnérables, sur lesquelles l'essentiel des actions de sensibilisation doit se concentrer. La période de l'adolescence est le moment privilégié pour effectuer de la promotion à la santé sexuelle, laquelle promotion doit être prise dans l'ensemble de ses composantes et pas uniquement réduite aux relations sexuelles (Hébert, Fernet & Blais, 2017 ; Verdure, Rouquette, Delori, Aspeepele & Fanello, 2009). « *L'objectif étant de donner la capacité aux jeunes de gérer leur sexualité de manière responsable, sûre et satisfaisante.* » (IREPS, 2016, p.9)

L'école étant le deuxième milieu de vie des adolescents après celui de la famille joue un rôle important dans le développement des jeunes traversant l'adolescence notamment sur les bancs de l'école (Mason-Jones, Sinclair, Mathews, Kagee, Hillman & Lombard, 2016).

C'est un lieu privilégié au sein duquel des démarches d'éducation et de prévention centrées sur des thèmes spécifiques peuvent être mises en place notamment concernant la vie affective et sexuelle. Aussi, de par sa nature obligatoire, l'école représente un terrain adéquat pour la promotion à la santé permettant de toucher un maximum de jeunes (Champagne, 2017 ; Réseau francophone international de prévention des traumatismes et de promotion de la sécurité, 2008 ; Guet-Silvain et al., 2011).

De plus, le milieu scolaire permet de mettre en avant certains enjeux de la santé publique liés à la découverte de la sexualité, comme la lutte contre la propagation des IST, les grossesses non désirées et les violences sexuelles (Moreau et al., 2017).

Pour finir, l'école est un espace où la sécurité et l'encadrement permettent d'accompagner les enfants et les adolescents dans l'adoption de comportements et attitudes bienveillants tant envers eux-mêmes qu'envers autrui (Champagne, 2017).

Le moment du passage à une vie sexuelle active varie d'une personne à l'autre et en fonction des facteurs biopsychosociaux. Pour prévenir les comportements à risque chez les jeunes mais aussi, favoriser leur épanouissement, leur bien-être et leurs capacités à développer des comportements affectifs et sexuels responsables, il est nécessaire de les accompagner dans la découverte de leur sexualité et d'intervenir le plus tôt possible (Fernet & Blais, 2017 ; Guet-Silvain et al. 2011). C'est dans ce contexte que les nombreux programmes d'éducation affective et sexuelle mis en place dans les écoles trouvent tout leur sens.

2.2. Les programmes d'éducation affective et sexuelle au niveau international

Selon l'IREPS (2016), p.6, l'éducation à la vie affective et sexuelle se définit comme :

Une part de l'éducation générale. Elle s'inscrit dans le cadre de la promotion à la santé, dans une approche globale. Elle concerne l'apprentissage des aspects cognitifs, émotionnels, sociaux, interactifs et physiques de la sexualité. Elle commence dès la naissance de l'enfant et se poursuit à l'adolescence et à l'âge adulte. Elle apporte aux personnes, en partant de leurs représentations et de leurs acquis, les informations objectives et les connaissances scientifiques qui permettent de connaître et de comprendre les différentes dimensions de la sexualité ; elle doit également susciter leur réflexion à partir de ces informations et les aider à développer des attitudes de responsabilité individuelle, familiale et sociale.

Le droit des jeunes de bénéficier d'informations et d'éducation sexuelle est inscrit dans plusieurs conventions et traités internationaux notamment la Convention relative aux droits de l'enfant, le Pacte international relatif aux droits économiques, sociaux et culturels et Programme d'action de la Conférence internationale sur la population et le développement (International Planned Parenthood Federation [IPPF], 2008).

Depuis 1970, de nombreux programmes d'éducation sexuelle sont mis sur pied dans les écoles à travers le monde (Bozon & Kontula, 1997).

On retrouve par exemple le « Daku » en Indonésie, le « Santé sexuelle et reproductive des adolescents » en Inde, le « Sex and relationship education » (SRE) en Angleterre, le « Longue vie à l'amour » au Pays-Bas (Pound et al. 2017 ; UNESCO, 2012), la Promotion de la Santé Affective et Sexuelle au Grand-Duché du Luxembourg (Gouvernement du Grand-Duché du Luxembourg, 2013), l'Education affective et sexuelle en France (CRIPS, s.d) et le SENSOA en Belgique flamande (Vlaams expertisecentrum voor seksuele gezondheid, 2018).

En Belgique francophone, le programme mis en place s'appelle « Education à la Vie Relationnelle, Affective et Sexuelle » à savoir, « EVRAS ».

2.3. L'Education à la Vie Relationnelle, Affective et Sexuelle (EVRAS) en Belgique francophone

2.3.1. Définitions et objectifs de l'EVRAS

En Belgique francophone, depuis les années 2000, l'éducation affective et sexuelle est définie sous l'appellation : « Education à la vie Affective, Relationnelle et Sexuelle », plus connue sous le nom d'EVRAS (Le guide social, 2004).

L'EVRAS est :

Un processus éducatif qui implique notamment une réflexion en vue d'accroître les aptitudes des jeunes à opérer des choix éclairés favorisant l'épanouissement de leur vie relationnelle, affective et sexuelle et le respect de soi et des autres. Il s'agit d'accompagner chaque jeune vers l'âge adulte selon une approche globale dans laquelle la sexualité est entendue au sens large et inclut notamment les dimensions relationnelle, affective, sociale, culturelle, philosophique et éthique. (Fédération Wallonie-Bruxelles [FWB], 2014, p.11)

Les objectifs principaux de l'EVRAS sont les suivants:

- *Promouvoir le libre choix, le respect, la responsabilité envers l'autre et soi-même et l'égalité dans les relations amoureuses et les pratiques sexuelles des jeunes;*
- *Permettre aux jeunes de construire, parallèlement à leur développement psychoaffectif, des compétences personnelles en vue de leur permettre de poser des choix responsables;*
- *Prévenir la violence dans les relations amoureuses, et sur un plan plus général, dans les relations entre filles et garçons;*
- *Déconstruire les stéréotypes sexistes et homophobes;*
- *Prévenir les grossesses non désirées ;*
- *Réduire les IST par l'information sur les moyens de contraception.*

(Gouvernement de la Fédération Wallonie-Bruxelles, s.d, p.1)

L'EVRAS s'inscrit dans une perception globale de la santé et de la citoyenneté et vise à donner à chaque personne (enfant, adolescent ou adulte) les mêmes chances concernant l'adoption de comportements favorables pour une vie affective, relationnelle et sexuelle épanouissante.

Les écoles jouent un rôle majeur dans l'EVRAS mais cette dernière ne peut s'envisager sans le soutien des parents, des milieux extra-scolaires et des jeunes eux-mêmes (Dufey, 2013 ; Berger et al., 2011 ; Fédération Wallonie-Bruxelles, 2013). L'EVRAS a aussi besoin du soutien des pouvoirs publics, sans qui les démarches éducatives à l'attention des élèves ne pourraient être généralisées à l'ensemble du territoire (Plateforme EVRAS, 2013).

2.3.2. La généralisation de l'EVRAS en milieu scolaire : difficulté d'application

Depuis 2013, un protocole d'accord relatif à la généralisation de l'EVRAS en milieu scolaire a été établi et adopté par les trois gouvernements (Fédération Wallonie-Bruxelles, Région wallonne et Ccof). Cet accord vise « à faciliter les partenariats entre les établissements scolaires et les secteurs concernés (centres de planning familial [CPF], centres locaux de promotion à la santé, PMS) » (Le guide social, 2016, p.2), à « rappeler l'obligation d'organiser des heures en EVRAS dans les écoles et à expliciter les balises nécessaires à l'encadrement des associations extérieures à l'école appelées à dispenser les activités. » (Champagne, 2017, p.22)

A cet effet, les modules d'animation EVRAS ont été généralisés à l'ensemble des élèves de la Fédération Wallonie-Bruxelles et un référentiel² commun en matière d'EVRAS a été créé.

La ministre de l'enseignement obligatoire et de Promotion sociale, Madame Marie-Martine Schyns spécifie dans la circulaire N°4450³ que chaque institution scolaire a la liberté de prendre des initiatives concernant les animations EVRAS, en lien avec le contexte de l'école et les besoins des élèves (Fédération Wallonie-Bruxelles, 2013). Cette liberté laissée aux écoles pose toutefois problème dans l'application pratique de l'EVRAS car malgré l'existence

²Le référentiel porte le titre : « Protocole d'accord entre la Communauté française, la Région wallonne et la Commission Communautaire française de la Région de Bruxelles-Capitale, relatif à la généralisation de l'éducation à la vie relationnelle, affective et sexuelle (EVRAS) en milieu scolaire. » et a été rédigé par le Gouvernement de la Communauté française, le Gouvernement wallon & le Collège de la Commission communautaire française en 2013.

³ La circulaire N°4450 a pour objectifs « de proposer des points de repères, d'ouvrir des pistes, pour aider à dynamiser, encourager, soutenir, outiller l'ensemble des acteurs qui interviennent au sein de l'école en matière d'EVRAS. » (Fédération Wallonie-Bruxelles, 2013, p.3)

de nombreux outils et d'approches pédagogiques, la diversité d'objectifs et de thématiques au sein des écoles a pour conséquence des animations EVRAS parfois inégales vis-à-vis des élèves (Champagne, 2017). En effet, bien qu'un protocole ait été mis en place en Belgique francophone afin de rendre obligatoire l'EVRAS, nous constatons que certains élèves participent peu, voire, pas du tout à des animations EVRAS durant leur parcours scolaire. Une étude révèle que les élèves bénéficiant d'animations EVRAS ne représenteraient que 58% de la population scolaire de l'enseignement fondamental et 77% de l'enseignement secondaire (Amerijckx, Moreau & Godin, 2015).

Dans le point suivant, nous nous intéressons à la pratique de l'EVRAS au sein d'un contexte particulier qui est celui de l'école de l'Institut Notre Dame d'Arlon (INDA).

2.4. L'Education à la Vie Relationnelle, Affective et Sexuelle à l'école de l'Institut Notre Dame d'Arlon (INDA)

L'INDA est une école se situant dans la province du Luxembourg dans la ville d'Arlon.

Elle accueille des élèves de la première maternelle à la 7^{ème} secondaire avec des enseignements généraux, techniques et professionnels.

Les acteurs de l'EVRAS à l'INDA s'inscrivent clairement dans un processus d'optimalisation des animations organisées au sein de l'école. Nous avons donc été accueillis comme chercheurs afin de recueillir des données auprès des élèves pour apporter notre contribution aux réflexions en cours.

Dans un premier temps, nous avons contacté le directeur des directeurs de l'école afin qu'il nous fasse part de la manière dont est pensée l'EVRAS à l'INDA.

Dans un second temps, nous avons rencontré certains acteurs de l'EVRAS à l'INDA, qui ont complété nos informations. Ces dernières se trouvent dans le point : « Résultats » de ce mémoire.

A l'INDA, l'EVRAS repose sur une étroite collaboration entre les différents acteurs, à savoir :

- **Le directeur des directeurs de l'école** : son rôle dans l'EVRAS est de choisir les acteurs avec qui l'école collabore pour les animations EVRAS, il organise une réunion au début de l'année avec certains professeurs afin de mettre en évidence les sujets importants à aborder avec les élèves. Il valide ensuite les thèmes dont les intervenants souhaitent traiter avec les élèves.

- **La directrice de l'enseignement technique** : elle coordonne l'organisation des animations EVRAS et assure la relation entre les différents acteurs.
- **Certains professeurs** : des professeurs de biologie abordent des thèmes relatifs à l'EVRAS, comme par exemple le fonctionnement du système reproducteur. D'autres professeurs s'investissent également comme bénévoles et participent à la réunion du début d'année avec le directeur des directeurs.
- **Les membres du centre planning familial d'Arlon, du centre Psycho-Médico-Social [PMS] de l'école et du service de Promotion de la Santé à l'Ecole [PSE]** : ils organisent, co-animent et évaluent les animations EVRAS.
- **Des personnes extérieures** : elles interviennent parfois dans certaines classes pour réaliser une animation sur un sujet particulier, comme nous l'avons fait par exemple cette année⁴.

Le directeur des directeurs souligne que les animations EVRAS ont un caractère obligatoire dans l'enseignement général à l'INDA. Elles sont organisées à l'intention des élèves de deuxième et troisième année secondaire. Afin d'avoir un regard critique sur ces animations, il nous paraît nécessaire au préalable de mettre en évidence les critères de qualité d'une animation en éducation affective et sexuelle, tant du point de vue international que de la Belgique francophone (EVRAS).

2.5. Les critères de qualité des animations en éducation affective et sexuelle

En Belgique comme au niveau international, les jeunes ont droit à recevoir une éducation affective et sexuelle. Il va de soi qu'il est nécessaire de leur fournir des informations et des animations de qualité pour leur permettre d'acquérir des compétences et des attitudes adéquates afin de faire des choix en toute connaissance de cause, aujourd'hui et dans le futur. (IPPF, 2008 ; Organisation des Nations Unies pour l'éducation, la science et la culture, 2017). La littérature internationale et belge aborde les critères de qualité pour une animation en éducation à la vie affective et sexuelle.

⁴ Dans le cadre de l'option « Comportements et compétences en santé », nous avons réalisé une animation sur le sujet de la contraception dans une classe de cinquième année secondaire de l'enseignement technique.

2.5.1. Les critères de qualité : au niveau international

De nombreux auteurs dans la littérature internationale mentionnent les critères nécessaires pour assurer des animations d'éducation affective et sexuelle de qualité en milieu scolaire. Nous présentons ci-dessous quelques-uns de ces critères, sans toutefois être exhaustif sur le sujet.

Pour commencer, Andrien, Renard & Vanorlé (2003) mentionnent les trois étapes nécessaires à la réalisation d'une animation de qualité à savoir : la préparation, la réalisation et l'évaluation. Pour que les animations soient de qualité, il est nécessaire que les étapes soient réalisées en y impliquant les élèves afin de répondre aux besoins et aux attentes des jeunes.

Ensuite, l'IREPS (2016) aborde le thème du contenu des animations en insistant sur le fait que celui-ci doit être adapté à l'âge et au niveau de maturité des jeunes. Il n'est cependant pas toujours aisé pour les intervenants de se conformer à ce critère. C'est la raison pour laquelle il existe des standards qui permettent « *d'apporter des contenus adaptés à l'âge et au niveau de maturité de l'enfant et de l'adolescent, en tenant compte de son degré de développement psycho-affectif et sexuel.* » (IREPS, 2016, p.5).

L'IREPS (2016), p.5 définit les « standards » comme :

Ce que les jeunes devraient savoir et comprendre en fonction de leur âge. Les standards concrétisent les informations, les attitudes et les compétences nécessaires pour développer des comportements positifs pour leur santé. L'utilisation de ces standards permet d'avoir une cohérence des apports d'éducation à la vie affective et sexuelle délivrés tout au long de l'enfance et de l'adolescence.

L'objectif des standards est « *d'assurer un continuum dans les actions de promotion à la santé mises en œuvre au sein de l'école et dans tous les espaces fréquentés par les enfants et les adolescents.* » (IREPS, 2016, p.5)

A titre d'exemple, l'UNESCO (avec d'autres organisations onusiennes) réalise et publie des « Principes directeurs internationaux sur l'éducation sexuelle » et parallèlement, l'OMS BGzA (2017) a réalisé un guide international appelé « Standards pour l'éducation sexuelle en Europe. Un cadre de référence pour les décideurs politiques, les autorités compétentes en

matière d'éducation et de santé et les spécialistes ». Ce guide « *répond aux besoins de standards pour l'éducation sexuelle dans la région européenne de l'OMS. [...] Il a également pour objectif d'aider le public destinataire à s'approprier les compétences nécessaires pour agir en fonction des connaissances acquises et à contribuer au développement d'une attitude respectueuse et tolérante.* » (OMS BGzA, 2017, p.4) Ce référentiel a identifié sept caractéristiques auxquelles les animations doivent satisfaire. Elles doivent être participatives, interactives, dispensées dans un langage adapté, continues, multisectorielles, contextuelles, en collaboration avec les parents et la communauté⁵ et enfin, tenir compte du genre.

En Angleterre, Pound et al. (2017) ont réalisé une étude visant à dresser une liste des critères pour une meilleure pratique en éducation affective et sexuelle. Les chercheurs ont demandé aux élèves de mettre en évidence quelles étaient à leurs yeux les caractéristiques essentielles d'un bon intervenant. Selon les élèves interrogés, l'intervenant doit être ouvert, ne doit pas juger, doit transmettre des informations claires et doit accompagner les élèves dans leurs réflexions. Par ailleurs, l'Instance Régionale d'Education et de Promotion de la Santé [IREPS], (2016), p.9 ajoute « *qu'il est fondamental pendant l'intervention⁶, de se placer dans une attitude de bienveillance, de non-jugement, non-stigmatisation et de confiance. Enfin, au début de l'intervention il sera important que l'intervenant se présente, donne le contexte de l'intervention, les règles de vie et de fonctionnement du groupe, les objectifs et pour finir le déroulé de l'action.* » Les élèves ne souhaitent pas que les professeurs soient présents lors des animations afin de se sentir plus à l'aise (Pound et al., 2017).

Concernant la composition du groupe, lors d'une animation, l'IREPS (2016) mentionne qu'il est nécessaire de privilégier des petits groupes afin de favoriser les interactions. Selon Pound et al. (2017), la mixité du groupe peut s'avérer problématique et empêche la libre expression des élèves au sein du groupe.

