



Evaluation du projet pilote d'implantation structurelle d'animations à la vie affective et sexuelle à l'école en Communauté française de Belgique

Enquête quantitative

Katty RENARD, Gaëlle AMERIJCKX, Damien FAVRESSE, Juan-Pablo PROTTO,
Patrick DE SMET et Danielle PIETTE

Enquête qualitative

Christine HANOT, Maryline VINCENT, Cécile ARTUS, Julie DEFRESNE,
Albert ARARI-DHONT, Michel MERCIER

Septembre 2005

Cette recherche a été effectuée à la demande de la Ministre de l'Aide à la Jeunesse et de la Santé de la Communauté française de Belgique.

Promoteurs :

Professeur Danielle Piette,
Directrice de l'Unité de Promotion-Education Santé (ULB-PROMES),
Université Libre de Bruxelles.

Professeur Michel Mercier,
Directeur du Département de Psychologie
des Facultés Universitaires Notre-Dame de la Paix de Namur.

Aucun conflit d'intérêt n'est à déclarer pour ce travail.

Cette étude respecte l'éthique de la promotion de la santé concernant les sponsors. Les promoteurs pour la santé «ne peuvent travailler avec une organisation produisant en tout ou en partie des biens ou services qui sont nuisibles à la santé physique ou mentale, tels que par exemple le tabac ou les armes » (extrait du « Guide pour les collaborations, partenariats et sponsors »), annexe D des Statuts, Union Internationale de Promotion de la Santé et d'Education pour la Santé, mai 1999.

REMERCIEMENTS

Pour leur gentillesse et leur précieuse collaboration, tous nos remerciements aux équipes¹ qui ont participé au projet pilote :

Le Centre de planning familial d'Ixelles
Le Centre de planning familial du Brabant Wallon, asbl
Le Centre de planning familial des Femmes Prévoyantes Socialistes, Verviers
Le Centre de planning familial de Rochefort
Le Centre de Planning et d'information, asbl
La Famille Heureuse, centre de planning familial , asbl
Le Collectif Contraception Liège, asbl
Le SIPS
Le planning familial Collectif Contraception de Seraing
Le planning familial Ourthe Amblève
Le Centre de planning familial Groupe Santé Josaphat
Le Centre de planning familial de Fléron
Le Collectif Contraception Santé des Femmes, asbl
Le Centre de planning familial Marolles
Le Centre de planning familial laïque Séverine, asbl
Le Centre de planning familial d'Ath
Le Centre de planning familial de Watermael-Boisfort
Le Centre de pluraliste familial de Marche-en-Famenne
Le Centre de pluraliste familial Luxembourg, asbl
Le Centre de planning familial centre Aurore Carlier, asbl
Le Centre de planning familial Femmes Prévoyantes Socialistes de Saint-Hubert
Le Centre de planning familial Femmes Prévoyantes Socialistes de Liège, asbl
Le Centre de planning familial Femmes Prévoyantes Socialistes du Centre et de Soignies
Le Centre de Consultations Familiales et Sexologiques, asbl
Le Centre de Planning et de Consultations Conjugales et Familiales « Estelle Mazy »
Le Centre de Planning et de Consultation Familiale et Conjugale, Arlon
Le Centre de Planning et de Consultation Familiale et Conjugale « Inforcouple »
Le Centre de Planning et de Consultation Familiale et Conjugale « L'Oasis Familiale »
Le Centre de Planning et de Consultations Familiales et conjugales et individuelles, Genval
Le Centre de Planning et de Consultations Familiales et Conjugales, Bastogne
Le Centre de Planning et de Consultations Familiales et Conjugales « Le blé en herbe »
Le Centre de Consultations Familiales et d'informations, Thuin
Infor Famille de Charleroi

Ville de Bruxelles, Service de Promotion de la Santé à l'Ecole Centre de Santé Hélicoptère et Centre de Santé Fransman
Commune de Forest (BC) Service de Promotion de la Santé à l'Ecole
Le centre de Santé Jolimont Service de Promotion de la Santé à l'Ecole
La Fédération des Centres Médico-Sociaux Libres du Brabant Wallon, asbl, Service de Promotion de la Santé à l'Ecole
Le service de Promotion de la Santé à l'Ecole de Chimay

Le centre Psycho-Médico-Social libre de Chimay
Le centre Psycho-Médico-Social libre de Saint-Gilles
Le centre Psycho-Médico-Social de la Ville de Liège
Le centre Psycho-Médico-Social libre d'Uccle, asbl

¹ Le listing complet avec les coordonnées de toutes les équipes se trouvent en annexe dans le présent rapport.

Pour l'enquête quantitative, tous nos remerciements à :

Mme Anne-Sylvie Ladamirant pour sa bonne humeur et son soutien, pour les innombrables coups de téléphone qu'elle a donné et pour son aide lors de l'envoi des outils.

Mme Catherine Arnould pour son efficacité, sa rapidité et son aide lors de l'encodage des données.

Pour leur collaboration lors de l'élaboration des outils de l'enquête quantitative et pour leur participation à la réunion de présentation des résultats, tous nos remerciements à :

Mme Muriel Houcke, conseillère conjugale, animatrice et responsable d'un centre de planning familial de Mons

Mme Lucrèce Gryspeert, kinésithérapeute dans l'enseignement spécialisé

Mme Catherine Henry , infirmière sociale, centre PMS spécialisé de Uccle (IRSA)

Mme Christine Lafontaine, infirmière, centre PMS libre spécialisé d'Ottignies

Mme Béatrice Evrard, infirmière, centre PMS spécialisé

Mr Bernard Dardenne, Directeur d'école, Reumonjoie, Ecole Professionnelle d'enseignement spécialisé

Mme Patricia Linsmeau, animatrice, centre de planning familial de Jette

Mme Cécile Delogne, conseillère conjugale, centre de planning familial de Jette

Mme Michèle Christian, infirmière du centre PMS / PSE de la Communauté française d'Ixelles

Mr Henry Vitorski, Union des Fédérations des Associations de Parents de l'Enseignement Catholique (UFAPEC)

Pour leur expertise, tous nos remerciements aux membres du comité de pilotage :

Mr Michel Andrien, CERES, Université de Liège

Mme Anne Bourtembourg, Fédération des Centres de Planning et Consultations (FCPC)

Mme Véronique Chillade, centre PMS, réseau Cpeons.

Mr Jean-Marie Deketele, Université Catholique de Louvain

Mme Evelyne Dewolf, Fédération des Centres Pluralistes Familiaux (FCPC)

Mme Carole Grandjean, Mr Claude Moreau, Mme Catherine Vanesse, Fédération Laïque de centres de planning familial (FLCPF)

Mr Jean-Yves Hayez, Université Catholique de Louvain

Mr Vladimir Martens, Observatoire du SIDA et des Sexualités

Mme Patricia Piron, Direction Générale de la Santé

Mme Liliane Leroy, Fédération des Centres de Planning Familial des Femmes Prévoyantes Socialistes (FCPF-FPS)

Mme Josette Samray, Inspectrice des centres PMS/PSE de la Communauté française

Mr Pascal de Sutter, Université Catholique de Louvain

Mme Miette Vandersteen, Fédération des centres PMS libres

Mme Ludvine Verhaegen, Mme Isabelle Gaspard, Fédération des Institutions médico-sociales (FIMS)

Pour l'enquête qualitative, tous nos remerciements à :

Mr et Mme Wilmot (couple de parents)

Le personnel éducatif des Ursulines (Namur) ainsi que les élèves qui ont accepté de répondre à nos questions

Mr Ben Lamine et Wassim (père et fils)

Les parents de l'Association de Parents de l'Ecole Communale de Lonzée :
Mr Bellouti, Mme Wiame, Mme Thomas,

Mr et Mme Scailliet, (couple de parents)

Mmes Moreau N et C (mamans)

Le Planning familial de Watermael-Boitsfort,

Le Planning familial de Tamines

Le Blé en herbe (PF)

L'Institut St-Joseph de Welkenraedt

Le Collège St Hadelin de Visé

L'école primaire spécialisée de Musson,

L'école Notre-Dame d'Anderlecht

L'école Ste Ursule de St Gilles

L'Irssa

Les associations de parents, les écoles et les équipes d'acteurs qui nous ont si bien accueillis

Ainsi que les professionnels qui nous ont aidés pendant la phase de pré-test.

SOMMAIRE

- I. Introduction
- II. Résumés
- III. Enquête quantitative
- IV. Enquête qualitative
- V. Conclusion
- VI. Recommandations
- VII. Annexes

I. Introduction

Dans le cadre de ses compétences en matière de promotion de la santé, Madame la Ministre Maréchal, Ministre de l'Aide à la Jeunesse et de la Santé souhaitait une implantation structurelle d'animations d'éducation à la vie affective et sexuelle en milieu scolaire. L'objectif était de permettre à tous les élèves de bénéficier de ce type d'animation au cours de leur cursus scolaire.

Dans le rapport 2000-2001 à l'attention du Parlement de la Commission nationale d'évaluation de la loi du 3 avril 1990 relative à l'interruption de grossesse, les experts ont souligné l'augmentation sensible du nombre d'interruptions volontaires de grossesse chez les jeunes. Ces experts ont recommandé de renforcer le travail de prévention dans les écoles, de former les professeurs comme adultes-relais et d'inclure obligatoirement dans les programmes scolaires une formation à la vie affective et sexuelle.

Depuis plusieurs années, le Département de Psychologie de la Faculté de Médecine de Namur travaille dans ce domaine pour l'enseignement ordinaire et spécialisé en collaboration avec le Service Santé de la Jeunesse de Genève. En juin 2002, ce service et les animations réalisées dans les écoles du Canton de Genève furent présentés au Cabinet de la Ministre de l'Aide à la Jeunesse et de la Santé.

En novembre 2002, une réunion des intervenants de terrain en vie affective et sexuelle mit en évidence le fait que des animations étaient réalisées en milieu scolaire mais elle n'a pas permis d'en identifier le contenu, la fréquence, les élèves bénéficiaires, les acteurs, ainsi que les sources de financement.

Un état de lieux des activités d'éducation à la vie affective et sexuelle en milieu scolaire a alors été réalisé par ULB – PROMES (Promotion Education Santé) de janvier à septembre 2003. Les résultats indiquent qu'il existe des inégalités entre les élèves en matière d'activités d'éducation à la vie affective et sexuelle et un manque de collaboration entre les divers intervenants (école, animateurs, service de promotion de la santé à l'école, centre psycho-médico-social, centre de planning familial, parents).

Les résultats de la concertation avec le Service Santé de la Jeunesse de Genève et les résultats de l'état des lieux ont été présentés aux acteurs de terrain (animateurs, enseignants, directeurs d'école, ...) lors d'une journée d'études à l'Université de Namur, le 4 octobre 2003². Cette journée fut l'occasion d'une réflexion commune sur l'impact possible de ces résultats en Communauté française et sur les thématiques de recherches qui s'en dégagent.

C'est ainsi qu'un programme d'activités d'éducation à la vie affective et sexuelle (programme VAS) a été conçu d'octobre à décembre 2003 par une équipe inter universitaire (FUNDP – ULB - Ulg) pour favoriser une évolution harmonieuse de la vie affective et sexuelle des jeunes, pour prévenir les risques et assurer la cohérence des animations sur ce thème tout au long du cursus scolaire.

Sur base de l'état des lieux, du nouveau programme VAS et de l'expérience genevoise, le Cabinet de la Ministre de l'Aide à la Jeunesse et de la Santé a élaboré un projet pilote d'implantation structurelle d'animations à la vie affective et sexuelle. La philosophie du projet était de mettre les équipes en situation d'implantation de nouvelles animations dans le cursus. Sur base d'un appel à projets, le Cabinet de la Ministre de l'Aide à la Jeunesse et de la Santé a sélectionné 40 équipes d'animateurs (Centres de Planning Familial, Centres psycho-médico-sociaux et Services de Promotion de la Santé à l'École). Il leur a été demandé de cibler préférentiellement :

² Journée « Aimer et être aimé à tous les temps », à l'initiative de la Ministre de l'Aide à la Jeunesse et de la Santé, Nicole Maréchal.

- des écoles dans lesquelles elles n'avaient jamais effectué d'animation VAS,
- des classes de 4^{ème} et de 6^{ème} primaire de l'enseignement ordinaire
- des classes de 4^{ème} secondaire professionnelle de l'enseignement ordinaire
- des classes de l'enseignement spécialisé.

Le choix de ces niveaux scolaires fut décidé par le Cabinet sur base du travail réalisé dans les écoles du Canton de Genève et de l'état des lieux de ces animations en Communauté française, lequel mettait en évidence que les élèves de 4^{ème} primaire et de 4^{ème} secondaire professionnel bénéficiaient de moins d'animations VAS.

Parallèlement à la mise en place de ce projet pilote, son évaluation a été confiée à deux équipes universitaires qui ont travaillé en étroite collaboration : l'unité de Promotion-Education Santé de l'Université Libre de Bruxelles et le Département de Psychologie de la Faculté de Médecine de Namur.

Leur mission était d'évaluer :

- le processus d'implantation des animations réalisées par les 40 équipes dans de nouvelles écoles et de nouveaux niveaux scolaires,
- la faisabilité du programme VAS recommandé par la Communauté française ainsi que sa pertinence vue par les élèves, le personnel éducatif et les relais,
- la diffusion et l'institutionnalisation de ce projet.

Le processus d'évaluation s'est déroulé de mai 2004 à septembre 2005. Il comprend deux volets complémentaires, avec plusieurs phases de mise en œuvre : une évaluation quantitative réalisée par ULB-Promes (qui a travaillé de mai 2004 à septembre 2005) et une évaluation qualitative menée par le Département de Psychologie de la Faculté de Médecine de Namur (qui a travaillé de février à septembre 2005).

Après une rapide introduction, ce rapport vous présentera :

- un résumé succinct de notre recherche, puis,
- les résultats obtenus au terme de l'enquête quantitative,
- les résultats obtenus au terme de l'enquête qualitative,
- une conclusion générale suivie
- des recommandations des deux équipes au terme de cette recherche. Et enfin,
- quelques annexes reprenant : l'appel à projet, les coordonnées des équipes qui ont participé au projet-pilote et les recommandations qu'ils émettent suite à notre présentation des résultats.

RESUME : Enquête quantitative EVA-VAS

I. Introduction

Un état des lieux préliminaire et un programme des activités d'éducation à la vie affective et sexuelle (VAS) en milieu scolaire en Communauté française ont été réalisés en 2003. Un projet pilote d'implantation structurelle d'animation à la VAS fut débuté en 2004. Il s'agissait pour quarante équipes d'animateurs VAS de réaliser cinq animations de quatre heures. Les niveaux scolaires souhaités pour ces deux cents classes étaient au choix la 4^{ème} primaire, la 6^{ème} primaire ou la 4^{ème} secondaire professionnelle dans l'enseignement ordinaire et des niveaux similaires dans l'enseignement spécialisé. L'évaluation de ce projet pilote fut confiée à deux équipes universitaires (ULB-Promes et FUNDP).

Leur mission était d'évaluer :

- le processus d'implantation des animations réalisées par les 40 équipes dans de nouvelles écoles et de nouveaux niveaux scolaires,
- la faisabilité du programme VAS recommandé par la Communauté française ainsi que sa pertinence selon les élèves, le personnel éducatif et les équipes VAS,
- les facteurs de la diffusion et de l'institutionnalisation de ce projet.

Le processus d'évaluation s'est déroulé de mai 2004 à septembre 2005 et il comprenait deux volets complémentaires : une évaluation quantitative réalisée par ULB-Promes et une évaluation qualitative menée par le Département de Psychologie des FUNDP Namur.

II. Méthodologie

Il s'agit d'une enquête transversale à visée descriptive. Deux outils furent élaborés puis finalisés avec les équipes VAS :

- un questionnaire auto-administré pour les élèves de l'enseignement primaire ordinaire et pour ceux de l'enseignement primaire et secondaire spécialisé. Il fut distribué et collecté par les équipes VAS à la fin des quatre heures d'animation. Des consignes d'utilisation furent transmises aux équipes.
- une grille d'analyse du processus remplie par les équipes VAS au terme de chaque animation de quatre heures. Des consignes d'utilisation furent intégrées dans la grille.

Les données ainsi obtenues furent traitées avec le logiciel Epilnfo 2002. Les questions ouvertes furent codées.

Cette enquête a été réalisée auprès d'un échantillon non aléatoire d'élèves et d'équipes VAS.

L'échantillon n'est pas représentatif de l'enseignement en Communauté française de Belgique.

III. Résultats et Discussion

1. Les élèves

Plus de huit élèves sur dix sont satisfaits des animations auxquelles ils ont participé, tant dans l'enseignement primaire ordinaire que dans l'enseignement spécialisé primaire et secondaire. Les motifs d'insatisfaction sont le plus souvent les redites (manque de concertation entre les partenaires, non identification des besoins identifiés par les élèves eux-mêmes), parfois de la gêne ou de la pudeur.

2. Le processus

Le processus fut participatif. Les outils furent élaborés puis discutés et finalisés avec des acteurs de terrain et les équipes participant au projet. Il en fut de même avec les résultats et les recommandations. Le chercheur fut disponible durant toute la durée du processus pour répondre aux demandes et questionnements des équipes.

Lors de l'analyse des résultats, le chercheur en a validé certains en contactant les équipes concernées et en les discutant avec celles-ci. L'évaluation de ce processus par un questionnaire auto-administré indique que la majorité des équipes a été satisfaite du processus.

3. Les outils utilisés

3.1 Le questionnaire utilisé pour les élèves

Le questionnaire utilisé est cohérent. Toutefois il serait souhaitable de reformuler les questions 6, 7 et 8 concernant les relais, de la manière suivante : « Si tu as encore des questions après cette animation, à qui poserais-tu tes questions à l'école ? à la maison ? en dehors de la maison ? ». Ainsi formulées, ces questions permettraient d'obtenir une information plus complète sur les possibilités de l'élève de trouver des repères et de l'information dans ce domaine au moment où il en éprouverait le besoin.

Dans l'enseignement spécialisé, l'utilisation de ce questionnaire est déconseillée. En effet, les équipes ont signalé que son utilisation nécessitait beaucoup plus de temps que ce dont elles disposaient et qu'il n'était pas toujours adapté au public-cible. Les consignes de remplissage ayant été suivies par les équipes, les résultats ainsi obtenus sont valides.

3.2 La grille d'analyse du processus

Cette grille a été élaborée en respectant les étapes préconisées par le programme VAS³. L'étape des préalables a été ajoutée suite au travail effectué avec les équipes participant au projet.

L'utilisation ultérieure de cette grille est déconseillée pour une systématisation de collecte des données par les institutions car le remplissage nécessite un temps considérable, temps dont les équipes ne disposent pas.

Toutefois, cette grille fut estimée complète par la majorité des équipes et représentative du processus de mise en place, de réalisation et d'évaluation d'une animation. Cette grille, exceptées les questions concernant la généralisation, pourrait servir ultérieurement comme « guideline » à la mise en place de tout processus d'animation en milieu scolaire, VAS ou autre, réalisé par une équipe extérieure à l'école, service PSE et centre PMS inclus.

En effet, deux tiers des répondants à l'évaluation du processus de l'enquête quantitative déclarent que le remplissage de cette grille leur a été bénéfique pour la réflexion sur leur pratique professionnelle dans ce domaine.

4. Utilisation du programme VAS

4.1 Stratégies

Les stratégies préconisées par le programme VAS sont majoritairement utilisées par les équipes de terrain.

Les animateurs VAS n'ont pas tous une formation spécifique pour ce type d'animation. Au moins huit formations spécifiques différentes furent signalées par les équipes du projet pilote. Une analyse des formations existantes en Communauté française permettrait d'identifier celles qui répondent aux critères du programme et/ou de compléter les recommandations du programme en matière de formation spécifique.

L'étape d'analyse des besoins des élèves par les élèves eux-mêmes ou avec leur collaboration au préalable à l'animation a été réalisée pour une animation sur dix. Or il est

³ M. Andrien (Ulg), K. Renard (ULB), H. Vanorlé (FUNDP) : Animations à la vie affective et sexuelle à l'école. Propositions d'objectifs, de thématiques et de stratégies. Rapport interuniversitaire. Bruxelles, décembre 2003. Disponible sur le site : www.ulb.ac.be/esp/promes

important pour le jeune d'être entendu dans ses limites, dans sa demande et de ne pas être surchargé de données (Ciavaldini⁴, 1992, Anatrella⁵, 1992).

La mixité des animations dans l'enseignement primaire ordinaire telle que proposée dans le programme VAS est validée par les résultats obtenus dans l'échantillon des élèves de ce projet.

La réalisation des objectifs d'autonomie qui sont les seuls objectifs opérationnels de ce programme VAS ne fut pas toujours aisée pour les équipes du projet et notamment la mise en place d'une personne relais pour les élèves et pour les parents. L'identification d'une personne relais nécessite en effet une collaboration avec les partenaires scolaires mais aussi avec le service PSE et/ ou le centre PMS.

Dans le contexte institutionnel de la Communauté française, où les centres de planning familial ont pour mission de réaliser des animations VAS à l'école, où les services PSE et les centres PMS ont pour mission la coordination des actions de santé à l'école et où ces animations sont laissées au choix de chaque école, le développement des collaborations entre ces diverses institutions semble un préalable important à la mise en place d'une personne relais pour les élèves et les parents dans l'école.

De plus, le rôle de cette personne relais n'a pas été défini dans le programme VAS. Il semble que le concept de personne relais devrait faire l'objet d'une réflexion avec les acteurs de terrain des diverses institutions concernées tant pour élaborer une définition que pour en discuter les aspects éthiques.

Par ailleurs, les élèves ont cité parmi les personnes à qui ils s'adresseraient à l'école pour poser leurs questions, la femme de ménage, la personne qui surveille les dîners, la personne qui surveille la récréation.

Ces résultats soulignent l'importance d'intégrer ces animations dans un processus global de promotion de la santé à l'école avec l'implication de tous les partenaires scolaires et les partenaires extérieurs (OMS-Europe, 1993⁶). Ainsi toute personne sollicitée par un élève pourrait lui indiquer ou l'accompagner vers la personne ou une des institutions relais.

Les autres objectifs transversaux du curriculum en spirale du programme VAS s'accordent avec les résultats obtenus auprès des jeunes et de ceux obtenus après analyse des grilles de processus remplies par les équipes.

4.2 La diffusion

Les équipes VAS du projet pilote s'étaient engagées dans le cadre du projet à utiliser ce programme mais la plupart ne le connaissait pas. En effet, ce programme fut très peu diffusé. Cette absence de diffusion du programme s'inscrit dans un vide juridique concernant la définition légale de ce qu'est une animation VAS en Communauté française (Renard et al., 2003a⁷) et dans l'organisation politique spécifique des pouvoirs de tutelle des diverses institutions intervenant dans le processus d'animation vie affective et sexuelle.

La tutelle est attribuée à des ministres différents. Cette complexité institutionnelle n'a pas facilité la diffusion auprès de tous les acteurs concernés par ces animations (animateurs, écoles, élèves, services PSE, centres PMS et les parents).

⁴ CIAVALDINI A. : « *L'information sexuelle en milieu adolescent : le plaisir de l'appropriation.* » dans L'éducation sexuelle au temps du SIDA, sous la direction de RUFFIOT A. *Pratiques sociales.* Editions Privat, Toulouse, 1992, 77-85.

⁵ ANATRELLA T. : « *Quand l'éducation sexuelle inhibe la sexualité* » dans L'éducation sexuelle au temps du SIDA, sous la direction de RUFFIOT A. *Pratiques sociales.* Editions Privat, Toulouse, 1992, 66-75.

⁶ OMS-Europe, Conseil de l'Europe, Commission des Communautés européennes : Le réseau européen d'écoles-santé. Action commune OMS-CE-CCE. Copenhague 1993.

⁷ RENARD K., PIETTE D. : « *Etat des lieux des activités d'éducation à la vie affective et sexuelle en milieu scolaire en Communauté française de Belgique : enquête qualitative.* » Département d'Epidémiologie et de Promotion de la Santé, Unité de Promotion Education Santé (ULB-PROMES), Université Libre de Bruxelles, Bruxelles, mai 2003a (1/03). Disponible sur le site : www.ulb.ac.be/esp/promes

5. Le projet pilote d'implantation structurelle d'animation VAS en milieu scolaire

5.1 Freins et leviers

Les freins et les leviers identifiés lors de l'état des lieux n'ont pas été levés lors de la mise en place du projet pilote, ils sont donc observés dans cette étude.

Les principaux freins cités par les équipes sont des difficultés institutionnelles, de collaborations entre les partenaires impliqués (centre PMS, service PSE, centre de planning familial, école et parents), méthodologiques, liés à un manque de moyens financiers et en ressources humaines. Ils sont à nouveau cités dans les réponses aux questionnaires d'évaluation du processus participatif.

Le développement des partenariats nécessite des temps de concertation. Grâce à cette concertation des acteurs, les ressources disponibles, les idées générées, la légitimité de la démarche et les chances d'atteindre les objectifs augmentent et l'impact politique devient possible. (asbl Santé, Communauté, Participation, 2000⁸)

Actuellement, le système des animations à la VAS en Communauté française de Belgique est essentiellement basé sur des relations inter personnelles, des relations de copinage. La motivation et la capacité d'adaptation des acteurs sont également deux moteurs essentiels dans le processus actuel d'animation VAS. Ce fonctionnement génère des inégalités chez les élèves de l'enseignement en Communauté française de Belgique en matière d'animations à la vie affective et sexuelle (Renard et al, 2003 d⁹).

De même, les conditions favorisant la réussite d'une concertation des acteurs dans ce domaine ne sont pas ou peu réunies. En effet, les conditions structurelles sont fréquemment qualifiées par les équipes de déficientes en terme de reconnaissance, de répartition des tâches et de moyens. Les conditions fonctionnelles et sociales sont partiellement réunies, le programme VAS pourrait aider de part les stratégies et les objectifs proposés.

5.2 Manque de moyens

Outre les manques de moyens financiers et en ressources humaines, dans ce projet, certaines équipes ont manqué de ressources (outils, personnes ressources) pour développer de nouveaux projets d'animation pour des niveaux scolaires inhabituels. Les centres locaux de promotion de la santé (CPLS) sont les acteurs locaux privilégiés pour être un relais et rediriger les acteurs de terrain vers d'autres personnes expertes, compétentes dans le domaine souhaité (décret 14 juillet 1997).

5.3 Utilité de ses animations VAS à l'école primaire

Neuf élèves sur dix de l'échantillon de l'enseignement primaire du projet pilote estiment que ces animations sont utiles et huit sur dix en sont pleinement satisfaits.

Par ailleurs, le nombre de jeunes qui déclarent avoir eu une relation sexuelle complète est comparable entre 1990 et 2002. Par contre le pourcentage de jeunes (12% en 2002) ayant eu une relation sexuelle précoce (avant l'âge de 14 ans) a augmenté (Piette et al., 2003).

Il semble important que ces jeunes bénéficient donc avant leur première relation sexuelle d'une animation VAS à l'école. Selon une étude néerlandaise, l'école est la source

⁸ ASBL « Santé, Communauté, Participation » : « Les acteurs et leurs pratiques », coll. Santé communautaire et promotion de la santé, n°2, Bruxelles, 2000.

⁹ RENARD K., PIETTE D. : « Etat des lieux des activités d'éducation à la vie affective et sexuelle en milieu scolaire en Communauté française de Belgique : enquête auprès d'élèves de l'enseignement secondaire. » Département d'Epidémiologie et de Promotion de la Santé, Unité de Promotion Education Santé (ULB-PROMES), Université Libre de Bruxelles, Bruxelles, mai 2003d (7/03). Disponible sur le site : www.ulb.ac.be/esp/promes

d'information la plus importante et la plus fiable pour plus de nonante pourcent des jeunes y recevant des informations. Toutefois, l'importance de l'environnement familial est à souligner. Lorsque les jeunes reçoivent de l'affection, de l'attention et de l'aide de leurs parents, ils prennent moins de risques et sont plus compétents pour négocier avec leurs partenaires sexuels. Les chercheurs proposent des animations VAS à l'école primaire non pas pour parler du préservatif mais pour offrir au jeune un espace pour parler des changements corporels de la puberté, des différences entre les filles mais aussi pour découvrir comment exprimer clairement à l'autre ce dont il a envie ou ce qu'il ne veut pas (Sheldon, 2005).

Cette étude met en exergue l'importance de travailler l'affectif, l'estime de soi et les compétences de négociation des jeunes. Ces résultats corroborent les objectifs proposés dans le programme VAS pour les élèves de l'enseignement primaire ordinaire. La préparation d'une telle animation pourrait être l'opportunité de travailler ce thème avec les parents pour augmenter leurs compétences de soutien et d'aide dans ce domaine.

6. La validité externe et la généralisation de ce projet pilote

Les équipes qui ont participé à ce projet pilote sont des équipes volontaires et prêtes à s'auto-évaluer. De plus, huit équipes sur les quarante initiales avaient participé à l'état des lieux réalisé en 2002. Elles étaient déjà sensibilisées et mobilisées.

Par ailleurs, ce projet pilote s'inscrivait dans une volonté politique d'implanter ce type d'animations en milieu scolaire.

Lors de l'appel à projet, seule une cinquantaine d'équipes a répondu. Bien que les délais de réponse furent très courts, la question d'une généralisation souhaitée par toutes les équipes est restée ouverte.

Dans le cadre de ce projet, les équipes ont bénéficié d'une explication du programme VAS. Elles ont aussi participé à deux rencontres (présentation des outils et présentation des résultats) avec les différentes équipes de leur secteur géographique afin de favoriser le travail en réseau et les échanges avec des partenaires locaux au sujet de ce projet pilote.

Ces deux conditions inhérentes au projet pilote sont peu présentes actuellement dans le tissu communautaire de la Communauté française. Le programme est peu connu et dans de nombreux cas, des stratégies de concertation et le partenariat pour ce type d'animation restent à développer.

De plus, dans le cadre du projet, les équipes ont été subventionnées pour quatre heures d'animation plus quatre heures pour la préparation et l'évaluation, puisque actuellement en Communauté française, ce temps de travail n'est pas pris en compte pour toutes les équipes et notamment pour celles des centres de planning familial (Renard et al., 2003 a¹⁰).

Or, les résultats obtenus lors de cette évaluation indiquent que très fréquemment et en fonction de la complexité de la préparation et de l'évaluation, ce délais de quatre heures fut dépassé.

En effet, lorsque les acteurs ont organisé des animations soit pour un niveau scolaire ou un type d'enseignement avec lequel ils n'ont jamais travaillé, soit dans une nouvelle école, ce travail de préparation et d'évaluation nécessitait un laps de temps plus long. Les équipes doivent développer de nouveaux partenariats, trouver et maîtriser de nouveaux outils d'animation adaptés au public-cible, rencontrer des personnes ayant une expertise dans ce domaine.

Dans un processus de généralisation à long terme, ce temps de préparation et d'évaluation devrait se réduire bien qu'il reste indispensable.

Reste alors le délicat problème des financements. En effet, l'estimation du besoin en activités VAS réalisée en 2003 a mis en lumière le manque d'acteurs de terrain pour couvrir l'ensemble du projet d'implantation structurelle tel que prévu par la précédente ministre de

¹⁰ Op cit.

l'Aide à la Jeunesse et de la Santé en Communauté française. Les services PSE et les centres PMS ne peuvent en effet réaliser chacun cent vingt heures d'animations VAS par an (Renard et al., 2003c¹¹).

Pour s'assurer un processus de qualité, cette généralisation doit s'intégrer dans un projet global et transversal de promotion de la santé à l'école.

IV. Conclusion

Les résultats actuels s'accordent avec un projet structurel d'implantation des animations VAS à l'école.

L'école est la source d'information la plus importante et la plus fiable pour plus de nonante pourcents des jeunes y recevant des informations (Sheldon, 2005¹²).

Toutefois pour que la validité interne de ce projet puisse donner lieu à une généralisation, il faudrait réaliser certains préalables et agir sur plusieurs facteurs. Cette généralisation devrait être effectuée en plusieurs temps.

En préalables, il est indispensable qu'en partenariat avec des acteurs de terrain et/ou des représentants de ces acteurs de terrain, une définition de ce qu'est une animation VAS en milieu scolaire et une formation spécifique minimum pour les animateurs(trices) VAS soient formalisées pour l'ensemble de la Communauté française.

Le programme VAS existant devrait être diffusé auprès de tous les acteurs : agents PSE, PMS, directions d'école et enseignants, travailleurs des centres de planning familial et associations de parents.

Si une législation entrait en vigueur, il faudrait prévoir une période de transition à cette généralisation car ce processus ne pourrait se faire sans certaines articulations :

- un temps de concertation et de développement des partenariats ;
- un temps de formation spécifique à la VAS pour les acteurs de terrain non formés ;
- une coordination au niveau local des animations VAS annuelles et des partenaires ;
- une étude de la couverture des besoins deux ans avant la généralisation dans toutes les écoles de la Communauté française ;
- suite à cette étude de couverture, l'attribution de budgets et de subventions pour engager et former des acteurs pour couvrir l'ensemble des besoins en animations VAS pour les années concernées en Communauté française.

Sans une volonté politique de légiférer dans le sens d'une implantation des animations VAS à l'école, une généralisation serait un échec.

L'instauration d'animations VAS dans le cursus scolaire est la seule manière de réduire les inégalités dans ce domaine en Communauté française de Belgique.

¹¹ RENARD K., PIETTE D. : « Etat des lieux des activités d'éducation à la vie affective et sexuelle en milieu scolaire en Communauté française de Belgique : estimation du besoin en activités .» Département d'Epidémiologie et de Promotion de la Santé, Unité de Promotion Education Santé (ULB-PROMES), Université Libre de Bruxelles, Bruxelles, août 2003c (1/03). Disponible sur le site : www.ulb.ac.be/esp/promes

¹² op cit.

Synthèse de l'évaluation qualitative du projet pilote d'éducation à la vie affective et sexuelle à l'école en Communauté française de Belgique.

Mots clés : évaluation qualitative, vie affective, relationnelle et sexuelle, cohérence, réseaux, estime de soi, représentation sociale, sens, généralisation.

Cette évaluation qualitative repose sur l'analyse d'entretiens semi-directifs menés suivant un guide d'entretien auprès d'animateurs VAS travaillant en Centres de Planning, en Centres PMS ou en Services PSE, de représentants de l'enseignement (enseignants, directeurs, éducateurs), d'élèves et de parents d'élèves. Les hypothèses ainsi que les conclusions dégagées sur base de ces entretiens semi-directifs ont été soumises aux divers acteurs du projet-pilote lors de focus groupes ou de présentations de nos résultats préliminaires puis elles ont été réajustées.

Cette évaluation permet de conclure que le programme proposé comme base de travail dans le cadre de ce projet-pilote et élaboré en partenariat avec les équipes d'animateurs est considéré comme pertinent par les divers partenaires, certains évaluant sa pertinence sur base de sa mise en œuvre au sein du projet pilote. Selon les différents acteurs, les objectifs généraux du programme rencontrent, en effet, les besoins des jeunes et l'analyse des acteurs de terrain :

- L'utilité d'animations qui soient avant tout des espaces de parole et de dialogue au sein desquels peut se développer une vision positive de la vie affective et sexuelle. Certains professionnels et plusieurs élèves soulignent toutefois que la prise de parole au sein de ces espaces est proposée mais pas imposée.
- Des objectifs pédagogiques articulés sur 9 axes, pouvant être lus de manière transversale, dans une perspective de curriculum en spirale et offrant donc un cadre cohérent, souple et évolutif en fonction de l'âge et de la maturité socio-affective des enfants.
- La pertinence des stratégies proposées et l'importance accordée aux questions-réponses ; à la préparation des animations et à leur évaluation pour pouvoir répondre au mieux aux demandes, besoins et attentes des élèves, tant en ce qui concerne les objectifs qui seront poursuivis, que la présence (ou non) de l'enseignant dans la classe, la taille du groupe classe et sa mixité (ou non), la méthodologie la plus appropriée...
- La nécessaire formation des animateurs en VAS et la demande expresse de tous les autres acteurs d'avoir des animateurs à l'écoute des élèves, et cumulant donc un savoir-être, et un savoir faire, une spécialisation, une expertise en VAS et en dynamique de groupe.

Par contre, si l'objectif opérationnel d'autonomie a été reconnu comme pertinent, l'objectif opérationnel qui consistait à trouver des personnes relais officielles au sein de l'école n'a pu être que rarement atteint et a été, en partie, remis en question. En effet, si la nécessité d'avoir des personnes relais dans l'école pour assurer la continuité des animations au quotidien s'impose à tous comme une évidence, les acteurs, dans leur grande majorité, contestent l'idée d'avoir une personne relais officielle dans l'école mais suggèrent qu'elles soient plusieurs de manière à offrir à tout élève la possibilité de choisir à qui il souhaite se confier.

Deux autres propositions du programme ont également donné lieu à de longues réflexions au sein des équipes d'acteurs et auprès des parents, enseignants et élèves :

- Les acteurs préféreraient que l'on propose des cycles ou des degrés plutôt que des années précises lorsqu'on envisage une répartition des objectifs pédagogiques en primaire et secondaire. Ainsi, le choix des deuxièmes et troisièmes cycles du primaire ont été validés par tous les partenaires de même que l'idée que ces animations se poursuivent en secondaire.
- En ce qui concerne le secondaire, les acteurs demandent tous de ne pas attendre le second degré pour organiser des animations en VAS, compte tenu notamment de l'âge de plus en plus précoce des premières relations dites complètes.
- En ce qui concerne le nombre d'heures par animations, la majorité des partenaires considère que 4 heures d'animation ne sont pas suffisantes si on considère l'animation comme un lieu où va se nouer une relation de confiance et comme un lieu d'expression de soi et de connaissance de l'autre. Ces divers aspects de l'animation nécessitent en effet du temps. Par contre, si l'animation n'a pour autre but que d'expliquer où l'élève peut trouver des relais en cas de soucis dans le domaine de la VAS, deux heures suffisent. Malheureusement, certains relais se trouvent parfois fort loin de l'école et inaccessibles aux élèves.

Notre évaluation a permis de remettre en évidence tous les freins et tous les facilitateurs lors de l'implantation de nouvelles animations dans une école, sachant que dans le cadre de ce projet-pilote, compte tenu des délais très courts, certaines équipes n'ont pu innover et sont revenues dans des écoles où elles animaient déjà auparavant. Nous ne pouvons donc pas réellement évaluer en profondeur le processus d'implantation du projet-pilote dans la mesure où plusieurs conditions n'ont pu être respectées par certaines équipes, faute de temps : choix d'écoles inconnues, choix de classes autres que celles proposées initialement, absence de partenariat avec d'autres acteurs, ...

Il apparaît toutefois clairement au travers de tous les témoignages recueillis qu'il est toujours difficile pour les équipes de « rentrer » dans un certain nombre d'écoles si la direction, les enseignants et le centre PMS ne sont pas sensibilisés à l'importance de la vie affective, relationnelle et sexuelle des jeunes. La sexualité demeure un sujet sensible et les représentations liées aux animations VAS, aux animateurs, et à chacun des partenaires sont décrites comme un frein considérable.

Il apparaît tout aussi clairement que lorsque le processus d'animation se déroule bien, c'est directement lié au bon vouloir et à la motivation des acteurs. Qu'un directeur change ou qu'une infirmière du PMS soit enceinte, et l'organisation des animations est remise en question.

Ce système informel n'est pas étranger à l'extraordinaire hétérogénéité des pratiques au sein des équipes d'animations, au cours des animations, avec ou sans partenariats, ... et permet également que de nombreux jeunes aient plusieurs animations en cours de scolarité alors que d'autres n'en aient aucune, notamment au niveau des élèves de l'enseignement professionnel et spécialisé. Le système actuel permet donc à la fois une extraordinaire richesse de pratiques et d'adaptations aux publics très hétérogènes et une inégalité de fait puisque tous les élèves n'ont pas les mêmes droits à une éducation en VAS.

Or, cette éducation apparaît à tous les partenaires comme une nécessité en termes de promotion de la santé et d'une vie affective, relationnelle et sexuelle épanouie et en termes d'autonomisation et de responsabilisation des jeunes mais également en termes de prévention des conduites à risques, des grossesses non désirées, ...

La généralisation des animations semble s'imposer comme une solution permettant de supprimer l'inégalité du système actuel et a l'aval de la majorité des partenaires (parents, jeunes, animateurs, écoles .) :

- Elle permettra à tous les élèves d'avoir dans son parcours scolaire des animations et fera ainsi respecter le principe d'égalité , de droit de chaque jeune à l'éducation VAS.
- Elle fera gagner beaucoup de temps aux animateurs qui ne devront plus investir de l'énergie à pousser les portes des écoles.
- Elle assurera aux parents qu'un complément, un supplément à leur éducation familiale en VAS est assuré par l'école et que l'aspect affectif et relationnel est pris en compte dans le quotidien de leurs enfants.
- Enfin, elle pourra permettre une valorisation des métiers liés à la VAS.

Mais cette généralisation ne peut se mettre en place sans mettre un cadre plus formel aux animations et sans instaurer une coordination et un partenariat des divers partenaires afin de pouvoir assumer l'augmentation du nombre d'animations.

Comment introduire de la cohérence et de la continuité dans l'informel sans perdre la richesse actuelle ? C'est, en d'autres mots, ce que nous disent les nombreuses peurs des animateurs : peur d'être dépassés par les événements, peur de perdre sa liberté, peur de perdre sa souplesse, peur de ne plus faire que des animations, ...

Un autre défi à relever sera de pouvoir articuler les perspectives éducationnelles liées au monde de l'apprentissage et de l'école et les perspectives de promotion de la santé, davantage liées au développement des capacités d'estime de soi, d'expression de soi, de respect de son corps, ... ?

Comment articuler le formel et l'informel, les exigences des divers ministères et les exigences du terrain, les perspectives individuelles et les perspectives institutionnelles, l'éducation et la santé ?

Suite aux focus groupes, aux entretiens semi-directifs et à l'analyse de situations de « bonnes pratiques » , nous concluons qu'il est importun

- De définir un cadre légal clair et une définition commune pour les animations VAS
- De fonder au sein des écoles et du projet santé, des cellules VAS réunissant tous les partenaires qui sont concernés par la VAS
- Dans le but de mettre en place une coordination efficace et cohérente dans l'espace et dans le temps des actions menées à l'école. (v. projet d'écoles en santé).
- Pour que tous les jeunes de la Communauté française puissent trouver à l'école un espace de paroles et d'informations qui leur permette de pouvoir trouver de l'aide ou prendre des décisions responsables ou mieux assumer ce qui leur arrive quand ils sont confrontés à une situation qui leur pose problème ou leur demande de faire un choix et qui touche à leur vie affective, relationnelle ou sexuelle.

ENQUETE QUANTITATIVE
ULB-PROMES

Projet EVA-VAS
Education à la Vie Affective et Sexuelle

ULB- PROMES
Ecole de Santé Publique
Route de Lennik 808 CP 596
1070 – Bruxelles
Tél. : 02/555.40.81
Fax : 02/555.40.49
Mail : krenard@ulb.ac.be
Promes@ulb.ac.be



direction : Professeur Danielle PIETTE
dpiette@ulb.ac.be

<http://www.ulb.ac.be/esp/promes>

*En collaboration avec le Professeur Mercier, Unité de Psychologie de la Santé
Facultés Universitaire Notre-Dame de la Paix à Namur*

KR/35/

Rapport de la recherche-action :
Evaluation du projet pilote d'implantation d'animations
à la vie affective et sexuelle à l'école en
Communauté française de Belgique
Enquête quantitative

Katty RENARD, Gaëlle AMERIJCKX, Damien FAVRESSE, Juan-Pablo PROTTO,
Patrick de SMET et Danielle PIETTE

Septembre 2005

Cette étude respecte l'éthique de la promotion de la santé concernant les sponsors. Les promoteurs pour la santé « ...ne peuvent travailler avec une organisation produisant en tout ou en partie des biens ou services qui sont nuisibles à la santé physique ou mentale, tels que par exemple le tabac ou les armes » (extrait du « Guide pour les collaborations, partenariats et sponsors », annexe D des Statuts, Union Internationale pour la Promotion et l'Education de la Santé, mai 1999)
<http://www.iuhpe.org/>.

Rapport de l'évaluation du projet pilote d'animation à la vie affective et sexuelle à l'école en Communauté française de Belgique effectué à la demande du Ministre de l'Aide à la Jeunesse et de la Santé du Gouvernement de la Communauté française de Belgique, allocation de base 33.35.23 division organique 16, visa 04/51.905

TABLE DES MATIERES

INTRODUCTION	5
METHODOLOGIE	6
1. Objectifs de l'évaluation :	6
2. Stratégies	6
3. Méthodologie	6
3.1 Cadre méthodologique	7
3.2 Préparation de l'évaluation (01.05.04- 30.09.04)	10
3.3 Accompagnement du processus d'implantation au travers des réponses aux questions des équipes (01.05.04- jusqu'à ce jour)	13
3.4 Traitement des données	13
(fin mai 05- juin 05) :	14
3.5 Validation des résultats avec les acteurs de terrain et les 40 équipes du projet pilote (ULB-Promes - FUNDP).....	14
RESULTATS	16
1. Echantillon	16
1. Les équipes participantes et les classes bénéficiaires du projet pilote	16
1.1 Les équipes	16
1.2 Les classes bénéficiaires des animations du projet pilote	16
2. Elèves bénéficiaires et taux de participation	19
2. Enquête quantitative auprès des équipes actives VAS du projet pilote.	21
1. Données générales	21
1. Formations des animateurs(trices) et années d'ancienneté	21
2. Mois pendant lesquels les séances d'animation se sont déroulées.....	22
3. Réaliser plusieurs étapes du processus d'animation pour plusieurs animations	24
4. Durée de la préparation et de l'évaluation.....	24
5. Animation généralisable, généralisation du projet pilote	24
6. Définition d'une animation VAS selon les équipes du projet - pilote	25
2. Enseignement ordinaire primaire	26
1. Réalisation des animations.....	26
2. Préalables à l'animation	26
3. Préparation de l'animation.....	29
4. L'animation	43
5. Evaluation	49
3. Enseignement secondaire ordinaire	55
1. Réalisation des animations.....	55
2. Préalables à l'animation	55
3. Préparation de l'animation.....	58
4. L'animation	70
5. Evaluation	75
4. Enseignement spécialisé	80
1. Réalisation des animations.....	80
2. Préalables à l'animation	80
3. Préparation de l'animation.....	82
4. L'animation	93
5. Evaluation	97

3. Enquête quantitative auprès des élèves de l'enseignement primaire ordinaire et de l'enseignement spécialisé.....	102
1. Elèves enseignement primaire ordinaire	102
1. Le questionnaire	102
2. Echantillon	103
3. Utilité des animations à la vie affective et sexuelle selon les élèves	103
4. Satisfaction des élèves.....	105
5. Le plus aimé	105
6. Le moins aimé	107
7. Content d'apprendre.....	109
8. Parler d'autres choses.....	112
9. Possibilités des élèves pendant les animations	113
10. Personne relais dans l'école.....	113
11. Parler des animations VAS à la maison	116
12. Envie d'en parler à quelqu'un qui n'habite pas à la maison.....	118
13. Avis des garçons et des filles	120
14. Remarques, commentaires supplémentaires des élèves	121
2. Elèves enseignement spécialisé.....	123
1. Le questionnaire	123
2. Echantillon	123
3. Utilité des animations à la vie affective et sexuelle selon les élèves	124
4. Satisfaction des élèves.....	124
5. Le plus aimé	125
6. Le moins aimé	126
7. Content d'apprendre.....	126
8. Parler d'autres choses.....	128
9. Possibilités des élèves pendant les animations	129
10. Personne relais dans l'école.....	129
11. Parler des animations VAS à la maison	131
12. Envie d'en parler à quelqu'un qui n'habite pas à la maison.....	131
13. Avis des garçons et des filles	132
14. Remarques, commentaires supplémentaires des élèves	132
3. Validité du questionnaire	134
4. Personne – relais	135
4.1 Relais prévu pour les élèves et les parents par classe :	135
4.2 Enquête téléphonique auprès des personnes relais (fin mai- juin 05) :	135
5. Evaluation du processus d'évaluation participative	136
5.1 Contexte de l'évaluation	136
5.2 Méthodologie	136
5.3 Résultats.....	137
5.4 Autres commentaires.....	139
DISCUSSION	141
1. Le processus d'évaluation participative	141
2. Les outils utilisés.....	141
2.1 Le questionnaire	141
2.2 La grille d'analyse du processus d'animation.....	142
3. Utilisation du programme VAS	142
3.1 Diffusion.....	142
3.2 Stratégies.....	142

4. Le projet pilote d'implantation structurelle d'animation VAS en milieu scolaire ...	13
4.1 Freins et leviers	144
4.2 Manque de moyens	13
4.3 Utilité de ses animations VAS à l'école primaire	13
5. La validité externe et la généralisation de ce projet pilote	14
CONCLUSION	148
BIBLIOGRAPHIE	150
LISTE DES FIGURES ET TABLEAUX	152
ANNEXES	160

INTRODUCTION

En 2002, un projet d'organisation et d'implantation structurelle au sein du lieu scolaire de séances relatives à la vie affective et sexuelle est proposé. Il serait réalisé par une concertation, une mobilisation et l'organisation de tous les acteurs en place.

Avant sa mise en place, un état des lieux de ce type d'animations fut réalisé en 2003 par ULB-Promes. Celui-ci s'inscrivait en référence :

- à un manque en matière de sensibilisation à la vie affective et sexuelle chez les jeunes ;
- à un manque de connaissances de ce qui est déjà réalisé dans le domaine ;
- aux compétences de Madame la Ministre Maréchal quant aux matières de prévention, de promotion de la santé ;
- au suivi d'un groupe de travail interministériel « Contraception chez les jeunes » aboutissant à des recommandations d'experts ;
- à la conférence interministérielle et de la Commission nationale d'évaluation de la loi relative à l'interruption volontaire de grossesse ;
- à la répartition des compétences ministérielles et institutionnelles ;
- à l'expérience du Service de Santé de la Jeunesse de Genève en Education pour la santé en milieu scolaire(SSJ).

En janvier 2004, un appel à projet est envoyé aux équipes actives dans ce domaine.

En mars 2004, deux universités (ULB et FUNDP) rentrent conjointement un projet d'évaluation du projet pilote.

En mai 2004, quarante équipes sont sélectionnées pour réaliser des animations dans deux cents classes (en quatrième ou sixième primaire ou en quatrième secondaire professionnelle ou dans l'enseignement spécial). Les équipes doivent chacune réaliser une animation de quatre heures dans cinq classes.

En mai 2004, l'unité du Prof. D. Piette de Promotion Santé-Education a débuté la recherche. Elle travailla en collaboration avec l'unité du Prof. M.Mercier de Psychologie pendant un mois (15 juin – 15 juillet 04). Celui-ci, ayant reçu un avis de subvention en janvier 05, il a débuté la recherche en février 05.

METHODOLOGIE

1. Objectifs de l'évaluation :

Les objectifs sont d'évaluer :

- le processus d'implantation structurelle du projet pilote,
- la faisabilité du programme recommandé par la Communauté française,
- la pertinence de ce programme vu par les élèves et le personnel éducatif,
- la pertinence de ce programme vu par les relais (centres de planning familial, services PSE et centres PMS),
- la manière dont peuvent se faire la diffusion et l'institutionnalisation du projet.

2. Stratégies

Extrait du projet :

« Il s'agira d'une évaluation à deux niveaux.

1. Evaluation du processus d'implantation de ces animations.

Il s'agira d'une évaluation participative. Les évaluateurs rencontreront les acteurs concernés par le projet pilote tout au long du processus. Il s'agirait de comparer les objectifs formulés par les acteurs concernés avec des résultats obtenus.