Selon l'Organisation des Nations Unies pour l'éducation, science et la culture (2017), il est nécessaire que soient abordés des sujets tels que les méthodes contraceptives, les infections sexuellement transmissibles, l'estime de soi, la puberté, les grossesses adolescentes, la non-discrimination, la diversité sexuelle, la reproduction, les personnes ressources, etc.

⁵ Le terme « Communauté » signifie dans ce contexte : « *d'autres groupes d'acteurs (groupes de jeunes laïcs et religieux, promotion de la santé, centres de consultation, etc.)* » (OMS BGzA, 2017, p.4)

⁶ Le terme « intervention » équivaut au terme « animation » que nous employons dans ce mémoire.

Pour finir, lors des animations, plusieurs outils peuvent être utilisés. L'International Sexuality and HIV Curriculum Working Group (2011) les classe en différentes catégories :

- Les stimulants : ce sont des activités de courte durée qui permettent aux participants de se plonger dans une ambiance différente que celle des cours habituels ;
- Les déclencheurs de discussions, comme le brainstorming, la présentation d'un film, etc. ;
- Les jeux créatifs, comme les jeux de rôle, les poésies, etc. ;
- Les discussions de groupe comme les débats ;
- La réflexion participative et l'analyse, comme la recherche et l'étude de messages médiatiques.

Les intervenants sélectionnent un ou plusieurs outils adéquats en fonction de la taille du groupe, des objectifs fixés, de la thématique abordée, des ressources et des possibilités des intervenants. Quel que soit l'outil utilisé, la méthodologie d'animation se doit d'être participative et interactive (OMS Bureau Régional pour l'Europe BZgA, 2013).

2.5.2. Les critères de qualité : en Belgique francophone

Comme nous l'avons vu précédemment, plusieurs critères sont à prendre en considération afin d'assurer des animations en éducation affective et sexuelle de qualité. Nous verrons que la plupart des critères de qualité pour les animations EVRAS en Belgique francophone sont semblables à ceux mentionnés dans le point précédent puisqu'il n'existe pas de guide officiel EVRAS. Seul un référentiel de l'EVRAS mentionne certaines informations (Gouvernement de la Communauté française, le Gouvernement wallon & le Collège de la Commission communautaire française, 2013).

Il existe cependant une plateforme EVRAS ou des guides méthodologiques fournissant des lignes directrices pour mettre sur pied des animations de qualité. On y retrouve des indications pour aborder des sujets appropriés, pour installer un climat favorable, pour utiliser des outils adéquats suscitant la créativité d'un groupe et pour la clôture des animations (Fédération Wallonie Bruxelles, 2014 ; Bériot, C., Zandt, K. & Paiva, N. (s.d) ; Dufey, 2013).

Concernant les qualités des intervenants, ils doivent savoir parler de la sexualité librement, communiquer avec les élèves, utiliser des méthodologies d'apprentissage participatives, instaurer une dynamique de groupe, etc. (Fédération Wallonie Bruxelles, 2014 ; Bériot, C., Zandt, K. & Paiva, N. (s.d)). Il est également important qu'ils laissent une place importante à

la créativité du groupe et à l'imprévu au-delà de la nécessité d'avoir un fil conducteur et des objectifs de base, les intervenants doivent rester attentifs aux questions inattendues pendant l'animation car « *l'apprentissage s'ancre dans l'émotionnel.* » (Bloc & Pereira, 2017, p.69)

Dufey (2013) rajoute qu'il est préférable que les intervenants soient au nombre de deux et qu'ils soient externes à l'école afin d'instaurer un climat de confiance sans lien hiérarchique. Cela permet aussi aux élèves de connaître des relais extérieurs à l'école (Dufey, 2013).

La qualité des outils utilisés revêt également une importance capitale lors des animations EVRAS. On en retrouve sur le WEB, sous forme de catalogues mis à la disposition des animateurs⁷ (Education à la Vie Relationnelle, Affective et Sexuelle, s.d). Il n'existe cependant pas de critères de qualité les concernant contrairement par exemple, à l'IREPS en France (niveau international) qui définit des critères d'évaluation en faveur de l'utilisation d'outils adéquats lors d'une animation en éducation affective et sexuelle. Les critères d'évaluation se trouvent dans les annexes.

Bloc & Pereira (2017) mentionnent l'importance d'une approche pratique, ludique et réflexive en EVRAS via l'utilisation d'outils adéquats permettant ainsi aux jeunes de développer certaines attitudes et comportements des jeunes.

Intéressons-nous maintenant aux critères de qualité relatifs aux sujets à aborder. Le protocole d'accord relatif à la généralisation de l'EVRAS en milieu scolaire mentionne que l'ensemble ou une partie des thématiques suivantes doivent être abordées : le respect, les relations amoureuses et sexuelles (les émotions, les relations amoureuses, les rapports sexuels, etc.) , les stéréotypes sexistes et homophobes, l'identité de genre, la contraception, la santé sexuelle et reproductive (Infections sexuellement transmissibles, etc.), le sexe et la société (pornographie, virginité, etc.), la grossesse et l'avortement (Gouvernement de la Communauté française, le Gouvernement wallon & le Collège de la Commission communautaire française, 2013).

Concernant la taille et la composition du groupe, Bériot, Zandt & Paiva (s.d) confirment ce que mentionne l'IREPS (2016) (niveau international), à savoir notamment que le travail en

⁷ Dans ce mémoire, le terme « animateur » équivaut au terme « intervenant ».

sous-groupe (mixte ou non mixte) favorise les interactions et donc la qualité des échanges entre les personnes présentes à l'animation.

Il est également préférable comme l'annonçait précédemment Pound et al. (2017) (niveau international), que les professeurs ne soient pas présents lors d'animations d'éducation affective et sexuelle. La sous-commission citoyenneté de la CCOJ (2015-2016), p.6 confirme en disant :

Le professeur doit rester dans un rôle de médiateur en ce qui concerne l'EVRAS. Il doit pouvoir faire le lien entre ses élèves et les intervenants extérieurs [...]. S'il est essentiel qu'il puisse amorcer les débats et fournir une réponse appropriée aux questions en amont ou en aval, ce n'est pas à lui d'endosser l'entière responsabilité de l'EVRAS. L'EVRAS doit être traitée en majorité par des intervenants extérieurs.

Selon Bloc & Pereira (2016), il est aussi nécessaire de poser des règles de fonctionnement de groupe (respect de la parole de chacun, respect de la sphère intime, etc.), de dégager des zones d'échange dans le groupe mais aussi,

« d'explorer les différents éléments que sont les idées, les affects, les expériences qui participent à la construction commune dans cet espace-temps contenant. Accompagner l'élaboration de la réflexion afin que chacun puisse se l'approprier calmement, à son rythme, permet de faire émerger les représentations de ce que chacun vit dans sa famille et dans son milieu culturel. Il est nécessaire d'ouvrir un espace de rencontre mais aussi de créer une petite fêlure dans le mur de leurs préjugés ou certitudes. » (Bloc & Pereira, 2017, p.68)

Arens et al. (2014) confirment les propos d'Andrien, Renard & Vanorlé (2003) (niveau international) en mentionnant l'importance d'inclure davantage les élèves dans la préparation et l'évaluation des modules EVRAS afin d'optimiser la qualité des interventions EVRAS.

Nous venons de mettre en évidence de nombreux critères de qualité tant dans la littérature internationale que dans la littérature belge francophone afin de nous assurer que les élèves

bénéficient d'animations EVRAS de qualité. Passons maintenant à la partie évaluative des animations EVRAS.

2.6. L'évaluation des animations en éducation affective et sexuelle

Nous relevons dans un premier temps les techniques d'évaluation utilisées au niveau international et dans un second temps, celles qui concernent l'EVRAS en Belgique francophone.

Selon l'UNESCO (2011), divers outils d'évaluation des animations d'éducation affective et sexuelle ont été mis au point ces dernières années. Prenons l'exemple de l'outil « Sexuality Education Review and Assessment Tool » (SERAT), qui consiste notamment à :

- Etayer les programmes d'éducation sexuelle et permet notamment une analyse des points forts et des points faibles d'un programme ;
- Fournir des données afin d'améliorer les programmes existants ;
- Revoir les programmes scolaires de prévention du VIH et d'éducation sexuelle en se basant sur les données internationales et les critères de bonnes pratiques.

Pour mettre au point l'outil d'évaluation « SERAT », l'UNESCO a utilisé des données probantes, issues des meilleures pratiques internationales, incluant les contenus du développement des programmes, de la formation des animateurs et des enseignants, ainsi que d'autres éléments clés liés à la réussite des programmes d'éducation sexuelle (UNESCO, 2011).

Aux Etats-Unis, l'équipe de « Working to Institutionalize Sex Education » (WIZE) a réalisé une étude dans 186 écoles afin d'évaluer la qualité des interventions et de mettre en évidence les meilleures pratiques en matière d'éducation sexuelle. Plusieurs données ont été recueillies via les observations des chercheurs ainsi que les rapports des professionnels travaillant dans le domaine de l'éducation affective et sexuelle. Les données ont ensuite été évaluées, permettant de définir des critères d'évaluation pour les animations en éducation sexuelle (Butler et al., 2017).

Un dernier exemple est l'étude de Pound et al. (2018), réalisée en Angleterre qui a notamment pour objectif d'identifier les critères rendant les programmes d'éducation sexuelle et relationnelle efficaces, acceptables et durables. Pour cela, les auteurs ont utilisé les résultats

des enquêtes nationales et ont interrogé de nombreux acteurs de la santé affective et sexuelle, des professionnels mais aussi des parents et des élèves. Les outils d'évaluation utilisés étaient des entretiens téléphoniques et personnels. Selon les auteurs, les critères de qualité identifiés (Criteria for best practice in SRE) peuvent être très utilisés pour évaluer les programmes existants et contribuer au développement de nouveaux programmes.

En ce qui concerne l'évaluation des animations EVRAS en Belgique francophone, la circulaire n°4450 précise seulement qu'une évaluation EVRAS doit avoir lieu tous les trois ans au sein des établissements scolaires. Cependant, aucun critère n'a été établi pour juger de la qualité réelle d'une animation EVRAS. Selon Lesage (2014), il serait pourtant nécessaire d'identifier des critères, afin d'évaluer si l'école remplit ses obligations en matière d'EVRAS. A ce sujet, l'Union Francophone des Associations de Parents de l'Enseignement Catholique [UFAPEC] (2017) précise que la Ministre de l'Enseignement de promotion sociale, de la Jeunesse, des Droits des femmes et de l'Égalité des chances, Isabelle Simonis rappelle son souhait de mettre en place une évaluation quantitative et qualitative des animations EVRAS dans l'objectif de labelliser certains programmes EVRAS. Le processus de labellisation devrait répondre à plusieurs critères et permettrait d'encourager les acteurs à assurer des animations de qualité. Ce projet reste toujours en discussion (UFAPEC, 2017).

Ensuite, Arens et al. (2014) mentionnent que les modalités d'évaluation sont internes à chaque service. Ce sont majoritairement les membres des Plannings Familiaux et des centres PMS qui évaluent leurs propres animations, même si les élèves ont parfois l'occasion de donner leurs avis.

Nous constatons de manière générale que tant au niveau international qu'en Belgique francophone, le point de vue des élèves sur la qualité des animations en éducation affective et sexuelle est trop souvent négligé. Or, l'International Planned Parenthood Federation [IPPF] (2008) mentionne qu'il est nécessaire de s'assurer que les jeunes participent à la conception, à l'exécution et à l'évaluation des programmes d'éducation sexuelle pour en assurer la qualité. Demandons-nous dès lors quels seraient les bénéfices d'inclure davantage les élèves dans la préparation et l'évaluation des animations.

2.7. La prise en compte du point de vue des élèves concernant la préparation et l'évaluation des animations EVRAS

Plusieurs auteurs mentionnent l'importance et les bénéfices de la prise en compte du point de vue des élèves dans le cadre de l'évaluation des animations en éducation affective et sexuelle, tant au niveau international qu'en EVRAS en Belgique francophone.

Tout d'abord, Oppenchain (2011), p.3 mentionne que :

Ne pas enquêter sur les adolescents reviendrait à ne pas leur donner le statut de personne, à supposer une discontinuité entre leur monde et celui des adultes et donc à les exclure symboliquement de la société. Les adolescents ne doivent pas être considérés uniquement sous l'angle de leur vulnérabilité. Ils peuvent ainsi avoir conscience de la forme de don/contre don impliqué par une situation d'enquête. De même, ils peuvent avoir du plaisir à livrer leur point de vue à un adulte [...].

Selon l'OMS BZgA (2010), l'éducation sexuelle doit être participative. « *Les jeunes ne doivent pas être des récepteurs passifs, mais doivent au contraire jouer un rôle actif dans l'organisation, le déroulement et l'évaluation de l'éducation sexuelle. C'est le seul moyen de garantir que l'éducation sexuelle soit axée sur les besoins et les intérêts, et ne suive pas simplement un programme préétabli ou un agenda défini par l'enseignant/éducateur.* » (OMG BZgA, 2010, p.29)

Andrien, Renard & Vanorlé (2003) confirment qu'il est nécessaire que la préparation et l'évaluation d'une animation soit réalisée en y impliquant les élèves afin de répondre à leurs besoins et leurs attentes.

Dans le contexte EVRAS, en référence au premier article du protocole de la circulaire de 2013, une animation adéquate nécessite de prendre en compte le point de vue des bénéficiaires, les jeunes ainsi, que leur vécu (Fédération Wallonie-Bruxelles, 2013).

Arens et al. (2014) mentionnent qu'inclure davantage les élèves dans l'évaluation des modules EVRAS permettrait d'optimiser la qualité de ceux-ci.

La démarche « bottom up », mettant avant tout l'accent sur le point de vue des élèves, permettrait ainsi d'optimiser la qualité des animations EVRAS à leur intention, en

considérant leurs besoins, leurs attentes et leurs suggestions, tout en tenant compte de leur sexe, leur stade de développement, leur statut social, leur environnement familial, social et géographique, etc.

Pour finir, Champagne (2017) mentionne qu'il est nécessaire de percevoir les jeunes comme des acteurs avec leurs valeurs, leurs spécificités, leurs difficultés, leurs attentes et leurs ressources. Ceci permet d'envisager l'EVRAS « *comme un mode d'agir qui entrecroise le repérage des demandes et des attentes des jeunes à la réflexion pratique sur ce qui les interpelle, les préoccupe, les anime, dans un but de proposer un espace et un temps adapté aux besoins [...].* » (Champagne, 2017, p.58)

3. QUESTION DE RECHERCHE ET OBJECTIFS DE RECHERCHE

L'avis des jeunes sur les animations EVRAS et sur ce qu'ils souhaitent comme type d'animations est rarement étudié et pris en compte.

C'est la raison pour laquelle, nous allons faire une recherche contextualisée, dans le milieu scolaire, à l'Institut Notre Dame d'Arlon (INDA).

Nous posons la question suivante : « A l'Institut Notre Dame d'Arlon, quel est le point de vue des adolescents de cinquième et sixième secondaire sur la qualité des animations d'Education à la Vie Relationnelle, Affective et Sexuelle (EVRAS) auxquelles ils ont participé ? »

Nos objectifs de recherche sont les suivants :

- Explorer la manière dont est pensée l'EVRAS à l'INDA et comment elle est évaluée ;
- Explorer le point de vue des élèves de cinquième et de sixième secondaire de l'INDA sur les animations auxquelles ils ont assisté pendant leur parcours scolaire ;
- Faire émerger le point de vue des élèves sur les éléments qui sont essentiels lors d'une animation EVRAS;
- Contribuer à l'amélioration de la qualité des animations EVRAS à l'INDA.

METHODOLOGIE

En vue de répondre à notre question de recherche, nous avons choisi d'utiliser la méthodologie qualitative. D'après Aujoulat (2017), les méthodes qualitatives visent à répondre à des questions de recherches à propos d'un sujet précis ne demandant pas de réponse numérique ; notre recherche consiste à rendre compte des avis, des besoins et des recommandations d'élèves concernant les performances des animations EVRAS, ce qui se prête bien à cette méthodologie.⁸ Aussi, la méthode qualitative permet d'étudier les opinions des gens de manière plus approfondie que dans un sondage (Lugen, 2013). Connaître l'opinion des adolescents concernant les animations EVRAS permettra de répondre à notre question de recherche.

Nous avons choisi un type de recherche proche de la « recherche participative » en accord avec les acteurs rencontrés. La « recherche participative » a pour objectif de : « *Produire des recherches bénéficiant aux participants et participantes, [...] par l'apport des résultats à la compréhension des actions et des changements requis.* » Ce type de recherche :

Se construit sur un processus social [...]. Son but est de répondre à des besoins réels tout en contribuant à accroître les compétences de la communauté. Elle repose sur la prémisse que la participation des membres des communautés rend les recherches et les interventions en promotion de la santé plus pertinentes, plus significatives et culturellement appropriées. Elle met l'accent sur le partage du pouvoir entre les chercheurs et leurs objets/sujets de recherche. » (Dallaire, 2002, p.2)

⁸ L'objectif n'est pas de quantifier ni de mesurer mais bien de recueillir des données verbales permettant ensuite une démarche interprétative (Kakai, 2008).

1. RECUEIL DE DONNEES

1.1. Les caractéristiques du chercheur

Nous sommes une étudiante en Master de Santé Publique à l'Université catholique de Louvain. Nous avons effectué cette recherche dans le cadre d'un mémoire de fin d'études. Nous n'avons aucune expérience dans le domaine de la recherche excepté notre travail de fin d'études précédent. Il n'a donc pas été aisé pour nous de réaliser un mémoire universitaire. Notre manque d'expérience en matière de recherche a certainement impacté la recherche en elle-même.

1.2. Rencontre avec des acteurs de l'EVRAS de l'INDA

Nous avons interrogé des acteurs de l'EVRAS de l'INDA afin de récolter des informations concernant la manière dont est pensée l'EVRAS au sein de l'école afin d'identifier la manière dont se déroulent les animations.

Dans un premier temps, comme mentionné précédemment, nous avons contacté le directeur des directeurs de l'école afin qu'il nous fasse part, de la manière dont est appréhendé l'EVRAS à l'INDA.

Ensuite, nous sommes allés à la rencontre d'un professeur de l'école, d'une personne travaillant au centre PMS de l'école et de la coordinatrice du CPF d'Arlon afin de bénéficier de données plus précises sur les animations EVRAS auxquelles le directeur des directeurs ne participe pas. Nous n'avons pas rencontré de personne travaillant au PSE ni la directrice de l'enseignement technique. Cependant, la coordinatrice du CPF d'Arlon nous a expliqué les rôles du PSE et de la directrice de l'enseignement technique dans l'EVRAS à l'INDA.

Il s'agissait de rencontres exploratoires sans guide d'entretien afin de permettre aux acteurs de nous présenter librement leurs rôles, l'organisation, le déroulement et l'évaluation des animations EVRAS au sein de l'école.

Les rencontres avec ces acteurs de terrains nous ont aidés à préparer les questions pour les futurs entretiens avec les élèves. Notre mission consiste à évaluer les animations EVRAS à l'INDA. Raison pour laquelle, nous devons consulter les intervenants pour identifier les types

de questions pertinentes à poser aux élèves pour récolter des données significatives permettant de répondre à nos objectifs de recherche.

1.3. Entretiens de recherche avec les élèves de cinquième et sixième secondaire de l'INDA

1.3.1. Stratégie de recrutement et échantillonnage des élèves

Le directeur de l'école nous a fourni la liste comprenant les noms des 193 élèves de cinquième et des 197 élèves de sixième secondaire de l'enseignement général de l'INDA. Ensuite, nous avons contacté individuellement 300 élèves via le réseau social « Facebook » et 50 via les adresses email fournies par le directeur. Pour les 40 élèves restants, nous n'avons pas obtenu ces informations. Les informations fournies aux élèves que nous avons contactés se trouvent dans les annexes. La participation des élèves aux entretiens de recherche s'est faite sur base volontaire. En effet, les élèves souhaitant participer à l'entretien se sont inscrits dans un sondage présent sur un groupe « Facebook » spécifiquement créé pour notre étude. Des groupes ont été formés en fonction des disponibilités des élèves selon leurs heures d'étude. Les animations se sont en effet déroulées pendant les heures d'étude des élèves afin de ne pas perturber l'organisation des cours. Les enseignants n'étaient donc pas présents pendant l'animation. Au total, 75 élèves se sont inscrits pour participer aux entretiens mais 32 élèves n'ont pas été inclus pour participer. Ces derniers étaient en effet inscrits dans une tranche horaire ne comprenant pas plus de 4 élèves inscrits alors que nous avons défini un seuil de 12 élèves par entretien pour favoriser une bonne dynamique de groupe.

Pour finir, 37 élèves ont participé aux entretiens de recherche. Cet échantillon comprenait 15 élèves de cinquième secondaire et 22 de sixième secondaire, répartis en quatre groupes. Sur les 37 élèves, 20 élèves étaient de sexe féminin, 17 de sexe masculin, 10 élèves étaient âgés de 16 ans, 19 élèves de 17 ans et 8 élèves de 18 ans. D'autres caractéristiques de l'échantillon se trouvent dans les annexes.

Les élèves présents aux entretiens de recherche n'ont participé à aucune animation EVRAS pendant leur cinquième et sixième année ce qui nous a permis de nous assurer que les élèves interrogés avaient participé à l'entièreté des activités EVRAS de leur parcours scolaire. Seul un élève n'avait pas réalisé ses quatre premières années de secondaire à l'INDA. Nous tenons à préciser qu'il s'agit d'une recherche rétrospective, car les élèves que nous allons interroger ont déjà participé aux animations EVRAS qui nous intéressent.

Le type d'échantillon est intentionnel, car la sélection s'est faite selon les critères d'inclusion suivants :

- Elèves de cinquième et de sixième de l'enseignement général inscrits à l'école de l'Institut Notre Dame d'Arlon durant l'année scolaire 2017-2018 ;
- Sexes féminins et masculins ;
- Les élèves souhaitant participer sur base volontaire à notre entretien de recherche.

La taille de l'échantillon a été définie en fonction de la contrainte logistique citée précédemment à savoir l'inscription des élèves à des tranches horaires ne comprenant pas plus de quatre élèves. Cependant, après quatre entretiens de recherche il nous a semblé que la saturation descriptive était atteinte et qu'une organisation supplémentaire ne s'avérait pas indispensable pour poursuivre avec les 32 personnes inscrites n'ayant pas participé.

1.3.2. Les médias créatifs comme outil de collecte des données

Pour collecter nos données, trois questions ont été posées aux élèves à savoir :

- « En repensant aux différentes séances d'Education à la Vie Relationnelle, Affective et Sexuelle (EVRAS) auxquelles vous avez participé pendant votre scolarité, qu'avez-vous aimé avant, pendant et/ou après les séances ? Justifiez pourquoi. »
- « En repensant aux différentes séances d'Education à la Vie Relationnelle, Affective et Sexuelle (EVRAS) auxquelles vous avez participé pendant votre scolarité, que n'avez-vous pas aimé avant, pendant et/ou après les séances ? Justifiez pourquoi. »
- « Selon vous, quels sont les éléments essentiels qui doivent se retrouver dans une animation à la Vie Relationnelle, Affective et Sexuelle ? »

Il s'agit de trois questions ouvertes que nous pouvons comparer à celles posées dans un entretien semi directif. Les questions forment le « guide d'entretien » et laissent une flexibilité et une liberté de réponse pour les participants (Kakay, 2008).

Les deux premières questions sont principalement basées sur les émotions. Cette décision s'explique par l'importance du ressenti émotionnel des élèves lors d'une animation en éducation affective et sexuelle. Au niveau international, l'OMS BZgA (2013) confirme que l'éducation sexuelle couvre notamment un large spectre de thèmes en lien avec des aspects émotionnels ; au niveau belge, Bloc & Pereira (2017) stipulent que l'apprentissage en EVRAS s'ancre dans l'émotionnel.

La troisième question est quant à elle davantage « rationnelle ».

Le choix de ces trois questions revient aux discussions que nous avons eues avec les acteurs de l'EVRAS de l'INDA que nous avons rencontrés, ainsi qu'en fonction de nos objectifs de recherche.

Pour collecter les données auprès des élèves, nous avons utilisé l'outil des médias créatifs sous forme de la réalisation d'affiches. Les élèves étaient invités à répondre aux questions en présentant leurs réponses avec des phrases, des mots, des dessins, des images de magazines, etc. Cette manière de collecter les données présente plusieurs avantages.

Tout d'abord, contrairement à l'entretien individuel, l'utilisation d'un média créatif permet à l'adolescent de ne pas se sentir juger et de subir une pression de la part du chercheur pouvant amener l'adolescent à donner des réponses qui éviteraient de se faire juger (Ndengeyingoma, de Montigny & Miron, 2013). Par ailleurs, la réalisation d'une affiche en groupe comporte un aspect ludique où les souvenirs et les expériences de chacun font surface et elle permet d'entraîner l'adolescent à s'exprimer (Oppenchain, 2011). La réalisation d'une affiche en groupe suscite le dialogue des adolescents. Les interactions dans le groupe, la structure et les contenus des affiches sont considérés comme différentes formes conscientes et inconscientes d'expression des adolescents (Soulière & Caron, 2017). En outre, l'exercice de création (écriture, collages, le dessin, etc.) permet aux adolescents d'être créatifs et de faire part de leurs points de vue et de leurs représentations sur le sujet de la recherche. Cela permet aussi de donner des éléments importants qui constituent des sources de réflexion (Soulière & Caron, 2017).

Concernant la troisième question, une discussion au sein des groupes a permis de récolter les réponses des élèves.

1.3.3. Déroulement des entretiens de recherche

Nous avons réalisé quatre entretiens de recherche entre le 16 avril et le 20 avril 2018.

Chacun d'entre eux a duré 100 minutes, soit deux périodes de 50 minutes d'étude pour les élèves. Au départ, nous souhaitions réaliser des entretiens par groupe de 12 élèves afin de favoriser une bonne dynamique de groupe. Cependant nous avons dû nous adapter car seule une tranche horaire comprenait un groupe de 12 élèves. Nous avons alors accepté de réaliser des entretiens avec des groupes comprenant entre 8 et 10 élèves.

Pour commencer, les élèves se sont placés de manière libre dans la classe formant des groupes de trois ou quatre élèves (selon le nombre d'élève présent à l'entretien de recherche). Nous nous sommes ensuite présentés et nous avons expliqué les buts de notre recherche. Après, nous avons placé un cadre qui informait de la confidentialité des informations et de la protection des données récoltées. Ensuite, nous avons expliqué le déroulement de l'entretien de recherche et les élèves ont signé le document de consentement et complété le formulaire anonyme se trouvant dans les annexes. Après, les élèves ont bénéficié de temps pour répondre aux deux premières questions de manière individuelle pour ensuite partager leurs réponses avec les élèves de leur groupe. Ensuite, les élèves ont inscrit leurs réponses sur une affiche pour les présenter au reste de la classe laissant ainsi l'opportunité aux autres élèves de réagir et de questionner leurs camarades. Pour finir, une discussion orale a eu lieu avec l'entièreté du groupe permettant de répondre à la troisième question.

Les quatre entretiens de recherche se sont déroulés comme prévu. Les élèves étaient disciplinés et avaient rapidement assimilé les consignes. Ils se sont montrés impliqués pour répondre aux questions et pour réaliser les affiches. Lors de la discussion en groupe, les élèves ont participé en énonçant de nombreux éléments permettant de répondre à la troisième question. Lors de cette étape, la reformulation était importante afin de s'assurer de comprendre les éléments mentionnés par les élèves. En inscrivant « les dires des élèves » sur les affiches, nous avons fait en sorte de ne pas interpréter ni déformer les paroles des élèves.

2. ANALYSE DES DONNEES

2.1. Outils et méthode d'analyse des données

Dans un premier temps, nous avons retranscrit les données récoltées lors des rencontres avec **les acteurs de l'INDA**. Pour cela, les matériaux étaient les notes prises lors des rencontres et les enregistrements.

Les données ont été retranscrites dans un fichier Word PC en les séparant en fonction des personnes interrogées.

Dans un deuxième temps, nous avons retranscrit les données récoltées lors des entretiens de recherche avec **les élèves**.

Les matériaux d'analyse étaient les suivants :

- Les « dires des élèves » lors de la présentation des affiches qu'ils ont réalisées répondant aux deux premières questions ;
- Les données que nous avons écrites sur des grandes feuilles de papier lors de la discussion avec l'entièreté du groupe permettant de répondre à la troisième question ;
- Les notes prises lors des travaux de groupes avec les élèves à propos de leurs réflexions ;
- Les enregistrements audio.

Ces données ont été retranscrites dans un fichier Word PC en les séparant en fonction des quatre entretiens de recherche. Concernant les enregistrements audio , nous les avons écoutés et seules les informations que nous n'avions pas relevées avec les autres matériaux d'analyse ont été retranscrites.

Nous avons procédé à l'analyse de l'ensemble de ces données.

Les deux analyses se sont déroulées séparément afin de ne pas mélanger les données issues des acteurs EVRAS de l'INDA et des élèves.

Dans les deux cas, nous avons analysé les données en utilisant l'analyse thématique continue par catégorie émergente. Pour y parvenir, nous avons suivi les étapes de l'analyse thématique décrite par Paillé et Mucchielli (2016). Concrètement, nous avons réalisé une lecture attentive et approfondie des données pour ensuite procéder à l'identification de certains thèmes et sous thèmes. Ces derniers ont ensuite été classés en les fusionnant, en les regroupant et en les hiérarchisant.

Finalement les thèmes et les sous-thèmes identifiés grâce aux rencontres avec les acteurs de l'EVRAS sont :

- Les acteurs de l'EVRAS à l'INDA ;
- Les intervenants de l'EVRAS à l'INDA ;
- La fréquence des animations EVRAS à l'INDA ;
- La durée des animations EVRAS à l'INDA ;
- La préparation des animations EVRAS à l'INDA ;
- Le déroulement d'une « animation type EVRAS » à l'INDA ;
- L'évaluation des animations EVRAS à l'INDA ;
- Les préoccupations des acteurs de l'EVRAS à l'INDA ;
- Le projet de la cellule EVRAS à l'INDA.

Les thèmes et les sous-thèmes identifiés grâce aux entretiens avec les élèves sont :

- Le ressenti des élèves lors des animations EVRAS
- L'organisation d'une animation : le lieu d'animation, l'organisation du lieu d'animation, la durée d'une animation, la fréquence d'une animation, la composition du groupe et la présence du professeur.
- Les intervenants : le nombre, le genre, l'âge et les caractéristiques et compétences.
- Les sujets abordés lors des animations : la puberté, la sexualité et les personnes ressources.
- Les outils d'animation
- Les données qui dépassent le cadre de l'EVRAS.

Pour analyser les données, nous n'avons pas utilisé de software informatique d'analyse mais nous les avons classées manuellement sur Excel PC.

Nous présentons les résultats dans le point suivant de ce mémoire. Ces derniers se présentent sous forme textuelle descriptive au départ des réponses des élèves aux trois questions.

Nous exposons des verbatims des acteurs de l'EVRAS et des élèves.

2.2. Préoccupations éthiques

L'adolescence est synonyme de bouleversement tant sur le plan physiologique que mental. C'est principalement durant cette période que les jeunes découvrent leur sexualité et se posent des questions sur les relations amoureuses et sexuelles (Fédération Wallonie Bruxelles Santé, 2014). Parler de la sexualité avec les adolescents n'est pas toujours une chose aisée et est considéré par certaines personnes comme un sujet tabou. C'est la raison pour laquelle, nous avons choisi un mode de recueil de données qui s'apparentent à ce que « nous pensons être bien » à savoir, des entretiens de recherche groupés par la réalisation d'affiches. De plus, nous n'avons pas accepté la présence d'un professeur lors des entretiens afin de laisser aux adolescents l'opportunité de s'exprimer sans se sentir jugés par un adulte qu'ils connaissent.

Notre projet a été approuvé par le Comité de Bioéthique des Cliniques universitaires Saint Luc. Le numéro de dossier du projet approuvé par le comité éthique est le 2018/15JAN/014 et le code d'enregistrement belge est le B403201835245.

RESULTATS

Dans un premier temps, nous présentons les résultats des rencontres avec les acteurs de l'EVRAS de l'INDA à savoir un professeur, la coordinatrice du CPF d'Arlon et un membre de l'équipe du PMS de l'école.

Dans un deuxième temps, nous présentons les résultats des quatre entretiens de recherche réalisés avec les 37 élèves de cinquième et sixième secondaire de l'INDA.

1. RESULTATS DES RENCONTRES AVEC LES ACTEURS DE L'EVRAS DE L'INDA

1.1. Les acteurs de l'EVRAS à l'INDA

Les acteurs de l'EVRAS à l'INDA sont : le directeur des directeurs de l'école, la directrice de l'enseignement technique, certains professeurs, les membres du CPF d'Arlon, les membres du PMS de l'école et du PSE ainsi que des personnes extérieures.

1.2. Les intervenants de l'EVRAS à l'INDA

Les intervenants de l'EVRAS à l'INDA sont les membres du PMS de l'école, du CPF d'Arlon et du PSE. Ils coaniment systématiquement à deux. Selon la coordinatrice du CPF, « *Ça permet notamment aux intervenants de se compléter dans les informations fournies, mais aussi de séparer les élèves en sous-groupes.* »

Dans la majorité des cas, les deux intervenants sont des femmes.

Les professeurs ne sont jamais présents lors des animations EVRAS. Le professeur dit : « *Je trouve ça normal que nous ne participions pas aux animations. Par contre, je trouverai intéressant de former un groupe de professeurs qui permettrait aux élèves de poser leurs questions relatives à l'EVRAS. On pourrait soit y répondre ou soit les orienter vers les professionnels adéquats. Pour ça, il faudrait que les professeurs aient des connaissances sur les sujets relatifs à l'EVRAS ainsi que sur le rôle des différents professionnels.* »

1.3. La fréquence des animations EVRAS à l'INDA

Deux animations ont lieu sur les six années de secondaire de l'enseignement général à savoir une en deuxième et une en troisième année secondaire. Le choix des années pour intervenir revient aux intervenants qui estiment que ce sont des années « pertinentes » pour intervenir. La personne membre du PMS mentionne : « *Nous intervenons en deuxième et troisième année afin de réaliser de la prévention primaire pour la majorité des élèves et ainsi diminuer la prise de risques.* »

Cette fréquence est déterminée en fonction des subsides que reçoivent les intervenants. Compte tenu des contraintes budgétaires, ils n'ont pas la possibilité de réaliser plus de deux animations sur les six années de secondaire à l'INDA. La coordinatrice du CPF dit : « *On ne fait pas plus de deux animations sur les six car on essaie de rester équitable et de faire en sorte que tous les élèves des écoles d'Arlon bénéficient de deux animations.* Pour contrer cette fréquence trop peu importante selon elle, la coordinatrice du CPF d'Arlon mentionne : « *Moi, ce que je trouverai super intéressant, c'est que les sujets relatifs à l'EVRAS et même d'autres sujets en lien avec la santé soient abordés dans différents cours sans pour autant dire aux élèves qu'ils sont en train d'aborder un sujet relatif à l'EVRAS. Par exemple, le professeur de français pourrait faire analyser des textes aux élèves sur le sujet des relations égalitaires entre homme et femme. Ou encore, le professeur d'anglais pourrait traduire des textes avec les élèves sur le sujet de la prise de risques à l'adolescence. Ainsi, les élèves bénéficieraient régulièrement d'informations relatives à la santé et à l'EVRAS.* »

1.4. La durée des animations EVRAS à l'INDA

La durée des animations varie de deux à trois heures. La coordinatrice du CPF dit « *L'idéal c'est quand les animations durent trois heures, car on a le temps d'aborder plusieurs sujets, de travailler avec l'entière du groupe et en sous-groupe.* »

1.5. La préparation des animations EVRAS à l'INDA

La coordinatrice du planning familial d'Arlon signale qu'il n'existe pas de référentiel EVRAS en Belgique francophone mentionnant les critères de qualité des animations EVRAS. Cependant, pour assurer des animations de qualité, les intervenants expriment que les acteurs de l'EVRAS de l'INDA prennent en compte les recommandations de la plateforme en Education à la Vie Relationnelle Affective et Sexuelle (2018) ainsi que certains critères inscrits dans « le protocole d'accord relatif à la généralisation de l'éducation à la vie relationnelle, affective et sexuelle (EVRAS) en milieu scolaire ».