2. Une évaluation des animations.

L'évaluation sera entreprise après un cycle d'animations telles que prévues dans le projet initial. Il s'agirait ici aussi de comparer les objectifs avec des résultats obtenus.

- Une évaluation qualitative, à partir de groupes d'entretiens semi-dirigés, avec les intervenants concernés et les élèves de l'enseignement secondaire.
- Une évaluation quantitative par questionnaire auto-administré auprès des élèves de l'enseignement primaire. »

3. Méthodologie

Les subventions ayant été attribuées aux deux universités à quelques mois d'intervalle, la répartition du travail de recherche s'est effectuée de la manière suivante :

- ULB-Promes réalisa la partie quantitative de l'évaluation. Celle-ci devait être mise en place avant le début des animations réalisées par les équipes. Les premières animations eurent lieu en septembre 04.
- FUNDP effectua l'enquête qualitative de l'évaluation.

Un comité d'accompagnement de la recherche fut créé par les deux universités. La première réunion eut lieu en août 04, la seconde en avril 05 et la dernière en septembre 05.

3.1 Cadre méthodologique

Ce projet pilote s'inscrivait dans la continuité de l'état des lieux de ces animations d'éducation à la vie affective et sexuelle (Renard et al., 2003) et de la finalisation d'un programme VAS (Andrien et al., 2003) en Communauté française.

Ces travaux furent une base de travail pour le choix des méthodes d'évaluation et pour le cadre d'élaboration des outils.

Le processus d'animation VAS se déroule en plusieurs étapes :

- les préalables pour obtenir l'accord de réaliser une animation VAS dans une école
- la préparation de cette animation
- la réalisation
- l'évaluation
- et dans le cadre du projet pilote, la pérennisation de cette animation dans l'école où elle a été réalisée

Ces différentes étapes impliquent divers acteurs et chaque étape cherche à atteindre des finalités propres.

Le programme VAS décrit les étapes de préparation, de réalisation et d'évaluation. Il contient les stratégies à mettre en place pour les réaliser et une description de la formation minimum requise pour animer ces animations.

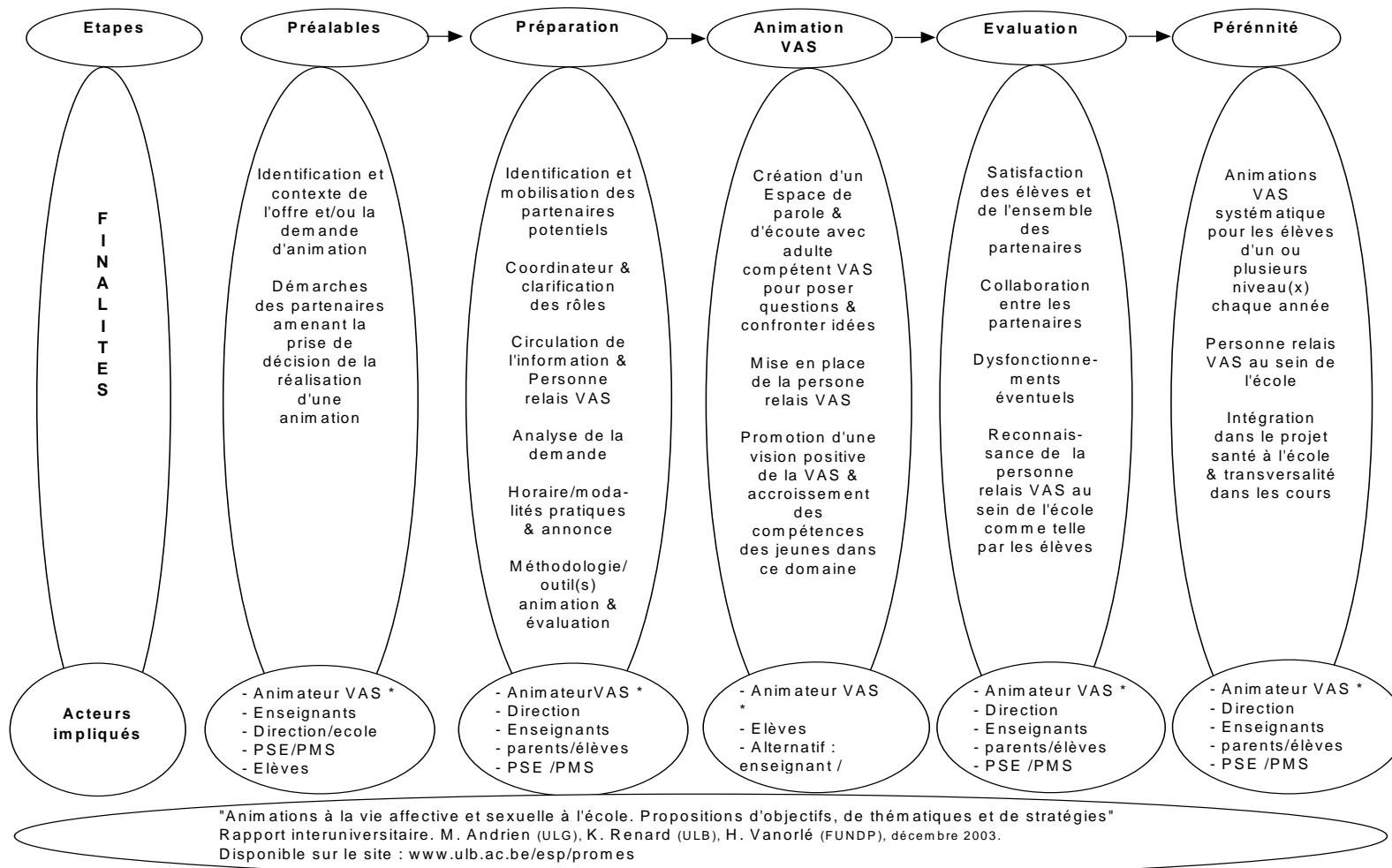
Ce processus est décrit dans la figure 1 à la page suivante.

Ce processus d'animation VAS est influencé par le cadre légal et institutionnel.

Ces influences sont représentées dans la figure 2 à la page 9 ainsi que les interactions entre les étapes précédemment citées.

Figure 1 : Cadre méthodologique : Les étapes, les finalités et les acteurs du processus d'animation VAS en milieu scolaire.

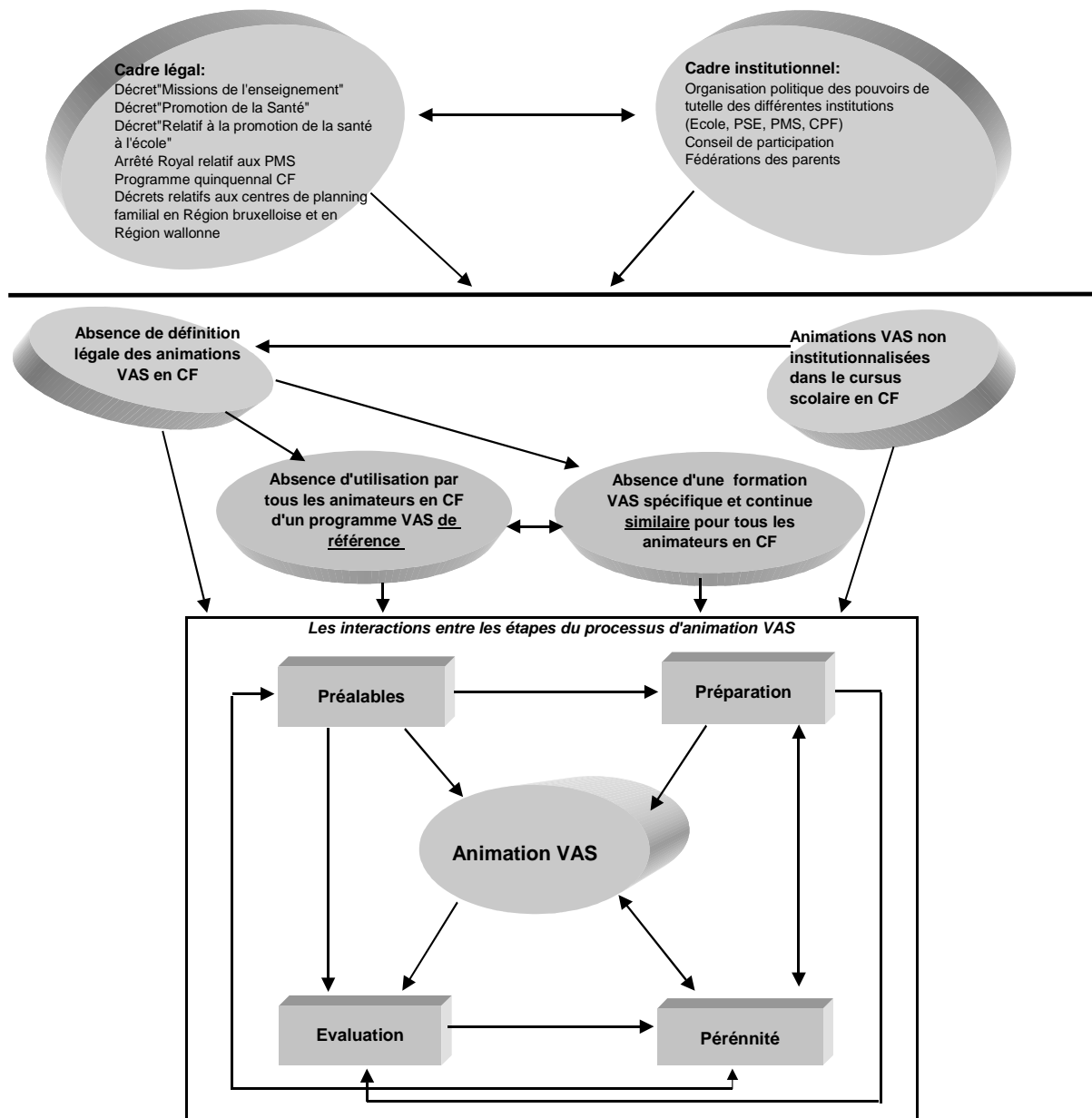
(EVA-VAS 2005 ULB-PROMES)



*Animateur VAS : travailleurs des centres de planning familial /services PSE / centres PMS.

Figure 2 : Influence du cadre légal et institutionnel sur le processus d'animation VAS et interaction entre ses étapes.

(EVA-VAS 2005 ULB-PROMES)



Le cadre légal et le cadre institutionnel ont une influence sur les étapes du processus d'animation VAS.

Le chapeau constitué de ces deux cadres a une influence sur l'institutionnalisation de ces animations VAS dans le cursus scolaire.

Cette absence d'institutionnalisation dans le cursus scolaire a elle aussi une influence sur ce processus. De même, elle entraîne l'absence d'une définition légale de ces animations en Communauté française qui elle a pour conséquences : l'absence d'une formation VAS spécifique et continue pour tous les animateurs et l'utilisation par tous les animateurs d'un programme VAS commun de référence.

3.2 Préparation de l'évaluation (01.05.04- 30.09.04)

1. Revue de la littérature

Une revue de la littérature concernant les outils disponibles et l'évaluation participative a été effectuée.

2. Elaboration des outils pour la partie quantitative de l'évaluation :

Les outils sont :

- Une grille d'analyse du processus remplie par le(s) animateur(s) après quatre heures d'animation dans une classe incluant le guide d'utilisation de la grille (annexe 3).
- Un questionnaire pour l'enseignement primaire ordinaire et pour l'enseignement spécialisé primaire et secondaire (annexe 4).

Les outils furent élaborés en plusieurs étapes.

Certains étapes furent réalisées en collaboration avec FUNDP (15 juin – 15 juillet 04). Cela sera mentionné entre parenthèse dans les paragraphes qui suivent.

1. Le questionnaire pour les élèves de l'enseignement primaire et pour l'enseignement spécialisé

- 1^{ère} proposition sur base de la littérature et des questionnaires déjà utilisés sur le terrain récoltés en 2003 lors de l'état des lieux (ULB-Promes).
- Envoi de cette proposition à des pédagogues de plusieurs universités et à des enseignants de l'école primaire (ULB-Promes).
- 2^{ème} proposition suite aux avis des personnes consultées (ULB-Promes-FUNDP).
- Pré-test de cette version dans des classes d'enseignement primaire (ULB-Promes-FUNDP).
- Travail du questionnaire en juillet 04 avec deux groupes d'acteurs de terrain, un pour l'enseignement ordinaire et un pour l'enseignement spécialisé. Ces groupes sont constitués de représentants des services PSE, des centres PMS, des centres de planning familial, d'enseignants, de directeurs d'école, d'associations de parents (UFAPEC, FAPEO) et des équipes paramédicales présent dans l'enseignement spécialisé (ULB-Promes-FUNDP).
- 3^{ème} proposition suite à ces deux réunions (ULB-Promes).
- Présentation des outils lors du comité d'accompagnement (ULB-Promes).
- Travail avec les 40 équipes qui participent au projet pilote du questionnaire et des recommandations méthodologiques pour l'utilisation du questionnaire, la première quinzaine de septembre 04 (ULB-Promes).
- Finalisation du questionnaire et des recommandations méthodologiques pour le passage du questionnaire (ULB-Promes).

Le questionnaire comporte des questions ouvertes, semi-ouvertes et fermées.

Cette dernière version n'a pu être pré-testée à cause d'une contrainte de temps. Les équipes étant en congé pendant les vacances scolaires, il fut impossible de les rencontrer auparavant. Le questionnaire a été finalisée le 24 septembre 04 et les premiers exemplaires ont été envoyés à une des quarante équipes qui avait déjà organisé des animations fin septembre.

2. La grille d'analyse du processus

- 1^{ère} proposition sur base de l'état des lieux (Renard 2003a,b,c,d) et des propositions d'objectifs, de stratégies et des thématiques pour les animations à la vie affective et sexuelle en Communauté française (Andrien et al 2003) (ULB-Promes).
- Réalisation du guide d'utilisation accompagnant la grille (ULB-Promes).
- Travail de la grille d'analyse du processus en juillet 04 avec deux groupes d'acteurs de terrain, un pour l'enseignement ordinaire et un pour l'enseignement spécialisé. Ces groupes sont constitués de représentants des services PSE, des centres PMS, des centres de planning familial, d'enseignants, de directeurs d'école, d'associations de parents (UFAPEC, FAPEO) et des équipes paramédicales présentement dans l'enseignement spécialisé (ULB-Promes-FUNDP).
- 2^{ème} proposition suite à ces deux réunions.
- Présentation des outils lors du comité d'accompagnement (ULB-Promes).
- Intégration du guide d'utilisation de la grille dans la grille pour faciliter la lecture et le remplissage (ULB-Promes).
- Travail de la grille d'analyse du processus la première quinzaine de septembre 04 avec les 40 équipes qui participent au projet pilote (ULB-Promes).
- Finalisation de la grille d'analyse du processus (ULB-Promes).

La grille d'analyse du processus comporte des questions ouvertes, semi-ouvertes et fermées.

Cette dernière version n'a pu être pré-testée pour la même raison que celle évoquée pour le questionnaire adressé aux élèves de l'enseignement primaire ordinaire et de l'enseignement spécialisé.

Travailler avec les acteurs de terrain au détriment de l'étape du pré-test fut un choix méthodologique car il nous semblait important de travailler ces outils avec les futurs utilisateurs afin de :

- avoir des outils d'évaluation qui prennent en compte tous les paramètres de la réalité de terrain des acteurs réalisant ces animations,
- assurer l'implication des acteurs dans le processus d'évaluation,
- obtenir l'accord des acteurs de terrain d'utiliser ces outils.

Cette évaluation est donc participative.

3. *Rencontres des équipes avant la réalisation des premières animations du projet pilote (31/08/04-14/09/04)*

Notre équipe a organisé cinq réunions afin de rencontrer les différentes équipes participant au projet pilote. La composition des groupes fut réalisée selon la localisation géographique de du lieu d'activité pour :

- favoriser le travail en réseau de ces équipes
- favoriser les échanges au sujet du projet pilote
- faciliter l'accès à la réunion

Les Centres Locaux de Promotion de la Santé furent conviés à la réunion se tenant à proximité de leur lieu d'activité.

Lieux et dates des rencontres

- le 31.08.04 à Namur avec 5 équipes
- le 01.09.04 à Bruxelles avec 11 équipes
- le 07.09.04 à Liège avec 12 équipes
- le 13.09.04 à La Louvière avec 6 équipes
- le 14.09.04 à St-Hubert avec 6 équipes

Les cinq rencontres se sont déroulées de la manière suivante :

Présentation :

- des équipes participant au projet pilote
- des équipes d'évaluateurs,
- des objectifs de l'évaluation,
- du « programme VAS inter universitaire » (Andrien et al 2003) et réponse aux éventuelles questions le concernant,
- de la grille d'évaluation du processus et explication du remplissage de la grille à l'aide du guide d'utilisation,
- du questionnaire pour l'enseignement primaire et l'enseignement spécialisé et des recommandations méthodologiques pour l'utilisation du questionnaire.

Discussion et travail des outils proposés.

Réponse aux questions concernant le projet pilote.

Un procès verbal de chaque réunion fut établi et envoyé aux équipes ainsi que le listing des équipes par région et le listing complet des équipes participant au projet (à la demande des équipes et après accord de toutes les équipes).

La synthèse des remarques et des changements proposés par toutes les équipes pour les outils fut aussi envoyée à toutes les équipes.

4. Envoi des outils aux équipes d'animateurs (24/09/04- 15/11/04)

En janvier 04, lors de l'appel à projet lancé aux équipes d'animateurs, il était prévu que le Cabinet en fonction désignerait un coordinateur chargé de travailler avec les divers réseaux d'enseignement afin d'identifier les 200 classes qui bénéficieraient des animations à la vie affective et sexuelle du projet pilote. Les classes seraient réparties en fonction de la localisation des équipes sélectionnées.

En mai 04, les quarante équipes furent sélectionnées et retenues par le Cabinet en fonction. Ces équipes durent, en l'absence de coordinateur, trouver chacune cinq classes dans lesquelles elles réaliseraient les animations.

L'échantillon de ce projet pilote n'est donc pas représentatif des équipes VAS et des élèves en Communauté française de Belgique.

En juin 04, nous avons envoyé un courrier aux 40 équipes pour déterminer le public « élèves » de l'évaluation.

La plupart des équipes n'avait pas encore identifié les classes bénéficiaires. Lors des rencontres avec les équipes, il fut convenu que nous les contacterions par téléphone à partir 18.10.04.

Notre équipe a contacté les 40 équipes entre le 18.10.04 et 10.01.05. Pour certaines plusieurs appels téléphoniques furent nécessaires.

Les outils ont été envoyés comme suit :

- *pour une classe d'enseignement primaire ordinaire ou primaire / secondaire spécialisé* : une grille d'analyse du processus, des questionnaires et des recommandations méthodologiques pour l'utilisation du questionnaire dans une enveloppe pré-timbrée pour faciliter le retour
- *pour une classe d'enseignement secondaire ordinaire* : une grille d'analyse du processus dans une enveloppe pré-timbrée pour faciliter le retour
- les cinq enveloppes ainsi obtenues furent envoyées dans un colis à l'équipe concernée.

3.3 Accompagnement du processus d'implantation au travers des réponses aux questions des équipes (01.05.04- jusqu'à ce jour)

En juin 04, un premier courrier fut adressé aux équipes pour présenter les évaluateurs, la durée du projet et la méthodologie choisie. En annexe, se trouvait une demande de nous transmettre des renseignements concernant les classes identifiées par les équipes.

En réponse à ce courrier, nous avons eu de nombreux appels téléphoniques dont l'objet était :

1. Des questions concernant :

- le choix des classes (niveau, type d'enseignement)
- le projet pilote
- le rapport inter universitaire « Programme VAS » (Andrien et al 2003)
- la méthodologie
- le financement de ces animations
- le rapport d'activité à établir
- les changements politiques

2. Des demandes :

- Envoi du rapport inter universitaire « Programme VAS » (Andrien et al 2003)
- Identité de personnes ressources pour les questions administratives, pour des outils.

D'octobre à décembre 04, lors des contacts téléphoniques pour l'envoi des outils, nous avons répondu aux questions que se posaient les équipes. Leurs interrogations furent du même ordre que précédemment.

Depuis janvier 05, les questions concernent l'utilisation des outils et leur renvoi.

3.4 Traitement des données

1. Population cible de ce rapport préliminaire

Il s'agit d'un échantillon composé :

- d'élèves de l'enseignement primaire ordinaire et de l'enseignement spécialisé (primaire et secondaire) qui ont bénéficié des animations du projet pilote ;
- des 40 équipes qui ont réalisé des animations.

2. Questionnaire élèves

Lors du dépouillement des questionnaires, les réponses aux questions ouvertes furent codées. Les données obtenues furent analysées avec le logiciel Epi Info 2002.

Des statistiques descriptives furent utilisés. Les tests de Fisher et de Pearson furent utilisés pour comparer l'avis des filles et des garçons en fonction du sexe du répondant et de son niveau scolaire.

3. Grille d'analyse du processus

Lors du dépouillement des grilles d'analyse de processus, les réponses aux questions ouvertes furent codées. Les données obtenues furent analysées avec le logiciel Epi Info 2002.

4. Enquête téléphonique auprès des personnes relais pour les élèves et les parents

(fin mai 05- juin 05) :

Pour cette enquête, l'échantillon se compose de 146 classes ayant bénéficié des animations à la vie affective et sexuelle du projet pilote. Les 146 classes correspondent aux nombres de grille d'analyse de processus reçues avant le 30 juin 05 (fin d'année académique).

Les personnes relais pour les parents et les élèves misent en place lors de la préparation des animations furent contactés par notre équipe. Ceci afin d'établir le nombre d'élèves et de parents les ayant contactées après les animations. Plusieurs coups de téléphone furent parfois nécessaires.

3.5 Validation des résultats avec les acteurs de terrain et les 40 équipes du projet pilote (ULB-Promes - FUNDP)

Les deux équipes de recherche ont organisé cinq réunions afin de rencontrer les différentes équipes participant au projet pilote. La composition des groupes fut à nouveau réalisée selon la localisation géographique du lieu d'activité des équipes.

Les Centres Locaux de Promotion de la Santé furent conviés à la réunion proche de leur lieu d'activité.

Lieux et dates des rencontres

- le 06.09.05 à Bruxelles avec 11 équipes
- le 06.09.05 à La Louvière avec 6 équipes
- le 07.09.05 à Liège avec 12 équipes
- le 08.09.05 à Namur avec 5 équipes
- le 08.09.05 à St-Hubert avec 6 équipes

Les cinq rencontres se sont déroulées de la manière suivante :

1. Présentation :
 - des résultats de l'enquête quantitative (ULB-Promes),
 - des résultats de l'enquête qualitative (FUNDP),
 - des recommandations.
2. Discussion et validation des résultats par les équipes.
3. Discussion des recommandations avec les équipes.

Un compte rendu des cinq réunions fut établi et envoyé à toutes les équipes VAS ayant participé au projet.

Il fut proposé à toutes les équipes de mettre le nom et les coordonnées de toutes les équipes VAS du projet pilote en annexe dans le rapport final de recherche. Toutes ont accepté.

RESULTATS

1. Echantillon

1. Les équipes participantes et les classes bénéficiaires du projet pilote

1.1 Les équipes

Il s'agit d'un **échantillon non aléatoire** sélectionné par le Cabinet de la Ministre de l'Aide à la Jeunesse et de la Santé en Communauté française sur base des projets rentrés lors de l'appel à projet, de l'institution pour laquelle l'équipe travaille et de critères géographiques.

Une des équipes sélectionnées est composée de trois institutions : un service PSE, un centre de planning familial et un centre PMS

Tableau 1 : Répartition des équipes participant au projet pilote en fonction de leur domaine d'activité

Domaine d'activité	Equipes attendues(n)	Equipes observés(n)
Centres de planning familial	33	31
Services PSE	5	5
Centres PMS	4	4
Total	42	40

(EVA-VAS 2005 ULB-PROMES)

Deux équipes n'ont pas participé au projet. La majorité des équipes est composée de centres de planning familial.

1.2 Les classes bénéficiaires des animations du projet pilote

Il s'agit d'un échantillon non aléatoire sélectionné par les 38 équipes VAS du projet pilote sur base de la demande formulée dans le projet pilote et de critères qui seront identifiés lors du traitement des données de la grille d'analyse de processus.

Le nombre attendu de classe est de 200. Aucune répartition précise entre les types d'enseignement et les niveaux scolaires n'est attendue.

En début de projet, les équipes ont sélectionné des classes qui sont devenues l'échantillon attendu.

Les niveaux scolaires bénéficiant finalement des animations du projet furent identifiés lors du traitement des données de la grille d'analyse de processus.

Tableau 2 : Echantillon attendu et observé des classes bénéficiaires du projet pilote

Echantillon des classes	Attendu (n)	Observé (n)
Primaire ordinaire	97	95
Secondaire ordinaire	75	65
Enseignement spécialisé	23	25
Total	195	185

(EVA-VAS 2005 ULB-PROMES)

L'échantillon observé est plus faible que l'attendu. Deux équipes (10 animations VAS) n'ont pas participé au projet et deux autres ont choisi de ne faire que quatre animations VAS au lieu de 5.

Le nombre réel des classes bénéficiaires de projet pilote est de **182** classes car une animation prévue dans l'enseignement primaire ordinaire et deux autres dans l'enseignement primaire spécialisé n'ont pu être réalisées.

Par ailleurs, le choix des classes a été modifié par les équipes au cours de l'année scolaire.

Tableau 1 : Niveau des classes du projet pilote des différents enseignements, orientation dans le secondaire et type de handicap des élèves dans le spécialisé

Echantillon total	n
Classes	182
- Primaire ordinaire	94
- Secondaire ordinaire	65
- Primaire spécialisé	21
- Secondaire spécialisé	2
Enseignement primaire ordinaire	n
Classes	94
4 ^{ème} primaire	36
5 ^{ème} primaire	7
6 ^{ème} primaire	51
Enseignement secondaire ordinaire	n
Classes	65
1 ^{ère} secondaire	3
2 ^{ème} secondaire	1
4 ^{ème} secondaire	60
CEFA	1
Orientations	65
Général	5
Technique de transition	8
Technique de qualification	20
Professionnelle	31
CEFA	1
Enseignement spécialisé	n
Classes	23
3 ^{ème} primaire	1
4 ^{ème} primaire	9
6 ^{ème} primaire	11
Secondaire	2
Types de handicap des élèves dans les classes du spécialisé	
Primaire	
I	12
III	7
V	1
VIII	10
Secondaire	
II	1
I & VIII	1

(EVA-VAS 2005 ULB-PROMES)

NB : Arriération mentale légère : type I, arriération mentale modérée ou sévère : type II, troubles caractériels et/ou de personnalité : type III, enfants malades hospitalisés : type V, troubles instrumentaux : type VIII

Dans l'enseignement primaire ordinaire, l'essentiel des animations a eu lieu dans les classes de 4^{ème} et 6^{ème}.

Dans l'enseignement secondaire ordinaire, presque toutes les animations ont été réalisées en 4^{ème} secondaire technique de qualification ou professionnelle.

Dans l'enseignement spécialisé, la plupart des animations a été effectuée en année primaire terminale principalement dans des classes d'enseignement de type I, III, VIII. Les classes combinent divers types de handicap.

2. Elèves bénéficiaires et taux de participation

Tableau 2: Echantillon minimum des élèves bénéficiaires du projet pilote et des classes en fonction du type d'enseignement et du niveau scolaire

Echantillon total	n
Elèves (minimum) :	3259
- présents	3153
- absents	106

(EVA-VAS 2005 ULB-PROMES)

L'échantillon d'élèves observés représente le minimum d'élèves qui pouvait bénéficier des animations puisque des informations complètes n'ont pu être récoltées pour toutes les classes.

Sur les 182 classes, les informations récoltées sont distribuées comme suit :

- 1 classe : pas d'information sur le nombre d'élèves ayant participé à l'animation,
- 90 classes: pas d'élèves absents (52 en primaire, 22 en secondaire, 16 en spécialisé),
- 53 classes : 106 élèves absents,
- 39 classes : pas d'information sur absent éventuel (16 en primaire, 22 en secondaire, 1 en spécialisé).

Tableau 3: Répartition des élèves présents et absents bénéficiaires du projet pilote en fonction du type d'enseignement.

	Enseignement primaire ordinaire (n)	Enseignement secondaire ordinaire (n)	Enseignement spécialisé (n)	Total (n)		
Elèves (min)	1878	Elèves (min)	1082	Elèves (min)	299	3259
Présents	1837	Présents	1031	Présents	285	3153
Absents	41	Absents	51	Absents	14	106
Maladie	24	Maladie	8	Maladie	8	40
Raison inconnue	11	Raison inconnue	28	Raison inconnue	2	41
Autre	2	Autre	4	Autre	4	10
Pas d'information	4	Pas d'information	11	Pas d'information	0	15

(EVA-VAS 2005 ULB-PROMES)

Le pourcentage d'élèves absents signalé par les animateurs dans les différents enseignements est faible (< 5%). La maladie est la cause la plus fréquente d'absence chez les élèves de l'enseignement primaire de cet échantillon et la cause d'absence la plus déclarée est de raison inconnue pour les élèves de l'enseignement secondaire de cet échantillon.

Tableau 4: Nombre de questionnaire reçus et taux de participation à l'enquête

Questionnaires reçus	n
<i>Elèves enseignement primaire ordinaire:</i>	1575
Complétés	1565
Inutilisables	2
autres que projet pilote	8
<i>Taux participation</i>	84%
<i>Elèves enseignement spécialisé:</i>	278
Complétés	276
Inutilisables	2
<i>Taux participation</i>	93%

(EVA-VAS 2005 ULB-PROMES)

NB : Lorsque le sexe ou l'âge manquait le questionnaire n'a pas été utilisé.

84% des élèves de l'enseignement primaire ordinaire et 93% des élèves de l'enseignement spécialisé ont rempli un questionnaire. Ces taux de participation à l'enquête sont élevés.

2. Enquête quantitative auprès des équipes actives VAS du projet pilote.

1. Données générales

1. Formations des animateurs(trices) et années d'ancienneté

Tableau 5: nombre d'animateurs(trices) par animation

Nombre d'animateur (n=359)	Classe (n)
1	40
2	125
3	9
4	9
6	1

(EVA-VAS 2005 ULB-PROMES)

Les animateurs(trices) ont réalisé la majorité des animations à deux. Un peu moins d'un quart des animations ont été réalisées par un seul animateurs(trices). Quelques animations ont été effectuées par plus de deux animateurs(trices).

Tableau 6: Formation de base des animateurs(trices)

Formation de base des animateurs(trices) (n=359)	n
Assistant(e) social(e)	110
Psychologue	105
Infirmière en santé communautaire	40
Infirmière	27
Médecin	24
Conseillère conjugale	16
Sexologue	12
Secondaire supérieur (humanités)	5
Assistant(e) en psychologie	5
Agrégation enseignement secondaire inférieure	4
Institutrice	2
Logopède	2
Stagiaire	1
Juriste	1
Non réponse	5

(EVA-VAS 2005 ULB-PROMES)

La majorité des animateurs(trices) sont des assistant(es) social(es) et des psychologues. La plupart des autres animateurs (trices) ont une formation d'infirmier(e) en santé communautaire, d'infirmier(e), de médecin, de conseillère conjugale et de sexologue.

56% des animateurs(trices) signalent qu'ils ont suivi une formation spécifique à la VAS.

Tableau 7: Formation spécifique en VAS des animateurs(trices)

Formation spécifique (n=200)	n
FLCPF	126
Licence en sciences de la famille et de la sexualité	15
VAS , expérience de terrain en CPF	14
DRAMA	11
Intervision / Supervision FLCPF	7
Sancorres (Santé, Corps, Respect, Sécurité)	7
Technique rodgerienne	5
Formation PSE	5
FRAJE	3

(EVA-VAS 2005 ULB-PROMES)

Plus de la moitié des animateurs(trices) qui déclarent avoir suivi une formation spécifique à la VAS ont suivi celle proposée par la Fédération Laïque des centres de planning familial.

Tableau 8: Années d'ancienneté des animateurs(trices) dans le domaine de l'animation à la VAS

Années ancienneté (n=359)	n
< 1 an	18
1-5 ans	135
6-10 ans	85
11-15 ans	53
> 15 ans	30
Non réponse	38

(EVA-VAS 2005 ULB-PROMES)

La majorité des animateurs (37%) ont entre 1 à 5 années d'ancienneté dans le domaine des animations vie affective et sexuelle, 24% ont entre 6 et 10 ans d'ancienneté et 5% ont moins d'une année d'ancienneté.

2. Mois pendant lesquels les séances d'animation se sont déroulées.

Tableau 9: Mois calendriers pendant lesquels les séances d'animation VAS du projet pilote ont eu lieu

Mois (n= 377)	n
Septembre 04	2
Octobre 04	26
Novembre 04	35
Décembre 04	18
Janvier 05	38
Février 05	66
Mars 05	63
Avril 05	34
Mai 05	69
Juin 05	10
Non réponse	16

(EVA-VAS 2005 ULB-PROMES)

Les séances d'animation du projet pilote ont eu lieu durant toute l'année académique 2004-2005. La majorité des séances (71%) se sont déroulées de janvier à mai 05.

3. Réaliser plusieurs étapes du processus d'animation pour plusieurs animations

Certaines équipes ont négocié, préparé et évalué plusieurs animations simultanément :

- neuf équipes : 2 animations
- une équipe : 4 animations
- une équipe : 5 animations

4. Durée de la préparation et de l'évaluation

Tableau 10 : Temps moyen de la préparation de l'animation en minute

Temps de préparation	Médiane¹³	P25 / P75¹⁴	Min/Max
En minute	300	180-600	50-2400

(EVA-VAS 2005 ULB-PROMES)

Le temps de préparation de l'animation est très variable d'une animation à l'autre. La moitié des équipes y ont passé entre 3 et 10 heures, un quart d'entre elles moins de 3h et l'autre quart plus de 10h.

Tableau 11 : Temps moyen de l'évaluation de l'animation en minute

Temps de préparation	Médiane	P25 / P75	Min/Max
En minute	75	30-180	0-900

(EVA-VAS 2005 ULB-PROMES)

Le temps de l'évaluation de l'animation est très variable d'une animation à l'autre. La moitié des équipes y ont passé entre 30 minutes et 3 heures, un quart d'entre elles moins de 3h et l'autre quart plus de 3h.

5. Animation généralisable, généralisation du projet pilote

Tableau 12: Animation VAS généralisable dans l'école selon les équipes VAS du projet pilote

Animation généralisable (n=184)	n
Oui	152
Non	17
Non réponse	15

(EVA-VAS 2005 ULB-PROMES)

Pour les équipes, huit animations sur dix sont généralisable dans l'école dans laquelle elles l'ont réalisée.

¹³ La distribution des résultats observés est asymétrique. La médiane est la valeur qui se situe au centre de la distribution, c'est à dire que la moitié des résultats de la variable lui est inférieure et l'autre moitié lui est supérieure.

¹⁴ La distribution des résultats observés est asymétrique. Les percentiles 25 et 75 ont été choisis comme mesure de la dispersion de la distribution. Le percentile 25(P25) correspond à la valeur en dessous de laquelle se trouvent 25% des résultats observés et le percentile 75 (P75) correspond à la valeur au-dessus de laquelle se trouvent 25% des résultats

Tableau 13: Collaboration antérieure au projet pilote avec l'école ou le PMS/PSE

Collaboration antérieure (n=184)	n
Oui	123
Non	56
Non réponse	5

(EVA-VAS 2005 ULB-PROMES)

Pour plus d'une animation sur six, les équipes collaboraient déjà avec cette école ou le PMS/PSE avant le projet pilote.

Tableau 14: Généralisation du projet pilote à toutes les écoles selon les équipes VAS

Généralisation (n=184)	n
Oui	166
Non	3
Non réponse	15

(EVA-VAS 2005 ULB-PROMES)

Sur base de l'expérience vécue dans l'école, pour neuf animations sur dix organisées, les équipes VAS déclarent que le projet pilote est généralisable à l'ensemble des écoles de la Communauté française.

6. Définition d'une animation VAS selon les équipes du projet - pilote

Les définitions proposées par les équipes se recoupent et se complètent.

L'axe central commun à tous les acteurs de cette définition est l'espace de parole qu'ouvre ce type d'animation, un espace où mettre des mots sur ce qu'on ressent, sur ce que l'on vit sans jugement avec un adulte compétent.

Ces animations revêtent un double objectif. L'accent est mis sur l'aspect relationnel que permet la démarche d'animation qui n'est pas un cours mais aussi sur l'aspect informatif et préventif.

2. Enseignement ordinaire primaire

1. Réalisation des animations

Une seule animation dans le cadre du projet pilote n'a pu être réalisée dans l'enseignement primaire ordinaire (n=95).

74 animations ont été effectuées par un centre de planning familial, 9 par un service PSE et 11 par un centre PMS.

2. Préalables à l'animation

2.1 Démarches

Afin d'obtenir l'accord pour réaliser une animation dans les écoles de l'enseignement primaire ordinaire, les équipes ont fait les démarches suivantes :

Tableau 15: Type de contacts préalables à l'animation réalisé par les équipes VAS

Contact par (n=94)	Classe (%)
Téléphone	90
Courrier / email	56
Rencontre	94

(EVA-VAS 2005 ULB-PROMES)

Presque toutes les équipes VAS du projet pilote ont eu des contacts téléphoniques et réalisés des rencontres pour obtenir l'accord de réaliser une animation dans l'école. Une équipe sur deux a aussi envoyé un courrier ou un courrier électronique.

Tableau 16: Nombre moyen des contacts préalables à l'animation réalisé par les équipes VAS

Nombre de contacts	Médiane	P25 / P75 ¹⁵
Téléphone	2	2-3
Courrier / email	1	1-2
Rencontre	2	2-3

(EVA-VAS 2005 ULB-PROMES)

La majorité des équipes du projet pilote ont eu entre 2 et 3 contacts téléphoniques, envoyé un courrier ou un courrier électronique et réalisés entre 2 et 3 rencontres.

Tableau 17 : Lieu des rencontres préalables à l'animation réalisé par les équipes VAS

Lieu (n=94)	Classe (%)
Ecole	88
PMS / PSE	19
Centre de planning familial	17
Autres	7

(EVA-VAS 2005 ULB-PROMES)

¹⁵ La distribution des résultats observés est asymétrique. Les percentiles 25 et 75 ont été choisis comme mesure de la dispersion de la distribution. Le percentile 25 (P25) correspond à la valeur en dessous de laquelle se trouvent 25% des résultats observés et le percentile 75 (P75) correspond à la valeur au-dessus de laquelle se trouvent 25% des résultats

La majorité des rencontres ont eu lieu à l'école. Une équipe sur cinq a participé à une rencontre au centre PMS et/ou au service PSE et/ou au centre de planning familial.

2.2 Identification de l'offre et la demande d'animation VAS

Tableau 18: Identification de l'offre et de la demande d'animation VAS (plusieurs réponses possibles)

Animation (n=94)	%
Offre de l'équipe VAS	77.7
Demande de l'école :	53.2
- de l'enseignant	24.5
- du directeur	20.2
- des parents	5.6
- du PMS/PSE	1.1
Contexte de l'offre ou la demande (n=104)	%
Cadre du projet pilote	55.1
Suite aux questions des élèves	9.4
Projet global de prévention, de santé à l'école	8.3
Avant ou après les classes vertes, de neige, un voyage scolaire	7.3
Demande ou offre annuelle	5.2
Désir instaurer les animations VAS dans le cursus scolaire	4.2
Volonté de l'école de dispenser une information correcte sur la VAS	3.1
Autres*	7.4

(EVA-VAS 2005 ULB-PROMES)

*Autres : collaboration antérieure, contexte multi-culturel, institutrice enceinte, incident à l'école, suite à une animation réalisée par le PMS ou le PSE ou à une demande de leur part, manque de respect dans la classe, constat de carence en information VAS à l'école, soutien de l'échevinat de l'enseignement, collaboration dans le cadre du cinéma FORUM scolaire, précocité des relations filles, garçons ou suite à des attitudes des enfants (provocation/séduction), une fille réglée en 4^{ème} primaire.

Dans certains cas, l'offre faite par l'équipe VAS correspond à une demande de l'école. Les demandes de l'école viennent le plus souvent d'un enseignement ou du directeur. Certains parents sont aussi demandeurs de ce type d'animation pour leurs enfants.

La majorité des animations dans l'enseignement primaire ordinaire ont été réalisées suite à une offre faite dans le cadre du projet pilote.

Une demande a été faite aux équipes vie affective et sexuelle de réaliser des animations soit suite à des questions des élèves, soit dans le cadre d'un projet global de prévention, de santé à l'école, soit avant ou après les classes vertes, de neige, un voyage scolaire.

D'autres raisons d'une demande d'animation VAS à l'école sont observées dans cet échantillon.

3. Préparation de l'animation

3.1 Les acteurs

3.1.1 Désignation d'un coordinateur

Le coordinateur est la personne qui coordonne le processus de préparation et d'évaluation de l'animation. Dans le cadre du projet pilote, dans 77.7% des cas un coordinateur fut désigné pour les classes de l'enseignement primaire ordinaire (n= 94).

Tableau 19: Coordinateur désigné

Coordinateur désigné (n=72)	%
Centre de planning familial	51.8
Service PSE	23.5
Centre PMS	17.9
Directeur de l'école	2.7
L'instituteur(trice)	2.7
Le groupe des partenaires (direction, CPF , PMS/PSE)	1.4

(EVA-VAS 2005 ULB-PROMES)

Une personne des équipes qui réalisent l'animation est fréquemment le coordinateur du processus. Une autre personne attachée à une institution différente est parfois désignée comme coordinateur par les partenaires.

3.1.2 Partenaires impliqués dans la préparation

Tableau 20: Nombre moyen de partenaires impliqués dans la préparation de l'animation

Partenaires impliqués	Médiane	P25 / P75¹⁶
Nombre	4	2-5

(EVA-VAS 2005 ULB-PROMES)

La majorité des équipes ont impliqué entre 2 et 5 partenaires dans la préparation de l'animation.

Tableau 21: Fréquence de participation des acteurs dans la préparation de l'animation VAS

Participation des acteurs dans la préparation de l'animation (n=94)	%
Directeur	81.9
Enseignant	76.6
CPF	71.3
PSE	42.6
PMS	34.0
Elèves	26.6
Parents	17.0
Autre	13.8
Conseil de participation	8.5

(EVA-VAS 2005 ULB-PROMES)

¹⁶ La distribution des résultats observés est asymétrique. Les percentiles 25 et 75 ont été choisis comme mesure de la dispersion de la distribution. Le percentile 25(P25) correspond à la valeur en dessous de laquelle se trouvent 25% des résultats observés et le percentile 75 (P75) correspond à la valeur au-dessus de laquelle se trouvent 25% des résultats

Dans cet échantillon, certains acteurs tels que le directeur d'école et l'instituteur sont très fréquemment impliqués dans la préparation de l'animation VAS; le service PSE et le centre PMS un peu moins mais ils sont présents.

Dans un peu plus d'un animation sur quatre les élèves ont collaboré à la préparation. Les parents, d'autres partenaires et le conseil de participation sont moins consultés. Les équipes déclarent qu'elles n'ont pas impliqués certains partenaires dans la préparation soit parce qu'elles n'en n'ont pas eu le temps, soit par manque de disponibilité de l'acteur concerné soit parce qu'elles estiment que cette personne ne doit pas y être invitée.

3.1.3 Les personnes relais pour les élèves et les parents

La (ou les) personne relais prévue(s) pour les élèves et les parents correspond à la personne qui, avant ou après l'animation, sera la personne de référence au sein de l'école en matière de vie affective et sexuelle. Cette personne répondra aux questions éventuelles ou relayera vers une personne compétente pour aider l'élève et/ou les parents.

Dans le cadre du projet pilote, dans 78.7% des cas une ou des personnes relais furent désignées pour les élèves de l'enseignement primaire ordinaire (n= 94). Dans 33% des cas, une personne exerçait ce rôle avant la mise en place de l'animation du projet pilote.

Tableau 22: Personne relais désignée pour les élèves (plusieurs réponses possibles)

Personne relais désigné pour les élèves (n=83)	%
Instituteur-titulaire	42.0
PMS	21.7
PSE	16.9
CPF	9.7
Directeur	6.1
Professeur de morale	1.2
Professeur de cours philosophique	1.2
Professeur de sciences	1.2

(EVA-VAS 2005 ULB-PROMES)

Dans cet échantillon, l'instituteur-titulaire ou un autre professeur sont le plus souvent désigné comme personne relais, ensuite c'est une personne du PMS ou du PSE. Le centre de planning familial et le directeur le sont plus rarement.

Dans le cadre du projet pilote, dans 51.1% des cas une ou des personnes relais furent désignées pour les parents des élèves de l'enseignement primaire ordinaire (n= 94). Dans 26.6% des cas, une personne exerçait ce rôle avant la mise en place de l'animation du projet pilote.

Tableau 23: Personne relais désigné pour les parents (plusieurs réponses possibles)

Personne relais désigné pour les parents (n=55)	%
PMS	23.8
Directeur	21.8
Instituteur-titulaire	21.8
PSE	20.0
CPF	12.6

(EVA-VAS 2005 ULB-PROMES)

Dans cet échantillon, cinq type d'acteurs sont désignés comme personne relais pour les parents des élèves de l'enseignement primaire ordinaire. Le centre de planning familial l'est un peu moins fréquemment que les autres.

3.2 Méthodologie

3.2.1 Clarification des rôles

La clarification des rôles consiste à clarifier la place, le rôle de chaque intervenant dans le processus d'animation.

Tableau 24: Clarification des rôles

Clarification des rôles (n=94)	%
Non	7.4
Oui	69.1
En partie	3.2
Ne sais pas	16.0
Non réponse	4.3

(EVA-VAS 2005 ULB-PROMES)

Sept équipes sur dix ont réalisé une clarification des rôles de chaque intervenant dans le processus d'animation.

3.2.2 Prévenir les parents

Les parents des élèves de l'enseignement primaire ordinaire de cet échantillon furent prévenus dans 69.1% des classes que leur enfant participerait à une animation VAS.

Ils le furent de la manière suivante (n=64):

- par une lettre de l'école (31.3%)
- via le projet d'établissement (20.3%)
- par un mot dans le journal de classe (15.6%)
- par une lettre de l'équipe VAS (12.5%)
- par le comité de parents (9.4%)
- verbalement par l'enseignant (3.1%)
- par un courrier de l'échevinat (6.3%)
- lors de la réunion des parents (1.6%)

Lorsque les parents ne furent pas avertis, les équipes déclarent que :

- soit la direction et/ ou l'enseignant estiment que ces animations font partie du cursus scolaire,
- soit que c'est le choix de l'école,
- soit par crainte que si les parents soient avertis, leur enfant ne soit pas présent.

3.2.3 Détermination des besoins des élèves

Les besoins des élèves correspondent aux besoins définis par les élèves eux-mêmes.

Dans cet échantillon, les équipes déclarent dans 53.2% des cas qu'ils ont identifiés les besoins des élèves de la manière suivante (n=50) :

- avec l'enseignant et/ ou la direction (56%)
- par une boîte à question laissée en classe (20%)
- avec l'infirmière PSE (16%)
- avec l'enseignant et/ ou la direction et le PMS ou le PSE (6%)
- en concertation avec le PMS (2%)

La seule méthode utilisée qui invite les élèves à identifier leurs besoins en matière de VAS est la boîte à question laissée en classe qui n'a été utilisée que dans un peu moins d'une classe sur dix de l'enseignement primaire ordinaire de l'échantillon.

Lorsque les besoins des élèves n'ont pas été définis au préalable, les équipes déclarent que :

- soit elles manquent de temps pour le faire,
- soit elles le feront pendant l'animation,
- soit elles se sont basées sur la liste d'objectifs prévues par le programme VAS
- soit leur objectif premier est « d'ouvrir une porte aux jeunes sur ce sujet » ou de « donner une information générale »,
- soit elles se réfèrent à la demande de l'enseignant ou de la direction.

3.2.4 Les objectifs prévus

Une équipe n'a pas défini d'objectif préalablement à l'animation. Six équipes ont prévu de développer tous les objectifs prévus par le programme VAS pour l'année scolaire concernée et les quatre-vingt sept autres ont défini des objectifs spécifiques pour l'animation qu'elles allaient réaliser.

Tableau 25: Nombre moyen d'objectifs prévus

Objectifs prévus (n=94)	Médiane	P25 / P75¹⁷	Min/Max
Nombre d'objectifs	6	5/8	2-15

(EVA-VAS 2005 ULB-PROMES)

La majorité des équipes a prévu de développer entre 5 et 8 objectifs en quatre heures d'animation.

¹⁷ La distribution des résultats observés est asymétrique. Les percentiles 25 et 75 ont été choisis comme mesure de la dispersion de la distribution. Le percentile 25 (P25) correspond à la valeur en dessous de laquelle se trouvent 25% des résultats observés et le percentile 75 (P75) correspond à la valeur au-dessus de laquelle se trouvent 25% des résultats

Tableau 26 : Objectifs prévus par classe pour les animations VAS dans l'enseignement primaire ordinaire

Objectifs prévus par classe dans l'enseignement primaire ordinaire (n =93)	Classes (n)
Autonomie :	17
- Identifier, au sein de l'école, la(les) personne(s)-relais susceptible(s) de répondre à une question ou d'orienter ou d'accompagner	17
- Légitimer ses différents vécus en vie affective et sexuelle	10
- Définir les missions d'un CPF et les services qu'il offre	3
Santé physique et protection :	59
- appréhender les transformations physiques de la puberté	59
Communication :	74
- (Oser) Parler avec ses pairs et un ou des adultes de la vie affective et sexuelle	71
- Exprimer ses émotions en matière de vie affective et sexuelle	74
- Découvrir une façon ouverte d'écouter et de communiquer au sujet des relations affectives.	74
Contraception et grossesse :	28
- Identifier les étapes de la conception, de la grossesse et de la naissance	28
- Identifier la contraception comme moyen de planifier les naissances	10
- Identifier les risques liés aux MST et au SIDA	10
Lecture des médias :	5
- développer un esprit critique à l'égard de la représentation de la vie affective et sexuelle dans les médias	5
Estime de soi :	9
- Gagner de l'estime de soi et de l'affirmation de soi	9
Différenciation :	25
- Communiquer ensemble sur les différences entre les filles et les garçons	15
- Respecter les différences physiques, psychiques, sociales et culturelles	25
- Différencier la puberté des filles et des garçons	22
- Exprimer ses émotions concernant le passage de l'école primaire à l'école secondaire	10
- Appréhender les différences culturelles dans le vécu des relations affectives et sexuelles	8
- Respecter les différences d'orientations sexuelles	6
Plaisir :	12
- Parler des plaisir qu'on peut trouver avec son corps	12
- Acquérir une conscience plus aiguë des plaisirs que procurent les relations affectives	6
- Identifier soi-même les évolutions de l'attraction amoureuse	
Respect :	18
- Se respecter et se faire respecter par les autres (adultes ou enfants) tant au niveau verbal qu'au niveau corporel	18
- Utiliser les termes exacts pour parler de la sexualité	11
- Utiliser les termes exacts pour parler des rapports de couple et de sexualité	5
- Illustrer les notions de pudeur et d'intimité	5
Autre :	6
- Se sentir rassurer par rapport à la normalité	6
- Autres thèmes : cigarette, drogue	4

(EVA-VAS 2005 ULB-PROMES)

Dans cet échantillon de classes d'enseignement primaire ordinaire, les objectifs prévus les plus fréquents concernent la communication, la santé physique et la protection, la contraception, la grossesse et la différenciation.

Les objectifs d'autonomie ne sont prévus que dans 17 classes.

3.2.5 Les méthodes prévues et les outils prévus

Les équipes ont répertorié les méthodes qu'elles allaient utiliser pour cinquante-huit classes (n total =94).

Tableau 27: Nombre de méthodes prévues pour l'animation

Nombre de méthodes prévues (n=58)	%
1	70.7
2	24.1
3	5.2

(EVA-VAS 2005 ULB-PROMES)

Pour la majorité des animations dans l'enseignement ordinaire primaire, les équipes ont prévu une méthode d'animation.

Tableau 28: Méthodes prévues pour l'animation dans l'enseignement primaire ordinaire (plusieurs réponses possibles)

Méthodes prévues (n=58)	Classes (n)
Jeu de rôle, sketch, mise en situation	31
Questions anonymes	23
Séparation filles-garçons	7
Travailler en groupe, en équipe	7
Mixité	6
« Brainstorming »	6
Exposé théorique	2
Création d'une histoire, d'une charte	8

(EVA-VAS 2005 ULB-PROMES)

Le jeu de rôle, les sketch, les mises en situations et les questions anonymes sont les méthodes prévues les plus fréquentes.

Les équipes ont répertorié les outils qu'elles allaient utiliser pour nonante-deux classes (n total =94).

Tableau 29: Nombre moyen d'outils prévus

Outils prévus (n=92)	Médiane	P25 / P75
Nombre d'outils	2	1-3

(EVA-VAS 2005 ULB-PROMES)

La majorité des équipes a prévu d'outils en 1 et 3 outils en quatre heures d'animation.

Tableau 30: Les outils prévus pour l'animation dans l'enseignement primaire ordinaire (plusieurs réponses possibles)

Outils prévus (n=92)	Classes (n)
Jeu	61
Vidéo	37
Livres, contes, histoires	29
Dessin, collage, post-it	21
Panneaux, affiches, photos, mannequins	19
Photo-langage	12
Mimes	10
Questionnaire, questions « vrai - faux »	10
Déguisement	2
Tableau noir, feuilles vierges	1
Matériel contraceptif (préservatif/plaquette de pilule)	1

(EVA-VAS 2005 ULB-PROMES)

Les jeux, les vidéo, les livres, les contes, les histoires, le dessin et collage et des panneaux, des affiches, des photos et des mannequins sont les outils que le plus grand nombre d'équipes ont prévu d'utiliser dans l'enseignement primaire ordinaire.

3.2.6L'évaluation prévue lors de la préparation

Tableau 31: Méthodologie prévue pour l'évaluation

Réponse (n=94)	Oui (%)	Non (%)	Non-réponse(%)
Evaluation prévue	94.7	4.3	1.1
Utilisation du questionnaire pré-établi	93.6	3.2	3.2
Utilisation d'une autre méthode	60.6	23.4	16.0

(EVA-VAS 2005 ULB-PROMES)

Une évaluation de l'animation est prévue dans presque toutes les classes à l'aide du questionnaire pré-établi.

Dans 60% des classes une autre méthode est aussi prévue (n=94) :

- Réunion personnel éducatif (17.0%)
- Réunion entre animateurs (3.2%)
- Repasser dans classe avec le questionnaire du pré-test en post-test (6.4%)
- Compte rendu centre de planning familial (4.3%)
- Réunion avec PSE ou PMS (1.1%)
- Réunion entre partenaires (5.3%)
- Jeux de clôture (8.5%)
- Oralement (12.8)
- Autre questionnaire (2.1%)

3.3 Autres éléments de la préparation

3.3.1 Démarches et durée de la préparation

Pour préparer l'animation, les équipes ont fait les démarches suivantes :

Tableau 32: Type de contacts lors de la préparation de l'animation réalisé par les équipes VAS

Contact par (n=94)	Classe (%)
Téléphone	78.7
Courrier / email	44.7
Rencontre	87.2

(EVA-VAS 2005 ULB-PROMES)

La plupart des équipes ont fait des démarches pour la préparation par téléphone et lors de rencontres et un peu moins d'une sur deux ont envoyé du courrier ou du courrier électronique.

Tableau 33: Nombre moyen des contacts lors de la préparation de l'animation réalisé par les équipes VAS

Nombre de contacts	Médiane	P25 / P75¹⁸
Téléphone	2	2-4
Courrier / email	1	1-2

¹⁸ La distribution des résultats observés est asymétrique. Les percentiles 25 et 75 ont été choisis comme mesure de la dispersion de la distribution. Le percentile 25(P25) correspond à la valeur en dessous de laquelle se trouvent 25% des résultats observés et le percentile 75 (P75) correspond à la valeur au-dessus de laquelle se trouvent 25% des résultats

Rencontre	2	1-3
-----------	---	-----

(EVA-VAS 2005 ULB-PROMES)

Les équipes ont eu entre deux et quatre contacts téléphoniques, envoyé entre un et deux courriers ou courriers électroniques et fait entre une et trois rencontres.

Tableau 34: Lieu des rencontres lors de la préparation de l'animation réalisé par les équipes VAS (plusieurs réponses possibles)

Lieu (n=94)	Classe (%)
Ecole	67
PMS / PSE	26.6
Centre de planning familial	27.7
Autres	6.4

(EVA-VAS 2005 ULB-PROMES)

Les rencontres pour la préparation ont eu lieu principalement à l'école, au PMS et/ou PSE et au centre de planning familial.

Tableau 35: Temps moyen de la préparation de l'animation en minute

Temps de préparation	Médiane	P25 / P75	Min/Max
En minute	300	180-600	60-2400

(EVA-VAS 2005 ULB-PROMES)

Le temps de préparation de l'animation est très variable d'une animation à l'autre. La moitié des équipes y ont passé entre 3 et 10 heures, un quart d'entre elles moins de 3h et l'autre quart plus de 10h.

3.3.2 Les facteurs facilitant la préparation

Les équipes ont cités des facteurs facilitants la préparation de l'animation pour 92 classes de l'enseignement primaire ordinaire

Tableau 36: Facteurs facilitants la préparation dans l'enseignement primaire ordinaire (plusieurs réponses possibles)

Facteurs facilitants la préparation (n=92)	Classe (n)
Liés aux acteurs :	
Animateur(trice) :	
- Expérience animateur(trice)	28
- Connaissance du terrain	5
- Motivation animateur(trice)	4
- Bonne connaissance des outils utilisés	1
Ecole :	
- Motivation, disponibilité personnel éducatif	24
Elèves :	
- Besoins des élèves en animation VAS	2
Autres acteurs :	
- Intérêt PSE	3
Institutionnels :	
- Intégration dans l'école	7
- Pas de cadre imposé par l'école	3
- Accord institutionnel	2
- Proximité du CPF/école	2
- Efficacité secrétariat de l'école	1
- Cadre et éthique commun aux partenaires	1
- Continuité d'un projet	1
- Confiance de l'école	1
Liés à la préparation :	
- Préparer l'animation à deux	15
- Outils disponibles, acquisition d'outils	10
- Définition claire des objectifs de départ	4
- Dégager suffisamment de temps pour préparer animation	3
- Habitude de co-animation	2
- Cadre bien négocié	1
- Enfants déjà connus	2
Liés à la collaboration / aux partenariats:	
- Collaboration avec l'école	15
- Collaboration avec le PMS et/ou PSE	14
- Collaboration avec enseignant pour préparation	1
- Adhésion de partenaires extérieurs	1
- Rencontre préalable avec animateur(trice) qui a l'habitude des animations en primaire	2
- Echange, réflexion en continu entre les services	2
- Collaboration avec CPF	1
- Bonne coordination, collaboration, cohésion entre les membres de l'équipe	1
- Les réunions	2
- Collaboration avec autre PSE expérimenté en animation VAS	2
- Collaboration avec la bibliothèque communale	1

(EVA-VAS 2005 ULB-PROMES)

Quatre types de facteurs facilitants la préparation ont été listés par les animateurs. Il s'agit de facteurs liés aux acteurs, à la préparation, à la collaboration et des facteurs institutionnels. Les plus fréquemment cités sont :

- L'expérience de l'animateur(trice)
- La motivation, la disponibilité du personnel éducatif
- Préparer l'animation à deux
- Outils disponibles, acquisition d'outils
- Collaboration avec l'école
- Collaboration avec le PMS et/ou PSE

3.3.3 Les difficultés lors de la préparation

Les équipes ont cités des difficultés rencontrées lors de la préparation de l'animation pour 56 classes de l'enseignement primaire ordinaire.

Tableau 37: Difficultés rencontrées lors de la préparation dans l'enseignement primaire ordinaire (plusieurs réponses possibles)

Difficultés rencontrées lors de la préparation (n=56)	Classe (n)
Liés aux acteurs :	
Animateur(trice) :	
- Manque de temps, peu de temps	22
- Manque de moyens techniques	2
- Préparer seul	2
- Formations différentes des animateur(trice)	1
- Inexpérience dans le domaine de la psychologie	1
Institutionnels :	
- Horaire école, manque de disponibilité des enseignants	15
- Concordance horaire équipe VAS/ école	8
- Changement d'enseignant, de direction en cours d'année	3
- Difficulté à établir un vrai partenariat, de collaboration entre les partenaires, les professeurs	2
- Différentes priorités entre PMS/PSE/CPF	1
- Absence de préparation avec les partenaires extérieurs	1
Liés à la préparation :	
- Manque d'outils	7
- recherche d'outils	1
- Elèves inconnus	1

(EVA-VAS 2005 ULB-PROMES)

Les difficultés les plus fréquemment citées par les acteurs de cet échantillon sont le manque d'expérience dans l'enseignement primaire, les difficultés avec les horaires de l'école ou le manque de disponibilité des enseignants.

3.3.4 Collaboration antérieure dans l'école où se déroule l'animation

Dans 55% des cas, les équipes VAS collaboraient déjà avec une ou des personnes de l'école dans laquelle elles réalisent l'animation. La ou les personnes sont principalement le directeur et/ou un enseignant.

3.3.5 Satisfaction des équipes par rapport à la préparation de l'animation

Tableau 38: Satisfaction des équipes VAS de la préparation de l'animation dans l'enseignement primaire ordinaire

Satisfaction / préparation (n=94)	%
Très satisfait	27.7
Plutôt satisfait	61.7
Ni satisfait, ni insatisfait	7.4
Plutôt insatisfait	1.1
Non réponse	2.1

(EVA-VAS 2005 ULB-PROMES)

La majorité des équipes sont très satisfaites ou plutôt satisfaites de la préparation de l'animation.

4. L'animation

4.1 Déroutement de l'animation

La majorité des classes de l'enseignement primaire ordinaire du projet pilote sont mixtes (n=89), trois sont composées uniquement de filles et deux uniquement de garçons.

Tableau 39: Horaire, mixité, nombre de groupes, présence d'autres personnes, lieu de l'animation dans l'enseignement primaire ordinaire

Organisation des animations	%
Modalité horaire (n= 94):	
- 4 X 1h	5.3
- 2 X 2h	76.6
- autre	16.0
- non réponse	2.1
Mixité(n= 94):	
- toujours	54.3
- parfois	30.9
- jamais	12.0
- non réponse	2.1
Mixité en 4 ^{ème} primaire(n=35):	
- toujours	77.1
- parfois	8.6
- jamais	8.6
- non réponse	5.7
Mixité en 6 ^{ème} primaire(n= 50):	
- toujours	38.0
- parfois	44.0
- jamais	18.0
Nombre de groupe (n=94):	
- un	54.3
- deux	41.5
- trois	2.1
- non réponse	2.1
Présence (n= 94):	
- de l'enseignant	50.0
- autre personne*	14.0
Lieu de l'animation** (n=114) :	
- classe	75.6
- autre local dans l'école	16.6
- centre de planning familial	4.4
- au centre PMS	1.7
- à la bibliothèque communale	1.7

(EVA-VAS 2005 ULB-PROMES)

*autre : stagiaire (5.3%), directeur (2.1%), PSE (2.1%), PMS (2.1%), cellule de guidance de la commune (2.1%)

**Les animations ont parfois eu lieu en plusieurs séances dans des endroits différents.

La majorité des animations ont été réalisées en classe en deux séances de deux heures, avec le groupe classe (mixte) en présence de l'enseignant.

Toutefois, quatre animations sur dix ont été réalisées en divisant la classe en deux groupes.

En quatrième primaire la majorité des animations furent effectuées avec le groupe classe ;

alors qu'en sixième primaire, la majorité des animations ont été organisées de manière non mixte ou « parfois » mixte.

Tableau 40: Mois pendant lesquels les séances d'animation se sont déroulées dans l'enseignement primaire ordinaire

Mois	% de séances	Mois	% de séances
Septembre 04	1.0	Février 05	8.5
Octobre 04	7.9	Mars 05	17.5
Novembre 04	7.4	Avril 05	7.9
Décembre 04	5.3	Mai 05	29.7
Janvier 05	9.1	Juin 05	5.3

(EVA-VAS 2005 ULB-PROMES)

Les séances dans l'enseignement primaire ordinaire se sont échelonnées sur toute l'année scolaire 04-05 avec un pic en février 05 et un autre en mai 05.

4.2 Méthodologie

4.2.1 Objectifs développés

Dans 75 classes, les objectifs prévus ont été développés (n=94). Dans 14 classes, l'équipe a développé des objectifs supplémentaires et dans 3 classes des objectifs n'ont pas été abordés.

Pour 2 classes, il n'y a pas d'information disponible.

4.2.2 Méthodes utilisées

Dans 70 classes, les équipes ont utilisé les méthodes prévues. Dans 7 classes, elles ont exploité des méthodes supplémentaires.

Pour 17 classes, il n'y a pas d'information disponible.

4.2.3 Outils utilisés

Dans 78 classes, les équipes ont utilisé les outils prévus. Dans 7 classes, elles ont exploité des méthodes supplémentaires et dans 7 autres des outils prévus n'ont pu l'être.

Pour 2 classes, il n'y a pas d'information disponible.

4.3 Autres éléments de l'animation

4.3.1 Facteurs facilitants l'animation

Toutes les équipes ont listés des facteurs facilitant la réalisation de l'animation dans l'enseignement primaire ordinaire (n=94).

Tableau 41: Facteurs facilitants la réalisation dans l'enseignement primaire ordinaire (plusieurs réponses possibles)

Facteurs facilitants la réalisation (n=94)	Classe (n)
Liés aux acteurs :	
Animateur(trice) :	
- Expérience animateur(trice)	9
- Connaissance du terrain	5
- Se sentir à l'aise avec le sujet VAS	4
- Motivation animateur(trice)	3
- Bonne connaissance outils utilisés	1
Elèves :	
- Dynamisme des élèves	45
Ecole :	
- motivation, disponibilité, enthousiasme du personnel éducatif	19
Institutionnels :	
- Locaux disponibles, adéquats	17
- Accord institutionnel	3
- Bonne communication entre les acteurs	2
- Confiance	1
- Possibilité d'espacement entre 2 animations	1
Liés à l'animation :	
- Outils utilisés, acquisition d'outils	20
- Petit groupe d'élèves	7
- Animation à plusieurs animateurs	7
- Collaboration avec l'enseignement pour la préparation	4
- Une bonne préparation de l'animation	4
- Confidentialité assurée	3
- Habitude de co-animation	3
- Climat de confiance instauré avec les élèves	3
- Définition claire des objectifs de départ	2
- Coté ludique de l'apprentissage	2
- La classe s'est déplacée vers le service	2
- Boîte à questions	1
- Rencontre préalable avec animateur(trice) qui a l'habitude des animations en primaire	1
- Avoir dégager suffisamment de temps pour la préparation	1
Liés à la collaboration / aux partenariats:	
- Collaboration avec l'école	16
- Collaboration antérieure	7
- Co-animation avec PSE	6
- Collaboration avec le PMS et/ou le PSE	5
- Introduction de l'animation par l'enseignant auprès de la classe	4
- Respect, entente entre les partenaires	3
- Présence enseignant et PMS	1

(EVA-VAS 2005 ULB-PROMES)

Les facteurs identifiés lors de la réalisation de l'animation liés aux acteurs, à des facteurs institutionnels et à la collaboration des acteurs.

Pour les facteurs lié à l'animation, il s'agit essentiellement du dynamisme des élèves, des outils utilisés, de la disponibilité et de l'adéquation des locaux et de la collaboration de l'école avec l'équipe VAS.

4.3.2 Difficultés rencontrées lors de l'animation

Tableau 42: Difficultés rencontrées lors de la réalisation dans l'enseignement primaire ordinaire (plusieurs réponses possibles)

Difficultés rencontrées lors de la réalisation (n=61)	Classe (n)
Liés aux acteurs :	
Animateur(trice) :	
- Manque de temps, peu de temps	7
- Inexpérience en 4 ^{ème} primaire	5
- Inexpérience en primaire	1
Elèves :	
- Elèves dissipés, moquerie, excitation	19
- Problème de maîtrise de la langue	7
- Différence de développement, de maturité, de compréhension entre les élèves d'une même classe	5
- Animosité, agressivité des élèves entre eux	4
- Déséquilibre garçons-filles	2
- Animation difficile pour certains élèves car « Sexualité = Tabou »	2
- Diversité culturelle et/ou d'éducation	2
- Peur des élèves de participer aux jeux de rôle	2
- Décès d'un élève, difficile d'en parler	2
Ecole :	
- manque d'intérêt, de motivation du personnel éducatif	4
Parents :	
- réticence à faire participer leur enfant à la 2 ^{ème} animation	1
Institutionnels :	
- Place de l'enseignant peu claire, difficile à négocier	5
- Manque de communication	4
- Difficulté à établir un vrai partenariat, de collaboration entre les partenaires, les professeurs	2
- Divergence entre les attentes de l'enseignant et le vécu en animation	2
- Horaire de l'école, manque de disponibilité des enseignants	1
- Problème de locaux	1
- Manque de collaboration entre PMS et PSE	1
- Redondance thématique abordée	1
- Animation écourtée pour une animation sportive	1
Liés à l'animation :	
- Trop d'élèves dans le groupe	12
- Présence de l'enseignant ou de la direction	5
- Elèves inconnus	3
- Manque d'outils	2
- Animation avant ou après remise d'un bulletin	1
- Animation trop longue	1
- Nécessité de cadrer le temps de parole des élèves	1
- Gérer le vécu personnel des élèves	1
- Elèves non disposés en cercle	1
- Bruit dans la classe	1

Les équipes ont signalés des difficultés rencontrées dans 61 classes lors de la réalisation des animations (n=94).

Les difficultés les plus citées sont celles concernant les élèves, le groupe composé de nombreux élèves et les difficultés institutionnelles.

4.3.3 Satisfaction des équipes VAS de l'animation réalisée

Tableau 43: Satisfaction des équipes VAS de l'animation réalisée dans l'enseignement primaire ordinaire

Satisfaction / animation (n=94)	%
Très satisfait	28.7
Plutôt satisfait	58.5
Ni satisfait, ni insatisfait	9.6
Plutôt insatisfait	1.1
Très insatisfait	2.1

(EVA-VAS 2005 ULB-PROMES)

La majorité des équipes sont très satisfaite ou plutôt satisfaite de l'animation réalisée.

5. Evaluation

5.1 Les acteurs

Tableau 44: Nombre moyen de partenaires impliqués dans l'évaluation de l'animation dans l'enseignement primaire ordinaire

Partenaires impliqués	Médiane	P25 / P75¹⁹
Nombre	4	3-5

(EVA-VAS 2005 ULB-PROMES)

La majorité des équipes ont entre 3 et 5 partenaires impliqués dans l'évaluation de l'animation.

Tableau 45: Fréquence de participation des acteurs dans l'évaluation de l'animation VAS dans l'enseignement primaire ordinaire

Participation des acteurs dans l'évaluation de l'animation (n= 94)	%
Elèves	88.3
Enseignant	88.3
CPF	61.7
Directeur	55.3
PSE	28.7
PMS	24.5
Parents	9.6
Autre	6.4
Conseil de participation	4.3

(EVA-VAS 2005 ULB-PROMES)

¹⁹ La distribution des résultats observés est asymétrique. Les percentiles 25 et 75 ont été choisis comme mesure de la dispersion de la distribution. Le percentile 25 (P25) correspond à la valeur en dessous de laquelle se trouvent 25% des résultats observés et le percentile 75 (P75) correspond à la valeur au-dessus de laquelle se trouvent 25% des résultats

Dans cet échantillon, les principaux acteurs impliqués dans l'évaluation de l'animation sont les élèves, l'enseignant, le centre de planning familial le directeur, le PSE et le PMS. Les parents sont peu impliqués dans le processus d'évaluation.

5.2 Méthodologie de l'évaluation

5.2.1 Evaluation avec les élèves

Tableau 46: Méthodologie utilisée pour l'évaluation avec les élèves dans l'enseignement primaire ordinaire

Réponse (n=94)	Oui (%)	Non (%)	Non-réponse(%)
Utilisation du questionnaire pré-établi	93.6	5.3	1.1
Utilisation d'une autre méthode	34.0	11.7	54.3

(EVA-VAS 2005 ULB-PROMES)

Dans la majorité des classes, le questionnaire pré-établi a été utilisé. Dans une classe sur trois une autre méthode a aussi été utilisée.

Les autres méthodes sont :

- Animateurs entre eux
- Evaluation orale avec les élèves
- Questionnaire de connaissances
- Retour de l'institutrice
- Jeu de clôture
- Autre questionnaire

5.2.2 Evaluation avec les autres acteurs

Tableau 47: Type d'évaluation réalisée avec les autres acteurs dans l'enseignement primaire ordinaire (plusieurs réponses possibles)

Acteurs (n=94)	Questionnaire	Réunion	Discussion informelle	Autre
Service PSE	9	21	18	/
Centre PMS	3	19	12	/
CPF	1	31	17	/
Enseignant(s)	3	37	48	1
Parents	6	4	3	/
Direction	2	23	37	3
Conseil de participation	/	6	3	1
Autres	/	/	3	/

(EVA-VAS 2005 ULB-PROMES)

Dans cet échantillon, les méthodes les plus usités pour évaluer l'animation sont la discussion informelle et une réunion.

5.3 Autres éléments de l'évaluation

5.3.1 Facteurs facilitant l'évaluation

Tableau 48: Facteurs facilitants l'évaluation dans l'enseignement primaire ordinaire (plusieurs réponses possibles)

Facteurs facilitants l'évaluation (n=92)	Classe (n)
Liés aux acteurs :	
Animateur(trice) :	
- Motivation animateur(trice)	6
- connaissance du terrain	3
- Capacité d'adaptation des animateurs	1
- Disponibilité horaire	1
Elèves :	
- Dynamisme des élèves	12
Ecole :	
- Motivation, disponibilité, enthousiasme du personnel éducatif	23
Institutionnels :	
- Locaux disponibles, adéquats	4
- Soucis de continuité	2
- Proximité CPF/école	1
Liés à l'évaluation :	
- Questionnaire pré-établi	32
- Outils disponibles, acquisition d'outils	6
- Envisager une suite éventuelle	5
- Importance pour les acteurs de donner leur avis	4
- Dégager suffisamment de temps pour la préparation	4
- Réunions d'évaluation	4
- Temps de recul entre l'animation et l'évaluation	3
- Définition claire des objectifs de départ	2
- Climat de confiance instauré avec les élèves	2
- Evaluation prévue avant l'animation	2
- Parler des retours en classe après l'animation	1
- Présence du professeur pour évaluation	1
- Grille pré-établie	1
Liés à la collaboration / aux partenariats :	
- Collaboration de l'école	11
- Collaboration antérieure	7
- Respect, entente entre les partenaires	5
- Confiance	3
- Accord institutionnel	2
- Collaboration avec le PMS et/ou le PSE	1
- Collaboration avec CPF	1

(EVA-VAS 2005 ULB-PROMES)

Les facteurs facilitants cités par les équipes sont d'ordre méthodologiques, la collaboration avec les partenaires disponibles, l'intérêt des partenaires pour les suites de l'animation et les outils.

5.3.2 Difficultés rencontrées lors de l'évaluation

Les équipes ont cité des difficultés rencontrées lors de l'évaluation de l'animation dans 40 classes de l'enseignement primaire ordinaire (n=94).

Tableau 49: Difficultés rencontrées lors de l'évaluation dans l'enseignement primaire ordinaire (plusieurs réponses possibles)

Difficultés rencontrées lors de l'évaluation (n=40)	Classe (n)
Liés aux acteurs :	
Animateur(trice) :	
- Manque de temps, peu de temps	15
- Inexpérience en 4 ^{ème} primaire	2
Elèves :	
- Elèves dissipés, moquerie, excitation	4
- Difficultés pour les élèves de comprendre l'objectif de l'évaluation	2
- Difficultés de compréhension au niveau du vocabulaire	1
Institutionnels :	
- Concordance horaire équipe VAS/ école	
- Manque de disponibilité du centre PMS	6
- Changement de direction, d'enseignant en cours d'année	3
- Problèmes de locaux	2
- Animation programmée en fin d'année scolaire	2
- Horaire école, disponibilité enseignant	2
	1
Liés à l'évaluation :	
- Difficultés de compréhension de certaines questions du questionnaire	5
- Grille d'analyse du processus trop longue	4
- Pas d'évaluation à long terme	2
- Manque d'outils	1
- Animation avant/après la remise d'un bulletin	1
- Inexistence d'une grille d'évaluation pour l'enseignant	1
- Beaucoup de déplacements	1

(EVA-VAS 2005 ULB-PROMES)

Les difficultés citées par les acteurs sont soit liées aux acteurs, soit institutionnelles soit liées au processus d'évaluation.

5.3.3 Démarches et durée de l'évaluation

Pour l'évaluation de l'animation, les équipes ont fait les démarches suivantes :

Tableau 50: Type de contacts lors de l'évaluation de l'animation réalisé par les équipes VAS dans l'enseignement primaire ordinaire

Contact par (n=94)	Classe (%)
Rencontre	79.8
Téléphone	37.2
Courrier / email	6.4

(EVA-VAS 2005 ULB-PROMES)

La plupart des équipes ont fait des démarches pour l'évaluation lors de rencontres et par téléphone. Très peu ont envoyé du courrier ou du courrier électronique.

Pour 75 classes, les équipes ont effectué une rencontre (n=90).
 Pour 35 classes, les équipes ont donné un coup de téléphone(n=80).
 Pour 8 classes, les équipes ont envoyé entre un courrier ou un courriers électronique(n=75).

Tableau 51: Lieu des rencontres lors de l'évaluation de l'animation réalisé par les équipes VAS dans l'enseignement primaire ordinaire

Lieu (n=94)	Classe (%)
Ecole	81.9
PMS / PSE	18.1
Centre de planning familial	25.5
Autres	2.1

(EVA-VAS 2005 ULB-PROMES)

Les rencontres ont eu lieu principalement à l'école, au PMS et/ou PSE et au centre de planning familial.

Tableau 52: Temps moyen de l'évaluation de l'animation en minute dans l'enseignement primaire ordinaire

Temps d'évaluation	Médiane	P25 / P75²⁰	Min/Max
En minute	67.5	30-162.5	0-450

(EVA-VAS 2005 ULB-PROMES)

Le temps d'évaluation est très variable d'une animation à l'autre. La moitié des équipes y ont passé entre 30 minutes et 2 heures 42.

5.3.4 Satisfaction de l'évaluation

Tableau 53: Satisfaction des équipes VAS de l'évaluation de l'animation réalisée dans l'enseignement primaire ordinaire

Satisfaction / animation (n=94)	%
Très satisfait	24.5
Plutôt satisfait	50.0
Ni satisfait, ni insatisfait	16.0
Très insatisfait	5.3
Non réponse	4.3

(EVA-VAS 2005 ULB-PROMES)

La majorité des équipes sont très satisfaites ou plutôt satisfaites de l'évaluation de l'animation réalisée.

²⁰ La distribution des résultats observés est asymétrique. Les percentiles 25 et 75 ont été choisis comme mesure de la dispersion de la distribution. Le percentile 25(P25) correspond à la valeur en dessous de laquelle se trouvent 25% des résultats observés et le percentile 75 (P75) correspond à la valeur au-dessus de laquelle se trouvent 25% des résultats

3. Enseignement secondaire ordinaire

1. Réalisation des animations

52 animations ont été effectuées par un centre de planning familial, 9 par un service PSE et 4 par un centre PMS (n=65).

2. Préalables à l'animation

2.1 Démarches

Pour obtenir l'accord pour réaliser une animation dans les écoles de l'enseignement secondaire ordinaire, les équipes ont fait les démarches suivantes :

Tableau 54: Type de contacts préalables à l'animation réalisé par les équipes VAS

Contact par (n=65)	Classe (n)
Téléphone	61
Courrier / email	42
Rencontre	62

(EVA-VAS 2005 ULB-PROMES)

Presque toutes les équipes VAS du projet pilote ont eu des contacts téléphoniques et réalisé des rencontres afin d'obtenir l'accord de réaliser une animation dans l'école. Deux équipes sur trois ont aussi envoyé un courrier ou un courrier électronique.

Tableau 55: Nombre moyen de contacts préalables à l'animation réalisé par les équipes VAS

Nombre de contacts	Médiane	P25 / P75²¹
Téléphone	3	2-4
Courrier / email	2	1-2
Rencontre	2	1-4

(EVA-VAS 2005 ULB-PROMES)

La moitié des équipes du projet pilote ont eu entre deux et quatre contacts téléphoniques, envoyé un à deux courriers ou courriers électroniques et réalisé entre une et quatre rencontres.

Tableau 56: Lieu des rencontres préalables à l'animation réalisé par les équipes VAS

Lieu (n=65)	Classe (n)
Ecole	50
PMS / PSE	16
Centre de planning familial	21
Autres	5

(EVA-VAS 2005 ULB-PROMES)

La majorité des rencontres ont eu lieu à l'école. Une équipe sur quatre a participé à une rencontre au centre PMS et/ou au service PSE et une sur trois à une rencontre au centre de planning familial.

²¹ La distribution des résultats observés est asymétrique. Les percentiles 25 et 75 ont été choisis comme mesure de la dispersion de la distribution. Le percentile 25 (P25) correspond à la valeur en dessous de laquelle se trouvent 25% des résultats observés et le percentile 75 (P75) correspond à la valeur au-dessus de laquelle se trouvent 25% des résultats

2.2 Identification de l'offre et la demande d'animation VAS

Tableau 57: Identification de l'offre et de la demande d'animation VAS (plusieurs réponses possibles)

Animation (n=65)	Classe (n)
Offre de l'équipe VAS	50
Demande de l'école :	34
- de l'enseignant	18
- du directeur	9
- d'un éducateur(trice)	3
- du PMS/PSE	2
- autre	1
Contexte de l'offre ou la demande (n=65)	Classe (n)
Cadre du projet pilote	28
Grossesses précoces ou non désirées dans l'école	18
Désir d'instaurer les animations VAS dans le cursus scolaire	13
Collaboration antérieure dans cette école	11
Demande émanant du PMS et/ou PSE	9
Suite aux comportements, attitudes des élèves (violence, etc.)	6
Suite aux questions des élèves	5
Désir de l'école de procurer une information correcte sur la VAS	3
Autres*	6

(EVA-VAS 2005 ULB-PROMES)

*Autres : Demande/proposition annuelle(2), constat de ruptures amoureuses difficiles lors des bilan de santé (2), animations antérieurement réalisées en secondaire inférieur (1), projet global de prévention dans l'école (1).

Pour 19 classes, l'offre faite par l'équipe VAS est parallèle à une demande de l'école. Les demandes de l'école viennent le plus souvent d'un enseignement ou du directeur.

Dans cet échantillon, la majorité des animations dans l'enseignement secondaire ordinaire ont été réalisées soit suite à une offre faite dans le cadre du projet pilote soit suite à des grossesses précoces ou non désirées dans l'école ou aux comportements des élèves ou à leurs questions.

Des raisons institutionnelles telles que le désir d'instaurer les animations VAS dans le cursus scolaire, une collaboration antérieure dans cette école ou une demande émanant du PMS et/ou PSE ont parfois motivé la réalisation de ces animations VAS.

D'autres raisons d'une demande d'animation VAS à l'école sont observées dans cet échantillon.

3. Préparation de l'animation

3.1 Les acteurs

3.1.1 Désignation d'un coordinateur

Le coordinateur est la personne qui coordonne le processus de préparation et d'évaluation de l'animation. Dans le cadre du projet pilote, un coordinateur fut désigné pour chacune des 53 classes de l'enseignement secondaire ordinaire (n= 65).

Tableau 58: Coordinateur désigné

Coordinateur désigné (n=53)	Classe (n)
Centre de planning familial	27
Service PSE	5
Directeur de l'école	5
Centre PMS	4
Un enseignant	4
Professeur de religion	2
Professeur en éducation pour la santé	2
Le groupe des partenaires (direction, CPF , PMS/PSE)	2
Un éducateur	1
Titulaire de classe	1

(EVA-VAS 2005 ULB-PROMES)

Une personne des équipes qui réalisent l'animation est fréquemment le coordinateur du processus. Le directeur de l'établissement scolaire ou un enseignant sont aussi désignés comme coordinateur par les partenaires.

3.1.2 Partenaires impliqués dans la préparation

Tableau 59: Nombre moyen de partenaires impliqués dans la préparation de l'animation

Partenaires impliqués	Médiane	P25 / P75²²
Nombre	4	3-5

(EVA-VAS 2005 ULB-PROMES)

La moitié des équipes a impliqué entre trois et cinq partenaires dans la préparation de l'animation.

Tableau 60: Participation des acteurs dans la préparation de l'animation VAS

Participation des acteurs dans la préparation de l'animation (n=65)	Classe (n)
CPF	56
Enseignant (s)	52
Directeur	38
PMS	34
Elèves	25
PSE	13
Autre*	7
Conseil de participation	2

²² La distribution des résultats observés est asymétrique. Les percentiles 25 et 75 ont été choisis comme mesure de la dispersion de la distribution. Le percentile 25 (P25) correspond à la valeur en dessous de laquelle se trouvent 25% des résultats observés et le percentile 75 (P75) correspond à la valeur au-dessus de laquelle se trouvent 25% des résultats

Parents	1
---------	---

(EVA-VAS 2005 ULB-PROMES)

Autre* : Un éducateur(3), le proviseur/sous directeur (2), le médiateur scolaire(1), la cellule prévention de l'école(1).

Dans cet échantillon, certains acteurs tels que un ou plusieurs enseignants, le directeur d'école, le centre PMS sont très fréquemment impliqués dans la préparation de l'animation vie affective et sexuelle.

Dans plus d'une animation sur trois, les élèves de l'enseignement secondaire ordinaire ont participé à la préparation de l'animation VAS.

Le service PSE est moins souvent impliqué que le centre PMS. Les parents et le Conseil de Participation furent peu consultés.

Les équipes déclarent qu'elles n'ont pas impliqué certains partenaires dans la préparation soit parce qu'elles n'en n'ont pas eu le temps, soit par manque de disponibilité de l'acteur concerné soit parce qu'elles estiment que cette personne ne doit pas y être invitée.

3.1.3 Les personnes relais pour les élèves et les parents

La (ou les) personne relais prévue(s) pour les élèves et les parents correspond à la personne qui, avant ou après l'animation, sera la personne de référence au sein de l'école en matière de vie affective et sexuelle. Cette personne répondra aux questions éventuelles ou relayera à la demande d'un élève vers une personne compétente pour aider l'élève et/ou les parents.

Dans le cadre du projet pilote, pour 53 animations, une ou des personnes relais furent désignées pour les élèves de l'enseignement secondaire ordinaire (n= 65). Dans 31 classes, une personne exerçait ce rôle avant la mise en place de l'animation du projet pilote.

Tableau 61: Personne relais désigné pour les élèves (plusieurs réponses possibles)

Personne relais désigné pour les élèves (n=53)	Classe (n)
PMS	23
Educateur	11
Professeur des sciences sociales	5
Professeur de morale	5
Professeur de religion	4
Un enseignant	4
Professeur d'éducation à la santé	2
Professeur de sciences	2
Service PSE	1
Professeur d'étude du milieu	1
Professeur de français	1
Titulaire	1
Médiateur scolaire	1

(EVA-VAS 2005 ULB-PROMES)

Dans cet échantillon, un enseignant ou une personne du centre PMS ou l'éducateur sont le plus souvent désigné comme personne relais.

Dans le cadre du projet pilote, pour une classe sur trois, une ou des personnes relais furent désignées pour les parents des élèves de l'enseignement secondaire ordinaire (n= 65). Pour 20 animations, une personne exerçait ce rôle dans l'école avant la mise en place de l'animation du projet pilote.

Tableau 62: Personne relais désignée pour les parents (plusieurs réponses possibles)

Personne relais désigné pour les parents (n=23)	Classe (n)
PMS	14
Educateur	6
Directeur	3
PSE	3
Médiateur scolaire	1
Cellule prévention de l'école	1

(EVA-VAS 2005 ULB-PROMES)

Dans cet échantillon, six types d'acteurs sont désignés comme personne relais pour les parents des élèves de l'enseignement secondaire ordinaire.

3.2 Méthodologie

3.2.1 Clarification des rôles

La clarification des rôles consiste à préciser le rôle de chaque intervenant dans le processus d'animation.

Tableau 63: Clarification des rôles

Clarification des rôles (n=)	Classe (n)
Non	3
Oui	52
En partie	4
Ne sais pas	3
Non réponse	3

(EVA-VAS 2005 ULB-PROMES)

La majorité des équipes a réalisé une clarification des rôles de chaque intervenant dans le processus d'animation.

3.2.2 Prévenir les parents

Dans 13 classes, les parents des élèves de l'enseignement secondaire ordinaire de cet échantillon furent prévenus que leur enfant participerait à une animation VAS.

Ils le furent de la manière suivante (n=13):

- par une lettre de l'école (5)
- par un mot dans le journal de classe (3)
- via le projet d'établissement (2)
- par les élèves (2)

Lorsque les parents ne furent pas avertis, les équipes déclarent que (n=52) :

- soit la direction et/ ou l'enseignant estiment que ces animations font partie du cursus scolaire (13),
- soit que c'est le choix de l'école (7),
- soit par crainte que si les parents sont avertis, leur enfant ne sera pas présent(2),

- soit par oubli, car habituellement l'équipe envoie un courrier (2),
- soit parce que la plupart des élèves sont jugés suffisamment âgés ou même majeur (3).

3.2.3 Détermination des besoins des élèves

Les besoins des élèves correspondent aux besoins définis par les élèves eux-mêmes.

Dans cet échantillon, les équipes déclarent qu'ils ont identifiés les besoins des élèves dans 46 classes de la manière suivante :

- avec l'enseignant et/ ou la direction (34)
- par une boîte à question laissée en classe (6)
- par le biais d'un questionnaire (4)
- non réponse (2)

Les méthodes qui invitent les élèves à identifier leurs besoins en matière de VAS (la boîte à question et le questionnaire) ont été utilisées dans une classe sur six de l'échantillon de classes de l'enseignement secondaire ordinaire.

Lorsque les besoins des élèves n'ont pas été définis au préalable, les équipes déclarent que :

- soit elles le feront pendant l'animation,
- soit elles se sont basées sur la liste d'objectifs prévues par le programme VAS,
- soit elles se réfèrent à la demande de l'enseignant ou de la direction,
- soit leur objectif premier est de « donner une information générale »,
- soit l'animation s'intègre dans le cours des médias ou dans un cours existant du cursus scolaire,
- soit le directeur choisit de la classe.

3.2.4 Les objectifs prévus

Une équipe n'a pas défini d'objectif préalablement à l'animation. Deux équipes ont prévu de développer tous les objectifs prévus par le programme VAS pour l'année scolaire concernée et les soixante-trois autres ont défini des objectifs spécifiques pour l'animation qu'elles allaient réaliser.

Tableau 64: Nombre moyen d'objectifs prévus

Objectifs prévus (n=)	Médiane	P25 / P75²³	Min/Max
Nombre d'objectifs	11	7-12	1-15

(EVA-VAS 2005 ULB-PROMES)

La majorité des équipes a prévu de développer entre 7 et 12 objectifs en quatre heures d'animation.

²³ La distribution des résultats observés est asymétrique. Les percentiles 25 et 75 ont été choisis comme mesure de la dispersion de la distribution. Le percentile 25 (P25) correspond à la valeur en dessous de laquelle se trouvent 25% des résultats observés et le percentile 75 (P75) correspond à la valeur au-dessus de laquelle se trouvent 25% des résultats

Tableau 65: Objectifs prévus par classe pour les animations VAS dans l'enseignement secondaire ordinaire.

Objectifs prévus par classe dans l'enseignement spécialisé (n=65)	Classes (n)
Autonomie :	38
- Définir les missions d'un CPF et les services qu'il offre	38
- Se sentir capable de consulter le CPF ou le PSE ou le PMS en cas de besoin lié à la VAS	34
- Identifier, au sein de l'école, la(les) personne(s)-relais susceptible(s) de répondre à une question ou d'orienter ou d'accompagner	5
- Légitimer ses différents vécus en vie affective et sexuelle	1
Santé physique et protection :	30
- Développer une attitude positive vis-à-vis de la consultation médicale et particulièrement gynécologique tant pour les garçons que pour les filles	30
- Faire preuve de responsabilité par rapport aux risques des MST, du SIDA et des grossesses non désirées	26
- Développer une attention particulière et un respect à son propre corps	12
- Donner du sens et du pouvoir aux messages de prévention du SIDA et des MST reçus par ailleurs	16
- Identifier des signes de MST	3
- Appréhender les transformations physiques de la puberté	1
Communication :	61
- (Oser) Parler avec ses pairs et un ou des adultes de la vie affective et sexuelle	61
- Exprimer ses émotions en matière de vie affective et sexuelle	61
- Découvrir une façon ouverte d'écouter et de communiquer au sujet des relations affectives et sexuelles.	61
Contraception et grossesse :	39
- Développer une attitude positive à l'égard de la contraception	39
- Identifier les freins, les obstacles ou les difficultés liés à l'accès et à l'utilisation de la contraception	34
- Identifier les causes et les conséquences d'une IVG	22
- Acquérir une conscience des joies et des difficultés de la grossesse et de la parentalité	15
- Identifier la contraception comme moyen de planifier les naissances	12
- Identifier les étapes de la conception, de la grossesse et de la naissance	11
- Identifier les risques liés aux MST et au SIDA	9
Lecture des médias :	3
- développer un esprit critique à l'égard de la représentation de la vie affective et sexuelle dans les médias	3
Estime de soi :	17
- Donner un sens à la première relation sexuelle	17
- Gagner de l'estime de soi et de l'affirmation de soi	8
- Acquérir une conscience plus aiguë des risques de la relation amoureuse et sexuelle	4
Différenciation :	11
- Respecter les différences physiques, psychiques, sociales et culturelles	11
- Prendre conscience de l'existence de fluctuation des relations affectives et sexuelles	8
- Respecter les différences entre les filles et les garçons (approche de genre)	5
- Différencier la puberté des filles et des garçons	3
- Appréhender les différences culturelles dans le vécu des relations affectives et sexuelles	6
- Respecter les différences d'orientations sexuelles	5
- Décrire les fluctuations des relations affectives au sein du couple	2
Plaisir :	14
- Identifier soi-même les évolutions de l'attraction amoureuse	14
- Acquérir une conscience plus aiguë des plaisirs que procurent les relations affectives et sexuelles	9
Respect :	11
- Se respecter et se faire respecter par les autres (adultes ou enfants) tant au niveau verbal qu'au niveau corporel	11
- Utiliser les termes exacts pour parler des rapports de couple et de la sexualité	2

(EVA-VAS 2005 ULB-PROMES)

Dans cet échantillon de classes d'enseignement secondaire ordinaire, les objectifs prévus les plus fréquents concernent la communication, la contraception et la grossesse, l'autonomie, la santé physique et la protection.

Les objectifs d'autonomie ne sont prévus que dans 38 classes.

3.2.5 Les méthodes prévues et les outils prévus

Les équipes ont répertorié les méthodes qu'elles allaient utiliser pour quarante-six classes (n=65).

Tableau 66: Nombre de méthodes prévues pour l'animation dans l'enseignement secondaire ordinaire

Nombre de méthodes prévues (n=46)	Classe (n)
1	32
2	11
3	3

(EVA-VAS 2005 ULB-PROMES)

Pour la majorité des animations dans l'enseignement ordinaire primaire, les équipes ont prévu une méthode d'animation.

Tableau 67: Méthodes prévues pour l'animation dans l'enseignement secondaire ordinaire (plusieurs réponses possibles)

Méthodes prévues (n=46)	Classes (n)
« Brainstorming »	22
Jeu de rôle, sketch, mise en situation	12
Visite d'un centre de planning familial	8
Travailler en groupe, en équipe	7
Questions anonymes	5
Séparation filles-garçons	3
Exposé théorique	6

(EVA-VAS 2005 ULB-PROMES)

Le « Brainstorming », le jeu de rôle, les sketch et les mises en situations sont les méthodes prévues les plus fréquentes.

Les équipes ont répertorié les outils qu'elles allaient utiliser pour 61 classes (n=65).

Tableau 68: Nombre moyen d'outils prévus dans l'enseignement secondaire ordinaire

Outils prévus (n=65)	Médiane	P25 / P75
Nombre d'outils	2	1-3

(EVA-VAS 2005 ULB-PROMES)

La majorité des équipes a prévu d'outils en 1 et 3 outils en quatre heures d'animation.

Tableau 69: Les outils prévus pour l'animation dans l'enseignement secondaire ordinaire (plusieurs réponses possibles)

Outils prévus (n=61)	Classes (n)
Panneaux, affiches, photos, mannequins	27
Matériel contraceptif, gynécologique	22
Jeu	21
Livres, brochures, folders	20
Outils DRAMA	13
Tableau noir, feuilles vierges	8
Vidéo	8
Photo-langage	5
Dessin, collage, réalisation d'affiche	5
Questionnaire, questions « vrai - faux »	3
Pièce de théâtre	4
Chansons, clips vidéo, magazines	3
CD-ROM	2

(EVA-VAS 2005 ULB-PROMES)

Les panneaux, affiches, photos, mannequins, le matériel contraceptif, gynécologique, les jeux et les livres, les brochures, les folders sont les outils que le plus grand nombre d'équipes ont prévu d'utiliser dans l'enseignement secondaire ordinaire.

3.2.6 L'évaluation prévue lors de la préparation

L'évaluation a été prévue pour 53 classes.

Une évaluation de l'animation est prévue dans 23 classes à l'aide du questionnaire pré-établi destiné aux élèves de l'enseignement primaire ordinaire et de l'enseignement spécialisé.

Dans 60% des classes une autre méthode est aussi prévue (n=53) :

- Réunion entre partenaires (15)
- Autre questionnaire (13)
- Oralement (11)
- Réunion personnel éducatif (7)
- Jeux de clôture (3)
- Compte rendu du centre de planning familial (2)

3.3 Autres éléments de la préparation

3.3.1 Démarches et durée de la préparation

Pour préparer l'animation, les équipes ont fait les démarches suivantes :

Tableau 70: Type de contacts lors de la préparation de l'animation réalisé par les équipes VAS dans l'enseignement secondaire ordinaire

Contact par (n=65)	Classe (n)
Téléphone	51
Courrier / email	30
Rencontre	52

(EVA-VAS 2005 ULB-PROMES)

La plupart des équipes ont fait des démarches pour la préparation par téléphone et lors de rencontres et un peu moins d'une sur deux ont envoyé du courrier ou du courrier électronique.

Tableau 71: Nombre moyen des contacts lors de la préparation de l'animation réalisé par les équipes VAS dans l'enseignement secondaire ordinaire

Nombre de contacts	Médiane	P25 / P75²⁴
Téléphone	3	2-4.5
Courrier / email	2	1-3
Rencontre	2	1-3

(EVA-VAS 2005 ULB-PROMES)

Les équipes ont eu entre deux et quatre contacts téléphoniques, envoyé entre un et trois courriers ou courriers électroniques et fait entre une et trois rencontres.

²⁴ La distribution des résultats observés est asymétrique. Les percentiles 25 et 75 ont été choisis comme mesure de la dispersion de la distribution. Le percentile 25 (P25) correspond à la valeur en dessous de laquelle se trouvent 25% des résultats observés et le percentile 75 (P75) correspond à la valeur au-dessus de laquelle se trouvent 25% des résultats

Tableau 72: Lieu des rencontres lors de la préparation de l'animation réalisé par les équipes VAS dans l'enseignement secondaire ordinaire

Lieu (n=65)	Classe (%)
Ecole	41
Centre de planning familial	21
PMS / PSE	15
Autres	5

(EVA-VAS 2005 ULB-PROMES)

Les rencontres pour la préparation ont eu lieu principalement à l'école, au centre de planning familial et au PMS et/ou PSE.

Tableau 73: Temps moyen de la préparation de l'animation en minute dans l'enseignement secondaire ordinaire

Temps de préparation	Médiane	P25 / P75	Min/Max
En minute	250	180-450	90-1800

(EVA-VAS 2005 ULB-PROMES)

Le temps de préparation de l'animation est très variable d'une animation à l'autre. La moitié des équipes y ont passé entre 3 et 7 h 30, un quart d'entre elles moins de 3h et l'autre quart plus de 7 h 30.

3.3.2 Les facteurs facilitant la préparation

Les équipes ont cités des facteurs facilitants la préparation de l'animation pour 64 classes de l'enseignement secondaire ordinaire (n=65).

Tableau 74: Facteurs facilitants la préparation dans l'enseignement secondaire ordinaire (plusieurs réponses possibles)

Facteurs facilitants la préparation (n=64)	Classe (n)
Liés aux acteurs :	
Animateur(trice) :	
- Expérience de l'animateur(trice)	16
- Formation spécifique à la VAS	4
- Formation continue	4
- Connaissance du terrain	3
- Motivation animateur(trice)	3
- Capacité d'adaptation, souplesse de l'animateur(trice)	3
- Pertinence	2
- Crédibilité	2
- Préparer l'animation à deux	1
- Se sentir à l'aise avec le sujet de la VAS	1
Ecole :	
- Motivation, disponibilité personnel éducatif	10
- Sensibilisée au problèmes des grossesses non désirées et des IVG	5
Elèves :	
- Dynamisme, intérêt des élèves	3
Institutionnels :	
- Intégration dans l'école	6
- cadre et éthique commun aux partenaires	4
- CLPS, bibliothèque géographiquement proche	2
- Accord institutionnel	1
Liés à la préparation :	
- Outils disponibles, acquisition d'outils	4
- Réponse à une demande de l'école	4
- Définition claire des objectifs de départ	3
- Bonne préparation	3
- Cadre bien négocié	1
- Plusieurs séances d'animation	1
- Préparation de l'animation au cours/connaissances de base suffisante grâce au cours	1
Liés à la collaboration /aux partenariats :	
- Collaboration antérieure avec l'école	13
- Collaboration de l'école	12
- Bonne coordination, collaboration, cohésion entre les membres de l'équipe	8
- Collaboration PMS et/ou PSE	6
- Confiance	6
- Collaboration avec enseignant pour préparation	5
- Clarification des rôles	5
- Personne relais stable au niveau de l'école	3
- Habitude de co-animation	2
- Respect, entente entre les partenaires	1

(EVA-VAS 2005 ULB-PROMES)

Quatre types de facteurs facilitants la préparation ont été listés par les animateurs. Il s'agit de facteurs liés aux acteurs, à la préparation, à la collaboration et des facteurs institutionnels. Les plus fréquemment cités sont :

- Expérience de l'animateur(trice)
- Motivation, la disponibilité du personnel éducatif
- Collaboration antérieure avec l'école
- Collaboration de l'école
- Bonne coordination, collaboration, cohésion entre les membres de l'équipe

3.3.3 Les difficultés lors de la préparation

Les équipes ont cité des difficultés rencontrées lors de la préparation de l'animation pour 47 classes de l'enseignement secondaire ordinaire.