La préparation des animations EVRAS à l'INDA se déroule en collaboration avec les intervenants. Avant chaque animation, les binômes d'intervenants se rejoignent et/ou se contactent afin de planifier le déroulement de l'intervention. La personne membre du PMS dit : « *Soit on se voit soit on se téléphone pour planifier le déroulement de l'animation. On identifie le thème à aborder en fonction de l'année, on choisit un ou plusieurs outils et on fixe les objectifs de l'animation.* »

Les thèmes et les sujets abordés lors des animations EVRAS à l'INDA sont définis par les intervenants.

En deuxième année, les thèmes abordés sont les suivants : les prises de risques à l'adolescence, l'affirmation de soi et le bien-être.

En troisième année les sujets abordés sont les suivants : les relations amoureuses, la contraception et les infections sexuellement transmissibles.

Ces différents thèmes ont été identifiés comme pertinents il y a plusieurs années et ils sont toujours d'actualité. La personne du PMS dit : « *Les thèmes qu'on aborde avec les élèves sont « larges » et les sujets relatifs aux thèmes diffèrent en fonction de chaque animation et de chaque groupe. Ceci permet d'avoir un thème de base et ensuite, de partir sur les questionnements des élèves.* »

Tous les ans, au mois de septembre, le directeur des directeurs organise une réunion avec certains professeurs volontaires et avec la directrice de l'enseignement technique. Cette réunion a pour but d'identifier les sujets judicieux à aborder en fonction des événements de l'année écoulée. Le directeur des directeurs rapporte ensuite les sujets mis en évidence aux intervenants de l'EVRAS.

Le professeur interrogé dit : *« par exemple, une année, une élève s'est filmée en montrant ses seins. La vidéo a été vue par de nombreux élèves de l'école. On a donc suggéré aux intervenants de l'EVRAS d'aborder le danger d'internet sur le sujet de la sexualité. »*

La coordinatrice du CPF dit : *« On ne modifie pas les thèmes généraux que nous abordons avec les élèves en fonction des sujets identifiés lors de la réunion, mais on en tient compte lors des discussions que nous avons avec les élèves pendant l'animation. »*

1.6. Le déroulement d'une « animation EVRAS type » à l'INDA

Une animation « type » se déroule comme suit : les intervenants se présentent, fixent un cadre, réalisent un jeu « brise-glace » permettant aux élèves de se présenter et de les « plonger » dans une ambiance décontractée. Ils abordent ensuite le thème de la séance et tentent de faire émerger des sujets qui préoccupent les élèves. La séance se déroule ensuite en fonction de ces sujets et de l'outil prédéfini par les intervenants. Ensuite, les intervenants informent de l'existence d'un espace forum sur le site du CPF d'Arlon, sur lequel ils peuvent poser des questions de manière anonyme. Pour finir, les élèves procèdent à une évaluation de l'intervention, mais cette dernière n'a pas toujours lieu par manque de temps.

Les outils utilisés sont divers comme par exemple le photolangage, les cartes émotions, les débats en sous-groupes, les sketches, etc.

Les chaises des élèves et des intervenants sont toujours disposées en rond. La coordinatrice du CPF mentionne à ce sujet : *« On dispose systématiquement les chaises en rond dans la classe pour permettre à tous les élèves de se voir et créer une ambiance conviviale. »* Le professeur interrogé dit aussi : *« Quand je rentre dans la classe pour donner mon cours, je vois souvent des chaises qui sont placées en rond dans les classes, ça change des cours habituels. »*

1.7. L'évaluation des animations EVRAS à l'INDA

Concernant l'évaluation durant l'animation, la coordinatrice du CPF dit : *« lors de certaines animations, nous demandons aux élèves d'évaluer la séance et de nous faire part de leurs critiques/remarques. Nous n'avons cependant pas toujours le temps de réaliser l'évaluation. »*

Concernant l'évaluation entre les intervenants, elle a lieu une à deux fois par an entre les différents acteurs qui coaniment. Aucune grille d'évaluation n'est utilisée.

L'objectif de l'évaluation est d'évaluer les outils utilisés pour aborder les différents thèmes. Les outils sont donc modifiés au fur et à mesure des années contrairement aux thèmes abordés. De plus, la coordinatrice du CPF dit : « *une évaluation informelle peut également avoir lieu à la fin de chaque animation lorsque nous sentons le besoin d'adapter l'animation.* »

1.8. Les préoccupations des acteurs de l'EVRAS de l'INDA

La coordinatrice du CPF et la personne du PMS se posent des questions sur le ressenti des élèves pendant et après les animations. La coordinatrice du CPF dit : « *Parfois ça se voit qu'ils se sentent mal à l'aise mais je ne sais pas exactement pourquoi.* »

Ceci renforce la pertinence des deux premières questions que nous posons aux élèves lors des entretiens de recherche étant donné qu'elles sont basées sur les émotions.

Les deux intervenants interrogés se posent des questions concernant l'efficacité de leurs animations et des éléments qu'ils pourraient améliorer. La personne du PMS dit : « *Je me demande ce que nous pourrions améliorer pour que les animations aient davantage d'impact sur les élèves. L'idéal serait de savoir si elles permettent aux élèves d'adopter certains comportements favorables à la santé mais ceci est difficile à évaluer à notre niveau.* »

Dans ce mémoire, nous ne faisons pas une évaluation de l'efficacité des animations sur le comportement des élèves. Cependant, la troisième question de l'entretien de recherche permet de mettre en évidence les éléments essentiels à une animation EVRAS et donc, indirectement, d'identifier les moyens d'optimiser les animations pour impacter davantage les élèves.

Pour finir, la personne du PMS et la coordinatrice du planning familial mentionnent que les intervenants sont désireux d'optimiser leur pratique afin de répondre davantage aux besoins et aux demandes des élèves. Ceci soutient notre recherche d'autant plus que les acteurs sont parties prenantes de cette dernière.

1.9. Le projet de la cellule EVRAS à l'INDA

Peu de professeurs sont sensibles à l'importance de l'EVRAS au sein de l'école. Un professeur nous dit : « *Les sujets relatifs à l'EVRAS sont des sujets que peu de professeurs abordent avec les élèves, excepté peut être, les professeurs de biologie.* »

Cependant, certains professeurs s'intéressent aux animations EVRAS et sont motivés d'en accroître la qualité. C'est notamment la raison pour laquelle une cellule EVRAS⁹ va probablement être instaurée dans les prochaines années. Cette dernière serait composée de plusieurs acteurs qui ne sont actuellement pas encore définis. Peu de données nous ont été fournies concernant ce sujet car cela reste actuellement un projet. Néanmoins, l'optimisme du professeur interrogé plaide en faveur de l'optimisation de l'EVRAS à l'INDA.

2. RESULTATS DES ENTRETIENS DE RECHERCHE AVEC LES ELEVES

2.1. Le ressenti des élèves lors d'une animation EVRAS

Les animations EVRAS laissent des ressentis différents dans la mémoire de chaque élève.

Les ressentis positifs sont : la bonne ambiance, l'amusement, le côté rassurant et intéressant, l'utilité, le ressenti d'une chouette expérience, le côté « cool » de rater des cours ou encore, l'importance de l'évènement. Par exemple, une élève du groupe 2 dit : « *C'était rigolo et ludique je trouve.* » ou encore, un élève du groupe 1 dit : « *Moi je garde un bon souvenir des animations, je m'étais bien amusé.* » Il est aussi ressorti du groupe 4 : « *Nous, on trouve que les animations c'est utile car on se pose quand même beaucoup de questions à notre âge.* »

Au contraire, d'autres élèves gardent des souvenirs négatifs comme : l'aspect gênant, le malaise, le côté inutile de l'expérience ou encore, le fait de se sentir jugé. Un élève du groupe 3 dit : « *C'était super gênant comme animation, personne n'osait parler.* » ou encore, un élève du groupe 1 dit : « *J'ai trouvé ça super malaisant¹⁰ comme ambiance, tout le monde se regardait et se jugeait.* »

⁹ Cellule EVRAS : il s'agit de cellules permanentes consultatives qui visent à mettre en œuvre des programmes d'éducation affective et sexuelle, dans une perspective de prévention et de promotion de la santé dans les établissements scolaires qui en font la demande. Elles sont basées sur un processus participatif, d'élaboration et de mise en œuvre en éducation à la sexualité en milieu scolaire en partenariat avec tous les intervenants privilégiés en cette matière, à minima des représentants de l'équipe éducative, du CPMS et/ou SPSE, et de centre de CPF, etc.) (Fédération Laïque de Centres de Planning Familial. 2018)

¹⁰ Le terme « malaisant » mentionné à plusieurs reprises par les élèves signifie « se sentir mal à l'aise ».

A travers les résultats des entretiens de recherche, nous verrons que de nombreux éléments ont un impact sur le ressenti des élèves lors d'une animation EVRAS.

2.2. L'organisation d'une animation EVRAS

2.2.1. Le lieu d'animation

Les animations EVRAS auxquelles les élèves ont participé se sont déroulées dans des classes au sein de l'école. La majorité des élèves apprécie cet endroit comme lieu d'animation et souhaitent que les animations continuent à s'y dérouler.

Selon les élèves, si elles n'étaient pas obligatoires et qu'elles n'étaient pas organisées au sein de l'école, ils ne s'y rendraient pas et ne prendraient pas le temps de se renseigner sur ce type d'informations. Un élève du groupe 2 dit : « *C'est bien de faire ça à l'école car si ce n'était pas fait là, nous n'irions jamais de notre plein gré à une animation EVRAS en dehors de l'école.* » Un élève du groupe 4 dit aussi : « *Les animations doivent être obligatoires car c'est utile et c'est pour ça que c'est bien que ça se fasse au sein de l'école.* »

2.2.2. L'organisation du lieu d'animation

Selon les élèves, la disposition des chaises et des bancs dans la classe est différente de celle que les élèves ont l'habitude de voir pendant leurs cours. Les élèves ont apprécié de pouvoir se voir, de pouvoir participer et de se sentir écoutés.

Un élève du groupe 3 dit : « *C'est bien d'être en rond car ça permet à tout le monde de mieux s'écouter* », un autre du groupe 2 dit : « *C'est convivial d'être en rond.* »

Les élèves estiment que la disposition des chaises en cercle est un élément important dans une animation EVRAS permettant une ambiance plus conviviale et moins gênante. Un élève du groupe 1 dit : « *C'est convivial d'être en rond.* » Selon les élèves, elle permet, à tous les élèves de participer de manière égale (contrairement aux cours habituels où se sont principalement les élèves placés devant qui participent) et permet aux élèves de se sentir plus à l'aise de s'exprimer oralement.

2.2.3. La durée d'une animation

Selon la majorité des élèves, la durée d'une animation est de deux heures de cours soit 100 minutes. Les élèves estiment la durée adéquate.

D'autres élèves mentionnent que les animations ont duré trois heures de cours soit 150 minutes et estiment cela trop long.

Les élèves suggèrent que le temps d'animation n'excède pas deux heures de cours et une pause est souhaitée au milieu de l'animation. Il en est ressorti du groupe 3 et 4 ces deux phrases : « *Il faut qu'il y ait une pause.* », « *Deux heures c'est juste bien je trouve.* »

2.2.4. La fréquence des animations

Si la majorité des élèves se souviennent d'avoir participé à deux animations durant leur parcours scolaire, l'une en deuxième et l'autre en troisième année¹¹ secondaire, d'autres sont par contre incapables de situer ces animations dans le temps.

Les avis des élèves concernant la fréquence des animations EVRAS sont diversifiés.

La majorité des élèves souhaiteraient participer à plus de deux animations afin de permettre d'aborder davantage de sujets. Ce constat s'illustre par une phrase type d'un élève du groupe 3 : « *Je trouve ça dommage qu'on n'ait pas plus d'animation car j'ai oublié beaucoup d'informations.* » Certains disent qu'il en faudrait une chaque année, d'autres trois sur les six ans et d'autres quatre sur les six années. Des élèves commentent : « *Il faudrait au moins 4 séances sur les six ans.* » ou encore, « *Moi je trouve qu'une animation par année ce serait parfait.* »

2.2.5. La composition du groupe

Selon les élèves, la composition du groupe a un impact important sur leurs ressentis durant l'animation.

Premièrement, concernant la taille du groupe, les élèves n'ont pas apprécié de se retrouver trop nombreux au sein d'un groupe unique (environ 25 élèves). Ils ont d'ailleurs apprécié les moments de l'animation où ils étaient séparés en sous-groupe. Un trop grand nombre d'élèves rend la participation de chacun plus gênante et engendre un temps d'écoute trop important. Au contraire, selon les élèves, se retrouver en petit groupe favorise l'interactivité, l'écoute et

¹¹ Les élèves ayant doublé ou n'ayant pas réalisé la majorité de leur parcours scolaire à l'INDA sont susceptibles d'avoir participé à moins ou plus de deux animations.

permet de se sentir plus à l'aise pour s'exprimer oralement. Un élève du groupe 1 explique : « *Quand on est moins, c'est moins long d'écouter tout le monde lorsque l'on fait des jeux où tout le monde doit donner son avis.* » Plusieurs élèves rajoutent : « *Il faudrait qu'on soit un maximum de vingt élèves et qu'on se retrouve parfois en sous-groupes.* »

Deuxièmement, le déroulement des animations en « groupes-classes » a suscité différents ressentis. Certains élèves n'ont pas aimé se retrouver avec les élèves de leur classe. Ils mentionnent que bien qu'un cadre soit instauré par l'intervenant au début de l'animation, le jugement et les moqueries sont présents. Les élèves n'ont pas toujours confiance en leurs camarades de classes et les pensent capables d'aller répéter à d'autres élèves ce qui a été dit lors de l'animation. Par conséquent, certains élèves n'osent pas s'exprimer et se sentent gênés dans de nombreuses situations. Par exemple, un élève du groupe 4 dit : « *On était par groupe classe donc on n'osait rien dire.* » et une élève du groupe 1 dit : « *Tu savais très bien que quelqu'un allait tout répéter si on disait quelque chose.* »

Au contraire, d'autres élèves estiment que la participation à une animation EVRAS en « groupes-classes » permet une certaine solidarité au sein de la classe et permet d'apprendre davantage d'informations sur ses camarades de classe. Par exemple un élève du groupe 1 dit « *Le fait qu'on se retrouve juste avec notre classe c'était chouette.* » Dans ce cas, selon les élèves, il est préférable que les animations aient lieu durant la deuxième partie de l'année afin que les élèves se connaissent mieux et se sentent plus à l'aise. En effet, un élève du groupe 4 : « *C'était trop tôt dans l'année, du coup, on ne connaissait pas bien les élèves de la classe.* »

Aussi, nombreux sont les élèves qui pensent comme cet élève : « *Ce serait bien de pouvoir choisir son groupe. Comme ça, si quelqu'un ne se sent pas à l'aise face à une personne, il peut l'éviter en ne s'inscrivant pas dans le même groupe.* » Selon les élèves, cela permettrait d'avoir davantage confiance aux membres du groupes.

Les élèves sont conscients des contraintes organisationnelles pour répondre à cette demande.

Pour conclure, certains élèves n'ont pas apprécié de participer aux animations au sein d'un groupe mixte et pensent comme cet élève du groupe 1 : « *Je n'étais pas à l'aise que les filles et les garçons soient mélangés.* » Selon les élèves, le niveau de maturité différent des filles et des garçons en fonction des sujets abordés, implique une gêne face à certaines questions du sexe opposé, d'autant plus que les filles et les garçons ne se posent pas toujours les mêmes questions aux mêmes moments.

Plusieurs élèves sont d'accord avec les dires d'un élève du groupe 2 qui dit : « *Je trouve qu'on devrait séparer les filles et les garçons surtout quand on parle de sexualité.* »

Les sujets touchant à la sexualité devraient donc, selon les élèves, être abordés en séparant les filles des garçons surtout lors des trois premières années du secondaire. C'est en effet durant ces années que les élèves s'estiment rapidement gênés et jugés au sein d'un groupe.

2.2.6. La présence du professeur

Certains élèves signalent la présence d'un professeur lors des animations EVRAS et d'autres non.

Tous les élèves sont cependant d'accord pour dire que le professeur n'a pas sa place dans une animation EVRAS. Un élève du groupe 3 dit : « *J'ai bien aimé que le professeur ne soit pas présent* » et un autre élève confirme: « *La présence d'un professeur n'aide pas pour ne pas se sentir jugé* ». Un élève du groupe 1 dit : « *Les profs ils se racontent tout entre eux, je n'ai pas confiance. C'est mieux qu'ils ne soient pas là.* » Les élèves redoutent que le professeur présent divulgue les informations aux autres professeurs, et par conséquent, que le regard envers eux soit impacté.

2.3. Les intervenants

Les élèves s'expriment sur le nombre, le genre, l'âge et les caractéristiques et compétences des intervenants.

2.3.1. Le nombre

Les élèves apprécient la présence de deux intervenants lors des animations EVRAS. Cela leur permet de choisir la personne à qui ils s'adressent en fonction de celle avec qui ils se sentent le plus à l'aise.

Les élèves suggèrent toujours la présence de deux intervenants lors des animations EVRAS. Il en est ressorti du groupe 4 : « *C'est mieux qu'ils soient deux que tout seul je trouve.* » et un élève du groupe 3 dit : « *Il y a plus de chance que les élèves se sentent à l'aise avec au moins un des deux intervenants.* »

2.3.2. Le genre

Plusieurs élèves s'expriment en disant par exemple : *« J'ai aimé qu'il y ait une femme et un homme lors de la séance sur la contraception car en tant que fille, c'est plus facile de poser des questions à une femme et je pense que c'est pareil pour les garçons. »*

Bien que certains élèves souhaitent que ce soit uniquement des femmes, la majorité des élèves estiment idéal d'avoir deux intervenants de sexes opposés.

2.3.3. L'âge

Certains élèves n'ont pas aimé que les intervenants soient « âgés » et ont apprécié se retrouver face à des intervenants « jeunes ». Cela s'illustre par exemple par une phrase d'un élève du groupe 1: *« Ils n'étaient pas vieux les intervenants donc c'était cool. »* Pour certains élèves, le terme « jeune » signifie « avoir moins de 45 ans » mais pour la majorité des élèves, cela signifie « avoir moins de 30 ans ». Plusieurs élèves du groupe 3 disent : *« Plus ils sont vieux et plus on a l'impression que ce sont nos parents. »*

Selon les élèves, la jeunesse de l'intervenant est un facteur prépondérant au bon déroulement de l'animation EVRAS. Ils se sentent plus à l'aise pour aborder les sujets gênants, ils se sentent plus proches des intervenants et mieux compris.

2.3.4. Les traits de caractère, les attitudes et les compétences

Les avis concernant les traits de caractère, les attitudes et les compétences des intervenants sont diversifiés.

Tout d'abord, les élèves apprécient que les intervenants soient des personnes extérieures à l'école. Ceci permet aux élèves de s'assurer d'une certaine confidentialité.

La sympathie, la manière d'être détendu, le dynamisme, le non-jugement et l'utilisation de l'humour sont particulièrement appréciés par les élèves. Leur professionnalisme est d'autant plus apprécié lorsque les intervenants donnent aux élèves l'opportunité de s'exprimer. Les élèves disent par exemple : *« J'ai apprécié leur dynamisme. », « J'aime bien que les intervenants soient à l'écoute »* ou encore *« On voit que ce sont des personnes qualifiées. »*

Ces éléments permettent de rendre la séance moins gênante et permet aux élèves de poser leurs questions plus aisément sans se sentir jugés.

Au contraire, certains élèves n'ont pas apprécié ces éléments : le fait que les intervenants posent des questions sur leur vie privée, qu'ils abordent certains sujets de manière « crue » et qu'ils les incitent à parler. Un élève du groupe 3 dit : « *Un intervenant était super malaisant quand il parlait.* »

Les élèves estiment que les traits de caractère, les attitudes et les compétences des intervenants ont un impact véritablement important sur le déroulement de l'animation, sur le ressenti des élèves et sur la confiance que les élèves accordent aux intervenants.

Pour valoriser les animations, les élèves suggèrent que les intervenants aient plusieurs compétences et plusieurs qualités telles que : être à l'écoute, être gentils, être qualifiés, être drôles, être dynamiques, être ouvertes d'esprit et être souriants et détendus. Ils ne doivent pas non plus les juger les élèves et les obliger à parler. Un élève du groupe 1 dit : « *L'intervenant ne doit pas forcer les élèves à s'exprimer s'ils ne sont pas à l'aise pour parler devant tout le monde.* »

2.4. Les sujets abordés lors des animations

Les élèves s'expriment sur les sujets de la puberté, de la sexualité et des personnes ressources.

2.4.1. La puberté

Tant les filles que les garçons apprécient de parler ce sujet et estiment qu'il doit être abordé en première ou deuxième année secondaire. Un élève du groupe 3 évoque : « *J'ai bien aimé, ça m'a permis de savoir ce que c'était la puberté.* »

2.4.2. La sexualité

D'après les élèves, lors des animations EVRAS, les sujets abordés relatifs à la sexualité sont la contraception, les infections sexuellement transmissibles et les premiers rapports sexuels. L'opinion des élèves à ce propos diffère d'une personne à l'autre mais aussi, de l'année durant laquelle les sujets sont abordés.

Certains élèves ont été choqués d'aborder le sujet de la sexualité et de la contraception en troisième année. Nombre d'entre eux ne sentaient pas concernés et s'estimaient beaucoup trop jeunes. Ils se sentaient mal à l'aise.

Ces constats s'illustrent par : « *En troisième, l'animation sur la sexualité et la contraception a été faite trop tôt, je n'étais pas assez mature pour comprendre et oser m'exprimer.* », « *Le sujet de la sexualité n'était pas adapté à l'âge, au début des secondaires, je me posais presque aucune question.* »

Au contraire, d'autres élèves indiquent que les sujets relatifs à la sexualité comme la contraception et les infections sexuellement transmissibles, sont importants à aborder en troisième année pour prévenir les comportements à risque. Un élève du groupe 4 dit en effet : « *En troisième, j'ai appris qu'il y avait beaucoup plus d'infections sexuellement transmissibles que je ne le pensais, c'était bien.* » et un élève du groupe 1 dit : « *La séance sur la sexualité s'est déroulée au bon moment (3^{ème}), plus tard cela n'aurait pas été efficace.* » D'autres élèves signalent qu'aborder le sujet de la sexualité en deuxième pourrait s'avérer pertinent étant donné que le thème du système reproducteur est abordé au cours de sciences en deuxième année. En effet, un élève du groupe 3 dit : « *Ça m'a éclairé sur la sexualité qui est fort différente que celle expliquée cours de sciences.* »

Bien que certains élèves évoquent l'aspect « gênant » des animations, ils sont tous d'accord pour dire que les sujets relatifs à la sexualité ont une importance dans les animations EVRAS. La majorité des élèves estiment qu'il serait pertinent d'aborder la sexualité dès la deuxième ou la troisième mais comme un élève du groupe 2 le dit : « *sans rentrer dans les détails* ». Ensuite, ils suggèrent qu'en cinquième année, le sujet de la sexualité soit abordé de manière détaillée en informant les élèves de l'utilisation des moyens de contraception, en les informant sur les rapports sexuels et sur les infections sexuellement transmissibles. Il est par exemple ressorti du groupe 4 : « *Nous on trouverait ça bien d'aborder certains sujets de la sexualité comme la contraception en troisième et puis en cinquième et sixième, on en reparlerait encore mais en entrant plus dans les détails.*»

2.4.3. Les personnes ressources

De nombreux élèves prétendent ne pas savoir si les intervenants sont des personnes du CPF ou du centre PMS de l'école mais n'estiment pas cela important.

Aussi, peu d'élèves considèrent les membres du CPF et du centre PMS comme des personnes ressources. Mais encore, peu d'élèves savent où se situe le CPF d'Arlon ainsi que les locaux du centre PMS de l'INDA. Un élève du groupe 4 dit : « *Je ne sais pas si c'était quelqu'un du CPF d'ailleurs je ne sais même plus où est le CPF à Arlon.* »

Or, il ressort d'une discussion au sein du groupe 2 que : « *C'est important de donner des informations sur le CPF et le PMS. Ça permettrait de nous sentir moins seuls face à certaines questions.* »

2.5. Les outils d'animation

Les intervenants utilisent différents outils pour aborder les sujets lors des animations EVRAS. Certains sont appréciés par les élèves et d'autres moins.

L'utilisation des questions anonymes est très appréciée par les élèves. Raison pour laquelle, plusieurs disent: « *Les questions anonymes c'était trop bien, ça laisse l'opportunité à tout le monde de s'exprimer même si les questions sont gênantes.* » Les élèves n'ayant pas eu l'occasion de poser leurs questions anonymement ont expliqué qu'ils auraient souhaité le faire. Un élève du groupe 3 dit : « *A mon sens, il manquait une séance de questions anonymes pour que l'on puisse poser les questions que nous n'avons pas osé poser devant tout le monde.* » Selon les élèves, c'est un outil qui doit être utilisé lors de chaque animation EVRAS.

Les élèves n'ont pas apprécié l'utilisation de l'outil du photolangage en deuxième année. Un élève du groupe 1 évoque : « *Nous n'avons pas aimé quand on devait choisir une image et en parler. C'était gênant et on se sent obligé de parler et surtout, on disait la même chose que tout le monde pour ne pas se sentir jugé.* » Les élèves ne trouvent pas pertinent que ce type d'outil soit utilisé lors d'une animation EVRAS.

Les élèves ont aimé pouvoir donner leur avis lors d'un débat. Plusieurs élèves l'expriment par : « *Les débats, c'est un bon moyen de s'exprimer sur des sujets et de pouvoir donner son avis.* » et « *Nous on a bien aimé quand on faisait des débats en petits groupes.* » L'utilisation du débat est une méthode pertinente car il donne l'occasion à tous les élèves de s'exprimer

d'autant plus lorsqu'ils sont divisés en sous-groupes. Les élèves ne doivent cependant pas être obligés de parler s'ils ne le souhaitent pas.

L'utilisation des jeux pour aborder un sujet est appréciée par les élèves. Cela permet d'attirer leur attention en participant aux jeux, et pas uniquement en écoutant les intervenants. Par conséquent, les informations sont davantage retenues par les élèves. Plusieurs élèves du groupe 3 expliquent : « *Le fait de participer à un jeu permet de retenir plus d'informations.* »

Selon les élèves, l'utilisation de témoignages serait un bon moyen de captiver les élèves en début d'animation. Ces derniers mentionnent que cela permettrait d'introduire le sujet avec un exemple concret, de les sensibiliser et de les faire réagir à propos du sujet. Plusieurs élèves du groupe 2 expriment en effet ceci : « *Ce serait bien qu'une personne victime de harcèlement vienne nous en parler.* »

Quel que soit l'outil utilisé, les élèves mentionnent qu'il est important que les intervenants expliquent le lien entre le jeu et le sujet abordé. Cela permet de donner un sens à l'animation.

2.6. Les données qui dépassent le cadre de l'EVRAS

Lors de la collecte des données, les élèves abordent les sujets du harcèlement et des réseaux sociaux. Or, ces derniers dépassent le cadre de l'EVRAS.

Trois types de harcèlement ont été évoqués : le cyber harcèlement, le harcèlement conjugal et le harcèlement à l'école. Un élève du groupe 3 dit : « *J'ai trouvé bien les informations sur le cyber-harcèlement car elles montrent la dangerosité des réseaux sociaux.* » et un élève du groupe 4 dit : « *Le harcèlement, c'est un sujet qu'on doit aborder super tôt.* »

Concernant les réseaux sociaux, les élèves ont apprécié aborder ce sujet en deuxième année. Un élève du groupe 2 mentionne : « *C'était bien d'aborder ce sujet en première ou deuxième année, car c'est le moment où les réseaux sociaux apparaissent dans nos vies.* »

DISCUSSION

1. SYNTHÈSE GÉNÉRALE DES RÉSULTATS

Nous avons précédemment présenté les résultats des rencontres avec des acteurs de l'EVRAS à l'INDA ainsi que les entretiens de recherche avec les élèves. Nous présentons ci-dessous un résumé des résultats sous la forme d'un tableau.

1.1. Tableau récapitulatif des résultats des rencontres avec des acteurs de l'EVRAS de l'INDA

Acteurs de l'EVRAS à l'INDA	- Le directeur des directeurs de l'INDA ; - La directrice de l'enseignement technique de l'INDA ; - Des professeurs ; - Les membres du CPF d'Arlon ; - Les membres du PMS de l'école ; - Les membres du PSE ; - Des personnes extérieures.
Les intervenants en EVRAS à l'INDA	- Les membres du CPF d'Arlon ; - Les membres du PMS de l'école ; - Les membres du PSE.
La fréquence des animations EVRAS à l'INDA	-Les animations se déroulent en : <ul style="list-style-type: none">• Deuxième année secondaire ;• Troisième année secondaire. -Le choix des années revient aux intervenants ; -La fréquence est déterminée en fonction des subsides.
La durée des animations EVRAS à l'INDA	-Deux à trois heures de cours (100 à 150 minutes).
La préparation des animations EVRAS à l'INDA	-Elle se déroule en collaboration avec les intervenants l'EVRAS. -Thèmes prédéfinis par les intervenants EVRAS : <ul style="list-style-type: none">• Deuxième année secondaire : les prises de risque à l'adolescence, l'affirmation de soi et le bien-être ;• Troisième année secondaire : les relations amoureuses, la contraception et les infections sexuellement transmissibles. -Les contenus abordés varient selon : <ul style="list-style-type: none">• Les sujets identifiés lors de la réunion entre le directeur des directeurs, la directrice de l'enseignement technique et les professeurs volontaires ;

	<ul style="list-style-type: none"> • Les sujets émergents lors des animations.
Le déroulement d'une « animation EVRAS type » à l'INDA	<p>-Présentation des intervenants, fixation d'un cadre, réalisation d'un jeu « brise-glace », présentation du thème de la séance et discussion autour de ce dernier. La suite de l'animation se déroule en fonction de l'outil utilisé et des sujets qui ont émergé de la discussion autour du thème. La séance se termine par une évaluation (facultative) ;</p> <p>-Outils utilisés : le photolangage, les cartes émotions, les débats en sous-groupes, les sketches, etc.</p> <p>-Chaises disposées en rond dans la classe.</p>
L'évaluation des animations EVRAS à l'INDA	<p>-Elle est réalisée par les élèves (pas de manière systématique) ;</p> <p>- Deux évaluations par an sont réalisées par les intervenants ;</p> <p>-Pas de grille d'évaluation utilisée.</p>
Les préoccupations des acteurs de l'EVRAS de l'INDA	<p>Dans un souci constant d'amélioration de la qualité des animations, les acteurs EVRAS se posent notamment les questions suivantes :</p> <p>-Pourquoi les élèves se sentent-ils mal à l'aise lors des animations ?</p> <p>-Les animations sont-elles efficaces pour les élèves ?</p> <p>-Les intervenants désirent améliorer leurs animations.</p>
Le projet de la cellule EVRAS à l'INDA	<p>-Un projet d'une cellule EVRAS est à l'étude au sein de l'école, composé de divers acteurs qui restent à définir.</p>

1.2. Tableau récapitulatif des résultats des entretiens de recherche avec les élèves

THEMES/SOUS-THEMES	JUSTIFICATIONS	PISTES D'AMELIORATIONS PROPOSEES PAR LES ELEVES
Le ressenti des élèves lors d'une animation EVRAS	Eléments appréciés : -Ressentis positifs : bonne ambiance, amusant, rassurant, intéressant, utile, chouette expérience, important, rigolo, ludique, « cool » de rater des cours.	/
	Eléments non appréciés : - Ressentis négatifs : expérience gênante, malaisante, tous les élèves se jugent, peu de choses apprises.	
L'école comme lieu d'animation	Eléments appréciés : -Les élèves ne doivent pas se renseigner ni s'organiser étant donné que les animations ont lieu à l'école et qu'elles sont obligatoires.	/
	Eléments non appréciés : /	
La disposition des chaises dans la classe	Eléments appréciés : -Disposition des chaises sous forme d'un cercle : <ul style="list-style-type: none"> • Convivialité ; • Ecoute attentive ; • Participation des élèves plus importante et plus égalitaire ; • Solidarité au sein du groupe. 	/
	Eléments non appréciés : /	
La durée d'une animation	Eléments appréciés : -2 heures de cours (100 minutes) : suffisant.	-Le temps d'animation ne doit pas excéder deux heures de cours (100 minutes) ; -Faire systématiquement une pause.
	Eléments non appréciés : -3 heures de cours (150 minutes) : trop long	

THEMES/SOUS-THEMES	JUSTIFICATIONS	PISTES D'AMELIORATIONS PROPOSEES PAR LES ELEVES
La fréquence des animations : 2 animations	Eléments appréciés : -Satisfaisant.	-Augmenter la fréquence des animations : avis controversés concernant le nombre (2 à 6 animations sur les 6 années secondaires).
	Eléments non appréciés : -Fréquence trop peu importante → difficulté de se souvenir des choses apprises.	
La composition du groupe	Eléments appréciés : -Discussions/ débats en sous-groupes : moins gênant, renforce l'interactivité et l'écoute ; - « Groupe classe » : renforce la solidarité.	-Réaliser des animations durant le deuxième quadrimestre afin que les élèves se connaissent mieux et qu'ils se sentent plus à l'aise ; -Permettre aux élèves de choisir la composition du groupe ; -Aborder certains sujets (principalement la sexualité) au sein d'un groupe non mixte.
	Eléments non appréciés : - « Groupe classe » : gênant, jugement, moquerie, peu de confiance entre les élèves -Grand groupe (25 élèves) : temps d'écoute important, gênant -Mixité : gênant, peur du jugement	
La présence du professeur lors de l'animation EVRAS	Eléments appréciés : / Eléments non appréciés : -Présence du professeur : <ul style="list-style-type: none"> • Gênant ; • Sentiment de jugement ; • Manque de confiance envers les professeurs 	-Absence du professeur lors de toutes les animations EVRAS.