Tableau 75: Difficultés rencontrées lors de la préparation dans l'enseignement secondaire ordinaire (plusieurs réponses possibles)

Difficultés rencontrées lors de la préparation (n=47)	Classe (n)
Liés aux acteurs :	
Animateur(trice) :	
- Manque de temps, peu de temps	20
- Manque de moyens techniques et/ou financiers	2
- Manque d'expérience de l'animateur(trice) pour les classes du secondaire supérieur	1
Elèves :	1
- Difficulté , réticence / VAS pour certains élèves car sexualité=tabou	1
- Diversité culturelle et/ou éducationnelle	
Ecole :	
- Préjugés du personnel éducatif	4
Institutionnels :	
- Concordance entre l'horaire de l'équipe VAS et l' école	10
- Horaire école, manque de disponibilité des enseignants	8
- Organiser deux séances d'animation VAS	5
- Changement au niveau de l'équipe en cours d'année	3
- Manque de disponibilité du CPF	1
- Changement de direction, d'enseignant en cours d'année	1
- Manque de collaboration avec PMS/PSE	1
- Distance géographique importante entre l'école et le centre de planning familial	1
Liés à la préparation :	
- Pas de demande exprimée de la part des élèves	5
- Difficultés à faire le choix des outils	1
- Réaliser l'animation en une seule séance	1

(EVA-VAS 2005 ULB-PROMES)

Les difficultés les plus fréquemment citées par les acteurs de cet échantillon sont le manque de temps, peu de temps, les difficultés avec les horaires de l'école ou le manque de disponibilité des enseignants.

3.3.4 Collaboration antérieure dans l'école où se déroule l'animation

Pour 55 animations sur 65, les équipes VAS collaboraient déjà avec une ou des personnes de l'école dans laquelle elles réalisent l'animation. La ou les personnes sont le directeur, le proviseur (6) ou un ou des enseignants (48).

3.3.5 Satisfaction des équipes par rapport à la préparation de l'animation

Tableau 76: Satisfaction des équipes VAS de la préparation de l'animation dans l'enseignement secondaire ordinaire

Satisfaction / préparation (n=65)	Classe (n)
Très satisfait	19
Plutôt satisfait	39
Ni satisfait, ni insatisfait	5
Non réponse	2

(EVA-VAS 2005 ULB-PROMES)

La majorité des équipes sont très satisfaites ou plutôt satisfaites de la préparation de l'animation.

4. L'animation

4.1 Dérroulement de l'animation

Les classes de l'enseignement secondaire ordinaire du projet pilote sont soit mixtes (38) soit composées de filles seulement (14), soit de garçons uniquement (11).

Tableau 77: Horaire, mixité, nombre de groupes, présence d'autres personnes, lieu de l'animation dans l'enseignement secondaire ordinaire

Organisation des animations	Classe (n)
Modalité horaire (n= 65):	
- 4 X 1h	4
- 2 X 2h	45
- autre	16
Mixité(n= 65):	
- toujours	32
- parfois	26
- jamais	7
Nombre de groupe (n=65):	
- un	45
- deux	19
- non réponse	1
Présence (n= 65):	
- de l'enseignant	28
- autre personne*	8
Lieu de l'animation** (n=80) :	
- classe	52
- centre de planning familial	22
- autre local dans l'école	5
- à la bibliothèque communale	1

(EVA-VAS 2005 ULB-PROMES)

*autre : Educateur, sous-directeur(trice), médiateur scolaire, cellule prévention de l'école.

**Les animations ont parfois eu lieu en plusieurs séances dans des endroits différents.

La majorité des animations ont été réalisées soit en classe soit au centre de planning familial en deux séances de deux heures, avec le groupe classe.

Pour une animation sur trois, le groupe classe a été divisé en deux.

Tableau 78: Mois pendant lesquels les séances d'animation se sont déroulées dans l'enseignement secondaire ordinaire

Mois	Séances(n)	Mois	Séances (n)
Octobre 04	7	Février 05	35
Novembre 04	14	Mars 05	17
Décembre 04	2	Avril 05	32
Janvier 05	15	Mai 05	6

(EVA-VAS 2005 ULB-PROMES)

Les séances dans l'enseignement secondaire ordinaire se sont échelonnées sur toutes l'année scolaire 04-05 avec un pic entre février 05 et avril 05. Aucune séance n'a eu lieu en septembre et en juin.

4.2 Méthodologie

4.2.1 Objectifs développés

Dans 50 classes, les objectifs prévus ont été développés (n=65). Dans 14 classes, l'équipe a développé des objectifs supplémentaires.

Pour une classe, il n'y a pas d'information disponible.

4.2.2 Méthodes utilisées

Dans 63 classes, les équipes ont utilisé les méthodes prévues. Dans une classe, une équipe a exploité des méthodes supplémentaires.

Pour une classe, il n'y a pas d'information disponible.

4.2.3 Outils utilisés

Dans 60 classes, les équipes ont utilisé les outils prévus. Dans 4 classes, elles ont exploité des méthodes supplémentaires.

Pour une classe, il n'y a pas d'information disponible.

4.3 Autres éléments de l'animation

4.3.1 Facteurs facilitants l'animation

Presque toutes les équipes ont listés des facteurs facilitant la réalisation de l'animation dans l'enseignement secondaire ordinaire (63/65).

Tableau 79: Facteurs facilitants la réalisation dans l'enseignement secondaire ordinaire (plusieurs réponses possibles)

Facteurs facilitants la réalisation (n=)	Classe (n)
Liés aux acteurs :	
Animateur(trice) :	
- Expérience animateur(trice)	6
- Capacité d'adaptation, souplesse de animateur(trice)	6
- Motivation animateur(trice)	2
- Animateur(trice) est aussi accueillant(e) au CPF	2
- Formation spécifique à la VAS	1
- Formation continue	1
Elèves :	
- Dynamisme des élèves, intérêt des élèves	27
Ecole :	
- motivation, disponibilité, enthousiasme du personnel éducatif	6
- Collaboration entre l'éducateur et les enseignants	5
Institutionnels :	
- Locaux adéquats	19
- Possibilité d'espacement entre deux animations	6
- Elèves et enseignants prévenus	3
- Intégration dans l'école	2
- Accord institutionnel	1
Liés à l'animation :	
- Petit groupe d'élèves	8
- Elèves déjà connus	8
- Outils utilisés, acquisition d'outils	7
- Habitude de co-animation	6
- Cadre de l'animation	5
- Absence de professeur	4
- Règles de base de l'animation	4
- La classe s'est déplacée	4
- Bonne préparation	4
- Animer à deux	3
- Préparation de l'animation au cours/connaissances de base suffisante grâce au cours	3
- Elèves disposés en cercle	2
- Présence enseignant	2
- Avoir préparé l'animation à deux	1
- Climat de confiance instauré avec les élèves	1
- Questionnaire pré-établi	1
- Coté ludique de l'apprentissage	1
- Présentation de l'animation avant par l'animateur(trice)	1
- Réponse à une demande des élèves	1
Liés à la collaboration / aux partenariats :	
- Introduction de l'animation par l'enseignant	6
- Collaboration avec l'école	5
- Co-animation avec le PMS ou PSE	2
- Collaboration antérieure avec l'école	1
- Préparation, collaboration avec l'enseignant	1
- Présence de l'enseignant et du PMS	1
- Bonne coordination, collaboration, cohésion entre les membres de	1

l'équipe VAS	
--------------	--

(EVA-VAS 2005 ULB-PROMES)

Les facteurs facilitants identifiés lors de la réalisation de l'animation sont liés au dynamisme des élèves, à l'intérêt des élèves, à des facteurs institutionnels, aux conditions d'animation et à la collaboration des acteurs.

4.3.2 Difficultés rencontrés lors de l'animation

Les équipes ont signalé des difficultés rencontrées dans 36 classes lors de la réalisation des animations (n=65).

Tableau 80: Difficultés rencontrées lors de la réalisation dans l'enseignement secondaire ordinaire (plusieurs réponses possibles)

Difficultés rencontrées lors de la réalisation (n=36)	Classe (n)
Liés aux acteurs :	
Animateur(trice) :	
- Manque d'outils	3
- Manque de temps, peu de temps	3
- Animateur masculin faciliterait le dialogue avec les garçons	1
Elèves :	
- Elèves dissipés, moquerie, excitation	11
- Animosité, agressivité des élèves entre eux	3
- Difficultés de parler des émotions	2
- Difficultés d'apprentissage, de concentration	2
- Peu d'intérêt pour une 2 ^{ème} séance	1
- Elèves en retard	1
- Elèves dans le jugement	1
- Préoccupations quotidiennes multiples dans l'école (violence, viol, insécurité)	1
Ecole :	
- Manque d'intérêt, de motivation du personnel éducatif	1
- Intervention inadéquate lors de l'animation	1
Institutionnels :	
- Manque de disponibilité du CPF	3
- Manque de communication	1
Liées à l'animation :	
- Variation du nombre d'élèves	6
- Elèves trop nombreux	5
- Difficultés de faire circuler la parole du fait de leaders dans la classe ou de clans	3
- Présence de l'enseignant(e) ou direction	2
- Très petit groupe d'élèves	1
- Animation à réaliser en une seule séance	1

(EVA-VAS 2005 ULB-PROMES)

Les difficultés les plus citées sont celles concernant les élèves et celle liées à l'animation.

4.3.3 Satisfaction des équipes VAS de l'animation réalisée

Tableau 81: Satisfaction des équipes VAS de l'animation réalisée dans l'enseignement secondaire ordinaire

Satisfaction / animation (n=65)	Classe (n)
Très satisfait	24
Plutôt satisfait	31
Ni satisfait, ni insatisfait	6
Plutôt insatisfait	1
Très insatisfait	2
Non réponse	1

(EVA-VAS 2005 ULB-PROMES)

La majorité des équipes sont très satisfaite ou plutôt satisfaite de l'animation réalisée.

5. Evaluation

5.1 Les acteurs

Tableau 82: Nombre moyen de partenaires impliqués dans l'évaluation de l'animation dans l'enseignement secondaire ordinaire

Partenaires impliqués	Médiane	P25 / P75²⁵
Nombre	3	2-4

(EVA-VAS 2005 ULB-PROMES)

La majorité des équipes ont entre 2 et 4 partenaires impliqués dans l'évaluation de l'animation.

Tableau 83: Fréquence de participation des acteurs dans l'évaluation de l'animation VAS dans l'enseignement secondaire ordinaire

Participation des acteurs dans l'évaluation de l'animation (n= 65)	Classe (n)
CPF	49
Enseignant(s)	39
Elèves	37
Directeur	23
PMS	20
Autres*	17
PSE	6
Parents	1
Conseil de participation	1

(EVA-VAS 2005 ULB-PROMES)

Autres* : Educateur, sous-directeur(trice), médiateur scolaire, cellule prévention de l'école

Dans cet échantillon, les principaux acteurs impliqués dans l'évaluation de l'animation sont le centre de planning familial, l'enseignant, les élèves, le directeur et le PMS.

Le services PSE, les parents sont peu impliqués dans le processus d'évaluation.

²⁵ La distribution des résultats observés est asymétrique. Les percentiles 25 et 75 ont été choisis comme mesure de la dispersion de la distribution. Le percentile 25(P25) correspond à la valeur en dessous de laquelle se trouvent 25% des résultats observés et le percentile 75 (P75) correspond à la valeur au-dessus de laquelle se trouvent 25% des résultats

5.2 Méthodologie de l'évaluation

5.2.1 Evaluation avec les élèves

Dans 9 classes, le questionnaire pré-établi a été utilisé.

Dans une classe sur deux (32/65) une autre méthode a également été utilisée.

Les autres méthodes sont :

- Evaluation orale avec les élèves (18)
- Autre questionnaire (11)

Dans 24 classes, aucune équipe ne déclare avoir effectué une évaluation avec les élèves.

5.2.2 Evaluation avec les autres acteurs

Tableau 84: Type d'évaluation réalisée avec les autres acteurs dans l'enseignement secondaire ordinaire (plusieurs réponses possibles)

Acteurs (n= 65)	Questionnaire	Réunion	Discussion informelle	Autre
Service PSE		3	5	
Centre PMS		14	8	
CPF	9	31	15	
Enseignant(s)	3	16	33	
Parents			1	
Direction	1	13	14	
Conseil de participation		2	2	
Autres		11	8	2

(EVA-VAS 2005 ULB-PROMES)

Dans cet échantillon, les méthodes les plus usités pour évaluer l'animation sont la discussion informelle et une réunion.

5.3 Autres éléments de l'évaluation

5.3.1 Facteurs facilitant l'évaluation

Les équipes ont cité des facteurs facilitants lors de l'évaluation de l'animation dans 51 classes de l'enseignement secondaire ordinaire (n=65).

Tableau 85: Facteurs facilitants l'évaluation dans l'enseignement secondaire ordinaire (plusieurs réponses possibles)

Facteurs facilitants l'évaluation (n=51)	Classe (n)
Liés aux acteurs :	
Animateur(trice) :	
- Motivation animateur(trice)	5
- Expérience de l'animateur(trice)	2
- Capacité d'adaptation, souplesse de l'animateur(trice)	1
- Formation spécifique à la VAS	1
- Formation continue	1
Elèves :	
- Dynamisme, intérêt des élèves	4
Ecole :	
- Motivation, disponibilité, enthousiasme du personnel éducatif	14
Institutionnels :	
- Salle des professeurs est le point de chute de l'équipe VAS	5
- Intégration dans l'école	3
- Soucis de continuité	2
- Confiance	1
- Envisager une suite éventuelle	1
- Pas de cadre imposé par l'école	1
- Continuité d'un projet	1
- Réponse à une demande de l'école	1
Liés à l'évaluation :	
- Questionnaire pré-établi	12
- Réunion d'équipe VAS	6
- Temps prévu pour l'évaluation	4
- Importance pour les acteurs de donner leur avis	3
- Outils disponibles	2
- Définition claire de des objectifs de départ	2
- Prise de note après l'animation	2
- Cadre de l'animation	1
- Bon déroulement de l'animation	1
- Evaluation prévue avant l'animation	1
- Souhait de travailler en partenariat	1
- Présence de l'enseignant pour l'évaluation	1
- Climat de confiance instauré avec les élèves	1
- Proximité du CPF/école	1
- Présence de l'enseignant	1
- Habitude de toujours réaliser une évaluation	1
- Evaluation demandée par PMS et/ou direction	1
Liés à la collaboration /aux partenariats :	
- Collaboration de l'école	12
- Respect, entente entre les partenaires	1
- Bonne coordination, collaboration, cohésion entre les membres de l'équipe	1

(EVA-VAS 2005 ULB-PROMES)

Les facteurs facilitants cités par les équipes sont d'ordre méthodologiques, concernent les outils disponibles, l'intérêt des partenaires pour les suites de l'animation et la collaboration avec les partenaires.

5.3.2 Difficultés rencontrées lors de l'évaluation

Les équipes ont cité des difficultés rencontrées lors de l'évaluation de l'animation dans 34 classes de l'enseignement secondaire ordinaire (n=65).

Tableau 86: Difficultés rencontrées lors de l'évaluation dans l'enseignement secondaire ordinaire (plusieurs réponses possibles)

Difficultés rencontrées lors de l'évaluation (n=34)	Classe (n)
Liés aux acteurs :	
Animateur(trice) :	
- Manque de temps, peu de temps	12
Elèves :	
- Elèves dissipés, moquerie, excitation	2
- Difficultés des élèves à parler de leurs émotions	1
- Refus des élèves de réaliser l'animation	1
Ecole :	
- Manque d'intérêt, de motivation du personnel éducatif	3
Institutionnels :	
- Horaire école, disponibilité enseignant	4
- Concordance horaire équipe VAS/ école	3
- Locaux inadéquats	1
- Manque de disponibilité du PMS pour l'évaluation	1
Liés à l'évaluation :	
- Grille d'analyse du processus trop longue	7
- Evaluation non subsidiée	5
- Trop de concentration nécessaire après l'animation	2
- Pas d'évaluation à long terme	1
- Réunir les divers partenaires	1
- Animation difficile	1

(EVA-VAS 2005 ULB-PROMES)

Les difficultés citées par les acteurs sont soit liées aux acteurs, soit institutionnelles soit liées au processus d'évaluation.

5.3.3 Démarches et durée de l'évaluation

Pour l'évaluation de l'animation, les équipes ont fait les démarches suivantes :

Tableau 87: Type de contacts réalisés lors de l'évaluation de l'animation par les équipes VAS dans l'enseignement secondaire ordinaire

Contact par (n=65)	Classe (n)
Rencontre	29
Téléphone	6
Courrier / email	53

(EVA-VAS 2005 ULB-PROMES)

La plupart des équipes ont fait des démarches pour l'évaluation lors de rencontres et par téléphone. Très peu ont envoyé du courrier ou du courrier électronique.

Tableau 88: Nombre moyen des contacts réalisés lors de l'évaluation de l'animation par les équipes VAS dans l'enseignement secondaire ordinaire

Nombre de contacts	Médiane	P25 / P75²⁶
Téléphone	1	1-2
Courrier / email	1	1-2
Rencontre	2	1-3

(EVA-VAS 2005 ULB-PROMES)

Les équipes ont eu entre un et deux contacts téléphoniques, envoyé entre un et deux courriers ou courriers électroniques et fait entre une et trois rencontres.

Tableau 89: Lieu des rencontres lors de l'évaluation de l'animation réalisé par les équipes VAS dans l'enseignement secondaire ordinaire

Lieu (n=65)	Classe (n)
Ecole	36
Autres	36
Centre de planning familial	22
PMS / PSE	17

(EVA-VAS 2005 ULB-PROMES)

Les rencontres ont eu lieu à l'école, dans un autre endroit que l'école, le PMS ou le centre de planning familial, au PMS et/ou PSE et au centre de planning familial.

Tableau 90: Temps moyen de l'évaluation de l'animation en minute dans l'enseignement secondaire ordinaire

Temps d'évaluation	Médiane	P25 / P75	Min/Max
En minute	90	45-240	0-900

(EVA-VAS 2005 ULB-PROMES)

Le temps d'évaluation est très variable d'une animation à l'autre. La moitié des équipes y ont passé entre 45 minutes et 4 heures.

5.3.4 Satisfaction de l'évaluation

Tableau 91: Satisfaction des équipes VAS de l'évaluation de l'animation réalisée dans l'enseignement secondaire ordinaire

Satisfaction / animation (n=65)	
Très satisfait	14
Plutôt satisfait	22
Ni satisfait, ni insatisfait	21
Plutôt insatisfait	1
Très insatisfait	1
Non réponse	6

(EVA-VAS 2005 ULB-PROMES)

La moitié des équipes sont très satisfaites ou plutôt satisfaites de l'évaluation de l'animation réalisée. Un tiers d'entre elles ne sont ni satisfaites, ni insatisfaites.

²⁶ La distribution des résultats observés est asymétrique. Les percentiles 25 et 75 ont été choisis comme mesure de la dispersion de la distribution. Le percentile 25 (P25) correspond à la valeur en dessous de laquelle se trouvent 25% des résultats observés et le percentile 75 (P75) correspond à la valeur au-dessus de laquelle se trouvent 25% des résultats

4. Enseignement spécialisé

1. Réalisation des animations

Deux animations dans le cadre du projet pilote n'ont pu être réalisées dans l'enseignement spécialisé (n=25).

18 animations ont été effectuées par un centre de planning familial, 3 par un service PSE et 2 par un centre PMS.

21 animations ont été réalisées dans l'enseignement primaire spécialisé et deux dans l'enseignement secondaire spécialisé.

2. Préalables à l'animation

2.1 Démarches

Afin d'obtenir l'accord pour réaliser une animation dans les écoles de l'enseignement spécialisé, les équipes ont fait les démarches suivantes :

Tableau 92: Type de contacts préalables à l'animation réalisé par les équipes VAS dans l'enseignement spécialisé

Contact par (n=23)	Classe (n)
Téléphone	21
Courrier / email	6
Rencontre	22

(EVA-VAS 2005 ULB-PROMES)

Presque toutes les équipes VAS du projet pilote ont eu des contacts téléphoniques et réalisé des rencontres afin d'obtenir l'accord pour réaliser une animation dans l'école. Une équipe sur quatre a aussi envoyé un courrier ou un courrier électronique.

Tableau 93: Nombre moyen de contacts préalables à l'animation réalisés par les équipes VAS

Nombre de contacts	Médiane	P25 / P75 ²⁷
Téléphone	2	1/3
Courrier / email	1	1/2
Rencontre	2	1/2

(EVA-VAS 2005 ULB-PROMES)

La majorité des équipes du projet pilote ont eu entre un et trois contacts téléphoniques, réalisé entre 1 et 2 rencontres et pour celles qui ont utilisé ce moyen, elles ont envoyé un courrier ou un courrier électronique.

Tableau 94: Lieu des rencontres préalables à l'animation réalisé par les équipes VAS

Lieu (n=23)	Classe (n)
Ecole	22
PMS / PSE	2
Autres	3

(EVA-VAS 2005 ULB-PROMES)

²⁷ La distribution des résultats observés est asymétrique. Les percentiles 25 et 75 ont été choisis comme mesure de la dispersion de la distribution. Le percentile 25 (P25) correspond à la valeur en dessous de laquelle se trouvent 25% des résultats observés et le percentile 75 (P75) correspond à la valeur au-dessus de laquelle se trouvent 25% des résultats

La majorité des rencontres ont eu lieu à l'école. Deux rencontres ont aussi eu lieu au centre PMS et/ou au service PSE.

2.2 Identification de l'offre et la demande d'animation VAS

Tableau 95: Identification de l'offre et de la demande d'animation VAS (plusieurs réponses possibles)

Animation (n=23)	Classes (n)
Offre de l'équipe VAS	16
Demande de l'école :	11
- de l'enseignant	8
- du directeur	2
- non réponse	1
Contexte de l'offre ou la demande (n=24)	Classes (n)
Cadre du projet pilote	11
Suite aux questions des élèves	7
Demande ou offre annuelle	3
Attitude des enfants (provocation, séduction)	2
Réflexion sur passage du primaire au secondaire (changement d'école)	1

(EVA-VAS 2005 ULB-PROMES)

Dans certains cas, l'offre faite par l'équipe VAS correspond à une demande de l'école. Dans cet échantillon, les demandes de l'école viennent d'un enseignement ou du directeur. La majorité des animations ont été réalisées soit dans le cadre du projet pilote, soit suite aux questions ou attitudes des élèves.

3. Préparation de l'animation

3.1 Les acteurs

3.1.1 Désignation d'un coordinateur

Le coordinateur est la personne qui coordonne le processus de préparation et d'évaluation de l'animation. Dans le cadre du projet pilote, un coordinateur fut désigné pour 19 classes de l'enseignement spécialisé (n= 23).

Tableau 96: Coordinateur désigné

Coordinateur désigné (n=19)	Classes (n)
Centre de planning familial	12
Service PSE	2
Centre PMS	2
Le groupe des partenaires (direction, CPF , PMS/PSE)	2
L'instituteur(trice)	1

(EVA-VAS 2005 ULB-PROMES)

Une personne des équipes qui réalisent l'animation est fréquemment le coordinateur du processus. Une autre personne attachée à une institution différente est parfois désignée comme coordinateur par les partenaires.

3.1.2 Partenaires impliqués dans la préparation

Tableau 97: Nombre moyen de partenaires impliqués dans la préparation de l'animation dans l'enseignement spécialisé.

Partenaires impliqués	Médiane	P25 / P75 ²⁸
Nombre	3	3-4

(EVA-VAS 2005 ULB-PROMES)

La majorité des équipes ont impliqué entre 3 et 4 partenaires dans la préparation de l'animation.

Tableau 98: Fréquence de participation des acteurs dans la préparation de l'animation VAS dans l'enseignement spécialisé.

Participation des acteurs dans la préparation de l'animation (n=23)	Classes (n)
Enseignant	22
Equipe paramédicale	9
Directeur	10
CPF	18
PMS	8
Elèves	6
PSE	4
Autre	5
Parents	2
Conseil de participation	1

(EVA-VAS 2005 ULB-PROMES)

Dans cet échantillon, l'enseignant est toujours impliqué dans la préparation de l'animation VAS, à une exception. Le directeur de l'école et une ou des personnes de l'équipe paramédicale y participent aussi fréquemment. Le service PSE (1fois sur 4) et le centre PMS (une fois sur 3) sont présents. Dans un peu plus d'une animation sur quatre les élèves ont collaboré à la préparation. Les parents, d'autres partenaires et le conseil de participation sont moins consultés.

Les équipes déclarent qu'elles n'ont pas impliqués certains partenaires dans la préparation soit parce qu'elles n'en n'ont pas eu le temps, soit par manque de disponibilité de l'acteur concerné soit parce qu'elles estiment que cette personne ne doit pas y être invitée.

3.1.3 Les personnes relais pour les élèves et les parents

La (ou les) personne(s) relais prévue(s) pour les élèves et les parents correspond(ent) à la personne qui, avant ou après l'animation, sera la personne de référence au sein de l'école en matière de vie affective et sexuelle. Cette personne répondra aux questions éventuelles ou relayera vers une personne compétente pour aider l'élève et/ou les parents.

²⁸ La distribution des résultats observés est asymétrique. Les percentiles 25 et 75 ont été choisis comme mesure de la dispersion de la distribution. Le percentile 25(P25) correspond à la valeur en dessous de laquelle se trouvent 25% des résultats observés et le percentile 75 (P75) correspond à la valeur au-dessus de laquelle se trouvent 25% des résultats

Dans le cadre du projet pilote, dans 20 classes, une ou des personnes relais furent désignées pour les élèves de l'enseignement spécialisé (n= 23). Dans 14 classes, une personne exerçait ce rôle avant la mise en place de l'animation du projet pilote.

Tableau 99: Personne relais désigné pour les élèves (plusieurs réponses possibles)

Personne relais désigné pour les élèves (n=28)	Classes (n)
Instituteur-titulaire	14
Assistant(e) social(e) de l'école	8
Directeur	3
PMS	2
PSE	1

(EVA-VAS 2005 ULB-PROMES)

Dans cet échantillon, l'instituteur-titulaire ou un l'assistante sociale de l'école sont le plus souvent désignés comme personne relais, ensuite c'est le directeur de l'école ou une personne du PMS ou du PSE. Dans certaines classes, plusieurs personnes relais pour les élèves furent désignées.

Dans le cadre du projet pilote, dans 15 classes une ou des personnes relais furent désignées pour les parents des élèves de l'enseignement spécialisé (n= 23). Dans 12 classes, une personne exerçait ce rôle avant la mise en place de l'animation du projet pilote.

Tableau 100: Personne relais désignée pour les parents dans l'enseignement spécialisé (plusieurs réponses possibles)

Personne relais désigné pour les parents (n=19)	Classes (n)
Directeur	7
Assistant(e) social(e) de l'école	5
Instituteur-titulaire	4
PMS	2
PSE	1

(EVA-VAS 2005 ULB-PROMES)

Dans cet échantillon, cinq type d'acteurs sont désignés comme personne relais pour les parents des élèves de l'enseignement spécialisé. Il s'agit essentiellement du directeur, de l'assistant(e) social(e) de l'école et/ou d'un enseignant. Dans certaines classes, plusieurs personnes relais pour les parents furent désignées.

3.2 Méthodologie

3.2.1 Clarification des rôles

La clarification des rôles consiste à préciser le rôle de chaque intervenant dans le processus d'animation.

Tableau 101: Clarification des rôles

Clarification des rôles (n=23)	Classes (n)
Oui	18
En partie	4
Ne sais pas	1

(EVA-VAS 2005 ULB-PROMES)

Pour la majorité des animations, une clarification des rôles de chaque intervenant dans le processus d'animation a été effectuée.

3.2.2 Prévenir les parents

Les parents des élèves de l'enseignement spécialisé de cet échantillon furent prévenus dans 15 des classes que leur enfant participerait à une animation vie affective et sexuelle (n=23).

Ils le furent de la manière suivante (n=15):

- par une lettre de l'école (5)
- via le projet d'établissement (4)
- par un mot dans le journal de classe (2)
- par une lettre de l'équipe VAS (1)
- via la direction et l'enseignant (1)

Lorsque les parents ne furent pas averti, les équipes déclarent que :

- soit la direction et/ ou l'enseignant estiment que ces animations font partie du cursus scolaire,
- soit c'est le choix de l'école,
- soit par crainte que si les parents sont avertis, leur enfant ne sera pas présent.

3.2.3 Détermination des besoins des élèves

Les besoins des élèves correspondent aux besoins définis par les élèves eux-mêmes.

Dans cet échantillon, les équipes déclarent qu'elles ont identifiés les besoins des élèves dans 18 classes de la manière suivante:

- avec l'enseignant et/ ou la direction (16)
- par une boîte à question laissée en classe (2)

La seule méthode utilisée qui invitent les élèves à identifier leurs besoins en matière de VAS est la boîte à question laissée en classe qui n'a été utilisée que dans un peu moins d'une classe sur dix des classes de l'enseignement spécialisé de l'échantillon.

Lorsque les besoins des élèves n'ont pas été définis au préalable, les équipes déclarent que :

- soit elles le feront pendant l'animation,
- soit elles se sont basées sur la liste d'objectifs prévus par le programme VAS,
- soit leur objectif premier est de « donner une information générale ».

3.2.4 Les objectifs prévus

Les équipes ont défini des objectifs spécifiques pour chaque animation à réaliser.

Tableau 102: Nombre moyen d'objectifs prévus

Objectifs prévus (n=23)	Médiane	P25 / P75²⁹	Min/Max
Nombre d'objectifs	8	6-9	5-12

(EVA-VAS 2005 ULB-PROMES)

La majorité des équipes a prévu de développer entre 6 et 9 objectifs en quatre heures d'animation.

²⁹ La distribution des résultats observés est asymétrique. Les percentiles 25 et 75 ont été choisis comme mesure de la dispersion de la distribution. Le percentile 25 (P25) correspond à la valeur en dessous de laquelle se trouvent 25% des résultats observés et le percentile 75 (P75) correspond à la valeur au-dessus de laquelle se trouvent 25% des résultats

Tableau 103: Objectifs prévus par classe pour les animations VAS dans l'enseignement spécialisé.

Objectifs prévus par classe dans l'enseignement spécialisé (n=23)	Classes (n)
Autonomie :	2
- Identifier, au sein de l'école, la(les) personne(s) –relais susceptible(s) de répondre à une question ou d'orienter ou d'accompagner	2
- Légitimer ses différents vécus en vie affective et sexuelle	1
- Définir les missions d'un CPF et les services qu'il offre	2
- Se sentir capable de consulter le CPF ou le service PSE ou le centre PMS en cas de besoin lié à la vie affective et sexuelle	1
Santé physique et protection :	11
- appréhender les transformations physiques de la puberté	11
Communication :	22
- (Oser) Parler avec ses pairs et un ou des adultes de la vie affective et sexuelle	22
- Exprimer ses émotions en matière de vie affective et sexuelle	22
- Découvrir une façon ouverte d'écouter et de communiquer au sujet des relations affectives.	22
Contraception et grossesse :	8
- Identifier les étapes de la conception, de la grossesse et de la naissance	8
- Identifier la contraception comme moyen de planifier les naissances	4
- Identifier les risques liés aux MST et au SIDA	4
Lecture des médias :	3
- développer un esprit critique à l'égard de la représentation de la vie affective et sexuelle dans les médias	3
Estime de soi :	3
- Gagner de l'estime de soi et de l'affirmation de soi	3
Différenciation :	10
- Communiquer ensemble sur les différences entre les filles et les garçons	7
- Respecter les différences physiques, psychiques, sociales et culturelles	10
- Différencier la puberté des filles et des garçons	1
- Exprimer ses émotions concernant le passage de l'école primaire à l'école secondaire	1
- Appréhender les différences culturelles dans le vécu des relations affectives et sexuelles	1
- Respecter les différences d'orientations sexuelles	1
Plaisir :	3
- Parler des plaisir qu'on peut trouver avec son corps	2
- Acquérir une conscience plus aiguë des plaisirs que procurent les relations affectives	3
- Identifier soi-même les évolutions de l'attraction amoureuse	1
Respect :	15
- Se respecter et se faire respecter par les autres (adultes ou enfants) tant au niveau verbal qu'au niveau corporel	15
- Utiliser les termes exacts pour parler de la sexualité	5
- Utiliser les termes exacts pour parler des rapports de couple et de sexualité	1
- Illustrer les notions de pudeur et d'intimité	3
Spécifiques à l'enseignement spécialisé :	7
- Pouvoir se différencier des autres corporellement et psychiquement	2
- Acquérir les notions de permis et d'interdit	3
- Connaître les cinq sens, les différentes parties de son corps et son fonctionnement	7
- Identifier sur soi les signes de la puberté	2
- Prendre conscience de ses tensions et de ses besoins et exprimer ses émotions en matière de vie affective et sexuelle	3
- Situer l'amitié et l'amour	4
Autre :	2
- Se sentir rassurer par rapport à la normalité	2

(EVA-VAS 2005 ULB-PROMES)

Dans presque toutes les classes, les objectifs de communication ont été planifiés. Les objectifs concernant le respect, la puberté, la contraception et la grossesse et la différenciation ont été fréquemment planifiés. Dans une classe sur 3, il était prévu de développer des objectifs spécifiques à l'enseignement spécialisé. Des objectifs de l'enseignement secondaire ont été planifiés. L'échantillon en contient 2 classes.

3.2.5 Les méthodes prévues et outils prévus

Les équipes ont répertorié les méthodes qu'elles allaient utiliser pour 15 classes et les outils pour chaque classe (n=23).

Tableau 104: Nombre de méthodes prévues pour l'animation dans l'enseignement spécialisé

Nombre de méthodes prévues (n=23)	Classes (n)
1	12
3	3
Aucune	8

(EVA-VAS 2005 ULB-PROMES)

Pour la majorité des animations dans l'enseignement ordinaire primaire, les équipes ont prévu une méthode d'animation.

Tableau 105: Méthodes prévues pour l'animation dans l'enseignement spécialisé

Méthodes prévues (n=15)	Classes (n)
Jeu de rôle, sketch, mise en situation	10
« Brainstorming »	5
Questions anonymes	4
Massage	2
Création d'une histoire, d'une charte	1

(EVA-VAS 2005 ULB-PROMES)

Dans une classe sur deux, des jeux de rôles, des mises en situation sont prévues. Des méthodes sont prévues pour faciliter l'expression et dans 2 classes, des massages sont prévus.

Tableau 106: Nombre moyen d'outils prévus dans l'enseignement spécialisé

Outils prévus (n=23)	Médiane	P25 / P75
Nombre d'outils	2	2-4

(EVA-VAS 2005 ULB-PROMES)

La majorité des équipes a prévu entre 2 et 4 outils pour quatre heures d'animation.

Tableau 107: Les outils prévus pour l'animation dans l'enseignement spécialisé

Outils prévus (n=23)	Classes (n)
Jeu	15
Photo-langage	11
Vidéo	10
Panneaux, affiches, photos, mannequins	8
Livres, contes, histoires	8
Dessin, collage	4
Questionnaire, questions « vrai - faux »	2
Tableau noir, feuilles vierges	2
Déguisement	2
Matériel contraceptif (préservatif/plaquette de pilule)	1

(EVA-VAS 2005 ULB-PROMES)

Les outils prévus sont essentiellement des jeux, des photo-langage, des vidéos, des panneaux, des affiches, des photos, des mannequins, des livres, des contes et des histoires.

3.2.6 L'évaluation prévue lors de la préparation

Tableau 108: Méthodologie prévue pour l'évaluation dans l'enseignement spécialisé

Classe (n=23)	Oui (n)	Non (n)	Non-réponse(n)
Evaluation prévue	23	-	-
Utilisation du questionnaire pré-établi	22	1	-
Utilisation d'une autre méthode	12	10	1

(EVA-VAS 2005 ULB-PROMES)

Une évaluation de l'animation est prévue dans presque toutes les classes à l'aide du questionnaire pré-établi.

Dans 12 des classes, une autre méthode est aussi prévue (n=23) :

- Réunion personnel éducatif (5)
- Compte rendu du centre de planning familial (1)
- Réunion entre partenaires (2)
- Jeux de clôture (2)
- Oralement (2)

3.3 Autres éléments de la préparation

3.3.1 Démarches et durée de la préparation

Pour préparer l'animation, les équipes ont fait les démarches suivantes :

Tableau 109: Type de contacts lors de la préparation de l'animation dans l'enseignement spécialisé

Contact par (n=23)	classe (n)
Téléphone	17
Courrier / email	8
Rencontre	18

(EVA-VAS 2005 ULB-PROMES)

La plupart des équipes ont fait des démarches pour la préparation par téléphone et lors de rencontres et un peu moins d'une classe sur trois ont envoyé du courrier ou du courrier électronique.

Tableau 110: Nombre moyen des contacts lors de la préparation de l'animation dans l'enseignement spécialisé

Nombre de contacts	Médiane	P25 / P75³⁰
Téléphone	3	2-4
Courrier / email	1.5	1-3
Rencontre	2.5	1-3

(EVA-VAS 2005 ULB-PROMES)

³⁰ La distribution des résultats observés est asymétrique. Les percentiles 25 et 75 ont été choisis comme mesure de la dispersion de la distribution. Le percentile 25 (P25) correspond à la valeur en dessous de laquelle se trouvent 25% des résultats observés et le percentile 75 (P75) correspond à la valeur au-dessus de laquelle se trouvent 25% des résultats

La majorité des équipes a eu entre deux et quatre contacts téléphoniques, a envoyé entre un et trois courriers ou courriers électroniques et fait entre 1 et 3 rencontres pour préparer les animations VAS dans l'enseignement spécialisé.

Tableau 111: Lieu des rencontres lors de la préparation de l'animation réalisé par les équipes VAS

Lieu (n=23)	classe (n)
Ecole	17
PMS / PSE	2
Centre de planning familial	3
Autres	1

(EVA-VAS 2005 ULB-PROMES)

Les rencontres ont eu lieu principalement à l'école.

Tableau 112: Temps moyen de la préparation de l'animation en minute

Temps de préparation	Médiane	P25 / P75	Min/Max
En minute	360	180-510	50-1920

(EVA-VAS 2005 ULB-PROMES)

Le temps de préparation de l'animation est très variable d'une animation à l'autre. La moitié des équipes y ont passé entre 3 et 8 heures 30, un quart d'entre elles moins de 3h et l'autre quart plus de 8 heures 30.

3.3.2 Les facteurs facilitant la préparation

Toutes les équipes ont cité des facteurs facilitant la préparation de l'animation dans l'enseignement spécialisé.

Tableau 113: Facteurs facilitant la préparation dans l'enseignement spécialisé (plusieurs réponses possibles)

Facteurs facilitants la préparation (n=23)	Classe (n)
Liés aux acteurs :	
Animateur(trice) :	
- Expérience animateur(trice)	7
- Dégager suffisamment de temps pour la préparation	5
- Motivation animateur(trice)	4
- Connaissance du terrain	3
- Préparer l'animation à 2	3
Ecole :	
- motivation, disponibilité, enthousiasme du personnel éducatif	9
Institutionnels :	
- Accord institutionnel	3
- Intégration dans l'école	1
- Cadre et éthique communs aux partenaires	1
Liés à la préparation :	
- Outils disponibles, acquisition d'outils	2
- Définition claire des objectifs de départ	1
- Préparer deux animations dans la même école	1
Liés à la collaboration /aux partenariats:	
- Bonne coordination, collaboration, cohésion des membres de l'équipe	2
- Collaboration avec le PMS et/ou le PSE	2
- Collaboration avec l'enseignement pour la préparation	2
- Collaboration de l'école	2
- Collaboration antérieure	1
- Réponse à une demande de l'école	1

(EVA-VAS 2005 ULB-PROMES)

Quatre types de facteurs facilitant la préparation ont été listés par les animateurs. Il s'agit de facteurs liés aux acteurs, à la préparation, à la collaboration et aux institutions.

3.3.3 Les difficultés lors de la préparation

Les équipes ont cité des difficultés rencontrées lors de la préparation de l'animation dans 15 classes de l'enseignement spécialisé.

Tableau 114: Difficultés rencontrées lors de la préparation dans l'enseignement spécialisé (plusieurs réponses possibles)

Difficultés rencontrées lors de la préparation (n=15)	Classe (n)
Liés aux acteurs :	
Animateur(trice) :	
- Inexpérience dans l'enseignement spécialisé	6
- Manque d'outils	2
- Manque de temps, peu de temps	3
Elèves :	
- Elèves à différents stades de développement	1
- Difficultés familiales, vécu personnel lourd	1
Institutionnels :	
- Concordance horaire équipe VAS/ école	1
- Manque de collaboration entre le PMS et le PSE	1
- Difficulté à établir un vrai partenariat, de collaboration entre les partenaires, les professeurs	1
- Problèmes de locaux pour l'animation	1
- Tensions institutionnelles	
Liés à la préparation :	
- recherche d'outils	1

(EVA-VAS 2005 ULB-PROMES)

Les principales difficultés citées sont le manque d'expérience, d'outils et de temps.

3.3.4 Collaboration antérieure dans l'école où se déroule l'animation

Dans 16 classes, les équipes VAS collaboraient déjà avec une ou des personnes de l'école dans laquelle elles réalisent l'animation. La ou les personnes sont principalement le directeur et/ou un enseignant.

3.3.5 Satisfaction des équipes par rapport à la préparation de l'animation

Tableau 115: Satisfaction des équipes VAS de la préparation de l'animation

Satisfaction / préparation (n=23)	Classe (n)
Très satisfait	10
Plutôt satisfait	10
Ni satisfait, ni insatisfait	2
Plutôt insatisfait	1

(EVA-VAS 2005 ULB-PROMES)

La majorité des équipes sont très satisfaites ou plutôt satisfaites de la préparation de l'animation.

4. L'animation

4.1 Déroulement de l'animation

La majorité des classes de l'enseignement spécialisé du projet pilote sont mixtes (n=89), une est composée de garçons uniquement.

Tableau 116: Horaire, mixité, nombre de groupes, présence d'autres personnes, lieu de l'animation

Organisation des animations	n
Modalité horaire (n= 23):	
- 4 X 1h	4
- 2 X 2h	12
- autre	7
Mixité(n= 23):	
- toujours	17
- parfois	3
- jamais	3
Nombre de groupe (n=23):	
- un	17
- deux	4
- trois	2
Présence (n= 94):	
- de l'enseignant	16
- autre personne*	9
Lieu de l'animation** (n=26) :	
- classe	21
- autre local dans l'école	3
- centre de planning familial	1

(EVA-VAS 2005 ULB-PROMES)

*autre : stagiaire (2), directeur (1), PMS (1), assistant(e) social(e) de l'école (4), infirmière de l'école (1)

**Les animations ont parfois eu lieu en plusieurs séances dans des endroits différents.

La majorité des animations ont été réalisées en classe en deux séances de deux heures ou selon une autre formule, avec le groupe classe (mixte) en présence de l'enseignant. Pour 5 classes, une personne de l'équipe paramédicale de l'école a participé à l'animation VAS.

Tableau 117: Mois pendant lesquels les séances d'animation se sont déroulées dans l'enseignement spécialisé

Mois	Séances(n)	Mois	Séances(n)
Septembre 04	-	Février 05	15
Octobre 04	4	Mars 05	10
Novembre 04	5	Avril 05	6
Décembre 04	5	Mai 05	7
Janvier 05	6	Juin 05	2

(EVA-VAS 2005 ULB-PROMES)

Les séances dans l'enseignement primaire ordinaire se sont échelonnées sur toute l'année scolaire 04-05 avec un pic en février 05 et en mars 05.

4.2 Méthodologie

4.2.1 Objectifs développés

Dans 15 classes, les équipes ont développé les objectifs prévus lors de la préparation.

Dans les 8 autres, les équipes ont développé entre 1 et 3 objectifs supplémentaires.

Dans 3 classes pour lesquelles ils n'étaient pas prévus, les objectifs suivants ont été développés:

- Identifier les étapes de la conception, de la grossesse et de la naissance
- Se respecter et se faire respecter par les autres (adultes ou enfants) tant au niveau verbal qu'au niveau corporel

4.2.2 Méthodes et outils utilisés

Dans 16 classes, les équipes ont utilisé les méthodes prévues lors de la préparation. Dans 2 classes, elles ont utilisé une méthode supplémentaire.

Dans une classe, les massages prévus n'ont pu avoir lieu par manque de temps.

Dans 20 classes, les outils prévus furent exploités. Dans 2 classes, des outils supplémentaires furent utilisés et dans une classe, certains ne l'ont pas été.

4.3 Autres éléments de l'animation

4.3.1 Facteurs facilitants l'animation

Toutes les équipes ont listé des facteurs facilitant la réalisation de l'animation dans l'enseignement spécialisé.

Tableau 118: Facteurs facilitant la réalisation dans l'enseignement spécialisé (plusieurs réponses possibles)

Facteurs facilitants la réalisation (n=23)	Classe (n)
Liés aux acteurs :	
Animateur(trice) :	
- Motivation animateur(trice)	3
- Expérience animateur(trice)	2
- Habitude de co-animation	1
Elèves :	
- Dynamisme des élèves	10
Ecole :	
- motivation, disponibilité, enthousiasme du personnel éducatif	4
Institutionnels :	
- Organisation de l'école, des horaires avec l'école	1
- Accord institutionnel	1
- Locaux disponibles et adéquats	5
Liés à l'animation :	
- Outils utilisés, outils disponibles, acquisition d'outils	3
- Petits groupes d'élèves	4
- Elèves déjà connus par l'animateur(trice)	3
- Collaboration avec l'enseignement pour la préparation	1
- Mixité du groupe	1
- Climat de confiance instauré avec les élèves	1
- Une bonne préparation de l'animation	1
- Utilisation des règles de bases de l'animation	1
- Disposition des enfants en cercle	1
- Plusieurs séances d'animation	1
Liés à la collaboration / aux partenariats :	
- Présence de l'enseignant(e)	8
- Bonne coordination, collaboration, cohésion des membres de l'équipe	2
- Collaboration antérieure	1
- Présence de l'assistant(e) social(e) de l'école	1
- Collaboration avec le PMS et/ou le PSE	1

(EVA-VAS 2005 ULB-PROMES)

Les facteurs identifiés lors de la réalisation de l'animation liés aux acteurs, à des facteurs institutionnels et à la collaboration des acteurs.

Pour les facteurs liés à l'animation, il s'agit essentiellement des outils, de la méthodologie utilisée, de la taille du groupe à animer et le fait de déjà connaître les enfants avant l'animation.

Le dynamisme des élèves et la présence de l'enseignant(e) sont fréquemment cités.

4.3.2 Difficultés rencontrés lors de l'animation

Les équipes ont signalé des difficultés rencontrées dans 20 classes lors de la réalisation des animations dans l'enseignement spécialisé.

Tableau 119: Difficultés rencontrées lors de la réalisation dans l'enseignement spécialisé (plusieurs réponses possibles)

Difficultés rencontrées lors de la réalisation (n=20)	Classe (n)
Liés aux acteurs :	
Animateur(trice) :	
- Inexpérience dans l'enseignement spécialisé	1
- Manque de temps, peu de temps	1
Elèves :	9
- Elèves dissipés, moquerie, excitation	5
- Elèves à différents stades de développement	3
- Animosité, agressivité des élèves entre eux	2
- La mixité pour certains élèves	2
- Difficulté d'apprentissage, connaissance et/ou concentration limitée	1
- Diversité culturelles et / ou d'éducation	1
- Difficulté de compréhension au niveau du vocabulaire	1
- Difficultés familiales, vécu personnel lourd	1
- Animation difficile pour certains élèves car « Sexualité = Tabou »	1
Institutionnels :	
- Manque d'intérêt de motivation du personnel éducatif	4
- Difficulté à établir un vrai partenariat, de collaboration entre les partenaires, les professeurs	1
- Intervention inadéquate de l'enseignant(e) lors animation	3
- Gêne du personnel éducatif au niveau de la VAS à l'école	1
Liés à l'animation :	
- Variation du nombre d'élèves entre les séances	1
- Groupe composé de trop d'élèves	1

(EVA-VAS 2005 ULB-PROMES)

Les difficultés les plus citées sont celles concernant les élèves et les difficultés institutionnelles.

4.3.3 Satisfaction des équipes VAS de l'animation réalisée

Tableau 120: Satisfaction des équipes VAS de l'animation réalisée dans l'enseignement spécialisé

Satisfaction / animation (n=23)	Classe (n)
Très satisfait	11
Plutôt satisfait	10
Ni satisfait, ni insatisfait	2

(EVA-VAS 2005 ULB-PROMES)

La majorité des équipes sont très satisfaites ou plutôt satisfaites de l'animation réalisée.

5. Evaluation

5.1 Les acteurs

Tableau 121: Nombre moyen de partenaires impliqués dans l'évaluation de l'animation

Partenaires impliqués	Médiane	P25 / P75³¹
Nombre	3	3-4

(EVA-VAS 2005 ULB-PROMES)

La majorité des équipes ont entre 3 et 4 partenaires impliqués dans l'évaluation de l'animation.

Tableau 122: Fréquence de participation des acteurs dans l'évaluation de l'animation VAS dans l'enseignement spécialisé

Participation des acteurs dans l'évaluation de l'animation (n=23)	Classe (n)
Elèves	23
Enseignant	20
CPF	17
PMS	6
Directeur	4
Equipe paramédicale	4
PSE	3
Autre*	1
Conseil de participation	1

(EVA-VAS 2005 ULB-PROMES)

*autre : assistant(e) social(e) de l'école (1), maître d'enseignement individuel (1), infirmière de l'école (1), logopède (1)

Dans cet échantillon, les principaux acteurs impliqués dans l'évaluation de l'animation sont les élèves, l'enseignant, les équipes VAS. Le directeur et des membres de l'équipe paramédicale scolaire sont parfois également impliqués.

5.2 Méthodologie de l'évaluation

5.2.1 Evaluation avec les élèves

Tableau 123: Méthodologie utilisée pour l'évaluation avec les élèves de l'enseignement spécialisé

Réponse (n=23)	Oui (n)	Non (n)	Non-réponse(n)
Utilisation du questionnaire pré-établi	21	-	2
Utilisation d'une autre méthode	2	1	20

(EVA-VAS 2005 ULB-PROMES)

Dans la majorité des classes, le questionnaire pré-établi a été utilisé. Dans deux classes un jeu a été utilisé pour évaluer l'animation.

³¹ La distribution des résultats observés est asymétrique. Les percentiles 25 et 75 ont été choisis comme mesure de la dispersion de la distribution. Le percentile 25(P25) correspond à la valeur en dessous de laquelle se trouvent 25% des résultats observés et le percentile 75 (P75) correspond à la valeur au-dessus de laquelle se trouvent 25% des résultats

5.2.2 Evaluation avec les autres acteurs

Tableau 124: Type d'évaluation réalisée avec les autres acteurs dans l'enseignement spécialisé (plusieurs réponses possibles)

Acteurs (n=23)	Questionnaire	Réunion	Discussion informelle
Service PSE	2	1	6
Centre PMS		2	4
CPF	1	6	1
Enseignant(s)		7	11
Parents			1
Direction		3	3
Conseil de participation		1	
Autres		1	4

(EVA-VAS 2005 ULB-PROMES)

Dans cet échantillon, les méthodes les plus usitées pour évaluer l'animation sont la discussion informelle et une réunion.

5.3 Autres éléments de l'évaluation

5.3.1 Facteurs facilitant l'évaluation

Les équipes ont listés des facteurs facilitants pour l'évaluation de l'animation dans 22 classes de l'enseignement spécialisé (n=23)

Tableau 125: Facteurs facilitant l'évaluation dans l'enseignement spécialisé (plusieurs réponses possibles)

Facteurs facilitants l'évaluation (n=23)	Classe (n)
Liés aux acteurs :	
Animateur(trice) :	
- Motivation animateur(trice)	1
Elèves :	
- Dynamisme des élèves	2
- Elèves contents de participer au projet pilote	1
Ecole :	2
- motivation, disponibilité, enthousiasme du personnel éducatif	
Institutionnels :	
- Organisation de l'école, des horaires avec l'école	1
Liés à la collaboration / aux partenariats :	
- Présence de l'enseignant pour l'évaluation	5
- Collaboration du personnel éducatif	1
Liés à l'évaluation :	
- Questionnaire pré-établi	7
- Temps de recul entre l'animation et l'évaluation	2
- Groupe composé de peu d'élèves	1
- Outils utilisés, outils disponibles	1
- Grille de processus pré-établie	1

(EVA-VAS 2005 ULB-PROMES)

Les principaux facteurs facilitant l'évaluation sont les outils disponibles et la présence de l'enseignant(e).

5.3.2 Difficultés rencontrées lors de l'évaluation

Les équipes ont listé des difficultés rencontrées lors de l'évaluation de l'animation dans 15 classes de l'enseignement spécialisé (n=23)

Tableau 126: Difficultés rencontrées lors de l'évaluation dans l'enseignement spécialisé (plusieurs réponses possibles)

Difficultés rencontrées lors de l'évaluation (n=15)	Classe (n)
Liés aux acteurs :	
Animateur(trice) :	
- Manque de temps, peu de temps	4
Elèves :	
- Difficulté à écrire	3
- Diversité culturelle et / ou d'éducation	1
- Difficultés d'apprentissage, connaissances et / concentration limitées	1
Ecole :	
- Manque d'intérêt, de motivation de l'équipe éducative	
Institutionnels :	
- Concordance horaire équipe VAS/ école	2
- Difficultés concernant les locaux	1
Liés à l'évaluation :	
- Difficultés de compréhension de certains questions du questionnaire pour les élèves	12
- Pas d'évaluation à long terme	2

(EVA-VAS 2005 ULB-PROMES)

Les difficultés les plus fréquemment rencontrées dans l'enseignement spécialisé sont l'utilisation du questionnaire pré-établi, le manque de temps et des paramètres liés aux élèves.

5.3.3 Démarches et durée de l'évaluation

Pour l'évaluation de l'animation, les équipes ont fait les démarches suivantes :

Tableau 127: Type de contacts réalisés lors l'évaluation de l'animation par les équipes VAS dans l'enseignement spécialisé

Contact par (n=23)	Classe (n)
Rencontre	23
Téléphone	8
Courrier / email	0

(EVA-VAS 2005 ULB-PROMES)

La plupart des équipes ont fait des démarches pour l'évaluation lors de rencontres et par téléphone. Aucune n'a envoyé du courrier ou du courrier électronique.

Tableau 128: Lieu des rencontres lors de l'évaluation de l'animation réalisé par les équipes VAS dans l'enseignement spécialisé

Lieu (n=23)	Classe (n)
Ecole	20
PMS / PSE	2
Centre de planning familial	1

(EVA-VAS 2005 ULB-PROMES)

Les rencontres ont eu lieu principalement à l'école.

Tableau 129: Temps moyen de l'évaluation de l'animation en minute

Temps d'évaluation	Médiane	P25 / P75³²	Min/Max
En minute	75	60-150	15-315

(EVA-VAS 2005 ULB-PROMES)

Le temps d'évaluation est très variable d'une animation à l'autre. La moitié des équipes y ont passé entre 1 heure et 2 heures 30.

5.3.4 Satisfaction de l'évaluation

Tableau 130: Satisfaction des équipes VAS de l'évaluation de l'animation réalisée

Satisfaction / animation (n=23)	n
Très satisfait	11
Plutôt satisfait	10
Ni satisfait, ni insatisfait	1
Non réponse	1

(EVA-VAS 2005 ULB-PROMES)

La majorité des équipes sont très satisfaites ou plutôt satisfaites de l'évaluation de l'animation réalisée.

³² La distribution des résultats observés est asymétrique. Les percentiles 25 et 75 ont été choisis comme mesure de la dispersion de la distribution. Le percentile 25 (P25) correspond à la valeur en dessous de laquelle se trouvent 25% des résultats observés et le percentile 75 (P75) correspond à la valeur au-dessus de laquelle se trouvent 25% des résultats

3. Enquête quantitative auprès des élèves de l'enseignement primaire ordinaire et de l'enseignement spécialisé.

1. Elèves enseignement primaire ordinaire

1. Le questionnaire

Le questionnaire a été élaboré sur base de questionnaires existants et en collaboration avec les équipes participant au projet pilote.

Tableau 131: Taux de réponse aux questions du questionnaire

Taux de réponse (n= 1565)	Fréquence (%)
Question 1	96.6
Question 2	93.4
Question 3	95.7
Question 4	95.8
Question 5	99.6
Question 6	99.1
Question 7	99.0
Question 8	98.0
Question 9	97.8
Question 10	90.5
Question 11	97.1

(EVA-VAS 2005 ULB-PROMES)

Les taux de réponse aux questions sont très satisfaisants. Le questionnaire était adapté aux public cible.

La question 12 n'est pas reprise dans ce tableau car il s'agissait d'un espace facultatif permettant aux élèves de s'exprimer librement. 64.4% d'entre eux ont utilisé cet espace.

2. Echantillon

Il s'agit d'un échantillon **non représentatif** d'élèves de 4^{ème}, 5^{ème} et 6^{ème} primaire. Les équipes du projet pilote avait l'obligation de trouver elles-mêmes les classes bénéficiaires des animations. Les résultats obtenus par cette recherche ne peuvent être inférer à l'ensemble de la population scolaire de la Communauté française de Belgique.

Tableau 132: Répartition des élèves par sexe, âge et niveau scolaire des élèves

Caractéristiques (n=1565)	Fréquence (%)
Sexe	
- fille	51.6
- garçon	48.4
Age	
- 8	1.0
- 9	18.0
- 10	18.2
- 11	31.9
- 12	24.5
- 13	5.8
- 14	0.7
Niveau scolaire	
- 4 ^{ème} primaire	33.3
- 5 ^{ème} primaire	6.5
- 6 ^{ème} primaire	60.2

(EVA-VAS 2005 ULB-PROMES)

La majorité des élèves a entre 9 et 12 ans. Plus de la moitié des élèves bénéficiaires sont en 6^{ème} primaire et un tiers en 4^{ème} primaire.

Tableau 133: Moyenne d'âge en année par niveau scolaire

Niveau scolaire	Moyenne	Déviatiion St³³
4 ^{ème} primaire	9.4	0.66
5 ^{ème} primaire	10.6	0.84
6 ^{ème} primaire	11.6	0.76

(EVA-VAS 2005 ULB-PROMES)

La moyenne d'âge des élèves de cet échantillon correspond à l'âge attendu au niveau concerné.

3. Utilité des animations à la vie affective et sexuelle selon les élèves

Tableau 134: Utilité des animations VAS selon les élèves

Utilité (n= 1565)	Fréquence (%)
Oui	90.1
Non	7.1

³³ Lorsque les observations d'une variable se répartissent symétriquement autour des paramètres de tendance centrale, la moyenne correspond à la valeur la plus courante et se situe parfaitement au milieu de la distribution. La déviation standard est la mesure de dispersion de chaque résultat observé par rapport à la moyenne.

Non réponse	2.8
-------------	-----

(EVA-VAS 2005 ULB-PROMES)

Neuf élèves sur dix de cet échantillon trouvent ces animations à la vie affective et sexuelle utiles.

4. Satisfaction des élèves

Tableau 135: Satisfaction des élèves des animations auxquelles ils ont participé

Satisfaction (n= 1565)	Fréquence (%)
Satisfait	82.4
Ni satisfait, ni insatisfait	13.3
Insatisfait	2.2
Non réponse	2.2

(EVA-VAS 2005 ULB-PROMES)

La majorité des élèves sont satisfaits des animations auxquelles ils ont participé.

5. Le plus aimé

Tableau 136: Ce que les élèves ont le plus aimé pendant ces animations (plusieurs réponses possibles)

Le plus aimé (n= 1513)	Fréquence (%)
La méthodologie utilisée	60.8
La thématique abordée	23.7
Tout aimé	12.3
Apprendre grâce aux animations	6.4
Aimé une animation plus que l'autre	2.4

(EVA-VAS 2005 ULB-PROMES)

Plus d'un élèves sur 10 de cet échantillon à « Tout aimé ». Plus de la moitié des élèves a cité des éléments concernant la méthodologie utilisée et presque un quart la thématique abordée.

Tableau 137: Thématique abordée lors de l'animation citée par les élèves dans ce qu'ils ont le plus aimé (plusieurs réponses possibles)

Thématique citée (n=360)	Fréquence (%)
Puberté, adolescence	26.7
Conception, grossesse, accouchement	18.6
Anatomie, physiologie des sexes	16.1
Emotions, sentiments	13.6
Vie sexuelle, relations sexuelles	12.2
Respect	10.8
Différence filles-garçons	8.9
Obtenir des réponses / au futur	4.7
Règles / menstruations	3.9
Corps humain	3.9
Comportement de protection (mst, sida)	1.7

(EVA-VAS 2005 ULB-PROMES)

NB : Les élèves ont parfois cité plusieurs thématiques

Les thématiques les plus citées par les élèves sont la puberté et l'adolescence, la conception, la grossesse et l'accouchement, l'anatomie et la physiologie des sexes et la vie affective et sexuelle.

Les comportements de protection contre les maladies sexuellement transmissibles et le sida ont été très peu cités par ces élèves.

Tableau 138: Thématique abordée lors de l'animation citée par les élèves dans ce qu'ils ont le plus aimé selon le niveau scolaire

Thématique (n=1394)	4^{ème} primaire	6^{ème} primaire	Signification statistique
Avoir cité une thématique	22.1	25.5	NS
Respect	1.8	1.9	NS
Puberté	0.4	9.8	<0.01
Conception, grossesse, accouchement	5.3	4.3	NS
Anatomie, physiologie des sexes	4.7	3.8	NS
Vie sexuelle, relation sexuelle	3.3	3.0	NS

(EVA-VAS 2005 ULB-PROMES)

NS : non significatif

La puberté est la seule thématique qui est plus citée dans ce qu'ils ont le plus aimé par les élèves de 6^{ème} primaire que par ceux de 4^{ème} primaire. Cette différence est statistiquement significative.

Tableau 139: Méthodologie utilisée lors de l'animation citée par les élèves dans ce qu'ils ont le plus aimé (plusieurs réponses possibles)

Méthodologie utilisée la plus aimée	Fréquence (%)
Outils (n=920) :	58.8
<u>Type d'outils</u> (n réponse = 574)	
- Jeu	37.1
- Vidéo	35.7
- Livres, histoire	8.0
- Mimes	5.7
- Questionnaires, questions	4.2
- Panneaux, affiches, photos	3.3
- Dessin, collage	3.3
- Autres *	2.7
Méthode (n=920) :	48.2
<u>Type de méthode</u> (n réponse =478)	
- Espace de parole	59.4
- Jeu de rôle	14.4
- Manière d'expliquer	9.4
- Animation non mixte	9.0
- Autres**	7.8

(EVA-VAS 2005 ULB-PROMES)

NB : définition de « espace de parole » : parler, s'exprimer, poser des questions, parler avec les autres et l'animateur(trice)

*Autres outils : Photo-langage, Post-it, CD-Rom, Préservatif, BD Titeuf, chansons

**Autres méthodes : Animation mixte, travailler en équipe, en groupe, jouer, questions anonymes, travailler, s'exposer : se présenter, répondre aux questions, parler de ses sentiments, la synthèse.

Les outils les plus cités sont les jeux et les vidéo proposés.

Parmi les méthodes, c'est l'espace de parole ouvert lors de l'animation qui a été le plus cité.

Réponses d'élèves à la question : « Qu'est-ce que tu as le plus aimé pendant ces animations » :

« Quand on du se séparer pour les différences entre les filles et les garçons » (fille, 9 ans, 4^{ème}, méthodologie)

« Quand les garçons étaient rassemblés » (garçon, 8 ans, 4^{ème})

« Il y avait une bonne ambiance » (fille, 12 ans, 6^{ème})

« On peut donner son avis sans se faire critiquer » (fille, 10 ans, 6^{ème})

« Je n'étais pas gêné de dire ce que je voulais » (garçon, 11ans, 6^{ème})

- « Qu'on pouvait parler de ces choses sans être gêné » (garçon, 11ans, 6^{ème})
- « Ecouter les choses » (garçon, 11ans, 6^{ème})
- « De savoir ce qui va m'arriver plus tard » (fille, 11 ans, 6^{ème})

Les trois témoignages qui suivent, proviennent d'élèves de la même classe :

- « Rien, parce c'était dégoûtant » (garçon, 10 ans, 6^{ème})
- « Qu'on m'écoutait et on répondait à mes questions » (fille, 11 ans, 6^{ème})
- « Les questions que nous avons pu poser durant les séances » (fille, 11 ans, 6^{ème})

6. Le moins aimé

Les élèves ont parfois cité plusieurs éléments qu'ils ont le moins aimé dans ces animations.

Tableau 140: Ce que les élèves ont le moins aimé pendant ces animations

Le moins aimé (n= 1462)	Fréquence (%)
Rien, tout aimé, barré	48.6
La méthodologie utilisée	20.9
Manque de respect, d'écoute des autres élèves	9.6
La thématique abordée	7.5
Gêne, pudeur	6.9
Autres	5.0
Aimé une animation plus que l'autre	1.9
Manque d'intérêt / sujet concernant l'autre sexe	1.8
Tout, presque tout	0.8
Ne sait pas	0.7

(EVA-VAS 2005 ULB-PROMES)

Presque un élève sur deux a tout aimé ou « rien moins aimé » ou répondu par une barre à cette question.

Un élève sur cinq répond que la (ou un aspect de la) méthodologie utilisée est ce qu'il a le moins aimé. Presque un élève sur 10 a été dérangé par les moqueries des autres élèves ou le bruit lors de l'animation. 6.4% des élèves ont éprouvé de la gêne ou de la pudeur. Il n'y a pas de différence statistiquement significative dans le fait d'avoir éprouvé de la gêne entre les élèves de 4^{ème} et 6^{ème} primaire.

Exemples de réponse d'élèves pour les catégories suivantes:

Manque de respect, d'écoute, moquerie :

- que personne n'écoute personne
- que tout le monde parlait en même temps
- les moqueries des garçons
- quand on rigole des questions posées
- travailler en groupe avec certains élèves

Gêne, pudeur :

- les poils au sexe
- de voir le préservatif, quand vous avez montré la capote
- parler du sexuel, c'est vraiment cochon
- les explications des règles (fille)
- c'est quand, ils nous ont montré des dessins du sexe masculin
- les trucs dégueulasses (la masturbation)
- les images obscènes
- que les autres pouvaient entendre ce qu'on disait

Autre :

- on n'avait pas beaucoup la parole
- un élève qui n'a pas participé à l'activité
- ne pas aller à la récréation
- quand la sonnette a sonné, quand on a du aller à la récréation
- le silence
- j'ai déjà entendu parler des chromosomes
- je savais déjà que le bébé devait se retourner pour sortir du ventre de la maman
- vous n'avez pas beaucoup de modèles des appareils génitaux.
- j'ai pas aimé quand on a parlé du clitoris. Ex : quand les femmes se le font couper.
- D'apprendre que ma voix va devenir beaucoup plus grave
- Quand il dit quelque chose qu'on savait déjà avant
- Bien sûr si j'avais pas appris quand je l'aurais appris à 20 ans, c'est trop tard.

Tableau 141: Méthodologie utilisée lors de l'animation citée par les élèves dans ce qu'ils ont le moins aimé (plusieurs réponses possibles)

Méthodologie utilisée la moins aimée	Fréquence (%)
Outils (n=304):	56.9
<u>Type d'outils</u> (n réponse =176)	
- Vidéo	24.4
- Jeu	22.1
- Questionnaires, questions	13.6
- Dessin, collage	9.6
- Livres, histoires	7.4
- Raconter une histoire	5.7
- Panneaux, affiches, photos	5.1
- Photo-langage	4.5
- Autres outils*	7.6
Méthode (n=304):	44.4
<u>Type de méthode</u> (n réponse =139)	
- S'exposer : se présenter, répondre aux questions, parler de ses sentiments	22.3
- Trop court / trop long	17.3
- Animation mixte	12.9
- Jeu de rôle, sketch, inventer une histoire	10.1
- Travailler	7.2
- Attendre	23
- Autres**	

(EVA-VAS 2005 ULB-PROMES)

*Autres outils : Mimes, Post-it, CD-Rom, BD Titeuf

**Autres méthodes : Animation non mixte, travailler en équipe, en groupe, jouer, questions anonymes, espace de parole, pas en jeu, manière d'expliquer, la synthèse.

Les outils les plus cités sont les jeux et les vidéo proposés.

Parmi les méthodes, c'est « s'exposer : se présenter, répondre aux questions, parler de ses sentiments » et le fait que certains moments soient trop long ou que l'animation soit trop courte qui ont été le plus cités par les élèves de cet échantillon.

Réponses d'élèves à la question : « Qu'est-ce que tu as le moins aimé pendant ces animations »:

« Rien, parce que tu apprends plein de choses pour ne pas faire n'importe quoi en étant plus grand » (garçon, 11ans, 6^{ème})

« Que tout le monde parlait en même temps » (fille, 9ans, 4^{ème})

« Le bruit des autres, même si moi, j'ai parlé » (fille, 11ans, 5^{ème})

« Quand on a parlé de la puberté, les poils qui poussent, les seins qui grandissent, etc. » (fille, 11ans, 6^{ème})

« La 1^{ère} fois quand on a parlé avec les garçons » (fille, 10ans, 4^{ème})

« Quand la dame nous a expliqué la puberté des filles » (garçon, 10ans, 5^{ème})

7. Content d'apprendre

Les élèves ont parfois cité plusieurs éléments qu'ils ont été content d'apprendre pendant ces animations dans les catégories du savoir, savoir-faire et du savoir-être.

Les catégories suivantes sont exclusives: « Tout aimé, beaucoup de choses », « Oui, non précisé », « Ce que je ne savais pas », « Ne sait pas », « Rien », « barré ».

Tableau 142: Ce que les élèves ont été content pendant ces animations

Content d'apprendre (n= 1499)	Fréquence (%)
Savoir	49.4
Tout aimé, beaucoup de choses	16.5
Oui, non précisé	9.1
Rien	4.9
Ce que je ne savais pas, intéressant	3.7
Ne sait pas	2.0
Barré	1.9
Savoir-être	1.4
Savoir-faire	1.1
Autres	11.3

(EVA-VAS 2005 ULB-PROMES)

Presque un élève sur 3 a été content d'apprendre soit sans précisé ce qu'il a été content d'apprendre, soit tout ou beaucoup de choses soit ce qu'il ne savait pas.

Presque la moitié des élèves précisent qu'ils ont été contents d'apprendre des éléments de l'ordre du savoir.

Une minorité d'élèves dit qu'elle n'a pas été contente car elle n'a rien appris.

Dans les catégories suivantes, exemples de réponses positives :

« Savoir-faire » :

- à dire ce qu'on ressent
- à mieux expliquer aux autres
- que si on se fait racketter on ne doit pas le garder pour nous
- qu'on peut parler aux autres.

« Savoir-être » :

- contrôler ses humeurs
- respecter la politesse
- être gentille avec les autres
- apprendre à écouter
- qu'il fallait être courageux pour dire et entendre
- Que les garçons ont aussi des questions dures à poser
- A écouter les autres et ne pas parler pendant que les autres parlent
- qu'il ne faut pas avoir honte de notre corps qui se transforme
- que tout le monde est comme il est et que un jour ou l'autre on se ressemblera
- Qu'on doit pas être gêné de ce que la nature nous a donné

« Autre » :

Savoir non repris dans la catégorie savoir:

- les différents types de famille
- je connaissais beaucoup, tout, les $\frac{3}{4}$...
- des choses personnelles sur nous
- des trucs sur les filles, pour les filles, tout sur les filles c'est vraiment important, les femmes sexy, des nouvelles choses sur les femmes, la vie des filles
- image de la femme
- Internet, ses dangers
- la nouvelle mode (Lolita)
- Des trucs pour plus tard, la vie des adultes
- Plus sur la vie de tous les jours, les choses de la vie

Etre rassurer, préoccupation par rapport à la normalité :

- Que j'étais normal, que je ne suis pas anormale
- Que certaines choses étaient normales
- Je ne suis pas content mais je suis prévenu
- Que tous les métiers sont mixtes

Vocabulaire :

- Des mots (vocabulaire), les nouveaux mots
- Ce que putain voulait dire, que putain vient de pute comme ça je le sais

Tableau 143: Eléments de Savoir cités par les élèves qu'ils ont été content d'apprendre lors des animations

Elément de savoir cité (n=742)	Fréquence (%)
Puberté, adolescence	24.3
Conception, grossesse, accouchement	19.1
Anatomie, physiologie des sexes	11.3
Vie sexuelle, relations sexuelles	10.8
Respect	10.8
Emotions, sentiments	7.8
Règles	6.7
Les différences, différence filles - garçons,	5.5
Avis des autres élèves	5.4
Corps humain	3.9
Outil ou méthode d'animation	3.8
Comportement de protection, MST, Sida	3.2
Communication, se confier, possibilité parler de VAS	1.5
Problèmes, difficultés	0.4

(EVA-VAS 2005 ULB-PROMES)

Les éléments de savoir que les élèves ont été content d'apprendre les plus cités sont des éléments concernant la puberté et l'adolescence, la conception, la grossesse et l'accouchement, l'anatomie et la physiologie des sexes, la vie sexuelle et relations sexuelles et le respect.

Réponses d'élèves à la question : « Qu'est-ce que tu as été content d'apprendre ? »

« Qu'il n'y a pas que les filles qui changent, aussi les garçons » (fille, 11ans, 5^{ème})

« L'adolescence, comment ça se passe parce qu'on en a besoin » (fille, 11ans, 6^{ème})

« Je n'imaginai pas que le respect était très important » (garçon, 11ans, 6^{ème})

« Le respect car aujourd'hui, on, c'est tous respecté car avant on ne se respectait pas, on a appris à se respecter » (fille, 10ans, 5^{ème})

« Que l'on peut se confier à un adulte (vous par exemple) » (fille, 11ans, 5^{ème})

« Qu'on peut dire le fond de son cœur aux autres » (fille, 10ans, 5^{ème})

- « Qu'on parle de ça car on ose pas trop en parler » (fille , 11ans, 6^{ème})
 « A peu près tout, je ne savais qu'un quart de ce qui a été dit » (garçon, 11ans, 6^{ème})
 « Tout même si j'ai des livres sur ça à la maison » (garçon, 11ans, 6^{ème})
 « D'apprendre comment ma petite sœur est née ! » (fille , 11ans, 6^{ème})
 « De savoir d'où je viens » (fille ,8ans, 4^{ème})
 « Que c'est essentiel de mettre une capote pour ne pas avoir d'enfant et ne pas attraper des maladies » (garçon, 11ans, 6^{ème})
 « Qu'il suffit d'aller voir le gynécologue quand il y avait le moindre problème » (fille, 11ans, 6^{ème})
 « Qu'on est comme on est, et qu'on doit s'accepter comme on est » (fille, 11ans, 6^{ème})
 « J'ai été contente d'apprendre que ce n'est pas grave de ne pas avoir ses règles à 12 ans » (fille, 12ans, 6^{ème})
 « Que si on se fait racketter, on doit pas le garder pour nous » (garçon, 12ans, 6^{ème})
 « Les choses auxquelles mes parents ne voulaient pas me répondre » (garçon, 12ans, 6^{ème})

8. Parler d'autres choses

Tableau 144: Parler d'autres choses pendant ces animations

Parler d'autres choses (n= 1565)	Fréquence (%)
Non, rien	75.5
Oui	18.6
Ne sait pas	1.2
Autre	0.5
Non réponse	4.2

(EVA-VAS 2005 ULB-PROMES)

Trois élèves sur quatre ne désiraient pas aborder autre chose durant les animations auxquelles ils ont participé. Par contre un élève sur cinq le désirait.

Parmi les élèves qui ont dit oui, certains ont cités plusieurs éléments

Tableau 145: Aimerais parler d'autres choses pendant ces animations

Aimerait parler d'autres choses (n= 291)	Fréquence (%)
Oui, non précisé ou ne sais pas quoi	38.8
Complément d'information VAS	34.0
Savoir-faire	23.7
Autres sujets	15.5
Relations avec parents, avec amis	4.8
Sentiments, tendresse, amour	4.1

(EVA-VAS 2005 ULB-PROMES)

La plupart des élèves qui désireraient parler d'autres choses pendant ces animations n'ont pas précisé quel sujet ils aimeraient aborder soit ils souhaitaient un complément d'information sur la vie affective et sexuelle soit des informations concernant le savoir-faire de certains aspects de la vie affective et sexuelle.

Les autres sujets souhaités, cités par les élèves de cet échantillon, sont :

- la nature
- la pollution, la propreté
- de mourir
- de la dépression, déprime, cafard,...
- de mon école
- de musique
- de la maturité
- les animaux
- les langues
- les dinosaures
- Saint-Nicolas
- de foot, du basket
- de valeurs morales et de la politesse
- de la play-station

9. Possibilités des élèves pendant les animations

Tableau 146: Possibilités des élèves pendant les animations

Possibilités de (n=1559)	Fréquence (%)
Comprendre	93.8
Apprendre	93.5
Poser des questions	92.8
Donner ton avis	92.4
Entendre l'avis des autres	91.7
Ecouter et être écouté	90.8
Trouver des réponses à tes questions	86.1
Dire que tu n'étais pas d'accord	74.8

(EVA-VAS 2005 ULB-PROMES)

La majorité des élèves déclarent qu'ils ont eu la possibilité au cours des animations VAS auxquelles ils ont participé de comprendre, d'apprendre, de poser des questions, de donner leur avis, d'entendre celui des autres, d'écouter et d'être écouté et de trouver des réponses à leurs questions.

Trois élèves sur quatre déclarent avoir eu la possibilité de dire qu'ils n'étaient pas d'accord.

10. Personne relais dans l'école

10.1 Personnes relais pour les élèves au sein de l'école désignées par les acteurs lors de la préparation des animations

Pour 80% des classes, une personne relais pour les élèves a été désignée par les acteurs lors de la préparation de l'animation.

Pour certaines classes, plusieurs personnes relais ont été désignées.

Tableau 147: Personne relais pour les élèves désignée par les acteurs pendant la préparation des animations (plusieurs réponses possibles)

Personne relais désignée par les acteurs (n=1267)	Fréquence (%)
Instituteur(trice)	49.2
Infirmier(ère) scolaire	32.0
Educateur(trice)	2.8
Quelqu'un d'autre	42.9

(EVA-VAS 2005 ULB-PROMES)

NB : Pour certaines classes, plusieurs personnes relais ont été désignée.

L'instituteur(trice), l'infirmier(ère) scolaire et d'autres acteurs sont les plus fréquemment désigné comme personne relais pour les élèves au sein de l'école.

Parmi les autres acteurs désignés comme personne relais pour les élèves, il y a le centre PMS (28.3%), l'assistante sociale (9.4%), le/la directeur(trice)(7.7%), le service PSE (5.5%), et d'autres personnes (5.8%) (psychologue, l'animateur(trice) de centre de planning familial,etc.).

10.2 Personne relais au sein de l'école identifiée par les élèves

Tableau 148: Personne relais prévue au sein de l'école identifiée comme telle par les élèves à la fin des animations

Personne relais prévue (n=1267)	Fréquence (%)
Relais prévu identifié	48.2
Relais prévu non identifié	51.8

(EVA-VAS 2005 ULB-PROMES)

La personne relais prévue au sein de l'école a été identifiée comme telle par moins d'un élèves sur deux à la fin des animations.

Plusieurs personnes relais ont été identifiées par certains élèves.

Tableau 149: Personne relais au sein de l'école identifiée par les élèves à la fin des animations

Personne relais identifiée par les élèves (n=1565)	Fréquence (%)
Instituteur(trice)	51.7
Infirmier(ère) scolaire	23.8
Educateur(trice)*	23.8
Quelqu'un d'autre dans l'école	5.0
Relais extérieur à l'école ou non adulte	49.9

(EVA-VAS 2005 ULB-PROMES)

* Il semblerait à la lecture des questionnaires que pour certains élèves, les animateurs(trices) VAS soient repris dans la catégorie « Educateur(trice) ».

La moitié des élèves identifie leur instituteur(trice) comme personne relais au sein de l'école. Un élèves sur cinq s'adresserait à l'infirmier(ère) scolaire ou à l'éducateur(trice).

Les autres personnes dans l'école sont soit le/la directeur(trice), soit un autre professeur, soit la dame qui sert les dîners ou celle qui surveille les dîners, soit la dame qui nettoie soit le centre PMS.

Les relais extérieurs à l'école ou non adultes sont détaillés dans le tableau ci-dessous.

Tableau 150: Personne relais extérieure à l'école ou non adulte identifiée par les élèves à la fin des animations

Personne relais extérieure à l'école ou non adulte (n=1565)	Fréquence (%)
Parents	11.9
Ami(e), copain(ine)	10.4
Mère	9.3
Animateur(trice)	4.3
Fratie	2.3
Autres membres de la famille*	5.3
Autres **	6.9

(EVA-VAS 2005 ULB-PROMES)

*Les autres membres de la famille sont les grand-parents, les oncles et tantes, les cousins, les parrains, marraines, les beaux-parents.

**Les autres sont les voisins, la police, quelqu'un en qui l'élève a confiance, une personne non identifiée, un(e) psychologue.

Un élève sur cinq déclare qu'il s'adressera soit à ses parents soit à sa mère s'il a encore des questions. Un sur dix demandera à son ou ses amis.

11. Parler des animations VAS à la maison

Tableau 151: Envie de parler des animations VAS à la maison

Parler des animations à la maison (n=1551)	Fréquence (%)
Oui	53.6
Peut-être	21.0
Non	30.5

(EVA-VAS 2005 ULB-PROMES)

NB : Les élèves pouvaient indiquer simultanément oui et peut-être.

La moitié des élèves a envie de parler de ces animations à la maison et moins d'un élève sur trois ne parlera pas de ces animations VAS à la maison.

Les élèves avaient deux possibilités de réponse pour le « oui » et le « peut-être ».

Tableau 152: Personne avec qui l'élève a envie d'en parler à la maison parmi ceux qui ont répondu « oui » ou « peut-être »

En parler à la maison avec	% oui (n=969)	% peut-être (n=352)
Parents	40.8	26.1
Mère	29.3	29.0
Fratie	11.7	20.2
Famille	8.3	4.2
Marraine	4.1	0.5
Père	2.3	5.4
Parrain	1.4	0.3
Autres	2.1	14.3

(EVA-VAS 2005 ULB-PROMES)

« oui » : n élèves = 832 / n réponses = 969 / « peut-être » n élèves = 325 / n réponses = 352

Parmi les élèves qui ont répondu « oui » :

La moitié des élèves a envie de parler de ces animations à la vie affective et sexuelle à la maison avec ses parents et/ou sa famille.

Un élève sur trois a envie d'en parler avec sa mère.

Un sur dix a envie d'en parler avec ses frères et/ sœurs.

Parmi les élèves qui ont répondu « peut-être » :

Les élèves ont peut-être envie d'en parler à la maison aux plus proches : les parents, la famille, les frères et sœurs.

Toutefois, parmi l'ensemble de l'échantillon, seul un quart des élèves déclarent avoir envie d'en parler à la maison avec ses parents et moins d'un sur cinq avec sa mère.

Tableau 153: Personne avec qui l'élève a envie d'en parler à la maison

En parler à la maison avec (n=1565)	Fréquence (%)
Parents	25.3
Famille	5.1
Mère	17.8
Père	1.4
Fratrie	7.2
Autres	1.3
Non réponse	41.9

(EVA-VAS 2005 ULB-PROMES)

12. Envie d'en parler à quelqu'un qui n'habite pas à la maison.

Tableau 154: Envie de parler des animations VAS hors de la maison

Parler des animations à la maison (n=1535)	Fréquence (%)
Oui	35.7
Peut-être	13.4
Non	53.6

(EVA-VAS 2005 ULB-PROMES)

NB : Les élèves pouvaient indiquer simultanément oui et peut-être.

La moitié des élèves ne parlera pas de ces animations VAS à quelqu'un qui n'habite pas à la maison et un élève sur trois le fera.

Les élèves avaient deux possibilités de réponse pour le « oui » et le « peut-être ».

Tableau 155: Personne avec qui l'élève a envie d'en parler à quelqu'un qui n'habite pas à la maison parmi ceux qui ont répondu « oui » ou « peut-être »

En parler à la maison avec	% oui (n=594)	% peut-être (n=222)
Ami(e) / copain(ine)	38.4	32.4
Cousins(es)	12.3	14.0
Grand-parents	12.1	15.3
Tante/oncle	6.6	6.8
Marraine	5.1	5.0
Personne non identifiée	4.6	4.5
Amis(es) extérieurs à l'école	3.2	7.2
Famille	3.0	1.3
Parrain	2.3	3.1
Autres *	12.4	10.4

(EVA-VAS 2005 ULB-PROMES)

« oui » : n élèves = 549 / n réponses = 594

« peut-être » n élèves = 206 / n réponses = 222

* Père, fratrie, grand-père, belle-mère, beau-père, animateur(trice) VAS,103, médecin traitant, voisin, autre.

Parmi les élèves qui ont répondu « oui » et ceux qui ont répondu « peut-être » , les résultats sont similaires.

Quatre jeunes sur dix ont envie d'en parler avec leurs amis ou copains de l'école ou extérieurs à l'école, plus de un sur dix avec ses cousins. Les membres de la famille sont très représentés parmi les personnes avec qui l'élève a envie de parler de ces animations. A noter que certains élèves ont aussi envie d'en parler avec des professionnels de santé ou des membres de l'école ou l'animateur(trice) VAS.

13. Avis des garçons et des filles

Tableau 156: Envie d'entendre l'avis des garçons, des filles pendant les animations

Envie d'entendre (n=1565)	Avis des garçons (%)	Avis des filles (%)
Oui	76.2	81.2
Non	14.4	11.2
Non réponse	9.4	7.6

(EVA-VAS 2005 ULB-PROMES)

L'avis des garçons est moins sollicité que celui des filles par les élèves de cet échantillon.

Tableau 157: Envie d'entendre l'avis des garçons et/ou des filles pendant les animations en fonction du sexe et du niveau scolaire

Caractéristiques	Garçons (%)	Filles (%)
Avis des		
- garçons(n=1418)	90.0***	78.2
- filles(n=1445)	79.7	95.2***
Niveau scolaire		
4^{ème} primaire		
- avis des garçons (n=486)	92.3***	76.9
- avis des filles (n=467)	73.0	94.4***
6^{ème} primaire		
- avis des garçons(n=838)	88.1***	77.9
- avis des filles (n=884)	82.4	95.8***

(EVA-VAS 2005 ULB-PROMES)

***Signification statistique : $p < 0.001$

Dans cet échantillon, les élèves sont plus intéressés par l'avis des élèves de mêmes sexe que par celui des élèves de l'autre sexe tant en 4^{ème} qu'en 6^{ème} primaire. Ces différences sont statistiquement significatives.

Dans cet échantillon, il existe une différence significative ($p=0.006$) entre les garçons de 4^{ème} et de 6^{ème} primaire en regard de leur intérêt pour l'avis des filles lors de ces animations. Ils sont plus intéressés par l'avis des filles en 6^{ème} primaire qu'en 4^{ème} primaire.

14. Remarques, commentaires supplémentaires des élèves

64.5% des élèves (n= 1565) ont utilisé l'espace leur permettant d'ajouter un ou des remarques ou commentaires.

Ces réponses ont fait l'objet d'une analyse de contenu et ont été regroupées en onze catégories.

Tableau 158: Remarques ou commentaires ajoutés par les élèves à la fin des animations (plusieurs réponses possibles)

Remarques ou commentaires (n=1009)	Fréquence (%)
Non, rien	50.3
Très bien, super, ...	19.1
Apprendre grâce aux animations	10.9
Merci	10.6
Autres	6.5
Plus d'animation	4.7
Appréciation positive des animateurs(trices)	4.6
Remarques méthodologiques	3.8
Questions VAS supplémentaires	2.3
Bilan négatif des animations	1.6
Appréciation de l'espace de parole*	1.4

(EVA-VAS 2005 ULB-PROMES)

*espace de parole : parler, s'exprimer, poser des questions, parler avec les autres et l'animateur(trice)

NB : les élèves ont parfois noté plusieurs remarques ou commentaires.

Parmi ceux qui ont répondu, la moitié des élèves n'a rien à ajouter, un élève sur cinq rajoute que ces animations VAS étaient très bien, un sur dix remercie les animateurs(trices).

Certains redemandent des animations, d'autres posent des questions VAS supplémentaires. Des élèves utilisent cet espace pour signifier leur appréciation positive des animateurs(trices).

Une minorité d'élèves d'un pourcent de l'échantillon total déclare dans cet espace ne pas avoir aimé ou être insatisfait de ces animations.

Réponses d'élèves à la question : « Veux-tu rajouter quelque chose ? »

- « Ca m'a vraiment plus parce qu'aujourd'hui j'ai compris certaines choses » (fille, 11 ans, 6^{ème})
- « C'était bien et ça m'a beaucoup appris et plus comme le respect » (garçon, 12 ans, 6^{ème})
- « Oui, car dans les secondaires, les grands disent qu'ils connaissent tout mais ils disent n'importe quoi ! » (garçon, 12 ans, 6^{ème})
- « Ca nous apprend à dire non » (garçon, 12 ans, 6^{ème})
- « Ca m'a apporté de mieux vivre avec mes amies » (fille, 12 ans, 5^{ème})
- C'est bien de faire ça parce que ça répond aux questions qu'on se posait garçon 11
- « Les animatrices étaient super cool, c'était très agréable de discuter avec elles et elles avaient une autre façon de nous répondre que nos parents ou nos ami(e)s » (fille, 10 ans, 5^{ème})
- « Elles (animations) sont très utiles comme ça quand on sera plus grand on comprendra et j'ai bien aimé ce cours » (fille, 11 ans, 6^{ème})
- « Il y a des questions que je n'aurais pas osé demander à maman et ici auxquelles on m'a répondu sans que je sois mal à l'aise » (fille 11 ans)
- « Je suis contente d'apprendre tout ça et j'ajoute que je ne peux pas parler à mes parents » (fille, 8 ans, 4^{ème})
- « C'est vraiment chouette même si j'en parle à la maison mais ça m'a aidée à comprendre des choses » (fille 12 ans)
- « Merci beaucoup parce que je n'aurais jamais demandé à mes parents. Encore merci. » (fille 12 ans)
- « J'ai trouvé que cela est utile car on connaît déjà un peu de choses mais il y a des questions que l'on n'ose poser que dans ce genre d'animation » (fille 12 ans)
- « Je crois que ces animations sont très très utiles à l'école pour mieux comprendre les choses intimes » (fille 13 ans)
- « Non je trouve que c'est bien et que ça devrait exister dans toutes les écoles parce que ça nous aide » (fille 11 ans)
- « Je voudrais bien que si c'est possible que cette animation soit faite dans d'autres écoles » (garçon 11 ans)
- « Rien c'était trop cool je n'oublierai surtout pas » (fille 9 ans)

2. Elèves enseignement spécialisé

1. Le questionnaire

Le questionnaire a été élaboré sur base de questionnaires existants et en collaboration avec les équipes participant au projet pilote. Le questionnaire utilisé fut le même que celui exploité dans l'enseignement primaire ordinaire.

Tableau 159: Taux de réponse aux questions du questionnaire

Taux de réponse (n=276)	Fréquence (%)
Question 1	98.6
Question 2	94.9
Question 3	93.8
Question 4	93.5
Question 5	99.6
Question 6	99.6
Question 7	99.6
Question 8	92.8
Question 9	96.0
Question 10	89.5
Question 11	97.8

(EVA-VAS 2005 ULB-PROMES)

Les taux de réponse aux questions sont très satisfaisant.

Contrairement à l'utilisation de cet outil dans l'enseignement ordinaire, les équipes ont régulièrement rempli le questionnaire avec les élèves ou à la place de ceux-ci car pour certains, son utilisation était trop complexe.

La question 12 n'est pas reprise dans ce tableau car il s'agissait d'un espace facultatif permettant aux élèves de s'exprimer librement. 62.7% d'entre eux ont utilisé cet espace.

2. Echantillon

Il s'agit d'un échantillon **non représentatif** d'élèves de l'enseignement primaire et secondaire spécialisé. Les équipes du projet pilote avait l'obligation de trouver elles-mêmes les classes bénéficiaires des animations. Les résultats obtenus par cette recherche ne peuvent être inférer à l'ensemble de la population scolaire de la Communauté française de Belgique.

Tableau 160: Répartition des élèves par sexe et âge

Caractéristiques (n=276)	Fréquence (%)
Sexe	
- fille	40.6
- garçon	59.4
Age	
- 9	0.7
- 10	4.3
- 11	25.7
- 12	49.6
- 13	13.8
- 14	1.8
- 17 et plus	4.1

(EVA-VAS 2005 ULB-PROMES)

Une proportion plus importante de garçons est observée dans cet échantillon. La majorité des élèves bénéficiaires des animations VAS du projet pilote ont entre 11 et 13 ans.

Tableau 161: Répartition des élèves par niveau scolaire

Niveau scolaire (n=276)	Fréquence (%)
3 ^{ème} primaire	4.3
4 ^{ème} primaire (maturité 3)	38.8
6 ^{ème} primaire (maturité 4, terminale)	52.5
Secondaire	4.3

(EVA-VAS 2005 ULB-PROMES)

La plupart des élèves bénéficiaires des animations VAS du projet pilote sont soit en année terminale primaire soit en maturité 3.

Dans l'enseignement primaire, les élèves présentent un handicap soit de type I, soit de type III, soit de type V soit de type VIII.

Dans l'enseignement secondaire, les élèves présentent un handicap soit de type I, soit de type II, soit de type VIII.

3. Utilité des animations à la vie affective et sexuelle selon les élèves

Tableau 162: Utilité des animations VAS selon les élèves

Utilité (n= 276)	Fréquence (%)
Oui	89.1
Non	8.7
Non réponse	2.2

(EVA-VAS 2005 ULB-PROMES)

Neuf élèves sur dix de cet échantillon trouvent ces animations à la vie affective et sexuelle utiles.

4. Satisfaction des élèves

Tableau 163: Satisfaction des élèves des animations auxquelles ils ont participé

Satisfaction (n= 276)	Fréquence (%)
Satisfait	83.7
Ni satisfait, ni insatisfait	8.3
Insatisfait	4.0
Non réponse	4.0

(EVA-VAS 2005 ULB-PROMES)

La majorité des élèves sont satisfaits des animations auxquelles ils ont participé.

5. Le plus aimé

Tableau 164: Ce que les élèves ont le plus aimé pendant ces animations (plusieurs réponses possibles)

Le plus aimé (n=272)	Fréquence (%)
La méthodologie utilisée	37.9
La thématique abordée	27.9
Tout aimé	30.1
Rien	4.4
Parler de soi, de ses proches	2.9
Apprendre grâce aux animations	1.8

(EVA-VAS 2005 ULB-PROMES)

Presque un élève sur trois de cet échantillon a soit « Tout aimé », soit a cité des éléments concernant la méthodologie utilisée ou la thématique abordée.

Tableau 165: Thématique abordée lors de l'animation citée par les élèves dans ce qu'ils ont le plus aimé (plusieurs réponses possibles)

Thématique citée (n=76)	Fréquence (%)
Conception, grossesse, accouchement	28.9
Puberté, adolescence	22.4
Emotions, sentiments	10.5
Respect	10.5
Le sexe	10.5

(EVA-VAS 2005 ULB-PROMES)

Les thématiques les plus citées par les élèves sont la puberté et l'adolescence, la conception, la grossesse et l'accouchement, suivi par les émotions, les sentiments, le respect et le sexe.

Les autres thématiques ne sont citées que par quelques élèves (les comportements de protection contre les maladies sexuellement transmissibles et le sida, les différences, les relations proche - proche, intimité, l'hygiène, les conflits, les disputes, les règles, l'anatomie, la physiologie des sexes, le corps humain et les relations sexuelles).

Tableau 166: Méthodologie utilisée lors de l'animation citée par les élèves dans ce qu'ils ont le plus aimé (plusieurs réponses possibles)

Méthodologie utilisée la plus aimée	Fréquence (%)
Outils (n élèves=103) :	84.5
<i>Type d'outil</i> (n réponses=92) :	
- Vidéo	39.1
- Jeu	29.3
- Photo-langage	9.8
- Autres outils*	21.8
Méthode (n élèves=103) :	18.4

(EVA-VAS 2005 ULB-PROMES)

*Autres outils : Mimes, Panneaux, dessin/collage, livres/histoire, Préservatif

Les outils les plus cités sont les jeux et les vidéo proposés.

Les méthodes citées ne sont pas détaillées car l'échantillon est trop petit.

Réponses d'élèves à la question : « Qu'est-ce que tu as le plus aimé pendant ces animations? »:

- « Ne pas se battre » (garçon, 13 ans)
- « De voir pourquoi quand je me masturbe comment et pourquoi mon pyjama est mouillé » (garçon, 10 ans)
- « Les exemples si un homme te voit, qu'est ce que tu dois faire » (fille, 11 ans)
- « Les questions, on a eu les réponses » (garçon, 13 ans)
- « Qu'on m'écoute » (garçon, 10 ans)
- « On a pu parler des choses qu'on ose pas parler » (garçon, 12ans)

6. Le moins aimé

Tableau 167: Ce que les élèves ont le moins aimé pendant ces animations (plusieurs réponses possibles)

Le moins aimé (n=262)	Fréquence (%)
Rien, tout aimé, barré	59.9
La méthodologie utilisée	12.2
La thématique abordée	10.7
Gêne, pudeur	6.9
Tout, presque tout	3.1
Manque d'intérêt / sujet concernant l'autre sexe	1.9
Aimé une animation plus que l'autre	1.9
Manque de respect, d'écoute des autres élèves	1.1

(EVA-VAS 2005 ULB-PROMES)

Un élève sur six a tout aimé ou rien moins aimé ou répondu par une barre à cette question. Un élève sur dix répond que la méthodologie utilisée (ou un de ses aspects) et/ou une thématique abordée est ce qu'il a le moins aimé. 6.9% des élèves ont éprouvé de la gêne ou de la pudeur.

Réponses d'élèves à la question : « Qu'est-ce que tu as le moins aimé pendant ces animations? »:

- « Que les mecs parlent de sexualité et des capotes » (fille, 12 ans)
- « Respecter le silence » (garçon, 13 ans)
- « Sur les boutons » (garçon, 12 ans)
- « Quand on nous montrait des gens nus (dessin, affiche) » (fille 12 ans)

7. Content d'apprendre

Les élèves ont parfois cité plusieurs éléments qu'ils ont été contents d'apprendre pendant ces animations dans les catégories du savoir, savoir-faire et du savoir-être. Les catégories suivantes sont exclusives: « Tout aimé, beaucoup de choses », « Oui, non précisé », « Ce que je ne savais pas », « Ne sait pas », « Rien », « barré ».

Tableau 168: Ce que les élèves ont été content pendant ces animations

Content d'apprendre (n=259)	Fréquence (%)
savoir	42.1
Tout aimé, beaucoup de choses	26.3
Oui, non précisé	14.3
Rien	7.3
Ne sait pas	2.3

Parler se soi, des autres, de ses proches	1.9
Savoir-faire	1.5
Ce que je ne savais pas	1.2
Savoir-être	0.4
Autres	1.9

(EVA-VAS 2005 ULB-PROMES)

Un élève sur quatre a été content d'apprendre soit sans préciser ce qu'il a été content d'apprendre, soit tout ou beaucoup de choses soit ce qu'il ne savait pas.

Un élève sur quatre déclare qu'il a été content d'apprendre des éléments de l'ordre du savoir.

Tableau 169: Eléments de savoir cités par les élèves qu'ils ont été contents d'apprendre lors des animations

Élément de savoir cité (n=109)	Fréquence (%)
Conception, grossesse, accouchement	25.7
Sexe, sexualité, relations sexuelles	19.3
Corps humain, anatomie, physiologie des sexes	17.4
Puberté, adolescence	12.8
Emotions, sentiments	12.8
Règles	5.5
Autre	5.5

(EVA-VAS 2005 ULB-PROMES)

Les éléments les plus cités de savoir que les élèves ont été contents d'apprendre sont des éléments concernant « la conception, la grossesse et l'accouchement », « le sexe, la sexualité, les relations sexuelles », « le corps humain, l'anatomie et la physiologie des sexes ».

Réponses d'élèves à la question : « Qu'est-ce que tu as été content d'apprendre pendant ces animations ? » :

- « Qu'il faut faire sa douche tous les jours » (garçon 12 ans)
- « La différence » (garçon 13 ans)
- « La différence entre amour et amitié » (garçon 12 ans)
- « J'ai été content de parler de mon corps et de parler des bébés » (garçon 11 ans)
- « J'ai été contente quand on a parlé des règles » (fille 13 ans)
- « Pour grandir et savoir comment on pousse » (fille 12 ans)
- « Avec l'amour que on peut aimer de plusieurs façons » (garçon 12 ans)
- « Apprendre à parler des sentiments » (garçon 11 ans)
- « Tout j'aimerais continuer ces animations c'est super chouette » (garçon 12 ans)
- « Comment pas avoir le virus du SIDA » (fille 11 ans)
- « Comment se protéger » (garçon 12 ans)

8. Parler d'autres choses

Tableau 170: Parler d'autres choses pendant ces animations

Parler d'autres choses (n=276)	Fréquence (%)
Non, rien	60.9
Oui	29.3
Ne sait pas	2.5
Autre	0.4
Non réponse	6.9

(EVA-VAS 2005 ULB-PROMES)

Dans cet échantillon, six élèves sur dix ne désiraient pas aborder autre chose durant les animations auxquelles ils ont participé. Par contre un élève sur trois le désirait.

Tableau 171: Aimerais parler d'autres choses pendant ces animations (plusieurs réponses possibles)

Aimerait parler d'autres choses (n=81)	Fréquence (%)
Complément d'information VAS	42.0
Oui, non précisé ou ne sais pas quoi	25.9
Autres sujets	17.3
Sentiments, tendresse, amour	14.8
Relations avec parents, avec amis	3.7
Autre	1.2

(EVA-VAS 2005 ULB-PROMES)

L'échantillon est faible, les résultats sont donnés à titre indicatif.

La plupart des élèves qui désireraient parler d'autres choses pendant ces animations n'ont pas précisé quel sujet ils aimeraient aborder. Pour les autres, ils souhaitaient soit un complément d'information sur la vie affective et sexuelle soit parler d'autres sujets ou soit des sentiments.