THEMES/SOUS-THEMES	JUSTIFICATIONS	PISTES D'AMELIORATIONS PROPOSEES PAR LES ELEVES
Les intervenants	<p>Eléments appréciés :</p> <ul style="list-style-type: none"> -Présence de deux intervenants, de sexes opposés ; -Intervenants « jeunes » (≥ 30 ans) : permet de se sentir à l'aise, plus proche des intervenants, moins jugés et mieux compris ; -Personnes extérieures à l'école : moins gênant, assure une certaine confidentialité ; -Certaines qualités des intervenants permettent de se sentir à l'aise : sympathie, dynamisme, absence de jugement, utilisation de l'humour, professionnalisme. 	<ul style="list-style-type: none"> -Présence de deux intervenants de sexes opposés ; -Présence d'intervenants plus « jeunes » que leurs parents ($< 30-40$ ans) ; -Maintenir la présence d'intervenants extérieurs à l'école ; - Certaines qualités des intervenants qui permettent de se sentir à l'aise et qui augmentent l'impact de l'animation : sympathie, dynamisme, absence de jugement, utilisation de l'humour, qualifications, gentillesse, dynamisme, ouverture d'esprit, personnalité souriante et détendue, laissant l'opportunité à tous les élèves de s'exprimer librement et sans obligation.
	<p>Eléments non appréciés :</p> <ul style="list-style-type: none"> -Présence de deux intervenants dont un homme (minorité des élèves) ; -Présence de deux intervenants femmes (majorité des élèves) ; -Age trop élevé des intervenants (≥ 30 ans ou ≥ 45 ans) : gênant, sentiment de se retrouver face à ses parents ; -Les intervenants posent des questions sur la vie privée des élèves ; -Les intervenants abordent certains sujets de manière « crue ». 	
Les sujets abordés lors des animations	<p>Eléments appréciés :</p> <ul style="list-style-type: none"> -Aborder le sujet de la puberté ; -Aborder les moyens de contraception, les infections sexuellement transmissibles et les rapports sexuels en troisième année : utile, intéressant, important ; -Aborder la sexualité en deuxième année, ce qui permet de faire des liens avec le cours de sciences, durant lequel le professeur aborde le sujet de la reproduction. 	<ul style="list-style-type: none"> -Aborder le sujet de la puberté en première ou deuxième année ; -Aborder les sujets relatifs à la sexualité : avis controversés concernant le choix des années pour aborder les sujets suivants relatifs à la sexualité comme les moyens de contraception, infections sexuellement transmissibles et les rapports sexuels ; -Importance d'aborder les sujets relatifs à la sexualité.

THEMES/SOUS-THEMES	JUSTIFICATIONS	PISTES D'AMELIORATIONS PROPOSEES PAR LES ELEVES
<p>Les sujets abordés lors des animations (suite)</p>	<p>Eléments non appréciés :</p> <ul style="list-style-type: none"> - Aborder la sexualité en troisième année : cela choque certains élèves, qui ne se sentent pas concernés, sont mal à l'aise et pas assez matures ; -Aborder le sujet de la contraception avant la cinquième année : inutile, gênant ; -Les élèves reçoivent trop peu d'informations sur les ressources en matière d'EVRAS. 	<p>-Bénéficier de davantage d'informations sur le planning familial et le PMS afin de se sentir moins seul face à certaines questions.</p>
<p>Les outils et les méthodes utilisés</p>	<p>Eléments appréciés :</p> <ul style="list-style-type: none"> -Pouvoir poser des questions de manière anonyme : moins gênant ; -Les débats (en sous-groupes) : permet de donner plus facilement son avis ; -Utilisation de jeux : écoute importante, dynamique, permet de mieux retenir les informations. <p>Eléments non appréciés :</p> <ul style="list-style-type: none"> -L'utilisation du photolangage : gênant, obligation de parler ; -Les élèves ne connaissent pas la finalité de certains outils et se posent des questions sur les liens entre leur utilisation et les thèmes abordés. 	<p>-Utilisation de l'outil des questions anonymes de manière systématique ;</p> <p>-Ne pas utiliser le photolangage ;</p> <p>-Expliquer systématiquement la finalité de l'outil utilisé permet de donner du sens à l'activité ;</p> <p>-Favoriser les débats (particulièrement en sous-groupes) ;</p> <p>-Utiliser des jeux ;</p> <p>-Introduire les animations avec des témoignages : sensibiliserait davantage les élèves et aurait un impact plus important.</p>
<p>Les données qui dépassent le cadre de l'EVRAS</p>	<p>Eléments appréciés :</p> <ul style="list-style-type: none"> -Aborder le harcèlement et l'utilisation des réseaux sociaux. <p>Eléments non appréciés : /</p>	<p>-Aborder le sujet du harcèlement et des réseaux sociaux au début des années secondaires.</p>

2. INTERPRETATION ET REFLEXION

La littérature montre que le point de vue des élèves est rarement pris en compte en matière d'EVRAS, alors que cela semble en améliorer la qualité. C'est la raison pour laquelle, dans un premier temps, nous discuterons de la prise en compte du point de vue des élèves dans les animations EVRAS à l'INDA. Nous nous pencherons ensuite sur un point des résultats qui nous a particulièrement interpellés, celui des ressources EVRAS à destination des élèves pour ensuite nous intéresser aux sujets abordés par les élèves et qui dépassent le cadre de l'EVRAS et enfin, nous terminerons par un point critique sur la méthode de collecte des données utilisées dans le cadre de ce mémoire.

2.1. La prise en compte du point de vue des élèves dans les animations EVRAS à l'INDA

Les trois étapes nécessaires à la réalisation d'une animation EVRAS de qualité sont la préparation, la réalisation et l'évaluation. Afin d'optimiser la qualité du processus, il est nécessaire d'y impliquer les élèves pour répondre davantage à leurs besoins et à leurs attentes (Andrien, Renard & Vanorlé, 2003 ; Arens et al., 2014).

Nous souhaitons dès lors discuter de l'implication des élèves dans la préparation, la réalisation et l'évaluation des animations EVRAS à l'INDA, afin de pouvoir porter un regard critique.

2.1.1. La préparation

Nous avons vu précédemment qu'une réunion a lieu chaque année au mois de septembre entre les acteurs de l'EVRAS de l'INDA afin d'identifier les sujets à aborder lors des animations. Ces dernières sont alors préparées en binômes par les intervenants, sans aucune implication des élèves.

Arens et al. (2014) stipulent que les élèves ont rarement l'opportunité de donner leur point de vue sur la préparation des animations EVRAS alors que cela en favorise la qualité. Donner son avis représente pourtant une modalité d'accès à la citoyenneté et participe à la diminution des inégalités sociales, ce qui constitue un important déterminant de santé. « *Etant un précieux déterminant de la santé, il est important de permettre aux différents acteurs de dégager du temps pour soutenir ces démarches participatives et citoyennes qui permettent la*

mise en place d'actions qui répondent davantage aux attentes de ces acteurs.» (Arens et al.,2014, p.28)

2.1.2. La réalisation

Lors des animations EVRAS, les intervenants tentent de favoriser l'implication des élèves. Par exemple, le positionnement des chaises en cercle facilite les débats et permet aux élèves de se voir et de prendre la parole plus facilement et spontanément. Les intervenants donnent d'ailleurs régulièrement la parole aux élèves, notamment en début d'animation, afin de relever les questions et les sujets qui préoccupent les élèves. Ceci fait référence à la démarche « bottom up ». Les intervenants semblent toutefois ne pas prendre en compte le point de vue des élèves par rapport aux critères favorisant la réalisation d'animations EVRAS de qualité. Pour remédier à cela, nous présentons ci-dessous des résultats que nous croyons pertinents, plaidant en faveur de la prise en compte de l'avis des élèves pour améliorer la qualité des animations EVRAS à l'INDA.

Les résultats des entretiens de recherche avec les élèves montrent que de nombreux éléments sont considérés comme « gênants » dans les animations EVRAS. Les élèves sont en effet nombreux à s'être sentis mal à l'aise. Et pourtant, la plupart d'entre eux estiment que ces animations sont utiles en secondaires. Ils pensent, comme Avery & Lazdane (2010), qu'il s'agit d'une période durant laquelle les adolescents se posent de nombreuses questions sur divers sujets de la vie relationnelle, affective et sexuelle. Selon les élèves, il faut donc maintenir les animations mais sous certaines conditions afin d'en augmenter la qualité : les sujets abordés doivent être adaptés à l'âge des élèves, les intervenants doivent posséder certains traits de caractères, des compétences et des attitudes, ils doivent favoriser les discussions en sous-groupes, et ils doivent maintenir et/ou modifier les outils d'animation en fonction des besoins.

Condition n°1 : Les sujets abordés doivent être adaptés à l'âge des élèves

Les avis des élèves sur les sujets à aborder lors des animations diffèrent en fonction de leur niveau de maturité et de leurs expériences en matière de relations amicales, amoureuses, sexuelles et familiales. Selon les élèves interrogés, afin de qu'un maximum d'entre eux se sentent concernés, les sujets doivent être abordés en expliquant le pourquoi de ces choix et leur importance dans leur vie affective et sexuelle.

Ces éléments sont appuyés par l'IREPS (2016) qui mentionne que les adolescents doivent se sentir concernés par les sujets abordés pour que les animations en éducation sexuelle aient un réel impact sur eux. L'UFAPEC (2017) ajoute qu'il est nécessaire que tous les élèves puissent se retrouver dans les sujets abordés.

Sur base des témoignages recueillis, nous nous questionnons sur la réelle prise en compte par les intervenants des sujets à aborder en fonction de l'âge.

Condition n°2 : la présence des traits de caractères, des attitudes et des compétences des intervenants

L'OMS BZgA (2013) affirme que le sentiment de sécurité des élèves est une condition nécessaire pour l'éducation sexuelle. Il est nécessaire qu'un climat de confiance soit présent au sein du groupe afin d'encourager les élèves à s'exprimer devant leur classe. Pour ce faire, l'OMS BZgA (2013) confirme que les intervenants doivent posséder certaines caractéristiques.

Et en effet, selon les élèves interrogés, les traits de caractère, les attitudes et les compétences des intervenants influencent le déroulement, l'ambiance et le ressenti des élèves. Les différents traits de caractères, attitudes et compétences mentionnés par les élèves rejoignent les caractéristiques d'un « bon intervenant » telles que mentionnées par les jeunes dans l'étude de Pound et al. (2017). Dans nos recherches, nous n'avons trouvé aucune littérature sur le sujet de l'âge des intervenants.

Enfin, les élèves interrogés ne souhaitent pas que leurs professeurs soient présents lors des animations EVRAS. On retrouve ce même point de vue chez les élèves interrogés par Pound et al. (2017) dans leur étude réalisée en Angleterre. La sous-commission citoyenneté de la CCOJ (2015-2016) en Belgique abonde dans le même sens en affirmant que les professeurs doivent assurer un rôle de médiateur et non d'intervenant et/ou d'observateur.

Nous pensons que tous ces éléments sont autant de bases de réflexion pour les intervenants EVRAS de l'INDA sur leurs propres traits de caractère, attitudes et compétences, car ceux-ci revêtent visiblement beaucoup d'importance aux yeux des élèves pour la réalisation d'animations EVRAS de qualité.

Condition n°3 : Favoriser les discussions en sous-groupe

Les élèves interrogés estiment que les discussions en sous-groupes permettent de privilégier l'interactivité entre les élèves, favorisant ainsi les débats et une écoute plus attentive entre les membres du groupe. Le CRIPS (2017) mentionne que la transmission d'informations en éducation sexuelle est davantage efficace si elle se situe dans un contexte interactif et participatif en petits groupes. Afin de se sentir plus à l'aise et moins jugés, les élèves affirment aussi qu'ils préfèrent aborder certains sujets en séparant les deux sexes. Pound et al. (2017) confirment qu'il est parfois préférable que l'animation se déroule en groupes non-mixtes.

Nous nous interrogeons sur la faisabilité de réaliser des animations EVRAS à l'INDA en sous-groupe en tenant compte de la mixité.

Condition n°4 : Maintenir et/ou modifier les outils d'animation utilisés

Selon les élèves, le choix et l'utilisation des outils d'animation ont une importance sur le déroulement de l'animation. L'International Sexuality and HIV Curriculum Working Group (2011) confirme que les jeux créatifs permettent de motiver le groupe, en stimulant la réflexion et l'émergence de nouvelles idées lors des animations sur la sexualité. A contrario, le photolangage semble engendrer un malaise au sein de la classe. Nous nous questionnons dès lors sur la manière dont les intervenants utilisent cet outil à l'INDA.

Les élèves souhaiteraient par ailleurs pouvoir bénéficier de témoignages sur des sujets tels que par exemple, la violence conjugale ou le sida. Nous nous posons évidemment la question sur la faisabilité et l'organisation pratique de tout ceci.

Pour finir, les élèves souhaiteraient pouvoir poser leurs questions de manière anonyme. Le CLPS (2014) mentionne que cette technique permet d'approcher au mieux les questionnements des élèves en matière d'EVRAS. A ce sujet, la coordinatrice du CPF précise qu'à chaque animation, les intervenants font part aux élèves de l'existence d'une plateforme sur le site du CPF, sur laquelle les élèves peuvent poser leurs questions de manière anonyme. Les témoignages recueillis dans notre étude nous amènent une fois de plus à nous interroger sur la réelle prise en compte de ces éléments dans les animations EVRAS à l'INDA.

2.1.3. L'évaluation

A la fin des animations, les intervenants souhaitent souvent faire compléter des formulaires d'évaluation aux élèves, mais faute de temps, cela n'est pas toujours possible.

Les animations EVRAS à l'INDA sont toutefois évaluées deux fois durant l'année scolaire mais seulement entre les intervenants du PMS, du SPF et du PSE, sans implication des élèves. Selon Arens et al. (2014), inclure davantage les élèves dans l'évaluation des modules EVRAS permettrait d'améliorer les interventions EVRAS.

Nous nous demandons dès lors dans quelle mesure les intervenants ne devraient pas prévoir plus de temps pour intégrer davantage les élèves dans le processus d'évaluation. Nous pourrions par exemple leur suggérer de prendre connaissance des résultats de notre recherche.

Pour évaluer les interventions, les acteurs EVRAS de l'INDA n'utilisent pas de grille d'évaluation ni de critères spécifiques. Il n'existe d'ailleurs pas de critères officiels d'évaluation EVRAS en Belgique francophone et les modalités d'évaluation sont internes à chaque service, comme précisé par Arens et al. (2014).

Cette question de l'évaluation pourrait donc être améliorée en utilisant éventuellement les outils d'évaluation tel que le « SERAT » ou l'outil de l'IREPS pour évaluer les outils d'animation (en annexe) afin d'optimiser la qualité des animations EVRAS à l'INDA.

2.2. Les ressources EVRAS à destination des élèves

Les intervenants EVRAS présentent systématiquement le rôle des trois acteurs (CPF, PMS et PSE) au début de chaque animation, en se définissant comme personnes ressources pour les élèves. Pourtant, les élèves interrogés prétendent bénéficier de peu d'informations sur les ressources en EVRAS. Quelles sont les raisons de cette méconnaissance chez les élèves ? Le début d'une animation est-il le moment adéquat pour aborder le sujet des personnes ressources ? N'existe-il pas d'autres ressources à présenter aux élèves ?

Un travail d'amélioration de la communication des ressources EVRAS pourrait être mené et pourrait être réfléchi éventuellement au sein d'un groupe d'enseignants. Ces derniers pourraient jouer un rôle de personnes ressources, en répondant aux questions des élèves sur l'EVRAS et en les orientant si nécessaire vers des professionnels. Il serait sans aucun doute pertinent de connaître le point de vue des élèves à ce sujet.

S'agissant toujours des ressources EVRAS, nous constatons que les élèves interrogés ne parlent pas des « Technologies de l'Information et de la Communication » (TIC). Or, selon Baie (2017), 95,6% des adolescents de 12 à 18 ans en Belgique francophone ont un smartphone, sur lesquels ils passent en moyenne 3h45 par jour. Les TIC sont des outils de plus en plus utilisés pour la prévention et la promotion de la santé et peuvent couvrir un large champ de la prévention/promotion de la santé, notamment en matière de vie affective et sexuelle. Ces outils sont accessibles 24h/24 en tous lieux et assurent l'anonymat (Vassieux, 2017). Nous nous questionnons dès lors sur le point de vue des élèves sur les TIC, qui pourraient leur servir de ressources EVRAS.

Finalement, nous constatons que les ressources EVRAS de l'INDA sont visiblement nombreuses à disposition des élèves, mais restent peu ou mal connues. Une investigation plus approfondie à ce sujet nous semble nécessaire.

2.3. Les sujets abordés par les élèves qui dépassent l'EVRAS

Durant leurs années de secondaire, les élèves de l'INDA participent au minimum à deux animations EVRAS et à une animation sur le harcèlement et les réseaux sociaux. Les résultats montrent que les élèves ne font pas la distinction entre les sujets l'EVRAS et ceux relatifs au harcèlement et aux réseaux sociaux.