Réponses d'élèves à la question : « Aurais-tu voulu parler d'autre chose pendant ces animations ? »:

« Comment on fait l'amour » (garçon 12 ans)

« Les filles et les garçons, amitié, amour, comment on fait les bébés, les changements du corps » (fille 12 ans)

« Le corps des garçons et les baisers » (fille 11 ans)

« Voir si la fille a mal pendant qu'on fait l'amour » (garçon 13 ans)

« Les enfants qui se collent » (fille 11 ans)

« Oui, c'est une chose que j'ai tout le temps c'est une chose blanche quand je vais aux toilettes » (fille 11 ans)

« Oui comment on peut faire pour prévoir que nous allons avoir nos règles » (fille 12 ans)

9. Possibilités des élèves pendant les animations

Tableau 172: Possibilités des élèves pendant les animations

Possibilités de (n=275)	Fréquence (%)
Apprendre	92.4
Ecouter et être écouté	90.9
Comprendre	89.5
Entendre l'avis des autres	86.2
Donner ton avis	85.1
Poser des questions	82.6
Trouver des réponses à tes questions	80.4
Dire que tu n'étais pas d'accord	64.9

(EVA-VAS 2005 ULB-PROMES)

La majorité des élèves déclarent qu'ils ont eu la possibilité au cours des animations VAS auxquelles ils ont participé de comprendre, d'apprendre, de poser des questions, de donner leur avis, d'entendre celui des autres, d'écouter et d'être écouté et de trouver des réponses à leurs questions.

Plus de six élèves sur dix déclarent avoir eu la possibilité de dire qu'ils n'étaient pas d'accord.

10. Personne relais dans l'école

10.1 Personnes relais pour les élèves au sein de l'école désignées par les acteurs lors de la préparation des animations

Pour la majorité des classes (20/23), une personne relais pour les élèves a été désignée par les acteurs lors de la préparation de l'animation.

Pour certaines classes, plusieurs personnes relais ont été désignées.

Tableau 173: Personne relais pour les élèves désignée par les acteurs pendant la préparation des animations (plusieurs réponses possibles)

Personne relais élèves désignée par les acteurs (n=234)	Fréquence (%)
Instituteur(trice)	63.2
Infirmier(ère) scolaire	9.8
Educateur(trice)	0.4
Quelqu'un d'autre	37.2

(EVA-VAS 2005 ULB-PROMES)

L'instituteur(trice) et d'autres acteurs sont les plus fréquemment désignés comme personne relais pour les élèves au sein de l'école.

Parmi les autres acteurs désignés comme personne relais pour les élèves, sont retrouvés l'assistante sociale (24.8%), le/la directeur(trice) (9%) et d'autres personnes (3.8%).

10.2 Personne relais au sein de l'école identifiée par les élèves

Tableau 174: Personne relais prévue au sein de l'école identifiée comme telle par les élèves à la fin des animations

Personne relais prévue (n=234)	Fréquence (%)
Relais prévu identifié	50.9
Relais prévu non identifié	40.1

(EVA-VAS 2005 ULB-PROMES)

La personne relais prévue au sein de l'école a été identifiée comme telle par un élève sur deux à la fin des animations.

Tableau 175: Personne relais au sein de l'école identifiée par les élèves à la fin des animations (plusieurs réponses possibles)

Personne relais identifiée par les élèves (n=275)	Fréquence (%)
Instituteur(trice)	64.1
Infirmier(ère) scolaire	41.3
Educateur(trice)*	31.5
Quelqu'un d'autre dans l'école	18.8
Relais extérieur à l'école ou non adulte	38.0

(EVA-VAS 2005 ULB-PROMES)

* Il semblerait à la lecture des questionnaires que pour certains élèves, les animateurs(trices) VAS soient repris dans la catégorie « Educateur(trice) ».

Dans cet échantillon, plus d'un élève sur six identifie son(sa) instituteur(trice) comme personne relais au sein de l'école, un élève sur quatre s'adresserait à l'infirmier(ère) scolaire et un tiers à l'éducateur(trice).

Les autres personnes dans l'école sont soit la personne relais prévue, soit le/la directeur(trice), soit un autre professeur, soit le centre PMS.

Presque un élève sur quatre s'adresserait à un relais extérieur à l'école ou non adulte. Ceux-ci sont détaillés dans le tableau ci-dessous.

Tableau 176: Personne relais extérieure à l'école ou non adulte identifiée par les élèves à la fin des animations

Personne relais extérieure à l'école ou non adulte (n=275)	Fréquence (%)
Personne non identifiable*	8.7
Parents	6.2
Ami(e), copain(ine)	5.8
Mère	6.5
Autres membres de la famille**	3
Autre ***	7.8

(EVA-VAS 2005 ULB-PROMES)

*Par le chercheur.

**Les autres membres de la famille sont le père, les grand-parents, la marraine.

***Autre : l'animateur(trice), ne sait pas, une autre personne.

Les élèves vont s'adresser à une personne non identifiée, leurs parents, leurs amis et d'autres personnes.

11. Parler des animations VAS à la maison

Tableau 177: Envie de parler des animations VAS à la maison (plusieurs réponses possibles)

Parler des animations à la maison (n=275)	Fréquence (%)
Oui	54.2
Non	37.5
Peut-être	12.4

(EVA-VAS 2005 ULB-PROMES)

La moitié des élèves a envie de parler de ces animations à la maison et presque un sur quatre ne parlera pas de ces animations VAS à la maison.

Les élèves avaient deux possibilités de réponse pour le « oui » et le « peut-être ».

Tableau 178: Personne avec qui l'élève a envie d'en parler à la maison parmi ceux qui ont répondu « oui » ou « peut-être »

En parler à la maison avec	% oui (n=168)	% peut-être (n=37)
Mère	35.7	43.2
Parents	28.5	8.1
Fratrie	20.8	10.8
Père	7.1	16.2
Grand-parents	3.1	8.1
Famille	3.0	2.7
Marraine	0.6	2.7
Autres	1.2	8.2

(EVA-VAS 2005 ULB-PROMES)

« oui » : n élèves = 149, n réponses = 168 / « peut-être » n élèves = 34 ,n réponses = 37

Parmi les élèves qui ont répondu « oui » :

Un élève sur trois a envie de parler de ces animations à la vie affective et sexuelle à la maison avec sa mère ou ses parents.

Un sur cinq a envie d'en parler avec ses frères et/ sœurs.

Les résultats des élèves qui ont répondu « peut-être » sont donnés à titre indicatif.

12. Envie d'en parler à quelqu'un qui n'habite pas à la maison.

Tableau 179: Envie de parler des animations VAS hors de la maison (plusieurs réponses possibles)

Parler des animations à la maison (n=256)	Fréquence (%)
Non	66.4
Oui	30.1
Peut-être	5.9

(EVA-VAS 2005 ULB-PROMES)

Plus d'un élève sur six déclare qu'il ne parlera pas de ces animations VAS à quelqu'un qui n'habite pas à la maison et un élève sur trois ne le désire pas.

Les élèves avaient deux possibilités de réponse pour le « oui » et le « peut-être ».

Tableau 180: Personne avec qui l'élève a envie d'en parler à quelqu'un qui n'habite pas à la maison parmi ceux qui ont répondu « oui » (plusieurs réponses possibles)

En parler à la maison avec	% oui (n=83)
Ami(e) / copain(ine)	38.6
Cousins(es)	14.6
Grand-parents	7.2
Tante/oncle	8.4
Marraine	4.8
Personne non identifiée	4.8
Voisin	3.6
Autres	18.0

(EVA-VAS 2005 ULB-PROMES)

« oui » : n élèves = 77/n réponses = 83

Parmi les élèves qui ont répondu « oui », quatre jeunes sur dix ont envie d'en parler avec leurs amis, plus de un sur dix avec ses cousins. Les membres de la famille sont très représentés parmi les personnes avec qui l'élève a envie de parler de ces animations.

A noter que certains élèves ont aussi envie d'en parler avec des professionnels de santé ou des membres de l'école ou l'animateur(trice) VAS.

Seul 5.9% des élèves (n=256) ont répondu peut-être.

13. Avis des garçons et des filles

Tableau 181: Envie d'entendre l'avis des garçons, des filles pendant les animations

Envie d'entendre (n=276)	Avis des garçons (%)	Avis des filles (%)
Oui	70.7	77.5
Non	18.8	12.3
Non réponse	10.5	10.1

(EVA-VAS 2005 ULB-PROMES)

L'avis des garçons est moins sollicité que celui des filles par les élèves de cet échantillon.

14. Remarques, commentaires supplémentaires des élèves

62.7 % des élèves (n=276) ont utilisé l'espace leur permettant d'ajouter un ou des remarques ou commentaires.

Tableau 182: Remarques ou commentaires ajoutés par les élèves à la fin des animations (plusieurs réponses possibles)

Remarques ou commentaires (n=173)	Fréquence (%)
Non, rien	59.5
Très bien, super, ...	11.0
Plus d'animation	11.0
Apprendre grâce aux animations	8.1
Merci	4.6
Autres	3.5
Appréciation positive des animateurs(trices)	2.9
Questions VAS supplémentaires	2.9
Remarques méthodologiques	1.7
Bilan négatif des animations	1.2

(EVA-VAS 2005 ULB-PROMES)

Parmi ceux qui ont répondu, six élèves sur dix n'ont rien à ajouter, un élève sur dix rajoute que ces animations VAS étaient très bien et/ou désire plus d'animations VAS et/ou signale avoir appris grâce aux animations.

Des élèves utilisent cet espace pour poser des questions vie affective et sexuelle supplémentaires, signifier leur appréciation positive des animateurs(trices) et les remercier.

Une très petite minorité d'élèves déclare dans cet espace ne pas avoir aimé ou être insatisfaite de ces animations.

Remarques complémentaires des élèves :

- « Ils ont raison d'apprendre cela aux enfants » (fille 12 ans)
- « J'aimerais savoir beaucoup plus de choses » (fille 11 ans)
- « Cette animation est super pour les adolescents qui ne savent pas ça » (fille 12 ans)
- « Cette animation est bien pour ceux qui ont douze ans, ça rassure bien » (fille 12 ans)
- « Que ça devient obligatoire dans les écoles primaires et secondaires » (garçon 12 ans)
- « C'était super d'avoir appris avec toi » (garçon 11 ans)
- « C'était gentil de venir nous apprendre » (garçon 11 ans)
- « J'aimerais revoir des animations pour parler encore d'amour et de sexe » (fille 21 ans)

3. Validité du questionnaire

Tableau 183: Comparaison des réponses à certaines questions du questionnaire pour les élèves par rapport à la satisfaction des élèves des animations

Question : réponse	Content	Ni content, ni pas content	Pas content	Non réponse
Enseignement primaire ordinaire				
Le plus aimé : tout (n=186)	174	10	/	2
Le moins aimé : rien (n=710)	638	54	10	8
Le moins aimé : tout (n=11)	/	3	7	1
Enseignement spécialisé				
Le plus aimé : tout (n=82)	75	3	1	3
Le moins aimé : rien (n=157)	141	7	3	6
Le moins aimé : tout (n=8)	1	2	5	/

Parmi les élèves de l'enseignement ordinaire, ceux qui ont tout aimé sont majoritairement contents de l'animation à laquelle ils ont participé, aucun ne déclare qu'il n'est pas content. Parmi ceux qui n'ont rien aimé, les élèves déclarent être soit ni contents, ni pas contents, soit pas contents, aucun ne déclare qu'il est content.

Parmi ceux qui n'ont « rien moins aimé », quelques dix élèves (n= 710) déclarent qu'ils ne sont pas contents.

Les résultats sont similaires dans l'enseignement spécialisé.

Les résultats obtenus grâce à ce questionnaire tant dans l'enseignement ordinaire primaire (n= 1565) que dans l'enseignement spécialisé (n= 276) sont cohérents.

4. Personne – relais

4.1 Relais prévu pour les élèves et les parents par classe :

Tableau 184: Classe en fonction du type d'enseignement pour laquelle une personne-relais pour les élèves est prévue ou non

Classes	Spécialisé	Primaire	Secondaire	Total	%
Relais -	2	15	6	23	16
Relais +	19	59	45	123	84

(EVA-VAS 2005 ULB-PROMES)

Pour la majorité des classes reçues (84%), une personne relais pour les élèves a été prévue après l'animation.

4.2 Enquête téléphonique auprès des personnes relais (fin mai- juin 05) :

Tableau 185: Contacts des élèves et des parents avec la personne relais après l'animation

	Spécialisé	Primaire	Secondaire	Total
Nombre de classe	13	54	37	104
Contacts élèves	17	116	42	175
Contacts parents	0	28	0	28

(EVA-VAS 2005 ULB-PROMES)

Dans l'enseignement **primaire** ordinaire, si on multiplie par le nombre moyen par classe (20.42 en 2001-2002), les 54 classes correspondent à 1090 élèves. Plus de 10% des élèves ont contacté la personne relais après l'animation.

Dans l'enseignement **secondaire** ordinaire, les 51 classes représentent 695 élèves. Le nombre moyen est de 13.6. Les 37 classes représentent donc 503 élèves. Plus de 8% des élèves ont contacté la personne relais après l'animation.

Dans l'enseignement **spécialisé**, les 21 classes représentent 275 élèves. Le nombre moyen est de 13. Les 13 classes représentent donc 169 élèves. 10% des élèves ont contacté la personne relais après l'animation.

Seuls **des parents d'élèves** de l'enseignement primaire ordinaire ont contacté la personne relais après l'animation. Ils furent très peu nombreux (0.25%).

Commentaires spontanés des personnes relais contactées par téléphone :

- Les animations se sont très bien passées
- Les personnes contactées sont très satisfaites, tous les acteurs concernés sont contents et les élèves enchantés.
- Les enseignants signalent que les élèves ont des questions au sujet de la vie affective et sexuelle et sont demandeurs de ce type d'animation.
- Certains relais se disent demandeuses d'animation pour l'année prochaine.

5. Evaluation du processus d'évaluation participative

Par G. AMERIJCKX

5.1 Contexte de l'évaluation

Cette évaluation a pour objet d'examiner l'ensemble du processus de la recherche menée par K. Renard de l'unité *Promotion-Education Santé* de l'*Ecole de Santé Publique* et portant sur un projet pilote d'animations à la vie affective et sexuelle en milieu scolaire de la Communauté française de Belgique.

Plus précisément, ce projet consistait à réaliser 4 heures d'animation dans 200 classes de l'enseignement primaire et secondaire ordinaire et de l'enseignement primaire et secondaire spécialisé. Ce travail fut réalisé par 38 équipes constituées de centres de planning familial, de services PSE et de centres PMS.

5.2 Méthodologie

Cette courte évaluation fut réalisée par le biais d'un questionnaire auto-administré constitué de 6 questions fermées et une question ouverte (annexe 5).

Cette évaluation se centre sur deux aspects :

- d'une part, l'évaluation des deux outils proposés par l'unité Promes, destinés à évaluer le processus de réalisation des 4 heures d'animation. Il s'agit :
 - d'un questionnaire à destination des élèves de l'enseignement primaire ordinaire et de l'enseignement primaire et secondaire spécialisé (l'enseignement secondaire ordinaire étant couvert par les Facultés Universitaires Notre-Dame-de-la-Paix à Namur)
 - d'une grille d'analyse de processus à remplir pour chaque classe à la fin des 4 heures d'animation, par la personne ayant réalisé l'animation
- d'autre part la qualité du suivi des équipes par le chercheur ainsi que de la communication entre les équipes et le chercheur durant la réalisation du projet pilote.

Ce questionnaire d'évaluation a été distribué aux personnes présentes des 38 équipes ayant participé au projet pilote lors de la présentation des résultats de la recherche en septembre 2005. L'ensemble des personnes présentes en a donc reçu un exemplaire, s'agissant pour l'entièreté de personnes ayant réalisé au moins une animation de 4 heures pour ce projet.

La participation à l'évaluation était facultative et les questionnaires remplis ont été récupérés à la fin de la rencontre avec les équipes. Sur les cinquante-six personnes présentes lors des rencontres de présentation des résultats, 31 questionnaires ont été récoltés.

Au final, seul un questionnaire a été écarté du traitement pour les questions 1 à 3 pour cause de non validité : la première question, constituant un filtre pour les deux questions suivantes, n'ayant pas été remplie.

De plus, d'autres réponses ont dû être écartées pour certaines questions car les répondants avaient sélectionnés plus d'une réponse possible. Par conséquent, on observera certains écarts entre les différents totaux du nombre de répondants selon les questions.

Le traitement s'est fait à l'aide du logiciel Epi Info 2005. Seules des fréquences ont été réalisées pour les 6 questions fermées.

5.3 Résultats

5.3.1 Le questionnaire

Au total, 26 personnes sur 31 ayant participé à notre enquête ont utilisé le questionnaire destiné à évaluer les 4 heures d'animations auprès des élèves.

Globalement, le questionnaire a plutôt satisfait ces utilisateurs. 24 d'entre eux sur 25 se sont déclarés être très ou plutôt satisfait de l'outil mis à leur disposition.

Tableau 186: Satisfaction des acteurs vis à vis du questionnaire selon le type d'enseignement

<i>Niveau et type d'enseignement</i>	<i>Très satisfait</i>	<i>Plutôt satisfait</i>	<i>Plutôt insatisfait</i>	<i>Très insatisfait</i>	<i>Non Réponse</i>
Primaire ordinaire (n=26)	4	20	1	0	1
Primaire spécialisé (n=25)	0	8	3	0	14
Secondaire spécialisé (n=26)	0	2	3	0	21

Si l'on compare la satisfaction de ces mêmes utilisateurs selon le type d'enseignement, ordinaire ou spécialisé, la tendance change.

Dans l'enseignement primaire ordinaire, la quasi totalité s'exprime en faveur du questionnaire tandis que la différence s'estompe dans l'enseignement primaire spécialisé et le secondaire spécialisé, où la majorité rend un avis plutôt mitigé à l'égard du questionnaire.

Ce constat, faute d'informations supplémentaires dans le cadre de cette évaluation, nous pousse à recommander l'élaboration d'un autre outil d'évaluation pour l'enseignement spécialisé ou à tout le moins de permettre un temps plus long pour les enfants remplissant le questionnaire voire une aide supplémentaire d'un adulte.

Il est, de plus, important de noter le nombre important de non réponse pour l'ensemble de l'enseignement spécialisé. Ce fait est probablement dû à la moindre proportion d'animations réalisées dans l'enseignement spécialisé.

5.3.2 La grille d'analyse de processus

Parmi nos participants à l'évaluation, 30 personnes sur 31 ont estimé que la grille d'analyse de processus était 'complète'.

Il est à ce propos nécessaire de préciser que le terme 'complète' avait fait l'objet d'une définition dans l'intitulé de la question, afin d'éviter une mauvaise interprétation. Dans ce sens, la grille devait couvrir les 4 phases d'initiation, de préparation, d'exécution et d'évaluation du processus des 4 heures d'animations à la vie affective et sexuelle.

Ensuite, il a été demandé si le remplissage de la grille avait apporté quelque chose à la personne l'ayant complété. Les deux tiers (19 sur 31) des répondants ont répondu par l'affirmative.

Dans ce cadre, il leur a également été demandé de préciser la nature de ces enrichissements.

A la lumière des remarques fournies, on peut regrouper les apports en cinq catégories :

a. Le choix des outils – méthodes – techniques

Pour beaucoup, ce travail aura amené de la nouveauté, soit face à des pratiques nouvelles soit par le biais d'outils différents de ceux utilisés par les équipes afin de répondre aux questions reprises dans la grille d'analyse de processus. Il aura donc permis de remettre en question des pratiques et des outils n'étant plus questionnés.

Pour d'autres encore, un effort de systématisation de la réflexion et de synthèse des contenus s'est avéré très prégnant et bénéfique.

b. Les facteurs environnants

Pour plusieurs, il y a eu une prise de conscience de l'existence ou simplement de la place de différents leviers ou freins à la réalisation d'une animation, dans le contexte précis du projet pilote. De plus, le temps, important, nécessaire à la réalisation d'un seul projet d'animation pour une seule école a également été pointé.

c. Le temps de la réflexion

La participation a permis pour beaucoup de prendre le temps de réfléchir aux pratiques, à certaines questions spécifiques, au sens de son travail afin d'éviter les automatismes, aux différentes étapes jalonnant la réalisation d'une animation et aussi de réfléchir aux suites pour ce projet pilote.

Plus globalement, ce travail a poussé les équipes à prendre du recul et prendre le temps d'analyser les situations rencontrées.

d. Le travail en équipe

Compléter la grille fut l'occasion pour certains de (re)clarifier en équipe la philosophie de travail poursuivie. Par ailleurs, ce travail a incité d'autres à relancer des partenariats avec les différentes structures travaillant directement ou indirectement sur le sujet dans le milieu scolaire, ainsi que les partenariats avec les écoles elles-mêmes.

e. L'évaluation du travail

L'évaluation a été envisagée sous différents angles.

En effet, certains ont pointé l'importance pour l'animateur d'être évalué dans sa démarche personnelle, individuelle. D'autres ont mis en exergue la nécessité d'une systématisation de l'évaluation, couvrant l'ensemble des étapes du travail réalisé.

L'évaluation apparaît encore comme un moment essentiel de réflexion et doit donc être pensée en soi. Elle offre encore selon d'autres, l'occasion aux animateurs d'avoir un autre écho sur l'animation réalisée que celui du professeur.

f. Le suivi des équipes

Dans cette question, 3 grands points ont été investigués :

- les outils au niveau de leur élaboration avec les équipes, de leur envoi aux équipes, et de leur retour vers l'unité Promes ;
- les rencontres entre le chercheur et les 40 équipes lors de la présentation initiale du projet aux mois d'août et de septembre 2004 et lors de la présentation des résultats au mois de septembre 2005 ;
- le suivi au quotidien de toutes les équipes : réponses aux questions et bilan du travail déjà accompli par téléphone.

Tableau 187: Les réponses fournies par les participants à l'évaluation quant à leur degré de satisfaction par rapport aux étapes du processus d'évaluation.

Etapes du processus	Très satisfait	Plutôt satisfait	Plutôt insatisfait	Très insatisfait	Non réponse
Présentation du projet (n=31)	7	19	2	0	3
Elaboration des outils avec les 40 équipes (n=31)	1	19	6	0	5
Suivi de l'implantation (n=30)	5	18	2	0	5
Envoi des outils (n=30)	13	14	0	0	3
Suivi des équipes (n=29)	5	16	2	0	6
Retour des outils (n=30)	4	16	4	1	5
Présentation des résultats (n=30)	8	15	2	0	5

Dans l'ensemble, la majorité des équipes ont été satisfaites à la fois des outils, des rencontres et du suivi effectués par le chercheur.

Pour la partie *outil*, si l'envoi satisfait l'ensemble des répondants, ceux-ci semblent plus partagés sur la participation à l'élaboration et le retour des outils.

On peut dresser un bilan positif des *rencontres* organisées entre le chercheur et les 38 équipes. En effet, 26 personnes sur 31 pour la présentation du projet et 23 sur 30 pour la présentation des résultats accordent une note positive.

Par ailleurs, on verra dans la partie de cette évaluation synthétisant les remarques supplémentaires des répondants, un intérêt pour un retour sur les résultats du projet pilote.

Quant au suivi, on peut tirer les mêmes conclusions : les répondants pour plus des deux tiers s'estiment satisfait du suivi opéré par le chercheur pendant la durée du projet.

5.4 Autres commentaires

En guise de conclusion à cette évaluation, on peut relever les points suivants, abordés par les personnes s'étant exprimées dans la partie « commentaires » de l'évaluation.

On y retrouve ainsi divers éléments moteurs, comme leviers ou freins, de la pérennisation du projet pilote.

Le retour sur les résultats du projet pilote.

On peut distinguer deux aspects dans la diffusion des résultats.

D'une part, la volonté pour certains de réaffirmer la qualité du rendu des résultats de la recherche, certains regrettant la rareté de cette démarche pour la majorité des études réalisées.

D'autre part, il a été souligné qu'une diffusion des résultats, sous forme résumée, auprès des acteurs scolaires ayant participé au projet serait bénéfique. Elle pourrait rendre compte, selon eux, de la satisfaction des élèves pour ces animations.

Outils d'évaluation

Deux personnes ont souhaité reprendre en toute lettre la lourdeur du travail à réaliser afin d'utiliser les deux outils d'évaluation du volet quantitatif de l'évaluation, plus avant l'une d'elle trouve le questionnaire destiné aux élèves peu pratique.

Une dernière personne a signalé son intérêt pour sa participation au focus group réalisé dans le cadre du volet qualitatif de l'évaluation.

Perspectives futures

Plusieurs inquiétudes se sont retrouvées dans cette rubrique, inquiétudes quant aux suites du projet pilote. Certains évoquent les subsides nécessaires à un travail de qualité et à l'implantation systématique des animations en Communauté française. D'autres soulignent la quantité de travail à fournir afin de réaliser ce projet (pour une personne, cet investissement s'est parfois fait au détriment d'autres prestations). D'autres encore se demandent dans quelle mesure les recommandations du programme VAS seront concrètement intégrées.

Il est par ailleurs mis en exergue qu'une certaine continuité doit être pensée et organisée afin que les élèves soient suivis tout au long de leur cursus.

Pour finir, une personne plaide pour un travail intégré (approche globale de prévention) en se basant sur une certaine expérience du domaine.

Développement des partenariats

Divers problèmes de ce que l'on pourrait appeler des « courts-circuits », entre les différents services entrant dans l'école (qu'il s'agisse des PMS, PSE ou d'autres associations) et avec les enseignants et les directeurs, sont à la source d'une mauvaise circulation de l'information et cause de pertes d'énergie importantes pour tous les acteurs impliqués.

Par ailleurs, une personne aurait souhaité une plus grande implication du directeur et du professeur de l'école concernée par l'animation dans la réalisation de l'évaluation.

DISCUSSION

1. Le processus d'évaluation participative

L'évaluation du projet pilote se voulait participative. Ce processus permet de donner aux acteurs de terrain la possibilité de devenir eux-mêmes des acteurs de l'évolution sociale en favorisant leur implication dans les processus décisionnels qui les concernent (asbl Santé, Communauté, Participation, 2001). De même, « une évaluation est d'autant plus utilisée que les utilisateurs potentiels sont impliqués de manière personnelle, précoce et fréquente dans tout le processus d'évaluation » (Demarteau, 1999). A ce titre, les outils ont été élaborés par le chercheur puis discutés et finalisés avec des acteurs de terrain et les équipes participant au projet. Il en fut de même avec les résultats et les recommandations. Le chercheur fut disponible durant toute la durée du processus pour répondre aux demandes et questionnements des équipes. Lors de l'analyse des résultats, le chercheur en a validé certains en contactant les équipes concernées et en les discutant avec celles-ci.

L'évaluation de ce processus indique que la majorité des équipes est satisfaite du processus (cf. chapitre 5). Le processus fut effectivement participatif.

2. Les outils utilisés

2.1 Le questionnaire

La cohérence du questionnaire a été mise en évidence dans le chapitre concernant sa validité.

Toutefois au cours de l'encodage, certaines difficultés de compréhension du questionnaire pouvaient être soulignées.

En effet à la question n°5, « Pendant cette animation, tu as eu la possibilité de dire que tu n'étais pas d'accord », la contradiction entre une affirmation positive et une négation fut difficilement appréhendée par certains élèves. De plus, la majorité des animations dans les enseignements primaire ordinaire et spécialisé se s'est déroulée en classe. Or, ce n'est pas toujours une pratique usuelle de marquer son désaccord en classe.

De même, à la question n°6 concernant la personne relais adulte dans l'école, de nombreux élèves ont cité soit une personne non adulte soit une personne extérieure à l'école.

Pour une utilisation ultérieure de ce questionnaire, cette question et les deux suivantes concernant l'envie de parler de cette animation à la maison et en dehors de la maison, pourraient être reformulées de la manière suivante : « Si tu as encore des questions après cette animation, à qui poserais-tu tes questions à l'école ? à la maison ? en dehors de la maison ? ». Ainsi formulées, ces questions permettraient d'obtenir une information plus complète sur les possibilités de l'élève de trouver des repères et de l'information dans ce domaine au moment où il en éprouverait le besoin.

Dans l'enseignement spécialisé, l'utilisation de ce questionnaire est déconseillée. En effet, les équipes ont signalé que son utilisation nécessitait beaucoup plus de temps que ce dont elles disposaient et qu'il n'était pas toujours adapté au public-cible.

Les consignes de remplissage ayant été suivies par les équipes, les résultats ainsi obtenus sont valides.

2.2 La grille d'analyse du processus d'animation

Cette grille a été élaborée en respectant les étapes préconisées par le programme VAS³⁴. L'étape des préalables a été ajoutée suite au travail effectué avec les équipes participant au projet. Les questions concernant la généralisation et la poursuite de ces animations dans l'école et/ou la mise en place d'actions concrètes s'inscrivent dans le cadre de ce projet pilote.

L'utilisation ultérieure de cette grille est déconseillée pour une systématisation de collecte des données par les institutions car le remplissage nécessite un temps considérable, temps dont les équipes ne disposent pas.

Toutefois, cette grille fut estimée complète par la majorité des équipes et représentative du processus de mise en place, de réalisation et d'évaluation d'une animation. Cette grille, exceptées les questions concernant la généralisation, pourrait servir ultérieurement comme « guideline » à la mise en place de tout processus d'animation en milieu scolaire, VAS ou autre, réalisé par une équipe extérieure à l'école, service PSE et centre PMS inclus.

En effet, deux tiers des répondants à l'évaluation du processus de l'enquête quantitative déclarent que le remplissage de cette grille leur a été bénéfique pour la réflexion sur leur pratique professionnelle dans ce domaine.

3. Utilisation du programme VAS

3.1 Diffusion

Ce programme ayant été très peu diffusé lors de sa finalisation, une brève présentation de celui-ci fut réalisée lors des rencontres avec les équipes en septembre 04. Une copie des grilles d'objectifs pour l'enseignement ordinaire et l'enseignement spécialisé fut transmise aux équipes du projet. Celles-ci s'étaient engagées dans le cadre du projet à utiliser ce programme mais la plupart ne le connaissait pas.

Cette absence de diffusion du programme s'inscrit dans un vide juridique concernant la définition légale de ce qu'est une animation VAS en Communauté française (Renard et al., 2003a) et dans l'organisation politique spécifique des pouvoirs de tutelle des diverses institutions intervenant dans le processus d'animation VAS où la tutelle est attribuée à des ministres différents. En effet, plusieurs ministres régionaux ont en charge les compétences pour les centres de planning familial, la Ministre de l'Enseignement les compétences pour le milieu scolaire (écoles et centres PMS) et la Ministre de la Santé de la Communauté française les compétences pour la Promotion de la Santé et certains services PSE. Cette complexité institutionnelle n'a pas facilité la diffusion auprès de tous les acteurs concernés par ces animations (animateurs, écoles, élèves, services PSE, centres PMS et les parents).

3.2 Stratégies

Les stratégies préconisées par le programme VAS sont majoritairement utilisées par les équipes de terrain.

³⁴ M. Andrien (Ulg), K. Renard (ULB), H. Vanorlé (FUNDP) : Animations à la vie affective et sexuelle à l'école. Propositions d'objectifs, de thématiques et de stratégies. Rapport interuniversitaire. Bruxelles, décembre 2003. (disponible sur le site : www.ulb.ac.be/esp/promes)

Toutefois, les animateurs VAS n'ont pas tous une formation spécifique pour ce type d'animation. Au moins huit formations spécifiques différentes furent signalées par les équipes du projet pilote.

Cette variété s'explique par l'absence d'une formation spécifique commune minimum demandée par les ministres de tutelles pour réaliser ces animations VAS (Renard et al., 2003a). Une proposition d'un contenu de formation et des compétences minimales requises pour ces animations sont proposées dans le programme VAS. Une analyse des formations existantes en Communauté française permettrait d'identifier celles qui répondent aux critères du programme et/ou de compléter les recommandations du programme en matière de formation spécifique.

L'étape d'analyse des besoins des élèves par les élèves eux-mêmes ou avec leur collaboration au préalable à l'animation a été réalisée pour une animation sur dix. Parallèlement, pour l'item, «avoir la possibilité d'apprendre pendant cette animation », certains élèves ont répondu « non » car ils déclaraient déjà connaître ce qui a été abordé lors de l'animation. Ces résultats démontrent l'importance de travailler en partenariat avec les enseignants pour connaître ce que les élèves ont étudié au cours de leur cursus scolaire et ainsi éviter les redites mais aussi identifier les besoins des élèves avant l'animation. En effet, il est important pour le jeune d'avoir été entendu dans ses limites, dans sa demande et ne pas avoir été surchargé de données (Ciavaldini, 1992, Anatrella, 1992).

La mixité des animations dans l'enseignement primaire ordinaire telle que proposée dans le programme VAS est validée par les résultats obtenus dans l'échantillon des élèves de ce projet. En effet, en 6^{ème} primaire, les filles souhaitent surtout entendre l'avis de leurs compagnes de classe alors que les garçons sont intéressés par l'avis des filles comme par celui des garçons. Il semblerait souhaitable qu'une partie de l'animation soit réalisée de manière non mixte pour répondre au besoin des filles et une de manière mixte pour répondre au besoin des garçons. Ce résultat devrait être vérifié dans un échantillon représentatif.

La réalisation des objectifs d'autonomie qui sont les seuls objectifs opérationnels de ce programme VAS ne fut pas toujours aisée pour les équipes du projet et notamment la mise en place d'une personne relais pour les élèves et pour les parents. L'identification d'une personne relais nécessite en effet une collaboration avec les partenaires scolaires mais aussi le service PSE et/ ou le centre PMS.

Dans le contexte institutionnel de la Communauté française, où les centres de planning familial ont pour mission de réaliser des animations VAS à l'école, où les services PSE et les centres PMS ont pour mission la coordination des actions de santé à l'école et où ces animations sont laissées au choix de chaque école, le développement des collaborations entre ces diverses institutions semble un préalable important à la mise en place d'une personne relais pour les élèves et les parents dans l'école.

La mise en œuvre de ce programme nécessite donc du temps, des moyens financiers et des moyens matériels.

De plus, le rôle de cette personne relais n'a pas été défini dans le programme VAS. Il semble que le concept de personne relais devrait faire l'objet d'une réflexion avec les acteurs de terrain des diverses institutions concernées tant pour élaborer une définition que pour en discuter les aspects éthiques.

Par ailleurs, les élèves ont cité parmi les personnes à qui ils s'adresseraient à l'école pour poser leurs questions, la femme de ménage, la personne qui surveille les dîners, la personne qui surveille la récréation.

Ces résultats soulignent l'importance d'intégrer ces animations dans un processus global de promotion de la santé à l'école avec l'implication de tous les partenaires scolaires et les partenaires extérieurs (OMS-Europe, 1993). Ainsi toute personne sollicitée par un élève pourrait lui indiquer ou l'accompagner vers la personne ou une des institutions relais.

Les autres objectifs transversaux du curriculum en spirale du programme VAS s'accordent avec les résultats obtenus auprès des jeunes et de ceux obtenus après analyse des grilles de processus remplies par les équipes.

4. Le projet pilote d'implantation structurelle d'animation VAS en milieu scolaire

4.1 Freins et leviers

Les freins et les leviers identifiés lors de l'état des lieux n'ont pas été levés lors de la mise en place du projet pilote, ils sont donc observés dans cette étude.

En effet, lorsque ce projet a été conçu, il était prévu de trouver des coordinateurs dans les trois réseaux d'enseignement qui seraient chargés de trouver des classes bénéficiaires pour ce projet, le ministère se chargeant de sélectionner par le biais de l'appel à projet les équipes de terrain pour les réaliser.

Ainsi conçu, ce projet permettait de placer les équipes du projet pilote dans des conditions d'institutionnalisation puisqu'elles ne devaient pas faire de démarches auprès des écoles pour obtenir l'accord de réaliser une animation VAS, barrière importante au processus d'implantation de ce type d'animation (Renard et al., 2003a).

Les coordinateurs n'ont pas été trouvés. Les équipes ont alors dû chercher des classes bénéficiaires pour ce projet pilote. Cette recherche fut tributaire des difficultés identifiées lors de l'état des lieux (Renard et al, 2003a) mais aussi des critères demandés par la Communauté française (niveau des classes et choix d'écoles avec lesquelles elles n'avaient jamais travaillé pour ce type d'animation)

L'importance des partenariats déjà objectivés lors de l'état des lieux peut être à nouveau soulignée dans ce projet pilote. Les équipes ont cité parmi les facteurs facilitants des leviers institutionnels et de nombreux exemples de collaboration, de partenariat. Ils sont à nouveau cités dans les réponses aux questionnaires d'évaluation du processus participatif.

Le développement des partenariats nécessite des temps de concertation.

« La concertation est un moyen qui permet l'analyse, la réflexion, les choix, les décisions et les interventions les plus pertinentes par rapport aux attentes de la communauté... Elle place les acteurs devant plusieurs défis. » (asbl Santé, Communauté, Participation, 2000).

La concertation a des chances de réussir si certaines conditions sont remplies :

- les conditions structurelles (reconnaissance institutionnelle, répartition adéquate de la tâche, et mise à disposition de moyens techniques),
- les conditions intellectuelles et professionnelles,
- les conditions fonctionnelles et sociales de réussite (mise en place de protocole, système de communication, préparation des travaux, poursuite d'objectifs)

Grâce à cette concertation des acteurs, les ressources disponibles, les idées générées, la légitimité de la démarche et les chances d'atteindre les objectifs augmentent et l'impact politique devient possible. (asbl Santé, Communauté, Participation, 2000)

« Le partenariat est une concrétisation du concept de participation. Il évoque des rapports de même niveau, le sentiment d'appartenir à quelque chose et la nécessité de chercher des moyens au-delà du « copinage » habituel. (Table Ronde « stratégie des acteurs », 17 juin et 7 juillet 1999 dans « Les acteurs et leurs pratiques », asbl Santé, Communauté, Participation, 2000).

Actuellement, le système des animations à la VAS en Communauté française de Belgique est essentiellement basé sur des relations inter personnelles, des relations de copinage. La motivation et la capacité d'adaptation des acteurs sont également deux moteurs essentiels dans le processus actuel d'animation VAS. Ce fonctionnement génère des inégalités chez les élèves de l'enseignement en Communauté française de Belgique en matière d'animations à la vie affective et sexuelle (Renard et al, 2003 d).

De même, les conditions favorisant la réussite d'une concertation des acteurs dans ce domaine ne sont pas ou peu réunies. En effet, les conditions structurelles sont fréquemment qualifiées par les équipes de déficientes en terme de reconnaissance, de répartition des tâches et de moyens. Les conditions fonctionnelles et sociales sont partiellement réunies, le programme VAS pourrait aider de part les stratégies et les objectifs proposés.

4.2 Manque de moyens

Outre les manques de moyens financiers et en ressources humaines, dans ce projet, certaines équipes ont manqué de ressources (outils, personnes ressources) pour développer de nouveaux projets d'animation pour des niveaux scolaires inhabituels. Les centres locaux de promotion de la santé (CPLS) sont les acteurs locaux privilégiés pour être un relais et rediriger les acteurs de terrain vers d'autres personnes expertes, compétentes dans le domaine souhaité (décret 14 juillet 1997).

4.3 Utilité de ses animations VAS à l'école primaire

Neuf élèves sur dix de l'échantillon de l'enseignement primaire du projet pilote estiment que ces animations sont utiles et huit sur dix en sont pleinement satisfaits.

Par ailleurs, le nombre de jeunes qui déclarent avoir eu une relation sexuelle complète est comparable entre 1990 et 2002. Par contre le pourcentage de jeunes (12% en 2002) ayant eu une relation sexuelle précoce (avant l'âge de 14 ans) a augmenté (Piette et al., 2003).

Il semble important que ces jeunes bénéficient donc avant leur première relation sexuelle d'une animation VAS à l'école. Selon une étude néerlandaise, l'école est la source d'information la plus importante et la plus fiable pour plus de nonante pourcent des jeunes y recevant des informations. Toutefois, l'importance de l'environnement familial est à souligner. Lorsque les jeunes reçoivent de l'affection, de l'attention et de l'aide de leurs parents, ils prennent moins de risques et sont plus compétents pour négocier avec leurs partenaires sexuels. Les chercheurs proposent des animations VAS à l'école primaire non pas pour parler du préservatif mais pour offrir au jeune un espace pour parler des changements corporels de la puberté, des différences entre les filles mais aussi pour découvrir comment exprimer clairement à l'autre ce dont il a envie ou ce qu'il ne veut pas (Sheldon, 2005).

Cette étude met en exergue l'importance de travailler l'affectif, l'estime de soi et les compétences de négociation des jeunes. Ces résultats corroborent les objectifs proposés dans le programme VAS pour les élèves de l'enseignement primaire ordinaire. La préparation d'une telle animation pourrait être l'opportunité de travailler ce thème avec les parents afin d'augmenter leurs compétences de soutien et d'aide dans ce domaine.

5. La validité externe³⁵ et la généralisation de ce projet pilote

Les équipes qui ont participé à ce projet pilote sont des équipes volontaires et prêtes à s'auto-évaluer. De plus, huit équipes sur les quarante initiales avaient participé à l'état des lieux réalisé en 2002. Elles étaient déjà sensibilisées et mobilisées.

Par ailleurs, ce projet pilote s'inscrivait dans une volonté politique d'implanter ce type d'animations en milieu scolaire.

Lors de l'appel à projet, seule une cinquantaine d'équipes a répondu. Bien que les délais de réponse furent très courts, la question d'une généralisation souhaitée par toutes les équipes est restée ouverte.

Dans le cadre de ce projet, les équipes ont bénéficié d'une explication du programme VAS. Elles ont aussi participé à deux rencontres (présentation des outils et présentation des résultats) avec les différentes équipes de leur secteur géographique afin de favoriser le travail en réseau et les échanges avec des partenaires locaux au sujet de ce projet pilote.

Ces deux conditions inhérentes au projet pilote sont peu présentes actuellement dans le tissu communautaire de la Communauté française. Le programme est peu connu et dans de nombreux cas, des stratégies de concertation et le partenariat pour ce type d'animation restent à développer.

De plus, dans le cadre du projet, les équipes ont été subventionnées pour quatre heures d'animation plus quatre heures pour la préparation et l'évaluation, puisque actuellement en Communauté française, ce temps de travail n'est pas pris en compte pour toutes les équipes et notamment pour celles des centres de planning familial (Renard et al., 2003 a).

Or, les résultats obtenus lors de cette évaluation indiquent que très fréquemment et en fonction de la complexité de la préparation et de l'évaluation, ce délais de quatre heures fut dépassé.

En effet, lorsque les acteurs organisent des animations soit pour un niveau scolaire ou un type d'enseignement avec lequel ils n'ont jamais travaillé, soit dans une nouvelle école, ce travail de préparation et d'évaluation nécessitait un laps de temps plus long. Les équipes doivent développer de nouveaux partenariats, trouver et maîtriser de nouveaux outils d'animation adaptés au public-cible, rencontrer des personnes ayant une expertise dans ce domaine.

Dans un processus de généralisation à long terme, ce temps de préparation et d'évaluation devrait se réduire bien qu'il reste indispensable.

Reste alors le délicat problème des financements. En effet, l'estimation du besoin en activités VAS réalisée en 2003 a mis en lumière le manque d'acteurs de terrain pour couvrir l'ensemble du projet d'implantation structurelle tel que prévu par la précédente ministre de l'Aide à la Jeunesse et de la Santé en Communauté française. Les services PSE et les centres PMS ne peuvent en effet réaliser chacun cent vingt heures d'animations VAS par an (Renard et al., 2003).

³⁵ La validité externe concerne l'identification des conditions de reproductibilité de l'action. Evaluer la validité externe, c'est donc réfléchir à estimer ou mesurer l'influence positive ou négative des facteurs de circonstances ou d'environnement sur l'impact des actions.

Pour s'assurer un processus de qualité, cette généralisation doit s'intégrer dans un projet global et transversal de promotion de la santé à l'école en appliquant les douze critères de « bonne pratique » en promotion de la santé (Evans et al., 1994) :

1. une philosophie de projet ;
2. une définition claire de la santé, à laquelle pourrait s'ajouter une définition claire de ce qu'est une animation VAS à l'école ;
3. des décisions fondées sur des analyses de besoins ;
4. une approche planifiée ;
5. une collaboration intersectorielle réelle ;
6. une direction et une supervision stratégiques du projet ;
7. des objectifs réalistes ;
8. des méthodes et moyens adéquats ;
9. une participation et une implication actives du public ;
10. une diffusion large des résultats ;
11. une réflexion et une auto-évaluation sur le processus ;
12. une équipe compétente et motivée.

La plupart de ces critères sont énoncés parmi les stratégies recommandées par le programme VAS. Certains critères (2,4,5,6,8,10) nécessitent une volonté politique d'instaurer ce type d'animation dans le cursus scolaire.

CONCLUSION

Les résultats actuels s'accordent avec un projet structurel d'implantation des animations VAS à l'école.

Neuf élèves sur dix de l'échantillon de l'enseignement primaire du projet pilote estiment que ces animations sont utiles et huit sur dix en sont pleinement satisfaits. L'école est la source d'information la plus importante et la plus fiable pour plus de nonante pourcents des jeunes y recevant des informations (Sheldon, 2005).

Toutefois pour que la validité interne de ce projet puisse donner lieu à une généralisation, il faudrait réaliser certains préalables et agir sur plusieurs facteurs.

Cette généralisation devrait être effectuée en plusieurs temps.

En préalables, il est indispensable qu'en partenariat avec des acteurs de terrain et/ou des représentants de ces acteurs de terrain, une définition de ce qu'est une animation VAS en milieu scolaire et une formation spécifique minimum pour les animateurs(trices) VAS soient formalisées pour l'ensemble de la Communauté française.

Le programme VAS existant devrait être diffusé auprès de tous les acteurs : agents PSE, PMS, directions d'école et enseignants, travailleurs des centres de planning familial et associations de parents.

Si une législation devait entrer en vigueur, il faudrait prévoir une période de transition à cette généralisation car ce processus ne pourrait se faire sans certaines articulations :

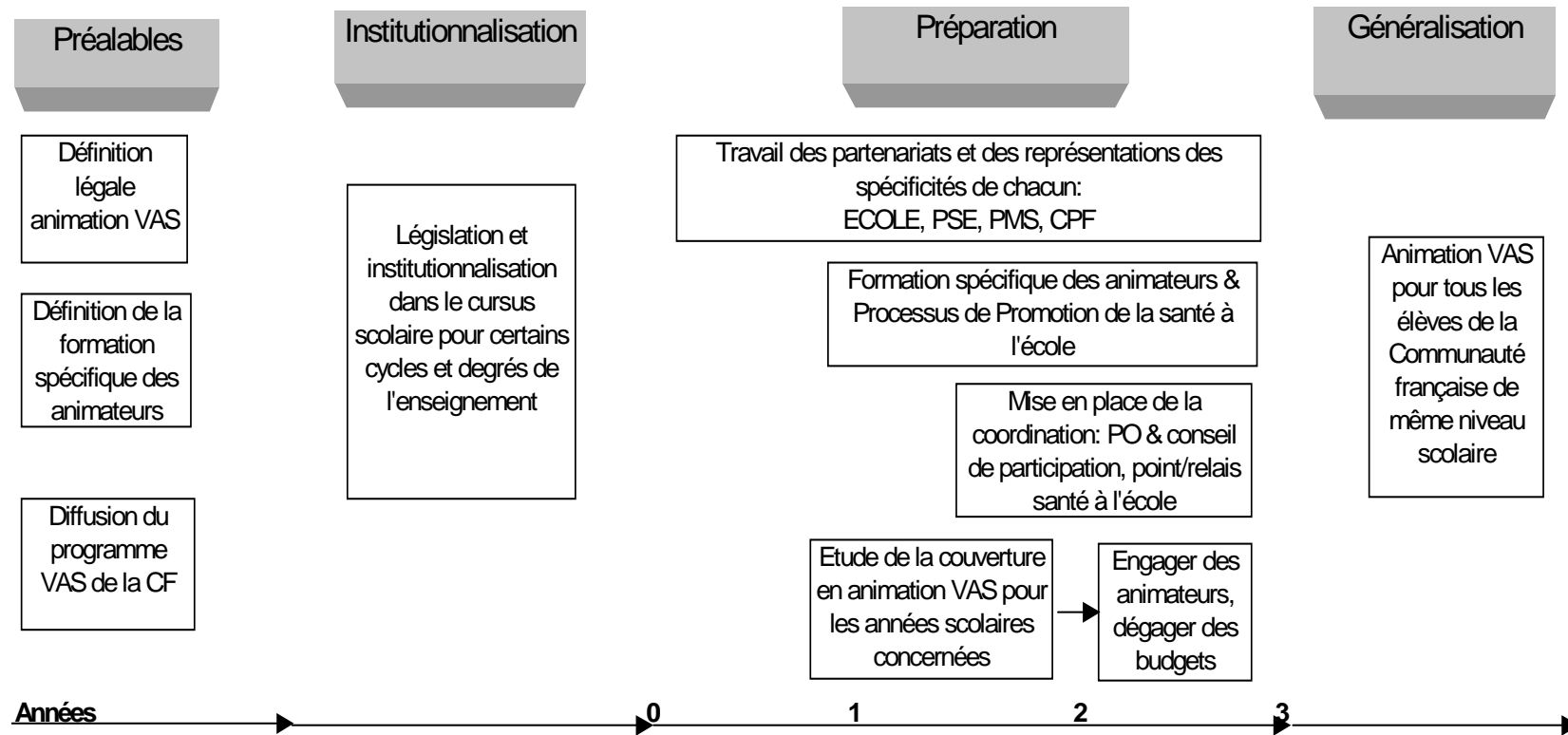
- un temps de concertation et de développement des partenariats ;
- un temps de formation spécifique à la VAS pour les acteurs de terrain non formés ;
- une coordination au niveau local des animations VAS annuelles et des partenaires ;
- une étude de la couverture des besoins deux ans avant la généralisation dans toutes les écoles de la Communauté française ;
- suite à cette étude de couverture, l'attribution de budgets et de subventions pour engager et former des acteurs pour couvrir l'ensemble des besoins en animations VAS pour les années concernées en Communauté française.

Ce processus est représenté dans la figure 3 à la page suivante.

Sans une volonté politique de légiférer dans le sens d'une implantation des animations VAS à l'école, une généralisation serait un échec.

L'instauration d'animations VAS dans le cursus scolaire est la seule manière de réduire les inégalités dans ce domaine en Communauté française de Belgique.

Figure 3 : Les étapes du processus de généralisation des animations VAS en milieu scolaire en Communauté française.
 (EVA-VAS 2005 ULB-PROMES)



BIBLIOGRAPHIE

ANDRIEN M. (Ulg), RENARD K. (ULB), H. VANORLE (FUNDP) : « Animations à la vie affective et sexuelle à l'école. Propositions d'objectifs, de thématiques et de stratégies ». Rapport interuniversitaire, Bruxelles, décembre 2003.
(disponible sur le site : www.ulb.ac.be/esp/promes)

ANATRELLA T. : « Quand l'éducation sexuelle inhibe la sexualité » dans L'éducation sexuelle au temps du SIDA, sous la direction de RUFFIOT A. *Pratiques sociales*. Editions Privat, Toulouse, 1992, 66-75.

ASBL « Santé, Communauté, Participation » : « Les acteurs et leurs pratiques », coll. Santé communautaire et promotion de la santé, n°2, Bruxelles, 2000.

ASBL « Santé, Communauté, Participation » : « L'évaluation, un outil au service du processus », coll. Santé communautaire et promotion de la santé, n°5, Bruxelles, 2001.

CIAVALDINI A. : « L'information sexuelle en milieu adolescent : le plaisir de l'appropriation. » dans L'éducation sexuelle au temps du SIDA, sous la direction de RUFFIOT A. *Pratiques sociales*. Editions Privat, Toulouse, 1992, 77-85.

DEMARTEAU M. : « Evaluation des pratiques communautaires dans les quartiers en santé ». Education Santé, n°139, Bruxelles, juin 1999

DECRET du 14 juillet 1997 : Décret portant sur l'Organisation de la Promotion de la Santé en Communauté française.

EVANS D. HEAD MJ. SPELLER V. : « Assuring Quality in Health Promotion : how to develop Standards of Good Practice ». Health Education Authority, London, 1994

OMS-Europe, Conseil de l'Europe, Commission des Communautés européennes : Le réseau européen d'écoles-santé. Action commune OMS-CE-CCE. Copenhague 1993.

PIETTE D., PARENT F., COPPIETERS Y., BAZELMANS C., FAVRESSE D., KOHN L., DE SMET P. : « La santé et le bien-être des jeunes en Communauté française de Belgique. Du neuf depuis 1994 ? Comportements et modes de vie des jeunes scolarisés et de ceux en décrochage scolaire en Communauté française de Belgique, 1986-2002. » Département d'Epidémiologie et de Promotion de la Santé, Unité de Promotion Education Santé (ULB-PROMES), Université Libre de Bruxelles, Bruxelles, décembre 2003.

RENARD K., PIETTE D. : « *Etat des lieux des activités d'éducation à la vie affective et sexuelle en milieu scolaire en Communauté française de Belgique : enquête qualitative* .» Département d'Epidémiologie et de Promotion de la Santé, Unité de Promotion Education Santé (ULB-PROMES), Université Libre de Bruxelles, Bruxelles, mai 2003a (1/03). (disponible sur le site : www.ulb.ac.be/esp/promes)

RENARD K., PIETTE D. : « *Etat des lieux des activités d'éducation à la vie affective et sexuelle en milieu scolaire en Communauté française de Belgique : enquête quantitative auprès des relais*.» Département d'Epidémiologie et de Promotion de la Santé, Unité de Promotion Education Santé (ULB-PROMES), Université Libre de Bruxelles, Bruxelles, août 2003b (1/03). (disponible sur le site : www.ulb.ac.be/esp/promes)

RENARD K., PIETTE D. : « *Etat des lieux des activités d'éducation à la vie affective et sexuelle en milieu scolaire en Communauté française de Belgique : enquête auprès d'élèves de l'enseignement secondaire* .» Département d'Epidémiologie et de Promotion de la Santé, Unité de Promotion Education Santé (ULB-PROMES), Université Libre de Bruxelles, Bruxelles, mai 2003d (7/03). (disponible sur le site : www.ulb.ac.be/esp/promes)

RENARD K., PIETTE D. : « *Etat des lieux des activités d'éducation à la vie affective et sexuelle en milieu scolaire en Communauté française de Belgique : estimation du besoin en activités* .» Département d'Epidémiologie et de Promotion de la Santé, Unité de Promotion Education Santé (ULB-PROMES), Université Libre de Bruxelles, Bruxelles, août 2003c (1/03). (disponible sur le site : www.ulb.ac.be/esp/promes)

SHELDON T. : « Dutch researchers call for sex education in primary schools ». BMJ, 2005 ; 331 :654.

LISTE DES FIGURES

Figure 1 : Cadre méthodologique : Les étapes, les finalités et les acteurs du processus d'animation VAS en milieu scolaire.	8
Figure 2 : Influence du cadre légal et institutionnel sur le processus d'animation VAS et interaction entre ses étapes.	9
Figure 3 : Les étapes du processus de généralisation des animations VAS en milieu scolaire en Communauté française.	149

LISTE DES TABLEAUX

Tableau 1 : Niveau des classes du projet pilote des différents enseignements, orientation dans le secondaire et type de handicap des élèves dans le spécialisé	18
Tableau 2: Echantillon minimum des élèves bénéficiaires du projet pilote et des classes en fonction du type d'enseignement et du niveau scolaire	19
Tableau 3: Répartition des élèves présents et absents bénéficiaires du projet pilote en fonction du type d'enseignement.	19
Tableau 4: Nombre de questionnaire reçus et taux de participation à l'enquête	20
Tableau 5: nombre d'animateurs(trices) par animation.....	21
Tableau 6: Formation de base des animateurs(trices).....	21
Tableau 7: Formation spécifique en VAS des animateurs(trices).....	22
Tableau 8: Années d'ancienneté des animateurs(trices) dans le domaine de l'animation à la VAS....	22
Tableau 9: Mois calendriers pendant lesquels les séances d'animation VAS du projet pilote ont eu lieu	22
Tableau 10 : Temps moyen de la préparation de l'animation en minute	24
Tableau 11 : Temps moyen de l'évaluation de l'animation en minute	24
Tableau 12: Animation VAS généralisable dans l'école selon les équipes VAS du projet pilote.....	24
Tableau 13: Collaboration antérieure au projet pilote avec l'école ou le PMS/PSE	25
Tableau 14: Généralisation du projet pilote à toutes les écoles selon les équipes VAS	25
Tableau 15: Type de contacts préalables à l'animation réalisé par les équipes VAS.....	26
Tableau 16: Nombre moyen des contacts préalables à l'animation réalisé par les équipes VAS	26

Tableau 17 : Lieu des rencontres préalables à l'animation réalisé par les équipes VAS	26
Tableau 18: Identification de l'offre et de la demande d'animation VAS (plusieurs réponses possibles)	28
Tableau 19: Coordinateur désigné	29
Tableau 20: Nombre moyen de partenaires impliqués dans la préparation de l'animation	29
Tableau 21: Fréquence de participation des acteurs dans la préparation de l'animation VAS	29
Tableau 22: Personne relais désignée pour les élèves (plusieurs réponses possibles)	31
Tableau 23: Personne relais désigné pour les parents (plusieurs réponses possibles).....	31
Tableau 24: Clarification des rôles	32
Tableau 25: Nombre moyen d'objectifs prévus	33
Tableau 26 : Objectifs prévus par classe pour les animations VAS dans l'enseignement primaire ordinaire	34
Tableau 27: Nombre de méthodes prévues pour l'animation	35
Tableau 28: Méthodes prévues pour l'animation dans l'enseignement primaire ordinaire (plusieurs réponses possibles)	35
Tableau 29: Nombre moyen d'outils prévus.....	35
Tableau 30: Les outils prévus pour l'animation dans l'enseignement primaire ordinaire (plusieurs réponses possibles)	35
Tableau 31: Méthodologie prévue pour l'évaluation	37
Tableau 32: Type de contacts lors de la préparation de l'animation réalisé par les équipes VAS	37
Tableau 33: Nombre moyen des contacts lors de la préparation de l'animation réalisé par les équipes VAS	37
Tableau 34: Lieu des rencontres lors de la préparation de l'animation réalisé par les équipes VAS (plusieurs réponses possibles)	39
Tableau 35: Temps moyen de la préparation de l'animation en minute	39
Tableau 36: Facteurs facilitants la préparation dans l'enseignement primaire ordinaire (plusieurs réponses possibles)	40
Tableau 37: Difficultés rencontrées lors de la préparation dans l'enseignement primaire ordinaire (plusieurs réponses possibles)	41
Tableau 38: Satisfaction des équipes VAS de la préparation de l'animation dans l'enseignement primaire ordinaire	42
Tableau 39: Horaire, mixité, nombre de groupes, présence d'autres personnes, lieu de l'animation dans l'enseignement primaire ordinaire	43
Tableau 40: Mois pendant lesquels les séances d'animation se sont déroulées dans l'enseignement primaire ordinaire	44
Tableau 41: Facteurs facilitants la réalisation dans l'enseignement primaire ordinaire.....	45
(plusieurs réponses possibles).....	45

Tableau 42: Difficultés rencontrées lors de la réalisation dans l'enseignement primaire ordinaire (plusieurs réponses possibles)	47
Tableau 43: Satisfaction des équipes VAS de l'animation réalisée dans l'enseignement primaire ordinaire	49
Tableau 44: Nombre moyen de partenaires impliqués dans l'évaluation de l'animation dans l'enseignement primaire ordinaire	49
Tableau 45: Fréquence de participation des acteurs dans l'évaluation de l'animation VAS dans l'enseignement primaire ordinaire	49
Tableau 46: Méthodologie utilisée pour l'évaluation avec les élèves dans l'enseignement primaire ordinaire	51
Tableau 47: Type d'évaluation réalisée avec les autres acteurs dans l'enseignement primaire ordinaire (plusieurs réponses possibles)	51
Tableau 48: Facteurs facilitants l'évaluation dans l'enseignement primaire ordinaire	52
(plusieurs réponses possibles)	52
Tableau 49: Difficultés rencontrées lors de l'évaluation dans l'enseignement primaire ordinaire (plusieurs réponses possibles)	53
Tableau 50: Type de contacts lors de l'évaluation de l'animation réalisé par les équipes VAS dans l'enseignement primaire ordinaire	53
Tableau 51: Lieu des rencontres lors de l'évaluation de l'animation réalisé par les équipes VAS dans l'enseignement primaire ordinaire	54
Tableau 52: Temps moyen de l'évaluation de l'animation en minute dans l'enseignement primaire ordinaire	54
Tableau 53: Satisfaction des équipes VAS de l'évaluation de l'animation réalisée dans l'enseignement primaire ordinaire	54
Tableau 54: Type de contacts préalables à l'animation réalisé par les équipes VAS.....	55
Tableau 55: Nombre moyen de contacts préalables à l'animation réalisé par les équipes VAS.....	55
Tableau 56: Lieu des rencontres préalables à l'animation réalisé par les équipes VAS	55
Tableau 57: Identification de l'offre et de la demande d'animation VAS (plusieurs réponses possibles)	57
Tableau 58: Coordinateur désigné	58
Tableau 59: Nombre moyen de partenaires impliqués dans la préparation de l'animation	58
Tableau 60: Participation des acteurs dans la préparation de l'animation VAS	58
Tableau 61: Personne relais désigné pour les élèves (plusieurs réponses possibles).....	60
Tableau 62: Personne relais désignée pour les parents (plusieurs réponses possibles).....	61
Tableau 63: Clarification des rôles	61
Tableau 64: Nombre moyen d'objectifs prévus	62
Tableau 65: Objectifs prévus par classe pour les animations VAS dans l'enseignement secondaire ordinaire.	63
Tableau 66: Nombre de méthodes prévues pour l'animation dans l'enseignement secondaire ordinaire	64

Tableau 67: Méthodes prévues pour l'animation dans l'enseignement secondaire ordinaire (plusieurs réponses possibles)	64
Tableau 68: Nombre moyen d'outils prévus dans l'enseignement secondaire ordinaire.....	64
Tableau 69: Les outils prévus pour l'animation dans l'enseignement secondaire ordinaire (plusieurs réponses possibles)	64
Tableau 70: Type de contacts lors de la préparation de l'animation réalisé par les équipes VAS dans l'enseignement secondaire ordinaire	65
Tableau 71: Nombre moyen des contacts lors de la préparation de l'animation réalisé par les équipes VAS dans l'enseignement secondaire ordinaire	65
Tableau 72: Lieu des rencontres lors de la préparation de l'animation réalisé par les équipes VAS dans l'enseignement secondaire ordinaire	66
Tableau 73: Temps moyen de la préparation de l'animation en minute dans l'enseignement secondaire ordinaire	66
Tableau 74: Facteurs facilitants la préparation dans l'enseignement secondaire ordinaire (plusieurs réponses possibles)	67
Tableau 75: Difficultés rencontrées lors de la préparation dans l'enseignement secondaire ordinaire (plusieurs réponses possibles)	68
Tableau 76: Satisfaction des équipes VAS de la préparation de l'animation dans l'enseignement secondaire ordinaire	69
Tableau 77: Horaire, mixité, nombre de groupes, présence d'autres personnes, lieu de l'animation dans l'enseignement secondaire ordinaire	70
Tableau 78: Mois pendant lesquels les séances d'animation se sont déroulées dans l'enseignement secondaire ordinaire	70
Tableau 79: Facteurs facilitants la réalisation dans l'enseignement secondaire ordinaire (plusieurs réponses possibles)	72
Tableau 80: Difficultés rencontrées lors de la réalisation dans l'enseignement secondaire ordinaire (plusieurs réponses possibles)	74
Tableau 81: Satisfaction des équipes VAS de l'animation réalisée dans l'enseignement secondaire ordinaire	75
Tableau 82: Nombre moyen de partenaires impliqués dans l'évaluation de l'animation dans l'enseignement secondaire ordinaire	75
Tableau 83: Fréquence de participation des acteurs dans l'évaluation de l'animation VAS dans l'enseignement secondaire ordinaire	75
Tableau 84: Type d'évaluation réalisée avec les autres acteurs dans l'enseignement secondaire ordinaire (plusieurs réponses possibles)	76
Tableau 85: Facteurs facilitants l'évaluation dans l'enseignement secondaire ordinaire (plusieurs réponses possibles)	77
Tableau 86: Difficultés rencontrées lors de l'évaluation dans l'enseignement secondaire ordinaire (plusieurs réponses possibles)	78
Tableau 87: Type de contacts réalisés lors de l'évaluation de l'animation par les équipes VAS dans l'enseignement secondaire ordinaire	78
Tableau 88: Nombre moyen des contacts réalisés lors de l'évaluation de l'animation par les équipes VAS dans l'enseignement secondaire ordinaire	79
Tableau 89: Lieu des rencontres lors de l'évaluation de l'animation réalisé par les équipes VAS dans l'enseignement secondaire ordinaire	79
Tableau 90: Temps moyen de l'évaluation de l'animation en minute dans l'enseignement secondaire ordinaire	79
Tableau 91: Satisfaction des équipes VAS de l'évaluation de l'animation réalisée dans l'enseignement secondaire ordinaire	79
Tableau 92: Type de contacts préalables à l'animation réalisé par les équipes VAS dans l'enseignement spécialisé	80

Tableau 93: Nombre moyen de contacts préalables à l'animation réalisés par les équipes VAS	80
Tableau 94: Lieu des rencontres préalables à l'animation réalisé par les équipes VAS	80
Tableau 95: Identification de l'offre et de la demande d'animation VAS (plusieurs réponses possibles)	82
Tableau 96: Coordinateur désigné	82
Tableau 97: Nombre moyen de partenaires impliqués dans la préparation de l'animation dans l'enseignement spécialisé.	83
Tableau 98: Fréquence de participation des acteurs dans la préparation de l'animation VAS dans l'enseignement spécialisé.	83
Tableau 99: Personne relais désigné pour les élèves (plusieurs réponses possibles).....	85
Tableau 100: Personne relais désignée pour les parents dans l'enseignement spécialisé (plusieurs réponses possibles)	85
Tableau 101: Clarification des rôles	85
Tableau 102: Nombre moyen d'objectifs prévus	86
Tableau 103: Objectifs prévus par classe pour les animations VAS dans l'enseignement spécialisé.	87
Tableau 104: Nombre de méthodes prévues pour l'animation dans l'enseignement spécialisé	88
Tableau 105: Méthodes prévues pour l'animation dans l'enseignement spécialisé	88
Tableau 106: Nombre moyen d'outils prévus dans l'enseignement spécialisé.....	88
Tableau 107: Les outils prévus pour l'animation dans l'enseignement spécialisé.....	88
Tableau 108: Méthodologie prévue pour l'évaluation dans l'enseignement spécialisé	89
Tableau 109: Type de contacts lors de la préparation de l'animation dans l'enseignement spécialisé	89
Tableau 110: Nombre moyen des contacts lors de la préparation de l'animation dans l'enseignement spécialisé	89
Tableau 111: Lieu des rencontres lors de la préparation de l'animation réalisé par les équipes VAS .	91
Tableau 112: Temps moyen de la préparation de l'animation en minute	91
Tableau 113: Facteurs facilitant la préparation dans l'enseignement spécialisé	91
(plusieurs réponses possibles).....	91
Tableau 114: Difficultés rencontrées lors de la préparation dans l'enseignement spécialisé (plusieurs réponses possibles)	92
Tableau 115: Satisfaction des équipes VAS de la préparation de l'animation.....	92
Tableau 116: Horaire, mixité, nombre de groupes, présence d'autres personnes, lieu de l'animation	93
Tableau 117: Mois pendant lesquels les séances d'animation se sont déroulées dans l'enseignement spécialisé	93

Tableau 118: Facteurs facilitant la réalisation dans l'enseignement spécialisé (plusieurs réponses possibles)	95
Tableau 119: Difficultés rencontrées lors de la réalisation dans l'enseignement spécialisé (plusieurs réponses possibles)	96
Tableau 120: Satisfaction des équipes VAS de l'animation réalisée dans l'enseignement spécialisé	96
Tableau 121: Nombre moyen de partenaires impliqués dans l'évaluation de l'animation	97
Tableau 122: Fréquence de participation des acteurs dans l'évaluation de l'animation VAS dans l'enseignement spécialisé	97
Tableau 123: Méthodologie utilisée pour l'évaluation avec les élèves de l'enseignement spécialisé	97
Tableau 124: Type d'évaluation réalisée avec les autres acteurs dans l'enseignement spécialisé (plusieurs réponses possibles)	98
Tableau 125: Facteurs facilitant l'évaluation dans l'enseignement spécialisé (plusieurs réponses possibles)	98
Tableau 126: Difficultés rencontrées lors de l'évaluation dans l'enseignement spécialisé (plusieurs réponses possibles)	100
Tableau 127: Type de contacts réalisés lors l'évaluation de l'animation par les équipes VAS dans l'enseignement spécialisé	100
Tableau 128: Lieu des rencontres lors de l'évaluation de l'animation réalisé par les équipes VAS dans l'enseignement spécialisé	100
Tableau 129: Temps moyen de l'évaluation de l'animation en minute	101
Tableau 130: Satisfaction des équipes VAS de l'évaluation de l'animation réalisée	101
Tableau 131: Taux de réponse aux questions du questionnaire	102
Tableau 132: Répartition des élèves par sexe, âge et niveau scolaire des élèves	103
Tableau 133: Moyenne d'âge en année par niveau scolaire	103
Tableau 134: Utilité des animations VAS selon les élèves	103
Tableau 135: Satisfaction des élèves des animations auxquelles ils ont participé	105
Tableau 136: Ce que les élèves ont le plus aimé pendant ces animations (plusieurs réponses possibles)	105
Tableau 137: Thématique abordée lors de l'animation citée par les élèves dans ce qu'ils ont le plus aimé (plusieurs réponses possibles)	105
Tableau 138: Thématique abordée lors de l'animation citée par les élèves dans ce qu'ils ont le plus aimé selon le niveau scolaire	106
Tableau 139: Méthodologie utilisée lors de l'animation citée par les élèves dans ce qu'ils ont le plus aimé (plusieurs réponses possibles)	106
Tableau 140: Ce que les élèves ont le moins aimé pendant ces animations	107
Tableau 141: Méthodologie utilisée lors de l'animation citée par les élèves dans ce qu'ils ont le moins aimé (plusieurs réponses possibles)	108
Tableau 142: Ce que les élèves ont été content pendant ces animations	109
Tableau 143: Eléments de Savoir cités par les élèves qu'ils ont été content d'apprendre lors des animations	110

Tableau 144: Parler d'autres choses pendant ces animations	112
Tableau 145: Aimerais parler d'autres choses pendant ces animations.....	112
Tableau 146: Possibilités des élèves pendant les animations	113
Tableau 147: Personne relais pour les élèves désignée par les acteurs pendant la préparation des animations (plusieurs réponses possibles)	114
Tableau 148: Personne relais prévue au sein de l'école identifiée comme telle par les élèves à la fin des animations	114
Tableau 149: Personne relais au sein de l'école identifiée par les élèves à la fin des animations.....	114
Tableau 150: Personne relais extérieure à l'école ou non adulte identifiée par les élèves à la fin des animations	116
Tableau 151: Envie de parler des animations VAS à la maison	116
Tableau 152: Personne avec qui l'élève a envie d'en parler à la maison parmi ceux qui ont répondu « oui » ou « peut-être »	116
Tableau 153: Personne avec qui l'élève a envie d'en parler à la maison	118
Tableau 154: Envie de parler des animations VAS hors de la maison	118
Tableau 155: Personne avec qui l'élève a envie d'en parler à quelqu'un qui n'habite pas à la maison parmi ceux qui ont répondu « oui » ou « peut-être »	118
Tableau 156: Envie d'entendre l'avis des garçons, des filles pendant les animations	120
Tableau 157: Envie d'entendre l'avis des garçons et/ou des filles pendant les animations en fonction du sexe et du niveau scolaire	120
Tableau 158: Remarques ou commentaires ajoutés par les élèves à la fin des animations (plusieurs réponses possibles)	121
Tableau 159: Taux de réponse aux questions du questionnaire	123
Tableau 160: Répartition des élèves par sexe et âge	123
Tableau 161: Répartition des élèves par niveau scolaire	124
Tableau 162: Utilité des animations VAS selon les élèves	124
Tableau 163: Satisfaction des élèves des animations auxquelles ils ont participé.....	124
Tableau 164: Ce que les élèves ont le plus aimé pendant ces animations (plusieurs réponses possibles)	125
Tableau 165: Thématique abordée lors de l'animation citée par les élèves dans ce qu'ils ont le plus aimé (plusieurs réponses possibles)	125
Tableau 166: Méthodologie utilisée lors de l'animation citée par les élèves dans ce qu'ils ont le plus aimé (plusieurs réponses possibles)	125
Tableau 167: Ce que les élèves ont le moins aimé pendant ces animations (plusieurs réponses possibles)	126
Tableau 168: Ce que les élèves ont été content pendant ces animations.....	126
Tableau 170: Parler d'autres choses pendant ces animations	128

Tableau 171: Aimerait parler d'autres choses pendant ces animations (plusieurs réponses possibles)	128
Tableau 172: Possibilités des élèves pendant les animations	129
Tableau 173: Personne relais pour les élèves désignée par les acteurs pendant la préparation des animations (plusieurs réponses possibles)	129
Tableau 174: Personne relais prévue au sein de l'école identifiée comme telle par les élèves à la fin des animations	130
Tableau 175: Personne relais au sein de l'école identifiée par les élèves à la fin des animations (plusieurs réponses possibles)	130
Tableau 176: Personne relais extérieure à l'école ou non adulte identifiée par les élèves à la fin des animations	130
Tableau 177: Envie de parler des animations VAS à la maison (plusieurs réponses possibles)	131
Tableau 178: Personne avec qui l'élève a envie d'en parler à la maison parmi ceux qui ont répondu « oui » ou « peut-être »	131
Tableau 179: Envie de parler des animations VAS hors de la maison (plusieurs réponses possibles)	131
Tableau 180: Personne avec qui l'élève a envie d'en parler à quelqu'un qui n'habite pas à la maison parmi ceux qui ont répondu « oui » (plusieurs réponses possibles).....	132
Tableau 181: Envie d'entendre l'avis des garçons, des filles pendant les animations	132
Tableau 182: Remarques ou commentaires ajoutés par les élèves à la fin des animations (plusieurs réponses possibles)	132
Tableau 183: Comparaison des réponses à certaines questions du questionnaire pour les élèves par rapport à la satisfaction des élèves des animations	134
Tableau 184: Classe en fonction du type d'enseignement pour laquelle une personne-relais pour les élèves est prévue ou non	135
Tableau 185: Contacts des élèves et des parents avec la personne relais après l'animation	135
Tableau 186: Satisfaction des acteurs vis à vis du questionnaire selon le type d'enseignement.....	137
Tableau 187: Les réponses fournies par les participants à l'évaluation quant à leur degré de satisfaction par rapport aux étapes du processus d'évaluation.	139

ANNEXES

1. Grille d'analyse du processus d'une animation vie affective et sexuelle.
2. Questionnaire destiné aux élèves de l'enseignement primaire ordinaire et de l'enseignement primaire et secondaire ordinaire.
3. Consignes d'utilisation du questionnaire.
4. Questionnaire d'évaluation du processus d'évaluation participative.

PROJET DE GRILLE D'ÉVALUATION DU PROCESSUS D'UNE ANIMATION « VAS » POUR UNE CLASSE

La grille d'évaluation du processus sera remplie par l'animateur ou les animateurs qui ont réalisé l'animation.
 Une grille d'évaluation du processus sera remplie pour chaque animation (1 animation = 4h en 1 ou plusieurs séances d'animation)
 Pour une animation prévue mais non réalisée, voudriez-vous répondre aux parties 1 et 2 puis passer à la partie 6, SVP. Merci

1. Si une réponse est la même que pour un autre classe, mettre le n° de l'autre classe (ex : cf 04 03, équipe 4, classe 3)
2. Si réponse identique (ex objectifs prévus = objectifs développés), inscrire « idem »
3. Si échec de négociation d'une ou plusieurs animations, rajouter une feuille ou mettre en remarque dans une grille d'analyse.

1. Données générales

Animateur(s)		Guide d'utilisation de la grille
Equipe	n°	Un numéro a été attribué à chaque équipe pour faciliter le travail des coordinateurs de l'évaluation, veuillez, SVP, indiquer le chiffre qui vous a été communiqué lors de la réunion de rencontre des équipes.
Nombre d'animateur(s)		Le nombre d'animateurs correspond au nombre d'animateurs qui ont réalisé les 4 h d'animation dans une même classe.
Formation animateur 1 - de base - spécifique VAS* - nombre d'année dans le domaine de l'animation à la VAS	- - <input type="checkbox"/> Oui <input type="checkbox"/> non ; laquelle ?..... - -	La formation de base de(s) l'animateur(s) est son/leur premier diplôme obtenu (ex : infirmière, médecin, psychologue, conseillère conjugale, assistante sociale, etc.). La formation spécifique à la vie affective et sexuelle (VAS) est une formation que l'animateur aurait suivie en

<p>Formation animateur 2</p> <ul style="list-style-type: none"> - de base - spécifique VAS* - nombre d'année dans le domaine de l'animation à la VAS 	<ul style="list-style-type: none"> - - <input type="checkbox"/> Oui <input type="checkbox"/> non ; laquelle ?..... - - - 	<p>complément à sa formation de base.</p> <p>Le nombre d'années dans le domaine de l'animation à la VAS est l'ancienneté des animateurs dans ce domaine seulement.</p>
---	---	---

* Pour formation spécifique des animateurs, possibilité d'agrafer le CV à la grille

Préalable à l'animation		Guide d'utilisation de la grille
<p>Accord pour réaliser l'animation :</p> <ul style="list-style-type: none"> - de contacts téléphoniques - de courriers - de rencontres 	<ul style="list-style-type: none"> - <input type="checkbox"/> non <input type="checkbox"/> Oui, combien ? - <input type="checkbox"/> non <input type="checkbox"/> Oui, combien ? - <input type="checkbox"/> non <input type="checkbox"/> Oui, combien ? 	<p>Pour obtenir l'accord pour réaliser une animation dans cette école, avez eu des contacts téléphoniques, envoyé du courrier ou rencontré des interlocuteurs ? Si, oui, voudriez-vous indiquer combien de fois avez eu effectué ces diverses démarches, SVP, merci.</p>
<p>Lieu des rencontres :</p> <ul style="list-style-type: none"> - Ecole - PMS/PSE - Centre de planning familial - Autres 	<ul style="list-style-type: none"> - <input type="checkbox"/> non <input type="checkbox"/> Oui, combien ? - <input type="checkbox"/> non <input type="checkbox"/> Oui, combien ? - <input type="checkbox"/> non <input type="checkbox"/> Oui, combien ? - <input type="checkbox"/> non <input type="checkbox"/> Oui, combien ? <p>Précisez le lieu :</p>	<p>Si vous avez rencontrer des interlocuteurs pour obtenir l'accord de réaliser une animation , voudriez-vous indiquer où et combien de fois, SVP, merci.</p>
<p>Identification de l'offre et la demande :</p> <ul style="list-style-type: none"> - offre venant du centre de planning familial ou du service PSE ou du centre PMS - demande venant de l'école 	<ul style="list-style-type: none"> - <input type="checkbox"/> Oui <input type="checkbox"/> non - <input type="checkbox"/> Oui <input type="checkbox"/> non, de qui : <input type="checkbox"/> enseignant, lequel ? <input type="checkbox"/> Directeur de l'école <input type="checkbox"/> PMS/PSE <input type="checkbox"/> Educateur <input type="checkbox"/> Parents 	<p>L'identification de l'offre et la demande correspond à la personne qui propose ou demande une animation. Si la demande vient de l'école, veuillez indiquer de qui elle émane, SVP, Merci.</p>

	<input type="checkbox"/> autres	
Contexte de la demande ou de l'offre :		Le contexte de la demande ou de l'offre correspond au contexte dans lequel une animation est demandée ou proposée (ex : problématique particulière, incident à l'école, grossesse précoce, projet pilote, etc.)

Public de l'animation		
classe	n°	Un numéro a été attribué à chaque classe pour faciliter le travail des coordinateurs de l'évaluation, veuillez, SVP, indiquer le chiffre qui vous a été communiqué lors de la réunion de rencontre des équipes.
Niveau & année (primaire, secondaire)		Le niveau correspond au niveau d'enseignement : primaire, secondaire et l' année correspond à l'année scolaire que poursuivent les élèves : 4 ^{ème} primaire, 4 ^{ème} secondaire, etc.
Type d'enseignement	<ul style="list-style-type: none"> - <input type="checkbox"/> ordinaire <input type="checkbox"/> spécialisé - <input type="checkbox"/> enseignement général <input type="checkbox"/> technique de transition <input type="checkbox"/> technique de qualification <input type="checkbox"/> professionnel - type I à VIII : - Forme 1 à 4 : 	<p>Le type d'enseignement :</p> <p>Nous vous demandons de spécifier s'il s'agit :</p> <ul style="list-style-type: none"> ➤ d'enseignement ordinaire ou spécial, <p>Nous vous demandons de spécifier s'il s'agit :</p> <ul style="list-style-type: none"> ➤ pour l'enseignement <u>ordinaire</u> : d'enseignement général, technique de transition technique de qualification ou professionnel, ➤ pour l'enseignement <u>spécialisé</u> : d'enseignement du type I à VIII, de la forme 1 à 4.
Classe mixte	<ul style="list-style-type: none"> - <input type="checkbox"/> oui - <input type="checkbox"/> seulement des filles - <input type="checkbox"/> seulement des garçons 	La mixité correspond à la composition de la classe en filles et garçons.
Nombre d'élèves	-	Le nombre d'élèves correspond au nombre inscrit d'élèves de la classe

Animation		Guide d'utilisation de la grille
Modalités horaires *	<input type="checkbox"/> 4 x 1 h <input type="checkbox"/> 2 x 2h <input type="checkbox"/> 1 x 4h <input type="checkbox"/> autre :	Les modalités horaires de l'animation correspondent à la manière dont vous avez réparti les séances de cette animation (ex : 2 x 2 h, 1 x 4h, etc.)
Date de ou des animation(s)		La date des séances d'animation
nombre d'élèves le plus élevé et le plus bas présents lors des diverses séances d'animation		Le nombre d'élèves le plus élevé et le plus bas présents aux différentes séances d'animations
mixité	<input type="checkbox"/> Toujours <input type="checkbox"/> parfois <input type="checkbox"/> jamais	La mixité de l'animation. L'animation peut s'être déroulée en plusieurs fois et notamment de manière non mixte pour une partie des heures. Voudriez-vous nous le signaler, SVP.
Présence : - enseignant - autre(s) personne(s)	- <input type="checkbox"/> Oui <input type="checkbox"/> non ; lequel ?..... - <input type="checkbox"/> Oui <input type="checkbox"/> non ; lequel : ?.....	La présence d'une autre personne que le ou les animateur(s). Voudriez-vous nous signaler toute autre personne présente <u>lors de l'animation</u> , SVP. ➤ Lorsqu'on vous demande quel enseignant a participé, il s'agit de préciser la matière enseignée par celui-ci (ex : biologie, gymnastique, cours philosophique, institutrice de 4 ^{ème} primaire, etc.) ➤ Lorsqu'on vous demande qui de l'équipe paramédicale (enseignement spécial) ou quelle autre personne a participé, il s'agit de préciser sa profession ou sa fonction (ex : éducateur, secrétaire, kinésithérapeute, psychologue, etc....)
Lieu de l'animation	Le lieu de l'animation : voudriez-vous préciser le lieu où s'est déroulée l'animation, SVP (école, classe, centre PMS, service PSE, centre de planning familial, etc.).
Nombre de groupes	- <input type="checkbox"/> un <input type="checkbox"/> deux <input type="checkbox"/> trois <input type="checkbox"/> autre	Le nombre de groupe correspond au nombre de groupe en lequel vous avez divisé la classe

* Modalités pratiques des animations : en primaire = en heures, en secondaire = 50 minutes

2. Préparation de l'animation

Acteurs		Guide d'utilisation de la grille
Coordinateur désigné	- <input type="checkbox"/> Oui <input type="checkbox"/> non ; qui ?.....	Le coordinateur désigné correspond à la personne qui coordonne le processus de préparation et d'évaluation de l'animation. Voudriez-vous préciser sa fonction et l'institution pour laquelle elle travaille , SVP (ex : infirmière / PMS, éducateur / école).
Partenaires impliqués dans la préparation - service PSE - centre PMS - centre de planning familial - élèves - enseignant(s) - parents - directeur(trice)/proviseur - conseil de participation - équipe paramédicale - autre(s)	- <input type="checkbox"/> Oui <input type="checkbox"/> non * - <input type="checkbox"/> Oui <input type="checkbox"/> non * - <input type="checkbox"/> Oui <input type="checkbox"/> non * - <input type="checkbox"/> Oui <input type="checkbox"/> non * - <input type="checkbox"/> Oui <input type="checkbox"/> non * ; le quel ?..... - <input type="checkbox"/> Oui <input type="checkbox"/> non * - <input type="checkbox"/> Oui <input type="checkbox"/> non * - <input type="checkbox"/> Oui <input type="checkbox"/> non * - <input type="checkbox"/> Oui <input type="checkbox"/> non * ; qui ?..... - <input type="checkbox"/> Oui <input type="checkbox"/> non * ; le quel ?..... *Si non ; pourquoi ?.....	Les partenaires impliqués dans la préparation de l'animation sont toutes les personnes qui seront contactées pour la mise en place et la préparation de l'animation. ➤ Lorsqu'on vous demande quel enseignant a participé, il s'agit de préciser la matière enseignée par celui-ci (ex : biologie, gymnastique, cours philosophique, institutrice de 4 ^{ème} primaire, etc.) ➤ Lorsqu'on vous demande qui de l'équipe paramédicale (enseignement spécial) ou quelle autre personne a participé, il s'agit de préciser sa profession ou sa fonction (ex : éducateur, secrétaire, kinésithérapeute, psychologue, etc....)

Acteurs		Guide d'utilisation de la grille
Personne(s) relais prévue(s) pour les élèves au sein de l'école Une personne remplissait-elle déjà ce rôle au sein de l'école ?	- <input type="checkbox"/> Oui <input type="checkbox"/> non - qui ? Fonction :..... Nom : Tel : - <input type="checkbox"/> Oui <input type="checkbox"/> non ; qui ?.....	<ul style="list-style-type: none"> ➤ La (ou les) personne relais prévue(s) pour les élèves et les parents correspond à la personne qui, avant ou après l'animation, sera la personne de référence au sein de l'école en matière de vie affective et sexuelle. Cette personne répondra aux questions éventuelles ou relayera vers une personne compétente pour aider l'élève et/ou les parents. ➤ Voudriez-vous, SVP, indiquer sa fonction, son nom et un n° de téléphone ou l'on peut la joindre car nous aimerions la contacter en mai 05 pour savoir si des élèves ou des parents l'ont contacté au sujet de la vie affective et sexuelle après l'animation. ➤ Nous désirerions savoir si une personne remplissait déjà ce rôle avant le projet pilote et quelle est sa fonction dans l'école.
Personne(s) relais prévue(s) pour les parents au sein de l'école Une personne remplissait-elle déjà ce rôle au sein de l'école ?	- <input type="checkbox"/> Oui <input type="checkbox"/> non - qui ? Fonction :..... Nom : Tel : - <input type="checkbox"/> Oui <input type="checkbox"/> non ; qui ?.....	
Méthodologie		
Clarification des rôles des partenaires impliqués dans la préparation	- <input type="checkbox"/> Oui <input type="checkbox"/> en partie <input type="checkbox"/> non <input type="checkbox"/> je ne sais pas	La clarification des rôles des partenaires impliqués dans la préparation de l'animation (c'est à dire qui fait quoi, quand, avec qui, etc.) : dans le processus de préparation, le rôle de chaque intervenant dans l'animation a-t-il été clarifié ?

<p>Parents prévenus : <input type="checkbox"/> Oui <input type="checkbox"/> non Si oui comment et si non pourquoi ?.....</p>	<p>Les parents ont-ils été prévenus de la réalisation de cette animation ? Si oui, voulez-vous expliciter, SVP, comment ils le furent ? (ex : lettre, réunion, projet d'établissement, etc.)</p>
--	---

Méthodologie

Besoins des élèves déterminés : Oui non

Si oui comment et si non pourquoi ? :

.....

Lesquels :

.....

Objectif(s) prévu(s) : Oui non

Si oui lesquels et si non pourquoi ? :

.....

Méthode(s) utilisée(s) et outil(s) utilisé(s) :

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

Méthodologie		Guide d'utilisation de la grille
Evaluation prévue : - questionnaire du projet pilote - autre(s)	- <input type="checkbox"/> Oui <input type="checkbox"/> non - <input type="checkbox"/> Oui <input type="checkbox"/> non - <input type="checkbox"/> Oui <input type="checkbox"/> non Si oui, comment ? Si non, pourquoi ?	L' évaluation prévue : durant la préparation, avez-vous prévu de réaliser l'évaluation de l'animation avec le questionnaire du projet ou par une autre méthode ? Si vous utilisez une autre méthode que le questionnaire du projet, voulez-vous expliciter brièvement, SVP, comment vous comptez la réaliser ? Si non, pourquoi ?
Autres (préparation)		
Durée de la préparation de l'animation		La durée de la préparation : Combien de temps le ou les animateurs ont-ils passé pour négocier, mettre en place et préparer l'animation ? SVP, veuillez <u>répondre en heures et minutes</u> , merci.
Pour préparer l'animation, nombre de : - de contacts téléphoniques - de courriers - de rencontres	- <input type="checkbox"/> non <input type="checkbox"/> Oui, combien ? - <input type="checkbox"/> non <input type="checkbox"/> Oui, combien ? - <input type="checkbox"/> non <input type="checkbox"/> Oui, combien ?	Pour préparer l'animation dans cette école, avez-vous eu des contacts téléphoniques, envoyé du courrier ou rencontré des interlocuteurs ? Si oui, voudriez-vous indiquer combien de fois avez eu effectué ces diverses démarches, SVP, merci.

<p>Lieu des rencontres :</p> <ul style="list-style-type: none"> - Ecole - PMS/PSE - Centre de planning familial - Autres 	<ul style="list-style-type: none"> - <input type="checkbox"/> non <input type="checkbox"/> Oui, combien ? - <input type="checkbox"/> non <input type="checkbox"/> Oui, combien ? - <input type="checkbox"/> non <input type="checkbox"/> Oui, combien ? - <input type="checkbox"/> non <input type="checkbox"/> Oui, combien ? <p>Précisez le lieu :</p> <p>.....</p>	<p>Si vous avez rencontré des interlocuteurs pour préparer l'animation, voudriez-vous indiquer où et combien de fois, SVP, merci.</p>
--	---	--

Autres (préparation)		Guide d'utilisation de la grille
Principaux facteurs facilitant la préparation :		Les principaux facteurs facilitant la préparation : voudriez-vous, SVP, détailler les facteurs qui selon vous ont facilités la préparation de cette animation ?
Difficultés rencontrées lors de la préparation :		Les difficultés rencontrées : voudriez-vous, SVP, détailler les éventuelles difficultés que vous avez rencontrées lors de la préparation de cette animation.
Collaboration antérieure dans cette école pour des animations de ce type	<input type="checkbox"/> Oui <input type="checkbox"/> non avec qui ?	L'existence d'une collaboration antérieure au projet pilote dans cette école pour des animations de ce type : ➤ Aviez-vous déjà réalisé des animations VAS dans cette école ? ➤ Quelle fonction avaient les personnes avec qui vous aviez déjà travaillé ?
De la préparation de l'animation, vous êtes globalement : <input type="checkbox"/> Très satisfait <input type="checkbox"/> plutôt satisfait <input type="checkbox"/> ni satisfait, ni insatisfait <input type="checkbox"/> plutôt insatisfait <input type="checkbox"/> insatisfait		La dernière question sur la préparation de cette animation concerne votre appréciation sur la manière dont celle-ci s'est déroulée.

<p>Si vous voulez noter des remarques <u>au sujet de la préparation</u> de cette animation, vous êtes invité(e) à le faire ici.....</p> <p>.....</p> <p>.....</p> <p>.....</p> <p>.....</p>	<p>Un espace vous est réservé si vous désirez noter des remarques au sujet de la préparation de l'animation.</p>
---	---

3. Animation

Animation	Guide d'utilisation de la grille
Objectifs développés :	Les objectifs développés : quels objectifs avez-vous développés au cours des séances d'animation ? Pourquoi y a-t-il une différence éventuelle avec les objectifs de départ ?
Méthode(s) utilisée(s) et outil(s) utilisé(s) :	La ou les méthode(s) et les outils utilisés : quelle(s) méthode(s) et / ou quel(s) outil(s) avez-vous utilisé(s) au cours des séances d'animation ? Pourquoi y a-t-il une différence éventuelle avec les objectifs de départ ?

Animation	Guide d'utilisation de la grille
Principaux facteurs facilitant l'animation :	Les principaux facteurs facilitant la réalisation de l'animation : voudriez-vous, SVP, détailler les facteurs qui selon vous ont facilité la réalisation de cette animation ?
Difficultés rencontrées lors de l'animation :	Les difficultés rencontrées : voudriez-vous, SVP, détailler les éventuelles difficultés que vous avez rencontrées lors de la réalisation de cette animation ?
De la réalisation de l'animation, vous êtes globalement : <input type="checkbox"/> Très satisfait <input type="checkbox"/> plutôt satisfait <input type="checkbox"/> ni satisfait, ni insatisfait <input type="checkbox"/> plutôt insatisfait <input type="checkbox"/> insatisfait	La dernière question sur la réalisation de cette animation concerne votre appréciation sur la manière dont celle-ci s'est déroulée ?
Si vous voulez noter des remarques au <u>sujet de l'animation</u> , vous êtes invité(e) à le faire ici	Cet espace vous est réservé si vous désirez noter des remarques au sujet de l'animation .

Autres (évaluation)	Guide d'utilisation de la grille
Principaux facteurs facilitant l'évaluation :	Les principaux facteurs facilitant l'évaluation de l'animation : voudriez-vous, SVP, détailler les facteurs qui selon vous ont facilité l'évaluation de cette animation ?
Difficultés rencontrées lors de l'évaluation:	Les difficultés rencontrées : voudriez-vous, SVP, détailler les éventuelles difficultés que vous avez rencontrées lors de l'évaluation de cette animation ?
Durée de l'évaluation	La durée de l'évaluation : Combien de temps le ou les animateurs ont-ils passé pour évaluer l'animation avec l'ensemble des partenaires? SVP, veuillez <u>répondre en heures et minutes</u> , merci .

Autres (évaluation)		Guide d'utilisation de la grille
Pour réaliser l'évaluation, nombre de : - de contacts téléphoniques - de courriers - de rencontres	- <input type="checkbox"/> non <input type="checkbox"/> Oui, combien ? - <input type="checkbox"/> non <input type="checkbox"/> Oui, combien ? - <input type="checkbox"/> non <input type="checkbox"/> Oui, combien ?	Pour réaliser l'évaluation dans cette école, avez eu des contacts téléphoniques, envoyé du courrier ou rencontré des interlocuteurs ? Si, oui, voudriez-vous indiquer combien de fois avez eu effectué ces diverses démarches, SVP, merci.
Lieu des rencontres : - Ecole - PMS/PSE - Centre de planning familial - Autres	- <input type="checkbox"/> non <input type="checkbox"/> Oui, combien ? - <input type="checkbox"/> non <input type="checkbox"/> Oui, combien ? - <input type="checkbox"/> non <input type="checkbox"/> Oui, combien ? - <input type="checkbox"/> non <input type="checkbox"/> Oui, combien ? Précisez le lieu :	Si vous avez rencontré des interlocuteurs pour réaliser l'évaluation, voudriez-vous indiquer où et combien de fois, SVP, merci.
De l'évaluation, vous êtes globalement : ... <input type="checkbox"/> Très satisfait <input type="checkbox"/> plutôt satisfait <input type="checkbox"/> ni satisfait, ni insatisfait <input type="checkbox"/> plutôt insatisfait <input type="checkbox"/> insatisfait		La dernière question sur l'évaluation de cette animation concerne votre appréciation sur la manière dont celle-ci s'est déroulée ?
Si vous voulez noter des remarques au <u> sujet de l'évaluation</u> , vous êtes invité(e) à le faire ici		Cet espace vous est réservé si vous désirez noter des remarques au sujet de l'évaluation de l'animation .

6. Animation prévue non réalisée

Voudriez-vous expliquer pourquoi vous n'avez pu réaliser l'animation, SVP ?
Merci.

7. Pour vous qu'est-ce qu'une animation à la vie affective et sexuelle ?

Voudriez-vous répondre en maximum 3 lignes. Merci

8. Remarques

Si vous avez d'autres éléments à ajouter, vous pouvez le faire ici. Merci.

Consignes pour l'utilisation du questionnaire élèves pour l'enseignement primaire et spécialisé

1. Le questionnaire sera passé à la fin de la dernière animation.
2. Le temps réservé à la passation du questionnaire est de maximum 15 minutes.
3. Veuillez contextualiser le questionnaire, SVP, Merci.
(ex : Introduire le questionnaire en expliquant que les élèves ont participé à une animation mais que tous les jeunes n'ont pas cette opportunité en Communauté française et que l'objectif serait de généraliser ces animations en Communauté française.)
4. Veuillez noter sur l'enveloppe le nom de l'école, la classe, les dates d'animation et le temps consacré au passage du questionnaire, SVP. Merci
5. Lors du dépouillement du questionnaire, voudriez-vous indiquer pour le « Qui » de la question 5, la fonction de cette personne, SVP. Merci

Dans l'enseignement ordinaire :

1. Lire le questionnaire à voix haute avec les élèves.
2. Le questionnaire ne doit pas être un exercice de compréhension à la lecture. Veuillez à rester disponible pour toute question de compréhension.
3. Veuillez signaler aux élèves qu'il n'y a pas de bonnes ou de mauvaises réponses.
4. Veuillez signaler que personne de l'école ne lira les réponses aux questionnaires.
5. A la fin de l'animation, veuillez mettre, SVP, les questionnaires dans l'enveloppe qui vous est fournie à cet effet devant les élèves.

Dans l'enseignement spécialisé :

1. Les élèves sont capables de remplir totalement ou partiellement le questionnaire et les consignes sont identiques que pour l'enseignement primaire,
2. Soit la réalisation de l'évaluation sera avec l'aide d'un enseignant qui connaît les élèves. L'enseignant ou l'animateur remplit lui-même le questionnaire.
 - 2.1 Placer les élèves de manière à pouvoir leur poser les questions les unes après les autres aux élèves chacun à son tour.
 - 2.2 Si vous n'avez pas le temps de faire tout le questionnaire, voudriez-vous essayer de faire les questions 1 à 5 et la question 8, SVP. Merci.

Veuillez nous renvoyer tous les questionnaires élèves de cette classe avec la grille d'analyse du processus correspondant aux séances d'animation dans cette classe.

Merci de votre collaboration.

- Poser des questions oui non
- Dire que tu n 'étais pas d 'accord oui
 non
- Ecouter et être écouté oui non
- Comprendre oui non
- Apprendre oui non
- Entendre l 'avis des autres oui non
- Trouver des réponses à tes questions oui
 non

M

tourne
la page

6. Si tu as encore des questions après l'animation, à quelle personne adulte est-ce que tu peux poser tes questions dans l'école ?

Une croix par ligne, merci.

- Un instituteur, un professeur oui non
- L'infirmière de l'école oui non
- L'éducateur(trice) oui non
- Quelqu'un d'autre oui.. non Qui ?

7. Est-ce que tu as envie de parler de ces animations à la maison ?

- oui, à qui ?
- non
- peut-être, à qui ?

8. Est-ce que tu as envie de parler de ces animations à quelqu'un d'autre qui n'habite pas à la maison ?

- oui, à qui ?
- non
- peut-être, à qui ?

9. De ces animations, tu es :

- content(e)
- ni content(e), ni pas content(e)
- pas content(e)

10. Pendant les animations, est-ce que tu avais envie d'entendre :

Une croix par ligne, merci.

- l'avis des garçons oui non
- l'avis des filles oui non

11. Est-ce que tu trouves que ces animations à l'école sont utiles ? oui

non

12. Veux-tu ajouter quelque chose
? Fais le ici.

.....
.....

Merci beaucoup pour ta collaboration !

MMMM

Evaluation du processus du projet pilote VAS (ULB-Promes)

Ce questionnaire est distribué dans le cadre d'une évaluation du processus de la recherche-action : Projet-pilote d'éducation à la vie affective et sexuelle en Communauté française de Belgique, réalisée en partenariat par les facultés universitaires Notre-Dame-de-la-Paix à Namur et l'unité ULB-Promes de l'Université Libre de Bruxelles.

Ce questionnaire porte exclusivement sur l'évaluation de processus du volet de la recherche quantitative, réalisée par l'unité Promes de l'ULB et menée par Katty Renard. Les résultats récoltés seront traités par l'unité ULB-Promes mais en totale indépendance de l'auteur de la présente recherche.

Nous vous remercions d'avance pour votre participation.

1. Avez-vous utilisé l'outil 'questionnaire' destiné aux élèves issus de l'enseignement primaire et de l'enseignement primaire et secondaire spécialisé afin d'évaluer les 4 heures d'animations à la vie sexuelle et affective réalisées dans les classes ?

OUI NON (passer à la question 4)

2. Qu'en avez-vous pensé ? En avez-vous été ?

TRÈS SATISFAIT PLUTÔT SATISFAIT PLUTÔT INSATISFAIT TRÈS INSATISFAIT

**3. Selon vous, était-il adapté aux différents publics ciblés ?
Qu'en avez-vous pensé pour :**

- les élèves de l'enseignement primaire général ?

TRÈS SATISFAIT PLUTÔT SATISFAIT PLUTÔT INSATISFAIT TRÈS INSATISFAIT

- les élèves de l'enseignement primaire spécialisé ?

TRÈS SATISFAIT PLUTÔT SATISFAIT PLUTÔT INSATISFAIT TRÈS INSATISFAIT

- les élèves de l'enseignement secondaire spécialisé ?

TRÈS SATISFAIT PLUTÔT SATISFAIT PLUTÔT INSATISFAIT TRÈS INSATISFAIT

4. A la fin de chaque animation (ensemble de 4h), il vous a été demandé de compléter la grille d'analyse de processus. Etant donné que l'objectif était de couvrir tous les temps de l'animation (initiation, préparation, exécution, évaluation), il est clair que le temps de remplissage de la grille a été long. Ceci étant, diriez-vous que la grille répondait à cet objectif ? Etait-elle complète?

OUI NON

Si non, quel type de question manquait-il ?

.....

.....

.....

5. Diriez-vous que cela vous a apporté quelque chose de remplir la grille ?

OUI NON

Si oui, à quel niveau ?

.....

.....

.....

.....

6. Concernant le processus, quelle est votre opinion à propos des étapes suivantes ?

	TRÈS SATISFAIT	PLUTOT SATISFAIT	PLUTOT INSATISFAIT	TRÈS INSATISFAIT
Présentation du projet (objectifs et échéancier)	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Elaboration des outils avec les 40 équipes	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Suivi de l'implantation (identification des classes)	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Envoi des outils	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Suivi des équipes (réalisation des animations)	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Retour des outils	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Présentation des résultats	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

7. Désirez-vous ajouter quelque chose dans le cadre de cette évaluation du processus du projet-pilote ?

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

Merci beaucoup pour votre collaboration !