Cette constatation plaide pour une éducation pour la santé globale et non thématique ainsi que le confirment le Ministère de la santé et des sports, l'Institut National de Prévention et d'Education pour la santé (2009) ainsi que selon Martin & Arcand (2005). Dans le cadre du projet « école en santé » Martin & Arcand (2005) discutent de la pertinence d'intégrer la promotion et la prévention en santé dans un plan cohérent et coordonné, où tous les acteurs collaborent autour des objectifs partagés. Il s'agit de ne plus cloisonner les différentes actions de santé mais plutôt de les faire converger pour « *développer et consolider les habiletés et les compétences des jeunes, les soutenir dans leurs choix, prévenir les problèmes qui peuvent les affecter et leur offrir des milieux de vie harmonieux.* » (Martin & Arcand, 2005, p. 26). Le but est de « *planifier des actions à court, moyen et long terme selon une vision globale qui va au-delà de la simple collection d'activités.* » (Martin & Arcand, 2005, p. 18).

La coordinatrice du CPF partage le même point de vue et trouve pertinent d'aborder les sujets relatifs à la santé (notamment l'EVRAS) dans différents cours comme par exemple à travers l'analyse de textes en anglais, en français, etc.

2.4. La méthode de collecte des données

En choisissant la réalisation d'affiches comme outil de collectes des données, nous avons voulu opter pour une méthode résolument créative. Le peu de littérature à ce sujet montre pourtant qu'elle est peu utilisée en recherche mais qu'elle est pertinente pour collecter des données auprès des adolescents (Ndengeyingoma, de Montigny & Miron, 2013).

Notre expérience nous prouve que cette méthode présente en effet de nombreux bénéfices. Elle permet tout d'abord de susciter le dialogue et les interactions au sein des groupes d'élèves et fait émerger des souvenirs (positifs et négatifs) sur les animations EVRAS auxquelles ils ont assisté. Plus concrètement, nous avons invité les élèves à représenter leurs réponses sur les affiches, en collant des images, en dessinant et en écrivant des mots et des phrases. Ces aspects ludiques ont permis d'enrichir la collecte des données. Ce constat est soutenu par Soulière & Caron (2017).

Selon nous, pour tirer pleinement profit de l'outil de recherche, la taille idéale d'un groupe se situe entre neuf et douze élèves, pour permettre au chercheur de donner aisément la parole à tous les élèves. Trois sous-groupes peuvent ainsi être créés, conduisant à la réalisation de trois affiches, pour faire émerger un maximum de données. La présentation des affiches par un membre de chaque groupe permet selon Bériot, Zandt et Paiva (2010) une reconnaissance du travail effectué par les élèves, ainsi qu'un enrichissement supplémentaire amenant de nouvelles questions et suggestions. Nous ne pouvons que confirmer ce propos car lors des quatre entretiens de recherche, les élèves ont émis des commentaires et propositions faisant suite à la présentation des affiches.

Insistons enfin sur le fait que la mixité des groupes a favorisé la dynamique de groupes et ne semble pas avoir créé de malaise.

3. PISTES D'AMELIORATIONS

Une première piste d'amélioration est de prendre davantage en compte le point de vue des élèves de l'INDA dans la préparation des animations EVRAS. Certains élèves pourraient par exemple participer à la réunion du mois de septembre avec le directeur des directeurs et certains professeurs. Ils pourraient ainsi faire part de leur point de vue sur les sujets à aborder lors des animations.

Une seconde piste d'amélioration est de donner systématiquement l'opportunité aux élèves d'évaluer les animations EVRAS. Aussi, nous proposons que chaque année, les élèves de sixième secondaire partagent leur opinion sur l'ensemble des animations EVRAS auxquelles ils ont assisté durant leur parcours scolaire. Il serait par exemple intéressant de connaître leur point de vue sur le choix des années pour réaliser les animations EVRAS, choix qui ne semble pas toujours en adéquation avec les avis des élèves.

Une troisième piste d'amélioration spécifique à l'évaluation cette fois, est de créer ou d'utiliser un outil existant tel que le « SERAT » en Angleterre. Ceci permettrait aux acteurs de l'EVRAS de mettre en évidence les facilités et les limites de l'EVRAS à l'INDA.

Enfin, une dernière piste d'amélioration serait que l'EVRAS soit reconnue comme matière pluridisciplinaire au sein de l'école. Cela permettrait aux élèves de bénéficier d'informations relatives à l'EVRAS en continu, et ce à travers les différentes matières enseignées. Ces éléments sont soutenus par Bloc & Pereira (2017), qui affirment que les sujets relatifs à l'EVRAS peuvent être intégrés dans différentes branches de cours, l'EVRAS étant considéré comme une matière pluridisciplinaire. Nous sommes conscients que cette piste d'amélioration engendrerait des changements organisationnels importants au sein de l'école mais elle mérite, selon nous, d'être mise en évidence.

4. LIMITES DE L'ETUDE

Premièrement, il aurait été pertinent de présenter les résultats de recherche à l'ensemble des acteurs de l'EVRAS à l'INDA avant de terminer ce mémoire. Nous aurions ainsi pu inclure leurs remarques, leurs suggestions, leurs pistes d'amélioration, etc. pour par exemple, évaluer la faisabilité des pistes d'amélioration. Le manque de temps nous a cependant empêchés de procéder de la sorte bien que cela reste une perspective future.

Deuxièmement, s'agissant des données écrites tirées de la littérature grise¹², elles peuvent être considérées comme un atout ou une faiblesse.

La littérature grise se base principalement sur des documents non conventionnels et est principalement constituée de rapports, de thèses et de comptes rendus de congrès (Pochet, s.d). Elle n'est pas limitée au domaine scientifique mais émane de plusieurs secteurs comme celui des hôpitaux, des entreprises, des grandes administrations, de mémoire, de actes de colloques, etc. (Schöpfel, 2015). Leurs validités sont donc plus limitées que celles d'une revue de littérature scientifique.

Cependant, les informations tirées de la littérature grise sont, selon nous, pertinentes dans le domaine de l'EVRAS étant donné le peu de sources existantes sur ce sujet dans la littérature scientifique, et particulièrement sur le point de vue des adolescents. C'est grâce aux rapports subventionnés par la FWB, aux publications des différentes Fédérations CPF et à l'expertise de certains professionnels que nous avons pu traiter notre question de recherche. Afin de compléter nos informations, nous sommes aussi allés dans plusieurs plannings familiaux, à la recherche de documents supplémentaires. Nous y avons rencontré des professionnels avec qui nous avons discuté et, qui nous ont assuré de la fiabilité de certains articles.

Troisièmement, pour des raisons pratiques, les élèves interrogés n'ont pas pu nous faire part de leurs avis sur les résultats de l'enquête. La validité de nos résultats repose donc uniquement sur notre propre réflexion, au risque d'avoir interprété certaines données.

Pour finir, s'agissant d'un travail de recherche solitaire, et non en équipe, nous sommes peut-être passés à côté de certaines informations importantes, et ce, bien que nous ayons

¹² Littérature grise : « *ce qui est produit par toutes les instances du gouvernement, de l'enseignement et la recherche publique, du commerce et de l'industrie, sous un format papier ou numérique, et qui n'est pas contrôlé par l'édition commerciale.* » (Schöpfel, 2015)

écouté plusieurs fois l'enregistrement des rencontres avec les acteurs et des quatre entretiens de recherche avec les élèves. Intervenir seule n'a pas non plus permis de porter une attention suffisante sur le non-verbal des élèves, ce qui aurait sans doute été très pertinent.

5. PERSPECTIVES FUTURES

Suite à la demande de la coordinatrice du CPF d'Arlon, nous allons présenter notre recherche aux acteurs de l'EVRAS de l'INDA au mois de septembre. Ceci dans l'objectif de contribuer à l'optimisation des animations EVRAS à l'INDA, en répondant notamment aux besoins et demandes des élèves.

De plus, l'INDA a comme projet d'établir une cellule EVRAS au sein de l'école. Les résultats de notre recherche pourront être utiles aux futurs membres de la cellule, notamment pour la prise en compte des besoins et demandes des élèves en matière d'EVRAS.

CONCLUSION

Les élèves de l'INDA bénéficient d'animations EVRAS obligatoires, selon le protocole d'accord relatif à la généralisation de l'éducation à la vie relationnelle, affective et sexuelle (EVARS) en milieu scolaire.

Bien que les élèves interrogés aient apprécié certains éléments des animations EVRAS auxquelles ils ont assisté pendant leur parcours scolaire, il semblerait qu'elles ne répondent pas toujours aux besoins et aux attentes des élèves. Des éléments ont d'ailleurs été identifiés par les élèves, visant à améliorer la qualité des animations EVRAS à l'INDA.

Selon Champagne (2017), les adolescents ne sont pas encore passés par toutes les étapes des adultes et par conséquent, ne se posent pas toujours les bonnes questions aux bons moments. Les intervenants doivent donc anticiper en s'assurant de transmettre certains messages auxquels les élèves ne penseraient pas au sujet de l'EVRAS.

Dès lors, nous pouvons affirmer à travers cette recherche et la littérature, que les animations EVRAS sont une rencontre entre le savoir et l'expérience des adultes qui se greffent sur les demandes et les attentes des adolescents. Il est donc nécessaire de permettre aux adolescents de devenir co-auteurs de l'EVRAS afin de contribuer à l'amélioration de la qualité des interventions EVRAS à l'INDA.

La recherche étant contextualisée, nous ne pouvons pas généraliser les résultats. La population des élèves est en effet différente d'une école à l'autre et par conséquent, les besoins et les demandes diffèrent aussi. Toutefois, ce que nous avons mis en évidence dans cette école, comme par exemple la pertinence de la prise en compte du point de vue des élèves, pourrait sans doute être transférable dans d'autres écoles secondaires.

Pour finir, nous suggérons une voie de recherche supplémentaire qui découle des discussions avec les acteurs de l'EVRAS à l'INDA. Il s'agit d'explorer le point de vue des anciens élèves de l'INDA sur de l'efficacité des interventions EVRAS. Ces dernières contribuent-elles à l'adoption de comportements favorables à la santé ? Quelles pistes d'améliorations permettraient de contribuer à l'adoption des comportements favorables à la santé des jeunes ? Cette recherche supplémentaire pourrait dès lors avoir aussi comme objectif de contribuer à l'amélioration des animations EVRAS à l'INDA.

BIBLIOGRAPHIE

Amerinckx, G., Moreau, N. & Godin, I. (2015). *La généralisation de l'éducation à la vie relationnelle, affective et sexuelle en milieu scolaire : enjeux structurels pour la Fédération Wallonie-Bruxelles*. Retrieved from https://www.cbps.be/pdf/EVRAS_final.pdf

Andrien, M., Renard, K. & Vanorlé, H. (2003). *Animations à la vie affective et sexuelle à l'école : propositions d'objectifs, de thématiques et de stratégies*. Retrieved from the site <https://pure.unamur.be/ws/files/989488/56319.pdf>

Arens, J. & al. (2014). *Etat des lieux des ressources en matière d'EVRAS dans l'enseignement secondaire sur le territoire de la Fédération Wallonie-Bruxelles*. Retrieved from the site of CLPS <http://www.clps-lux.be/fpdb/download/RessourcesEVRAS.pdf>

Aujoulat, I. (2017). *Introduction aux méthodes qualitatives*. Syllabus, Université catholique de Louvain.

Avery, L., & Lazdane, G. (2010). What do we know about sexual and reproductive health of adolescents in Europe? *The European Journal of Contraception & Reproductive Health Care*, 15(sup2), 54-66.

Baie, F. (2017). *Les jeunes scotchés à leur smartphone : entre risque de dépendance et nouvelle forme de socialisation*, n°03.17. Retrieved from <http://www.ufapec.be/files/files/analyses/2017/0317-Smartphone.pdf>

Bantuelle, M. & Demeulemeester, R. (2008). *Référentiel de bonnes pratiques : comportements à risque et santé : agir en milieu scolaire*. Saint-Denis cedex : Institut national de prévention et d'éducation pour la santé. Retrieved from <http://inpes.santepubliquefrance.fr/CFESBases/catalogue/pdf/ComportRisque.pdf>

Béliard, B. (2016). Première consultation de contraception chez les adolescentes. *Revue médicale Liège*, 71(1), 28-33. Retrieved from <https://orbi.uliege.be/bitstream/2268/190939/1/RMLg%20Contraception%202016.pdf>

Berger, D. et al. (2011). Education à la santé et à la sexualité : qu'en pensent les enseignants ? Etude comparative dans 15 pays. *f*, 32 (2), pp.81-103. Retrieved from <http://hal.univ-reunion.fr/hal-01227734/document>

Bériot, C., Zandt, K. & Paiva, N. (s.d). *Éduquer à la sexualité, un métier qui s'apprend*. Bruxelles : Jean-Jacques amy. 52p.

Bloc, F. & Pereira, S. (2017). *Pour une approche Citoyenne et Egalitaire de l'EVRAS*. 92p.

Bozon, M. & Kontula, O. (1997). Initiation sexuelle et genre: comparaison des évolutions de douze pays européens. *Population*, 52(6), 1367-1400. doi : 10.2307/1534632

Butler, R-S., M.B.A., M.P.H., Sorace, D., M.P.P. & Hentz Beach, K. (2017). Institutionalizing Sex Education in Diverse U.S. School Districts. *Journal of adolescent health*, 62(2018), 149-156. Retrieved from <https://reader.elsevier.com/reader/sd/503E8EEBB6D3007D71577A18B9561D590A4D8C54960CB72388974AD080BB204423D5C0B3ACD631281A57718EACB80F7C>

Centre régional d'information et de prévention du sida pour la santé des jeunes. (2017). *Choisir et utiliser un outil lors d'une animation en éducation pour la santé*. Retrieved from the site of CRIPS <http://www.lecrips-idf.net/miscellaneous/choisir-un-outil-education-sante.htm>

Champagne. (2017). *L'Éducation à la Vie Relationnelle, Affective et Sexuelle (EVRAS) dans tous ses états : réflexions et échos du terrain de l'EVRAS auprès des enfants*. Retrieved from the site http://www.cere-asbl.be/IMG/pdf/etude_2017_12fev18_pr_mise_en_ligne.pdf

CRIPS. (s.d). *Éducation affective et sexuelle auprès de jeunes : outils pédagogiques*. Retrieved from <http://www.lecrips-idf.net/miscellaneous/selection-outils-vas-jeunes.htm>

Dallaire, M. (2002). *Cadres de collaboration des approches participatives en recherche : recension d'écrits*. Retrieved from <http://chairecacis.org/fichiers/pdf/Recension1.pdf>

Dufey, L. (2013). *Education à la vie relationnelle, affective et sexuelle en Belgique francophone : quelle actualité ? Quelle politique ?* Bruxelles : Plasman. Retrieved from <http://transgenderinfo.be/wp-content/uploads/EVRAS.pdf>

Education à la Vie Relationnelle, Affective et Sexuelle. (s.d). *Catalogue d'outils*. Retrieved from <https://www.evras.be/catalogue-doutils/>

Fédération des centres de Wallonie-Bruxelles. (2013). *EVRAS-Education à la Vie Relationnelle, Affective et Sexuelle*. Retrieved from the site of FPS <http://www.planningsfps.be/CPF/animations/Pages/EVRAS.aspx>

Fédération Wallonie-Bruxelles Santé. (2014). L'EVRAS : L'éducation à la Relationnelle, Affective et Sexuelle. *Santé pour tous*, septembre 2014 n°13, 1-24. Retrieved from http://www.clpsct.org/files/santepourtous_13.pdf

Fédération Wallonie-Bruxelles. (2013). Circulaire n°4550 du 10/09/2013 : Education à la Vie Relationnelle, Affective et Sexuelle (EVRAS). Retrieved from the site of Fédération Wallonie Bruxelles [http://www.enseignement.be/upload/circulaires/000000000002/FWB%20-%20Circulaire%204550%20\(4773_20130910_155053\).pdf](http://www.enseignement.be/upload/circulaires/000000000002/FWB%20-%20Circulaire%204550%20(4773_20130910_155053).pdf)

Gouvernement de la Communauté française, Gouvernement wallon & Collège de la Commission communautaire française. (2013). *Protocole d'accord entre la Communauté française, la Région wallonne et la Commission Communautaire française de la Région de Bruxelles-Capitale, relatif à la généralisation de l'éducation à la vie relationnelle, affective et sexuelle (EVRAS) en milieu scolaire*. Retrieved from <https://www.clps-bw.be/vie-affective-et-sexuelle/les-points-dappui-aux-ecoles/protocole-daccord-evras>

Gouvernement de la fédération Wallonie-Bruxelles. (s.d). *L'EVRAS : définition*. Retrieved from the site <http://gouvernement.cfwb.be/sites/default/files/nodes/story/5322-definition.pdf>

Gouvernement du Grand-Duché du Luxembourg. (2013). *Programme national promotion de la santé affective et sexuelle*. Retrieved from

<http://www.sante.public.lu/fr/publications/p/programme-national-sante-affective-sexuelle/programme-national-promotion-sante-affective-sexuelle.pdf>

Guiet-Silvain, J. et al. (2011). Éducation à la santé en milieu scolaire, mise en perspective historique et internationale. *Carrefour de l'éducation*, 02(32), p. 286. doi : 10.3917/cdle.032.0105

Hébert, M., Fernet, M. & Blais, M. (2017). *Le développement sexuel et psychosocial des adolescents*. Hollande : deboeck supérieur. Retrieved from <https://books.google.be/books?hl=fr&lr=&id=9moJDgAAQBAJ&oi=fnd&pg=PP2&dq=probl%C3%A9matique+sexualit%C3%A9+adolescent&ots=bdbZl5YpKq&sig=A4P6S3c7OooyVPRec3Nix6Ar9Q0#v=onepage&q=probl%C3%A9matique%20sexualit%C3%A9%20adolescent&f=false>

<http://unesdoc.unesco.org/images/0020/002070/207055f.pdf>

Instance régionale d'éducation et de promotion de la santé Haute-Normandie. (2016). Référentiel à destination des intervenants dans et hors milieu scolaire. Retrieved from <https://ireps.oxatis.com/Files/93216/16331120964350.pdf>

International Planned Parenthood Federation. (2008). Déclaration de l'IMAP sur l'éducation sexuelle intégrée. *Bulletin médical de l'IPPF*, 42(1). Retrieved from https://www.evras.be/fileadmin/user_upload/imap.pdf

International Sexuality and HIV Curriculum Working Group. (2011). *Un seul programme : Guide et activités pour une approche pédagogique unifiée de la sexualité, du genre, du VIH et des droits humains*. New York : Nicole Haberland et Deborah Rogow.

Kakay, H. (2018). *Recherche qualitative : définition, but et méthodes*. Retrieved from the site http://www.carede.org/IMG/pdf/RECHERCHE_QUALITATIVE.pdf

Le guide social. (2014). *Réforme de la vie relationnelle, affective et sexuelle : comment parler d'amour à l'école?*. Retrieved from the site of [leguidesocial](https://pro.guidesocial.be/articles/dossiers-a-la-une/reforme-de-la-vie-relationnelle-affective-et-sexuelle-comment-parler-d-amour-a-l-ecole.html) <https://pro.guidesocial.be/articles/dossiers-a-la-une/reforme-de-la-vie-relationnelle-affective-et-sexuelle-comment-parler-d-amour-a-l-ecole.html>

Le guide social. (2016). *EVRAS : Que propose Bruxelles ?* Retrieved from the site of leguidesocial <https://pro.guidesocial.be/articles/actualites/evras-que-propose-bruxelles.html>

Lesage, S. (2014). Education affective et sexuelle à l'école : où en sommes-nous ?. Retrieved from the site of associations de parents de l'Enseignement Officiel-ASBL <http://www.fapeo.be/wp-content/uploads/2014/12/11-15-EVRASok.pdf>

Lugen, M. (2013). *Petit guide de méthodologie de l'enquête*. 31p.

Martin, C. & Arcand, L. Catherine Martin. (2005). *Guide à l'intention du milieu scolaire et de ses partenaires : Pour la réussite éducative, la santé et le bien-être des jeunes*. Ecole en santé : Quebec. 77p.

Mason-Jones, AJ. Sinclair, D. Mathews, C. Kagee, A. Hillman, A. & Lombard, C. (2016). School-based interventions for preventing HIV, sexually transmitted infections, and pregnancy in adolescents (Review). *Cochrane Database of Systematic Reviews*, 11. Art. No: CD006417. doi: 10.1002/14651858.CD006417.pub3.

Ministère de la santé et des sports, Institut National de Prévention et d'Education pour la Santé. (2009). *Entre nous : comment initier et mettre en œuvre une démarche d'éducation pour la santé avec un adolescent*. Saint-Denis Cedex : Ineps.

Moreau, N. et al. (2017). Comportements, bien-être et santé des élèves. Enquête HBSC 2014 en 5e -6e primaire et dans le secondaire de la Fédération Wallonie-Bruxelles. Site du

Ndengeyiongom, A., de Montigny, F. & Miron, Jean-Marie. (2013). *Analyse comparative des méthodes de collecte de données qualitatives utilisées auprès des adolescents*. *Recherche en soins infirmiers*, 1 (112), 26-35. doi : 10.3917/rsi.112.0026

Oppenchaim, N. (2011). Pourquoi et comment favoriser la participation d'adolescents de ZUS à une recherche sur leurs mobilités urbaines ? *Carnets de géographes*, 3, 1-16. Retrieved from http://www.carnetsdegeographes.org/PDF/terrain_03_03_Oppenchaim.pdf

Organisation des Nations Unies pour l'éducation, science et la culture. (2012). *Programmes d'éducation sexuelle à l'école : Analyse de coût et de rapport coût-efficacité dans six pays*. Retrieved from

Organisation Mondiale de la Santé Bureau régional pour l'Europe BZgA. (2013). *Standards pour l'éducation sexuelle en Europe : un cadre de référence pour les décideurs politiques, les autorités compétentes en matière d'éducation et de santé et les spécialistes*. Retrieved from the site of Federal Centre of health Educaiton soutenir une vision plus globale de la santé sexuelle https://www.sante-sexuelle.ch/wp-content/uploads/2013/11/Standards-OMS_fr.pdf

Organisation Mondiale de la Santé. (2017). *Développement des adolescents*. Retrieved from the Web site of http://www.who.int/maternal_child_adolescent/topics/adolescence/dev/fr/

Organisation Mondiale de la Santé. (2018). *Développement des adolescents*. Retrieved from the site of Organisation Mondiale de la Santé [www.http://www.who.int/maternal_child_adolescent/topics/adolescence/dev/fr/](http://www.who.int/maternal_child_adolescent/topics/adolescence/dev/fr/)

Organisation Mondiale de la santé. (2018). *La santé sexuelle*. Retrieved from the site of Organisation Mondiale de la Santé <http://www.euro.who.int/fr/health-topics/Life-stages/sexual-and-reproductive-health/news/news/2011/06/sexual-health-throughout-life/definition>

Paillé, P. & Mucchielli, A. (2016). *L'analyse qualitative en sciences humaines et sociales* (4^{ème} ed). Colin : France.

Plateforme EVRAS. (2013). *Recommandations pour une définition de l'éducation à la vie affective, relationnelle et sexuelle en milieu scolaire et ses objectifs*. Retrieved from the site https://www.evras.be/fileadmin/user_upload/recommandations-plateforme-evras.pdf

Pochet, B. (s.d). Les circuits traditionnels de publication et de diffusion. Retrieved from the site of <http://infolit.be/CoMLiS/ch05s02.html>

Pound, P. et al. (2017). What is best practice in sex and relationship education? A synthesis of evidence, including stakeholders' view. *BMJ Open*, 7: e014791. doi:10.1136/bmjopen-2016-014791

Réseau francophone international de prévention des traumatismes et de promotion de la sécurité. (2008). *Référentiel de bonnes pratiques Comportements à risque et santé : agir en milieu scolaire*. France, Saint-Denis cedex France : inpes. Retrieved from <http://inpes.santepubliquefrance.fr/CFESBases/catalogue/pdf/ComportRisque.pdf>

Schöpfel, J. (2015). Comprendre la littérature grise. *I2D-Information, données & documents*, 52, 30-32. Retrieved from <https://www.cairn.info/revue-i2d-information-donnees-et-documents-2015-1-page-30.htm>

Service d'Information Promotion Éducation Santé (SIPES). Retrieved from the site of Service d'Information Promotion Education Santé <http://sipes.ulb.ac.be/docs/HBSC-Enquete-2014.pdf>

Service d'Information Promotion Education Santé-SIPES-ULB (Bruxelles, Belgique). (2017). *Enquête HBSC 2014-Enquête Health Behaviour in School-aged Children (HBSC) en Fédération Wallonie-Bruxelles*. Bruxelles, Belgique: Service d'Information Promotion Education Santé-SIPES-ULB. Retrieved from <http://sipes.ulb.ac.be/>

Service de la santé Commission communautaire française. (2018). *Plan stratégique de promotion de la santé 2018/2022 du Gouvernement francophone bruxellois*. Retrieved from the web of Francophones Bruxelles http://www.brudoc.be/opac_css/doc_num.php?explnum_id=1670

Service public fédéral Santé publique, sécurité de la chaîne alimentaire et environnement. (2011). *2012 IVG rapport annuel*. Retrieved from the site of service public fédéral https://organesdeconcertation.sante.belgique.be/sites/default/files/documents/nationale_evaluation_tiecommissie_betreffende_de_zwangerschapsafbreking-fr/19083407_fr.pdf

Soulière, M. & Caron, C. (2017). Faire de la recherche avec des adolescents pour résister au discours des « jeunes à risque » : un exemple québécois. *Sociétés et jeunesse en difficulté*, 18. Retrieved from <https://journals.openedition.org/sejed/8369>

Source Canadienne de renseignement sur le VIH et l'hépatite C [CATIE]. (2017). *La promotion sexuelle*. Retrieved from the site of CATIE <http://www.catie.ca/fr/vih-canada/4/4-2/4-2-3/4-2-3-1>

Sous-commission citoyenneté de la CCOJ. (2015-2016). Rapport EVRAS : Recommandations pour une meilleure application de l'Éducation à la Vie Relationnelle, Affective et Sexuelle (EVRAS) dans l'Enseignement de la Fédération Wallonie-Bruxelles 7p.

Union Francophone des Associations de Parents de l'Enseignement Catholique. (2017). L'éducation à la vie relationnelle, affective et sexuelle (EVRAS) : quels enjeux et perspectives ?, 13.17/ET 1. Retrieved from <http://www.ufapec.be/files/files/analyses/2017/1317-Etude1-EVRAS.pdf>

Van meerbeek, P. & Jacques, J.P. (2009). *L'inintendu* (1^{ère} éd.). Louvain-la-Neuve, Belgique : De Boeck.

Vassieux, L. (2017). *Applications mobiles, objets connectés et promotion de la santé : dossier technique n°9*. Retrieved from http://ireps-bfc.org/sites/ireps-bfc.org/files/dt_ocs_promotion_sante_version_finale.pdf

Verdure, f., Rouquette, A, Delori, M. & Fanello, S. (2009). *Teenagers' views and needs on sexual and emotional education. Survey among 15- to 16-year-old boys and girls*, Arch Pediatr, 17(3), 219-225. doi: 10.1016/j.arcped.2009.10.009

Vie publique. (2016). *Quelles sont les inégalités sociales de santé ?*. Retrieved from <http://www.vie-publique.fr/decouverte-institutions/protection-sociale/risque-sante/que-sont-inegalites-sociales-sante.html>

Vlaams expertisecentrum voor seksuele gezondheid. (2018). *Sensoa, centre Flamand d'expertise sur la santé sexuelle*. Retrieved from <https://www.sensoa.be/sensoa-centre-flamand-dexpertise-sur-la-sante-sexuelle>

ANNEXES

Annexe 1 : critères d'évaluation de l'IREPS (2016) d'un outil en éducation affective et sexuelle

1. QUALITE DU CONTENU
Les sources utilisées sont identifiées
Les informations sont d'actualité
L'outil ne fait pas la promotion d'un produit ou d'une marque
Le contenu est objectif et nuancé
Le contenu est acceptable au regard de l'éthique
Le contenu est pertinent par rapport au thème
Le contenu est pertinent par rapport aux objectifs annoncés
2. QUALITE PEDAGOGIQUE
Construction pédagogique
Les objectifs sont annoncés
L'émetteur du discours est facilement identifiable
Le point de vue du destinataire est pris en compte
L'outil évite la mise en échec des destinataires
Implication du destinataire
Le niveau de difficulté est adapté au destinataire
Le destinataire est interpellé, rendu actif, mis en action
Les connaissances et représentations préexistantes des destinataires sont prises en compte
Implication collective du destinataire
L'outil propose des activités qui suscitent des interactions entre participants
Les sentiments suscités par l'outil (crainte, malaise...) ne produisent pas d'effet négatif
Ressorts utilisés par le concepteur de l'outil
Les ressorts utilisés par le concepteur de l'outil sont tous en accord avec les valeurs de la promotion de la santé
Ces ressorts ne nuisent pas à l'implication des participants
3. QUALITE DU SUPPORT
Le support choisi est pertinent par rapport au destinataire
Le support choisi est pertinent par rapport au sujet traité
Le support choisi est pertinent par rapport aux objectifs annoncés
Les consignes, règles, modalités d'utilisation sont claires
Il y a un guide d'utilisation
S'il n'y a pas de guide, l'outil peut être utilisé sans difficulté
Pour le guide d'utilisation
Le guide inclut la ou les méthodes pédagogiques
Pour les cédéroms
La navigation est aisée
L'interactivité est réelle
4. QUALITE DE LA CONCEPTION
La conception de l'outil s'appuie sur une analyse des besoins des destinataires
La conception de l'outil s'appuie sur une analyse de la littérature
5. APPRECIATION D'ENSEMBLE
Il y a adéquation de l'outil avec les objectifs énoncés / la raison d'être / les destinataires
L'utilisation de l'outil est possible dans les conditions prévues par le concepteur

(IREPS, 2016)

Annexe 2 : Informations présentes dans le message sur le groupe social« Facebook » pour inviter les élèves à participer aux entretiens de recherche

Le message mentionnait les informations suivantes :

- Présentation de la chercheuse ;
- Le cadre dans lequel se réalise la recherche ;
- Les objectifs de la recherche
- Les modalités pratiques de l'animation (animation de deux heures pendant les heures d'étude uniquement) ;
- L'accord du directeur de la participation des élèves à l'animation ;
- L'absence de professeur et de directeur lors de l'animation ;
- L'absence d'évaluation lors de l'animation ;
- La liberté de la participation appartient uniquement aux élèves ;
- La nécessité du consentement des parents pour la participation des élèves mineurs ;

Annexe 3 : caractéristiques de l'échantillon des élèves

Groupe 1

Nombre total de participants : 10

Genres

- Féminin : 6
- Masculin : 4

Ages

- 16 ans : 0
- 17 ans : 8
- 18 ans : 2

Années de secondaire

- Cinquième année : 0
- Sixième année : 8

Groupe 2

Nombre total de participants : 9

Genres

- Féminin : 5
- Masculin : 4

Ages

- 16 ans : 6
- 17 ans : 3
- 18 ans : 0

Années de secondaire

- Cinquième année : 9
- Sixième année : 0

Groupe 3

Nombre total de participants : 10

Genres

- Féminin : 5
- Masculin : 5

Ages

- 16 ans : 4
- 17 ans : 4
- 18 ans : 2

Années de secondaire

- Cinquième année : 6
- Sixième année : 4

Groupe 4

Nombre total de participants : 8

Genres

- Féminin : 5
- Masculin : 3

Ages

- 16 ans : 0
- 17 ans : 4
- 18 ans : 4

Années de secondaire

- Cinquième année : 0
- Sixième année : 8

Annexe 4 : Formulaire anonyme distribué aux élèves

1. Es-tu ?

- Une fille
- Un garçon

2. Quel âge as-tu ?

3. En quelle année es-tu ?

- Cinquième année secondaire
- Sixième année secondaire

4. Concernant les animations d'Education à la Vie Relationnelle, Affective et Sexuelle (EVRAS) :

- En quelle année as-tu assisté(e) à une animation EVRAS à l'école ?
 - Première primaire
 - Deuxième primaire
 - Troisième primaire
 - Quatrième primaire
 - Cinquième primaire
 - Sixième primaire
 - Première secondaire
 - Deuxième secondaire
 - Troisième secondaire
 - Quatrième secondaire
 - Cinquième secondaire
 - Sixième secondaire
- As-tu déjà assisté(e) à une animation EVRAS hors du milieu scolaire ?
Si oui, quand et où?

.....
.....
.....
.....

5. Si tu as des informations supplémentaires à rajouter concernant ta participation aux animations EVRAS, peux-tu les mentionner ci-dessous.

.....
.....
.....
.....

NOM ET PRENOM : MARECHAL FANNY

Titre du mémoire : Quel est le point de vue des élèves de cinquième et sixième secondaire sur la qualité des interventions d'Education à la Vie Relationnelle, Affective et Sexuelle (EVRAS) auxquelles ils ont participé à l'école ?

Promoteur et Co-promoteur : Pr. Tanja Spori et Pr. Isabelle Aujoulat

RESUME

Introduction : Ce mémoire explore la manière dont est pensée l'EVRAS à l'Institut Notre Dame d'Arlon (INDA) ainsi que le point de vue des élèves de cinquième et sixième secondaire sur les interventions EVRAS auxquelles ils ont assisté pendant leur parcours scolaire.

Méthode : Notre approche est qualitative. Dans un premier temps, nous avons réalisé des entretiens exploratoires sans guide d'entretien avec des acteurs de l'EVRAS à l'INDA.

Dans un second temps, nous avons effectué quatre entretiens de recherche avec 37 élèves de cinquième et sixième secondaire de l'INDA. Nous avons collecté les données via un outil créatif à savoir la réalisation d'affiches. Nous avons utilisé l'analyse thématique continue par catégorie émergente pour l'ensemble des données.

Résultats : Les acteurs de l'EVRAS de l'INDA s'expriment sur la manière dont est pensée l'EVRAS à l'INDA en abordant les acteurs, les intervenants, la fréquence des animations, leur durée, leur préparation, leur déroulement et leur évaluation ainsi que les préoccupations des acteurs de l'EVRAS à l'INDA et le projet de la cellule EVRAS à l'INDA. Les élèves interrogés s'expriment sur le lieu d'animation, la disposition du local, la présence du professeur, la durée des animations et leur fréquence, la composition du groupe d'élèves, les intervenants, les sujets abordés, les outils et les méthodes utilisés et les données qui dépassent le cadre de l'EVRAS.

Discussion : La prise en compte du point de vue des élèves dans la préparation, la réalisation et l'évaluation des animations EVRAS à l'INDA sont souvent négligées, bien que cela semble intéressant pour améliorer la qualité des animations. Les ressources EVRAS à destination des élèves, les sujets abordés qui dépassent l'EVRAS, ainsi que la réalisation d'affiches comme outil de collecte des données, sont des sujets mis en évidence dans la discussion.

Mots-clefs : Education affective et sexuelle, Education à la vie relationnelle, affective et sexuelle, EVRAS, adolescence, milieu scolaire, emotional and sexual life education, adolescence, school.