ENQUETE QUALITATIVE
FUNDP



A. Résultats de la recherche-action :

Evaluation qualitative du projet pilote d'éducation à la vie affective et sexuelle à l'école en Communauté française de Belgique.

Septembre 2005

**Par Christine HANOT, Maryline VINCENT, Cécile ARTUS, Julie DEFRESNE,
Albert ARARI-DHONT
Sous la direction de Michel MERCIER**

FACULTE DE MEDECINE, DEPARTEMENT DE PSYCHOLOGIE

rue de Bruxelles, 61 à 5000 Namur

Table des matières

1. Introduction	p. 4
2. Objectifs de la recherche et formulation des hypothèses	p. 5
3. Méthodologie	p. 7
4. Présentation des résultats : les acteurs qui n'ont pas participé (jusqu'au bout) au projet-pilote	p. 18
4.1. Préliminaires	p. 18
4.2. Les équipes qui n'ont pas participé à l'ensemble du projet-pilote	p. 18
4.3. Les centres PMS qui n'ont pas participé au projet-pilote.	p. 19
4.4. Les services PSE qui n'ont pas participé au projet-pilote.	p. 20
4.5. Les centres de planning familial qui n'ont pas participé au projet-pilote.	p. 21
4.6. Les élèves qui n'ont pas participé au projet-pilote.	p. 21
4.7. Les parents qui n'ont pas participé au projet-pilote.	p. 23
5. Présentation des résultats : les acteurs qui ont participé au projet pilote	p. 38
5.1. Le programme comme base de travail pertinente	p. 39
5.2. Une éducation VAS continue	p. 51
5.3. Un projet pilote pertinent	p. 55
5.4. la faisabilité du projet pilote	p. 74
5.5. La personne relais officielle à l'école	p. 101
5.6. la généralisation du projet pilote sous certaines conditions	p. 105
5.7. La coordination et l'institutionnalisation du projet pilote	p. 118
5.8. Les animations à la vie affective, relationnelle et sexuelle	p. 126
5.9. La collaboration avec les parents.	p. 136
6. Evaluation de notre évaluation qualitative	p. 142
7. Discussion et nouvelles pistes d'intervention	p. 143
7.1. Un échantillonnage significatif mais pas représentatif.	p. 143
7.2. La pertinence du programme :	p. 144
7.3. Un programme qui évite les redites	p. 145

7.4. L'école comme lieu d'éducation affective et sexuelle.	P. 145
7.5. Hétérogénéité des pratiques :	p. 148
7.6. Un système informel et inégalitaire	p. 150
7.7. Le réseau ou l'articulation du formel et de l'informel.	p. 150
7.8. Une articulation concrétisée	p. 152
7.9. Enseignement et santé	p. 152
7.10. Des animations en EVAS intégrées dans une approche systémique	p. 154
8. Conclusions	p. 156
Bibliographie	p. 161
Annexes	p. 164
Courriers acteurs	
Guides d'entretiens semi-directifs et questionnaires élèves	

1. Introduction

Depuis mai 2004, 40 équipes d'acteurs actifs dans le domaine des animations en vie affective et sexuelle se sont engagées dans ce projet-pilote d'implantation structurelle d'animations à la VAS (Vie affective et sexuelle) dans les écoles en Communauté française.

Ces 40 équipes avaient pour mission de réaliser, de septembre 2004 à juin 2005, des animations au sein de 200 classes, comprenant des classes de 4^{ème} et 6^{ème} années primaire, de quatrième année secondaire professionnelle et des classes de l'enseignement spécialisé. Chaque équipe avait donc à réaliser 5 animations d'une durée totale de 4 heures dans 5 classes au sein desquelles elle n'avait jamais réalisé d'animation au préalable.

Dès le mois de mai 2004, une équipe de recherche de l'ULB était chargée de l'évaluation quantitative de ce projet-pilote. Du 15 juin au 15 juillet 2004, puis, dès réception de l'avis de subvention en février 2005, l'équipe du département de psychologie de la Faculté de médecine de Namur débutait l'enquête qualitative.

Nous vous livrons donc les résultats de ce travail d'évaluation qualitative, réalisé par notre équipe de février à septembre 2005. Ce mode d'évaluation, qui se penche plus particulièrement sur l'analyse des perceptions des divers acteurs et les représentations individuelles et sociales nous semble particulièrement important compte tenu de l'objet même de ces animations : la dimension affective, relationnelle et sexuelle.

Il permet de nuancer, éclairer, approfondir les résultats de l'analyse quantitative.

A partir d'entretiens semi-dirigés auprès des divers acteurs du projet-pilote, nous avons évalué la pertinence du programme, du projet pilote et de son processus d'implantation puis, nous avons tâché de cerner le ressenti des acteurs face à une éventuelle généralisation des animations et de faire émerger leurs propositions quant aux modalités de cette généralisation.

En outre, nous avons pu affiner nos hypothèses en réalisant des focus-groupes auprès des 40 équipes qui avaient participé au projet. Nous avons également fait appel à la méthode des associations libres pour travailler également les représentations des personnes vis-à-vis de la VAS.

2. Objectifs de la recherche et formulation des hypothèses

Notre recherche visera à évaluer

1. La faisabilité du programme recommandé par la Communauté française
2. La pertinence de ce programme vu par les élèves et le personnel éducatif
3. La pertinence de ce programme vu par les relais
4. Le processus d'implantation structurelle du projet-pilote
5. La manière dont peut se faire la diffusion et l'institutionnalisation du projet pilote.

En nous basant sur l'état des lieux et la première étude qualitative, nous pouvons faire les hypothèses suivantes :

Hyp 1 : Les acteurs du processus pensent que le programme VAS représente une base de travail tout à fait pertinente.

Hyp 2 : Les acteurs du processus sont convaincus qu'idéalement l'éducation en VAS doit avoir lieu de manière continue, tout au long de la scolarité.

Hyp 3 : Les acteurs du processus considèrent que le projet pilote est tout à fait pertinent.

Hyp 4 : Les acteurs du processus considèrent que le projet pilote (basé sur le programme) est facilement réalisable dans toutes les classes, hormis les classes d'enseignement spécialisé.

Hyp 5 : Les acteurs du processus ont le sentiment que trouver une personne relais officielle dans les écoles n'est ni utile ni réaliste.

Hyp 6 : Les animateurs pensent qu'il faut généraliser le projet pilote mais sous certaines conditions.

Hyp. 7 : Les animateurs estiment que les directeurs d'école devraient coordonner la diffusion et l'institutionnalisation du projet pilote.

Hyp. 8 : Les acteurs du processus ont le sentiment que trouver une personne relais officielle dans les écoles n'est ni utile ni réaliste

3. Méthodologie

3.1. Revue de la littérature

Nous avons réalisé une revue de la littérature concernant les animations en VAS dans notre pays et hors de nos frontières.

3.2. Choix de la méthode d'analyse de contenu.

3.2.1. Les entretiens semi-dirigés

Le matériel de départ est constitué d'interviews menées auprès de 10 équipes d'animateurs inscrits dans le projet pilote et auprès de leurs partenaires. Ces entretiens se sont déroulés sur base d'un guide d'entretien, après un bref rappel du contexte et des objectifs de cette phase d'évaluation qualitative. Ils ont été enregistrés avec l'accord des personnes interrogées et avec l'assurance de la confidentialité. Ils ont été retranscrits afin de faciliter le traitement des données.

a) Objectifs

L'analyse de ces diverses interviews a pour objectif d'en retirer les éléments significatifs pour comprendre comment les divers partenaires se situent par rapport aux animations, au projet pilote, et, plus largement, au programme et à la généralisation de ce programme.

Nous allons donc analyser la manière dont les personnes partenaires du projet se représentent les animations VAS telles qu'elles se sont déroulées dans le cadre du projet pilote et telles qu'elles pourraient se généraliser.

Nous sommes donc ici dans l'analyse des représentations mentales des divers partenaires, soit des images subjectives au sein desquelles nous trouverons également des éléments objectifs. Nous distinguerons donc, les éléments subjectifs de cette recherche des éléments objectifs dans la mesure où nous prévoyons des recommandations concrètes pour faciliter la généralisation des animations VAS.

Ces entretiens avaient pour but d'obtenir des données de 3 ordres :

- **des faits** : organisations concrètes, matériel réalisé, ...
- **des jugements subjectifs des partenaires** par rapport au processus VAS, aux autres partenaires, aux freins, aux leviers, à une généralisation des animations EVAS (Education à la vie affective et sexuelle).
- des **renseignements relatifs aux cognitions** des partenaires, c'est-à-dire à leur niveau de connaissances en matière de mission de chaque partenaire, de compétence, ...

b) L'apport de l'analyse des entretiens

L'entretien est une technique intéressante pour étudier les représentations sociales d'un groupe. Les données quantitatives étant recueillies par questionnaire à l'ULB, l'entretien, approfondi, semi-dirigé, va permettre, pour sa part, d'aborder des aspects plus qualitatifs et de pouvoir obtenir des détails, des nuances, des informations qui pourront confirmer ou infirmer les données quantitatives.

c) Les limites de l'analyse des entretiens

Cependant, s'il ne réduit pas l'expression des individus aux questions posées, comme le questionnaire, l'entretien présente quelques limites.

En effet, il favorise la production de discours, une activité, un corpus en soi particulièrement complexe. Le discours fait, en effet, intervenir, des règles de rationalisation, de contrôle, d'énonciation, un filtrage psychologique, cognitif et social qui peuvent biaiser son contenu.

C'est pourquoi nous avons mené un nombre d'interviews suffisant que pour pouvoir dégager des constantes mais aussi des divergences entre interviewés permettant de dépasser les filtres éventuels.

En outre, la confrontation de nos hypothèses aux réactions des acteurs lors des focus groupes a permis d'obtenir des témoignages et comportements spontanés qui ont pu corroborer ou infirmer les témoignages obtenus lors des entretiens semi-dirigés.

Le contexte même de l'entretien peut, lui aussi, influencer le discours de l'individu. C'est pourquoi nous avons toujours mené nos entretiens dans le contexte quotidien des personnes interrogées : le lieu de travail ou d'études selon qu'il s'agissait de professionnels ou d'élèves.

Enfin, l'entretien a été analysé selon des méthodes d'analyse de contenu elles-mêmes tributaires d'interprétation et de subjectivité de la part de l'analyste. C'est pourquoi tous les documents ont été traités par deux chercheurs.

d) La réalisation des guides d'entretien.

Les guides d'entretien ont été réalisés en plusieurs étapes :

- *Une première version* des questionnaires (équipes, directeur et enseignant, parent, élève dans le projet, élève hors projet) a été réalisée et critiquée lors d'une réunion rassemblant plusieurs personnes travaillant au Département de psychologie et impliquées dans la problématique des animations en vie affective et sexuelle, sur base de l'expérience de chacun et en partant de la littérature.

- *Une seconde version* a alors été rédigée, soumise à nos partenaires de l'ULB, responsables de l'étude quantitative et corrigée. En effet, les premiers résultats de l'étude quantitative permettait de dégager un certain nombre d'informations que **l'étude qualitative se devait d'approfondir**.

- *Une troisième version* a alors été rédigée et testée auprès de 2 ou 3 personnes (selon le type d'entretiens) puis, les guides ont été définitivement rédigés, en tenant compte des remarques faites lors des pré-tests.

Tous les entretiens ont été enregistrés avec l'accord des personnes interviewées, afin de pouvoir les retranscrire dans leur intégralité et de les analyser objectivement. Ils ont été menés sur les divers lieux de travail ou de cours des partenaires.

Les guides d'entretien donnent toujours la possibilité à l'interviewer et à l'interviewé de revenir sur les questions posées ou d'établir des liens entre elles.

Les personnes interrogées l'ont été par 5 personnes différentes.

Le but de l'entretien n'était pas d'obtenir une réponse à chacune des questions mais bien d'utiliser ces questions pour confirmer certaines représentations déjà mises en avant dans les réponses aux questionnaires et d'en faire émerger d'autres.

3.2.2. Les associations libres

Cette méthode repose sur l'expression verbale spontanée, moins contrôlée et donc plus authentique. A partir d'un mot inducteur, le sujet est invité à produire un certain nombre de mots et expressions qui lui viennent spontanément à l'esprit. Nous avons utilisé cette méthode projective à l'occasion des entretiens semi-dirigés.

Nous avons utilisé cette méthode au tout début de nos entretiens semi-directifs, la première partie de l'entretien concernait, en effet, les notions d'animation à la vie affective et sexuelle.

Objectifs

Enfin, outre l'usage d'entretiens semi-dirigés (et de focus groupes), méthode interrogative, nous avons utilisé une méthode associative permettant de recueillir les contenus des représentations des divers partenaires.. La technique consiste, à partir d'un mot inducteur, à produire tous les mots (substantifs ou adjectifs) ou expressions qui viennent à l'esprit. Ces éléments associés peuvent être des bases pour la carte associative, la constitution de couples de mots ou l'évaluation pairée.

Apports

Le caractère spontané de l'association libre rend alors possible l'approche d'éléments implicites ou latents. Cette technique permet de recueillir le contenu de la représentation.

L'accès aux constituants est plus rapide et plus aisé.

Limites

Les résultats obtenus sont difficilement interprétables : le terme produit est bien un élément de représentation mais sa signification n'apparaît pas a priori, par manque de contexte sémantique. Il convient de croiser les résultats de cette méthode avec des résultats obtenus par d'autres méthodes.

3.2.3. La technique du Focus Groupe

Nous avons associé à l'analyse de contenu des entretiens et des associations libres une méthode complémentaire. Il s'agit de la technique du « Focus Groupe » qui vise prioritairement à présenter aux participants de l'évaluation les premiers résultats recueillis et à les inviter à réagir face à ces résultats, à leur cohérence, à leurs contradictions.

Apports

Le but de cette méthode est de :

- contrôler
- approfondir
- recouper

les informations recueillies.

Cette technique permet de vérifier la validité des informations obtenues préalablement par le biais de l'analyse des entretiens et de vérifier les hypothèses qui émergeaient de l'ensemble des entretiens semi-directifs réalisés au préalable auprès des divers acteurs.

Réalisation

Les focus groupes, quant à eux, ont été animés par la même personne, une seconde personne prenant des notes pendant le déroulement de la discussion.

Nous avons mis sur pied **5 focus groupes réunissant entre 6 et 12 partenaires** des plannings familiaux (3 focus groupes), des centres PMS (1 focus groupe) et des Services PSE (1 focus groupe).

Nous avons enregistré l'ensemble des focus groupes mais avons préféré ne pas les filmer de manière à ne pas bloquer la parole et de préserver un relatif anonymat aux participants.

Nous n'avons malheureusement pas pu réunir en focus groupe les élèves, les représentants du corps enseignants et les parents, compte tenu des contraintes de temps, les mois de juin, juillet, août et septembre étant successivement dévolus aux examens, aux vacances scolaires et à la rentrée scolaire et à son organisation complexe.

3.3. Les diverses phases du projet.

3.3.1. La mise en place de la phase des entretiens semi-dirigés

Nous mettons en place des **entretiens semi-dirigés**³⁶ avec **10** des **40 équipes** qui ont participé au projet pilote. Ces équipes sont sélectionnées selon plusieurs critères : répartition géographique, public d'élèves, type d'équipe (Centre PMS, Centre de planning, Service PSE) ... Les 30 autres équipes seront invitées à participer à la Phase 2, c'est-à-dire aux focus groupes.

10 équipes sont donc sélectionnées : 8 centres de plannings, 1 centre PMS et une Cellule PSE.

a) Courrier aux 40 équipes et à leurs partenaires

Nous avons, dans un premier temps, envoyé un courrier³⁷ expliquant les diverses phases de cette recherche qualitative et demandant aux 40 équipes volontaires de prévenir leurs partenaires (écoles, parents, autres acteurs, ...) qu'ils seront invités à participer soit à des entretiens semi-dirigés, soit à des focus groupes dans le cadre de cette recherche.

Les équipes doivent

- remplir une grille qui récapitule toutes les personnes avec qui elles ont collaboré lors de leurs 5 animations. Puis, nous renvoyer cette grille.
- contacter leurs partenaires de terrain et à les prévenir que nous allons faire appel à eux lors d'entretiens semi dirigés ou de focus groupes.

b) Réponses à nos courriers

³⁶ Initialement, 9 équipes étaient prévues. Nous en avons ajouté une car elle était la seule à avoir considéré les parents comme partenaires dans la grille qu'elle nous avait renvoyée.

³⁷ V. annexe 1

Nous recevons assez rapidement les fiches des 10 équipes sélectionnées, les grilles des autres équipes arrivent en ordre dispersé, certaines ne nous sont pas parvenues. Nous relançons les équipes par téléphone.

c) Entretiens semi-directifs à proprement parler : la rencontre avec les équipes et leurs partenaires

Nous rencontrons nos acteurs et partenaires lors d'entretiens semi-directifs. Toutes les équipes contactées sont d'accord pour participer à cette première phase, sauf une qui estime ne pas être assez loin dans le processus pour pouvoir être interviewée. Nous la remplaçons par une autre équipe.

Afin de rentabiliser au maximum ces entretiens semi-directifs, nous nous avons constitué 5 guides d'entretien différents : Le but de l'entretien n'était pas d'obtenir une réponse à chacune des questions mais bien d'utiliser ces questions pour confirmer certaines représentations déjà mises en avant dans les réponses aux questionnaires et d'en faire émerger d'autres.

- un guide d'entretien pour les animateurs³⁸
- un guide d'entretien pour le corps enseignant (directeur, enseignant, éducateur).
- un guide d'entretien pour les élèves qui étaient dans le projet-pilote.
- un guide d'entretien pour les familles.
- un guide d'entretien pour les élèves hors projet-pilote.

Après avoir réalisé un ou deux pré-tests pour chaque type de guide d'entretien, nous commençons nos entretiens semi-directifs.

Au total, nous avons rencontré, sur leur lieu de travail :

Dans le cadre du projet pilote :

Animateurs CPF, CPMS, SPSE	18
Enseignants, directeurs, éducateurs	20
Elèves ³⁹	31 en entretiens ; 42 questionnaires.
Familles	04

Hors projet pilote :

Elèves	30
Familles	15
Animateurs	2

A ces divers acteurs, nous devons ajouter 4 personnes qui ont accepté de répondre à nos entretiens semi-dirigés par téléphone et un focus groupe de professionnels du handicap sensoriel.

Les entretiens furent tous réalisés avec le support du guide d'entretien du premier mai au 30 juin. Leur durée s'échelonna entre 45 minutes et 2 heures.

³⁸ V. tous nos questionnaires en Annexe 2

³⁹ Pour les personnes handicapées, nous nous sommes interrogés sur les garanties que nous avons de recevoir les réponses fournies réellement par les personnes et non par quelqu'un de leur entourage.

3.3.2. La mise en place des focus groupes

Les focus groupes, quant à eux, ont été animés par la même personne, une seconde personne prenant des notes pendant le déroulement de la discussion.

Nous avons mis sur pied **5 focus groupes réunissant entre 6 et 12 partenaires** des plannings familiaux (3 focus groupes), des centres pms (1 focus groupe) et des pse (1 focus groupe).

Il s'agissait de vérifier les hypothèses qui émergeaient de l'ensemble des entretiens semi-directifs réalisés au préalable auprès des divers acteurs.

Nous avons enregistré l'ensemble des focus groupes mais avons préféré ne pas les filmer de manière à ne pas bloquer la parole et de préserver un relatif anonymat aux participants.

Nous n'avons malheureusement pas pu réunir en focus groupe les élèves, les représentants du corps enseignants et les parents.

- a) **Dans le cas des parents**, nous n'avons pas assez de représentants de parents ayant participé au projet pilote pour pouvoir organiser un focus groupe. Nous avons donc décidé de faire relire nos conclusions et nos recommandations par les représentants des associations de parents et de les aménager en fonction de leurs réponses. Une rencontre a été programmée les 29 et 30 août 2005.
- b) **Dans le cas des enseignants, des directeurs et des élèves**, nous n'avons pu organiser de focus groupe spécifique en raison des contraintes de l'agenda scolaire. En effet, notre recherche n'ayant pu débuter qu'au mois de février (date d'attribution du subside de la Communauté française), nous avons terminé la phase d'entretiens semi-directifs avec les enseignants et les directeurs à la mi-mai mais n'avons pu réunir les représentants des élèves et du corps enseignant en juin et septembre, mois particulièrement chargés dans ce milieu professionnel. Les alternatives proposées (mercredi après-midi, week-end, ..) n'ont pas eu de succès. Par contre, plusieurs enseignants et directeurs ont accepté de relire nos conclusions et recommandations ou de répondre à nos questions, s'il restait des incertitudes.
- c) **Quant aux élèves**, nous avons considéré que notre corpus était satisfaisant pour pouvoir tirer de premières conclusions et ne pouvons que recommander, toutefois, une recherche qui partirait, cette fois, exclusivement de la demande des élèves, de leurs enseignants, directeurs et parents.

Pour l'analyse de contenu des focus groupes, nous avons choisi une méthode essentiellement qualitative qui consiste à présenter les diverses parties du discours en précisant les résultats obtenus et à commenter ce discours. Des liens sont ensuite définis, à titre d'hypothèse entre les diverses affirmations des participants.

3.3.3. Phase d'étude et d'analyse

Nous avons recensé et analysé toutes nos données : nous en avons tiré des conclusions et des recommandations que nous avons présentées ensuite

- aux 2 groupes de représentants de l'enseignement ordinaire et de l'enseignement spécialisé

- ainsi qu'aux 5 groupes d'acteurs de terrain
- et au comité d'accompagnement.

3.3.4. Correction après présentations aux groupes d'acteurs de l'enseignement spécialisé et ordinaire ainsi qu'aux 40 équipes ayant participé au projet pilote

Fin août, notre équipe ainsi que celle de l'ULB ont rencontré les deux groupes d'acteurs représentant l'enseignement spécialisé et l'enseignement ordinaire.

Début septembre, lors de 5 séances, nous avons rencontré les 40 équipes participant au projet pilote.

Lors de ces 7 rencontres, nous avons présenté nos résultats et nos recommandations afin de vérifier la pertinence de nos conclusions, les objections qu'elles pouvaient soulever, les arguments qui les confirmaient ou infirmaient.

Ces 7 rencontres ont permis de vérifier que les divers acteurs étaient en accord avec nos conclusions. Les acteurs ont toutefois amené des éléments de nature à approfondir certains développements ou certaines perspectives.

Cette validation par le terrain doit toutefois être nuancée en ce qui concerne les 2 premières rencontres avec les représentants de l'enseignement ordinaire et spécialisé car ces représentants étaient fort peu nombreux : une personne à chaque présentation, ce qui a permis une discussion intéressante mais pas une validation réelle.

Outre ces rencontres, nous avons également fait valider nos résultats en demandant aux personnes présentes de proposer nos conclusions et notre texte à l'ensemble des acteurs du terrain qu'elles connaissaient de manière à ce qu'elles donnent leur avis, et hiérarchisent nos recommandations en fonction de leurs priorités de terrain et, au besoin, les enrichissent d'autres recommandations. Vous trouverez ces nouvelles propositions dans les annexes générales de notre travail.

4. Le public cible

Comme précisé au préalable, notre public cible était constitué :

- des acteurs « animateurs en vie affective et sexuelle » issus de 3 types de structures : CPF, CPMS et SPSE.
- d'enseignants, éducateurs et directeurs qui avaient été partenaires lors d'une animation de parents partenaires du projet en vie affective et sexuelle : ceux ci ont été très peu nombreux.
- des élèves ayant participé au projet
- des élèves hors projet

Ce public ne peut être dit représentatif car tous les acteurs rencontrés se sont portés volontaires pour participer à cette recherche et à cette évaluation, y compris les élèves auxquels il a été demandé s'ils voulaient ou non participer.

4. Présentation des résultats : sondage rapide auprès des acteurs qui n'ont pas participé (jusqu'au bout) au projet pilote.

4.1. Préliminaires

Plusieurs acteurs de terrain, ayant dans leurs missions (ou pouvant avoir dans leurs missions) les animations VAS, n'ont pas répondu au projet pilote ou s'y sont impliqués au début sans réaliser l'ensemble des animations.

Nous avons donc recontacté ces divers acteurs par téléphone afin d'en savoir un peu plus sur les raisons qui les avaient poussés à interrompre le projet ou à ne pas y participer.

Ces raisons pourraient, en effet, témoigner des difficultés ou des freins rencontrés sur le terrain par les équipes d'animateurs. Comme cela c'est passé avec les équipes impliquées dans le projet pilote, nous avons été accueillis chaleureusement et avons rencontré beaucoup d'intérêt et d'implication face à nos questions. Nous tenions à le souligner.

Toutes les équipes contactées tout au long de cette recherche s'avèrent être très impliquées et sensibilisées aux enjeux des animations à la vie affective et sexuelle dans les écoles.

4.2. Les équipes qui n'ont pas participé à l'ensemble du projet pilote

Deux équipes n'ont pas participé à l'ensemble du projet. Elles n'ont réalisé aucune animation. Nous leur avons téléphoné pour en connaître les raisons.

Les arguments avancés sont :

- **Le manque de disponibilité de l'équipe** : l'équipe s'est retrouvée réduite à deux personnes (à temps partiel) qui n'ont pu gérer que les urgences et les demandes habituelles. Elles n'ont donc pas eu de temps pour démarcher, trouver de nouvelles classes et créer de nouvelles collaborations, des concertations et réaliser de nouvelles animations.
- **Les exigences du projet** : le fait que soient imposés un contenu, un nombre précis d'heures d'animation ainsi que des évaluations après les animations alors que les équipes fonctionnent autrement le reste du temps.
- **Le manque de soutien des directions des écoles et des CPMS** alors que tous les autres acteurs étaient motivés et intéressés
- **Le laps de temps trop court** pour gérer les imprévus (notamment le manque de soutien inopiné des directions et des CPMS) et retrouver des écoles où enseignants, directeurs et CPMS étaient intéressés.
- **La charge de travail** ne permettant pas d'assumer des projets supplémentaires

4.3. Les centres PMS qui n'ont pas participé au projet pilote

Nous avons contacté par téléphone quatre CPMS n'ayant pas participé au projet pilote. Après avoir établi deux critères de sélection : l'appartenance à des régions différentes et à des réseaux différents, nous les avons choisis au hasard dans la listes des centres PMS restants.

Les arguments avancés sont

- **Le fait de ne pas avoir été interpellés** pour ce projet (Ont-ils reçu l'appel à projet ?)
- Un **changement de direction** à cette période-là.
- Le fait que l'inspectrice de référence a rappelé que le **PMS dépendait d'un autre ministère** et qu'ils n'avaient donc pas de temps à consacrer à ce projet-là

- Il a fallu réagir très vite à l'appel d'offre, or de nombreux CPMS n'ont **pas eu le temps** de réagir
- **L'absence de subsides** si on ne dépend pas du bon Ministère.
- Un planning déjà **chargé pour l'année** à venir a poussé certains CPMS à ne pas oser prendre part au projet de **peur de manquer de temps**
- Le fait que certains CPMS n'ont **pas eu l'information à temps**
- Le fait que, pour certains CPMS, **la Vas n'est pas une priorité**

4.4. Les Services PSE qui n'ont pas participé au projet pilote

Nous avons contacté par téléphone 4 PSE afin de connaître les raisons de leur absence de participation au projet pilote. Après avoir établi un critère de sélection, la localisation au sein de quatre régions différentes, nous les avons choisis au hasard.

Les arguments avancés sont :

- Une opposition entre les missions demandées par la communauté française et celles imposées par l'organe de référence habituel.
- L'appartenance à un autre réseau que celui de la Communauté Française.
- L'absence du temps nécessaire pour réaliser de nouvelles animations supplémentaires.
- Le sentiment de ne pas correspondre au profil recherché et de ne pas être assez formé.
- La systématisation des interventions va à l'encontre des nouveaux modes d'intervention en promotion de la santé (tenir compte de chaque situation et des besoins spécifiques).
- Certains CPSE ne se sont **pas sentis concernés** par l'appel d'offres.

- La formation est obligatoire en CPSE et ils n'ont **que 12 jours de formation par an.**

4.5. Les centres de planning familial qui n'ont pas participé au projet pilote.

Nous avons contacté 4 centres de planning par téléphone afin de connaître les raisons de leur non-participation. Après avoir établi certains critères de sélection (appartenance à des régions différentes et à des réseaux différents.), nous les avons choisis au hasard.

Les arguments avancés sont :

- Aucun souvenirs de ce projet alors que certains centres auraient participé parce les VAS sont un sujet qui intéresse beaucoup.
- De gros problèmes financiers et donc de disponibilité des membres de l'équipe (trop peu nombreux)
- Un manque de temps pour rentrer le projet et réaliser les animations.
- Vu le succès de leurs animations, pourquoi changer leur façon de faire ?

4.6. Les élèves qui n'ont pas participé au projet.

Nous avons rencontré des élèves de quatrième et sixième secondaire technique et professionnelle qui n'ont pas reçu d'animations à la vie affective et sexuelle (VAS) dans le cadre du projet pilote afin de connaître leurs avis et leurs besoins à ce sujet.

4.6.1. Similitudes avec les élèves qui ont participé au projet-pilote.

Les résultats de ces rencontres sont assez semblables aux résultats des interviews des élèves ayant eu ces animations VAS. En effet, la plupart

- se sentent démunis dans le domaine affectif et sexuel et
 - souhaitent avoir plus d'informations et de réponses à leurs questions.
 - attendent également de pouvoir partager leurs expériences et écouter les vécus des autres :
- *C'est intéressant d'apprendre pour ne pas faire de bêtises plus tard. (élève)*
 - *C'est important pour apprendre à ceux qui ne connaissent rien et mieux informer ceux qui savent ou qui savent juste un peu.(élève)*
 - *C'est bien pour informer les jeunes des dangers, des responsabilités qui en découlent mais aussi de tous les points positifs.(élève)*

La plupart envisagent ces animations de manière continue durant toutes les années du secondaire voire, parfois, en fin d'années primaires. Les élèves insistent sur le fait que c'est à ces moments-là (changements corporels, premières expériences...) qu'ils ressentent le besoin d'être rassurés et informés :

- *Parce que la sexualité nous accompagne du tout début à la fin de notre vie et est une partie importante des relations de couple.*
- *C'est l'âge où on se cherche.*
- *Ce sont les moments de la vie où nous sommes le plus concernés par ce genre de choses.*

Les élèves décrivent la personne à qui ils auraient envie de se confier et de poser des questions comme quelqu'un

- à l'écoute
- en qui on peut faire confiance
- qui respecte le secret professionnel
- quelqu'un de formé, qui puisse répondre à leurs questions
- un exemple à suivre
- qui donne des conseils

4.6.2. Différences avec les élèves qui n'ont pas participé aux projets-pilote.

Par ailleurs, des différences entre les résultats existent. A côté des élèves qui regrettent que, dans leur école, certains élèves aient eu droit à des animations et pas eux, nous trouvons aussi des élèves

dont l'école n'organise pas d'animations VAS et qui ne considèrent pas toujours l'école comme un lieu adéquat pour parler de thèmes privés et personnels, préférant en parler avec des amis ou en famille.

- *C'est trop personnel*
- *Je ne mêle pas ma vie privée et scolaire*
- *Pas évident d'y trouver quelqu'un qui a beaucoup d'expérience dans ce domaine pour bien comprendre.*
- *J'ai peur qu'ils se mêlent de ce qui ne les regarde pas.*
- *L'école est un lieu d'apprentissage et il y a assez de gens qui sont formés et sans tabous.*

4.6.3. Quelques conseils donnés aux adultes s'occupant de la VAS.

Les élèves n'ayant pas eu d'animations VAS donnent également quelques conseils aux adultes :

- donner ou créer une adresse d'un site sur internet où ils pourraient obtenir des informations ou poser des questions sur un forum
- impliquer les parents, les sensibiliser à ces sujets VAS afin de pouvoir en parler moins difficilement à la maison
- ne pas hésiter à parler de leur vie affective et sexuelle.

4.7. Les parents qui n'ont pas participé au projet pilote.

Afin d'approfondir la réflexion autour de la faible participation des parents dans le processus menant à l'organisation des animations constatés dans ce travail ainsi que les nombreuses allusions à une opposition potentielle de leur part, nous avons entrepris d'organiser quelques rencontres. Sept parents « hors projet » ont été rencontrés en entretiens individuels, notamment suite à un appel par Internet fait à l'attention de plusieurs associations de parents. L'objectif de cette initiative était de poser quelques remarques quant au type de difficultés que pourraient rencontrer les équipes d'animations dans le cadre d'une systématisation.

A côté de l'appel au travers de l'outil informatique, un couple nous a spontanément, à l'égard d'une conversation anodine, confié le regret du manque de relais dans l'école, notamment dans une situation d'urgence. Une association de parents et quelques parents hors association ont également été invités à prendre part à la démarche de sondage.

Un couple rencontré s'était procuré le compte-rendu de l'équipe inter-universitaire via Internet, et nous a témoigné de sa perception de l'animation, construite au travers du récit de leur fille. Devant cet élément relevant du hasard, nous avons toutefois interrogé ces personnes comme étant « hors projet » (pour répondre à la cohérence de notre critère de sélection qui était le fait d'être cité par l'organisme animateur comme partenaire de l'organisation des animations).

Le but de la rencontre de ces parents n'était donc pas de les interroger sur ce qu'ils pensaient du programme, mais bien des animations telles qu'ils les vivaient dans le système actuel. Ils nous ont profondément surpris par leur réflexions à l'égard du système professionnel et/ou institutionnel. Même si les propos tenus dépassent de très loin le cadre strict de notre recherche, ces personnes nous amènent à nous interroger sur une collaboration considérée de part et d'autre comme étant souhaitée... mais encore à construire.

Nous relevons ici un ensemble de perspectives qui nous semblent rejoindre les préoccupations des professionnels interrogés dans le cadre du projet. Parmi les personnes rencontrées, aucun parent n'a mentionné sa réticence à l'égard de l'organisation de telles animations dans les établissements scolaires, mais tous au contraire s'en réjouissent.

4.7.1. Les parents sont positifs vis-à-vis de ces animations

- *dès le début, j'ai... J'ai félicité la démarche.*

(ce père a écrit un courrier soutenant le directeur de l'établissement scolaire dans cette initiative)

4.7.2. Ils justifient leur pertinence par différentes raisons

- Le spectre des maladies sexuellement transmissibles et des grossesses non désirées:

- *quand on regarde de temps en temps des filles qui tombent enceintes à quatorze ans... ,*

- *Il faut communiquer, et alors bien leur apprendre à se servir de la contraception, parce qu'avec toutes les maladies qui courent,... Ne pas leur dire que eux ils pourraient passer à côté, quoi. Oui faut bien leur dire que la contraception, ça compte beaucoup.* (mère d'adolescents)

-*Etant donné que le sida est impardonnable, et malheureusement, si vraiment on n'essaye pas de leur faire comprendre tout, ce qui est vraiment nécessaire pour un rapport sexuel, on risque, on risque sur le plan sanitaire d'avoir vraiment des problèmes avec ces enfants-là parce qu'ils*

peuvent être manipulés comme on le veut. (père d'un jeune garçon en enseignement secondaire spécialisé de forme 2)

- Pour assurer à tous les enfants d'avoir une éducation à la VAS, notamment dans le cas de parents « déficitaires » :
 - Tous les jeunes ont le même avenir. Ils vont tous avoir des relations, donc que ce soit pour n'importe quel enfant, je crois qu'ils doivent tous le savoir. On ne va pas dire à l'un, et pas à l'autre. *(mère d'adolescentes et d'un jeune enfant)*
 - Mais j'attire l'attention du nombre très important d'handicapés qui se trouvent en Belgique et que il faut leur donner une vie normale comme les autres. Il ne faut pas vraiment les prendre comme des handicapés. Ce sont des êtres humains comme les autres. Ils ont besoin de tout, et on doit leur faciliter la vie. *(père d'adolescent en enseignement secondaire spécialisé)*
 - *Et qu'on pense que les parents jouent vraiment comme il faut leur rôle. Non. Non, non. Il y a certains parents qui ne savent pas ce que c'est une vie vraiment... Ils ne permettent pas à leurs enfants, ils s'en foutent éperdument, ils disent qu'il va se débrouiller, alors que maintenant, vu tout ce qui se passe, avec tous ces problèmes dans ce domaine-là, il vaut mieux aussi s'en occuper, des parents. (papa d'un jeune en enseignement secondaire spécialisé)*
- Pour certains, parce que, pour des parents, ce n'est pas toujours facile d'en parler
 - *Ce n'est pas facile, non, je ne pense pas. C'est bien d'avoir une aide de temps en temps. Oui, ce serait bien qu'ils aient des cours comme ça, oui. Parce que ça leur apprendrait déjà ce que nous on ne leur a peut-être pas dit ou je ne sais pas... Ou pas osé dire, ou... Voilà...*
 - *... Peut-être que moi aussi je suis en manque de faire comprendre à mon fils ce que je dois lui faire comprendre... (père d'un jeune en enseignement secondaire spécialisé)*

Bien que certains évoquent spontanément des alternatives à cette difficulté :

si on est un petit peu... Un petit peu coincés, qu'on ne sait pas comment répondre à l'enfant et que les mots ne suffisent plus, il faut éventuellement des images ou des compléments, mais on a des outils... On a des outils... en livres...

4.7.3. Les parents font référence à l'importance d'adapter le contenu à l'élève :

- Oui, dans le sens que l'enfant, si il est prêt à emmagasiner l'information il peut être le meilleur orateur, si la personne n'est pas capable de recevoir le message, pff... Donc, il faut avoir un dialogue qui soit sur le même... Qui soit en phase avec l'intellect de l'enfant et ses motivations.

- Les parents estiment qu'elles doivent être organisées de manière la plus incontournable au début de l'adolescence.

Parce que c'est à ce moment-là qu'ils commencent généralement à avoir leurs règles... Donc je trouve que ça a une importance d'en parler...

- Pour, je précise bien là, pour ceux qui commencent à comprendre ce que c'est le sexe. Moi je me pose la question suivante : c'est que quand... vraiment un garçon on sait très bien qu'il commence à connaître ça à partir de treize-quatorze ans. Pourquoi, parce qu'il est devenu, c'est le cas de le dire, aidez-moi j'ai oublié le mot... (pubère ?) Il est pubère, voilà... Alors il est pubère et quand il atteint ce stade-là, de lui-même il joue... il arrive à vivre la chose sans avoir recours à ... qu'il ait une partenaire ou quoi que ce soit... Alors il reste étonné, surtout avec leur retard et tout,... (père de jeune en enseignement secondaire spécialisé)

- Oui, je trouve que ce n'est pas trop l'âge en-dessous de dix ans. Après dix-douze ans, quand il va commencer à rentrer dans l'adolescence. Là peut-être commencer à en parler sérieusement. Mais avant, je ne vois pas trop l'utilité.

4.7.4. Pour la grande majorité, les parents estiment qu'il est préférable que ces animations soient réalisées par des professionnels aguerris à ce type d'intervention, et extérieurs à l'école :

- Parce que c'est peut-être des gens qui ont plus l'habitude d'en parler. Un prof, il ne dira peut-être pas les mots qu'il faut que ceux qui s'occupent déjà dans des plannings, justement ils parlent déjà un petit peu avec des jeunes comme ça, qui sont dans le besoin. Donc, je trouve que c'est beaucoup mieux.

- *Le mieux c'est qu'il soit un spécialiste. Le mieux. Parce qu'un spécialiste au moins il assumera ses responsabilités. Parce qu'il va prodiguer ses conseils, et on ne sait jamais quel genre de conseils. Si on s'amuse à lui donner n'importe qui qui n'est pas du domaine, cela peut être malheureusement fâcheux.* (père d'un jeune en enseignement secondaire spécialisé)

- *Parce que les professeurs généralement ils le connaissent, qu'un autre qui vient d'autre part, ils ne connaissent pas, donc... Il faut une personne d'extérieur.*

- *... Parce que les laisser toujours vraiment attachés aux mêmes personnes, moi je trouve que ça pourrait être bénéfique, mais comme ça pourrait ne pas être bénéfique. Le rapport, l'apport de quelqu'un d'étranger pour ces enfants-là parfois est vraiment impulsif, et créatif chez eux... Et peut-être que... Il ne faut pas oublier une chose ici, c'est qu'on parle de choses vraiment... sexuelles. Il y a un certain respect... Et moi je ... Dans ma pensée personnelle, je préfère que ce soit avec un étranger que avec son professeur de tous les jours.* » (père d'un jeune en enseignement secondaire spécialisé)

Eventuellement un organisme extérieur plus spécialisé, est plus à même d'exposer tout cela et de réaliser l'animation, mais je dois dire il ne faut pas que ce soit l'école qui se décharge sur l'organisme extérieur en cette matière-là. Et là je crois qu'il faut la collaboration, il faut une suite, quitte à avoir une formation pour les enseignants pour cette matière-là...

- **On retrouve toutefois l'expression spontanée d'une crainte quant à la personne extérieure, non connue des parents, même si cela ne s'exprime que furtivement, et ne se formule pas en terme d'opposition aux animations :**
 - *Théoriquement, tous les gens qui apportent, qui abordent l'enseignement sont sensés avoir fourni un certificat de « bonne vie et moeurs (...) donc ils sont sensés normalement être « clean »...*
 - (Réponse à la question « l'animateur ne peut pas être... ?) - *Pédophile*

4.7.5. L'idée d'officialiser les animations est reconnue, parfois en référence à une organisation telle que celle des cours. Cela même si dans le même temps, ces parents témoignent de l'importance d'une qualité autre que celle d'un discours théorique

- *Pourquoi pas un cours une fois par mois avec les enfants ?* » « *Il faut qu'elles soient amusantes, ou sinon, qu'est-ce qu'ils vont écouter ? Rien du tout, hein... Donc il faut absolument que ce soit amusant.*

- *Ca fait partie du système éducatif... des choses à apprendre... Je crois que dans le temps il y avait... Je crois qu'on devrait revenir... des choses, le cours de civilité, euh... D'éducation de civilité, d'éducation civique, ils appelaient ça un peu comme ça... En plus de l'éducation sexuelle et de ce genre de chose... Ce qui permet que... En plus de ce que les parents devaient apprendre, maintenant pour un peu baliser et donner comme cours ; je pense que oui, ces animations doivent être données. (en appui à un cours)*

4.7.6. L'idée d'une continuité des animations tout au long de la scolarité du jeune est évoquée, mais ne fait pas l'unanimité:

- *ce n'est pas en deux heures de temps que cela va lui suffire pour la vie, hein ...*
- *Au moins une fois par semaine, minimum... Mais c'est au moins une fois par semaine « ad vitam aeternam »... tant qu'ils sont aux cours.*
- *Non. Moi j'ai mis non à certaines périodes. En effet, je crois qu'en fin de primaires , mais alors plutôt le côté relationnel, le corps qui change... Et alors je veux dire peut-être aussi l'humanité inférieure, peut-être là, la troisième année si je parle des humanités générales, peut-être plus tôt en humanités techniques, en fonction de la population, peut-être un peu plus... Et alors à... En humanités supérieures, en poésie-rhétorique, mais alors avec des sujets un peu plus chargés éthiquement : avortement, et tout le bazar, où là on peut développer ces aspects-là, mais aussi laisser la liberté aux écoles de remplir le contenu au point de vue éthique morale.*
- Mais une réflexion quant à la pertinence d'organiser une évaluation de l'organisation actuelle du travail été perceptible auprès d'un couple de parents :
 - Mère : *En tout cas E. suite à son animation, il ne faut plus lui en parler... Elle n'en a vraiment plus envie. Parce qu'elle ne se sentait pas du tout...*
(Elle ne se reconnaissait pas ?)
 - Père : *Elle ne se reconnaissait probablement pas.*
 - M : *Ben oui... Elle ne se reconnaissait pas du tout dans le cours qui a été donné, enfin... Nous on a une philosophie toute autre, et un discours tout différent, et donc*
 - P : *Elle ne se sentait peut-être pas respectée par le discours qui était tenu, hein...*
 - M : *Et en plus, ça ne correspondait pas du tout à ce qu'elle avait envie. Qu'est-ce qu'elle avait demandé sur son petit papier ? Les enfants avaient pu poser, dire, poser deux-trois questions des*

sujets qu'ils voulaient aborder. Qu'est-ce qu'E. avait mis sur son petit papier, je l'avais lu, elle ne sait pas que je l'avais lu m'enfin bon, j'avais été tentée de le lire... A quel âge est-ce que j'aurai mes premières règles, et quand est-ce que mes petits seins vont pousser ? Voilà ce qui l'intéressait. Alors bon, on n'a pas du tout abordé ce sujet-là.

P : C'est-à-dire, c'est un enfant de dix ans, c'est une fille de dix ans, donc c'est normal, quoi.

M : Elle est sortie de cet entretien avec un matraquage terrible, mais évidemment où on n'a pas du tout...

P : Répondu à ses questions.

M : A mon avis, on n'a même pas lu leurs questions, je n'ai pas l'impression...

P : Peut-être bien, mais je crois que... Je crois que dans la mesure où c'est un organisme plus ou moins militant, ils veulent faire passer leurs messages aussi. Quand on lit je veux dire, ce que le Ministre veut, ils veulent faire passer un message aussi. Donc... on veut déjà induire, je ne sais pas si je peux m'exprimer comme ça, je veux dire une mentalité contraceptive dès le plus jeune âge. Je ne sais pas si je peux m'exprimer comme ça, mais (C'est en tout cas ce que vous ressentez de la lecture du document...) Ben oui, du document et des mails que j'ai eus avec... (le planning) Oui et puis là c'était clair et nettement aussi on parle de la contraception aux enfants... Alors je me dis si c'était en troisième ou en quatrième, comme c'est prévu par... Je me dis si on a le même type d'animation pour troisième quatrième où on va parler déjà à cet âge-là de contraception, ben je me dis... Pfff...»

- Si ces animations sont évaluées pertinentes, il est relevé l'une ou l'autre limite dans la conception actuelle :

- (en prenant comme référence les animations contre la violence) : « *les cours le remplissent bien, m'enfin moi (...) je trouve que les élèves ne le mettent pas en pratique, euh, il y a quand même une violence récurrente dans l'école* »

- La question de la contraception ne s'exprime comme indispensable qu'à partir de la puberté, ce couple, notamment, estime qu'elle n'a pas sa place auparavant :

- *C'est là que je vais dire, au niveau des primaires, je crois qu'on ne doit pas commencer avec tout l'élément contraception et avortement... Là, je trouve que là on est mal partis... Parce que c'est vrai OK le pourcentage éventuellement de jeunes filles ou de garçons qui ont leurs premières relations à douze ans... Est-ce qu'il faut je dois dire pour deux pour cents de la population scolaire, aller matraquer le reste avec certaines visions ?*

Demandant à nos témoins d'essayer de relever l'élément indispensable dans la liste des objectifs proposés, certains s'essayent à envisager une chronologie dans les sujets à aborder. Cet extrait est tiré de l'interview d'un couple, et a son intérêt dans l'évolution de la conversation. La teneur de leurs propos est fort proche de ce que certains professionnels ont développé comme idée :

Père : Je pense qu'en fonction de l'âge il y a des choses qui doivent être comme... comme dans tout, il y a des choses qui doivent être acquises, et on ne sait pas aborder une étape sans que l'autre ait été vue, donc tu ne sais pas avoir de ... Allez, comment dire, de l'estime de soi sans avoir, quelque part, de l'autonomie.

Mère : Oui. C'est ça que en maternelle les bases doivent... L'indispensable... L'estime de soi, plaisir et autonomie vont ensemble, tout va de pair et se complète. Evidemment, pour moi, une fois que... à l'adolescence, contraception ça c'est clair que ça doit être vu quoi. Ca c'est clair et net que ...

Père : Et la notion de plaisir ne doit pas être la même pour un enfant de maternelle

Mère : Non, exactement...

P : que pour un enfant de secondaire. Donc je dirais que les étapes sont importantes en fonction de l'âge où se trouve l'enfant.

M : Mais l'estime de soi doit surtout être vue dès qu'on est tout petit, parce que c'est ça qui va aider l'enfant à grandir, quoi.

P : Aime les autres comme tu aimes bien qu'on aime... comme tu t'aimes toi-même

M : Et donc, ça t'aide à grandir, donc tu deviens autonome, et... quoique la communication... La communication s'est important pour ;... par ordre d'intérêt... Moi...

P : Moi je pense

M : Vas-y Moi je mettrais avant tout l'estime de soi.

P : Oui .

M : Parce que l'estime de soi, c'est ce qui permet d'avancer, quoi. D'aller vers l'autre. Et de grandir, et de devenir autonome, et donc d'être bien dans sa peau, d'avoir du plaisir, donc de pouvoir communiquer... Oui.

P : On ne sait pas aimer les autres si on n'a pas appris à se respecter. »

Réflexion dans l'autre couple:

Je lui ai dit (en parlant du directeur) OK je félicite vous et le corps enseignant parce que je ne savais pas exactement qui avait choisi c'était lui, de cette démarche, mais je m'étonne du choix de l'organisme choisi et des valeurs véhiculées. Ce n'est pas neutre, je veux dire. Ce sont des matières qui ne sont pas neutres. Et là, en primaire, je crois que... Ca c'est mon opinion, je veux dire ça doit être vraiment le... le relationnel, le biologique, mais tout la contraception et l'avortement,... Ca demande déjà un esprit plus critique... A mon avis c'est pour les humanités supérieures

4.7.7. Certains handicaps nécessitent l'adaptation des animations :

- Mais j'attire l'attention du nombre très important d'handicapés qui se trouvent en Belgique et que il faut, il faut, il faut leur donner une vie normale comme les autres. Il ne faut pas vraiment les prendre comme des handicapés. Ce sont des êtres humains comme les autres. Ils ont besoin de tout, et on doit leur faciliter la vie.

- *L'éducation doit être importante, et montrer que on est tous régis par des sentiments... et ces personnes-là d'autant plus... Parce que je crois que... Je pense que si ils ont un handicap, c'est peut-être le relationnel qui va leur permettre de... d'arranger beaucoup de choses. Alors je crois qu'il y a peut-être un mode d'emploi à leur donner à ce niveau-là.*

4.7.8. L'influence des médias :

- *Je voyais un cartoon quelque part, où ils mettaient un garçon et ils disaient « même en été, il y a le tri sélectif. Et alors il y avait une poubelle blonde, brune et alors autre... Hein, je dois dire et rousse... Et c'était... Je me suis dit c'est vraiment... un petit cartoon mais qui, qui montre une certaine mentalité. »*
- *Pour moi, c'est aussi un problème culturel plus général. Quand on regarde ce qui passe surtout aux télévisions commerciales... Le discours, et dans certaines radios,... Sur Skyrock je lisais... Normalement je ne lis pas c'est quoi, dans la Dernière heure, et ils parlaient, c'était un interview de Guy Gilbert. Et on disait ben sur Skyrock, il y avait trois ou quatre émissions concernant la sexualité : comment sodomiser sa copine... Oui, mais vous voyez, quand de jeunes ados entendent ça... Ben vous écoutez radio ciel, leurs émissions... Oui, mais... Il faut parfois ouvrir les oreilles et regarder et se dire... c'est ça... Lui disait, ce sont des émissions à interdire... Parce que c'est anti pédagogique, anti tout... Ca n'appelle nullement au respect de l'autre. Je vais dire... C'est important que quelqu'un sache qu'il y a des déviations, mais est-ce que pour ça il faut... Là on paye le contre coup de mai 68 il est interdit d'interdire... On n'interdit plus rien..*

4.7.9. Les parents se situent comme partenaires de l'éducation à la VAS des jeunes, voire comme les premiers concernés, l'école devant venir en complémentarité dans une démarche émancipatoire commune.

- *Il tient quand même une place, parce que malgré tout on leur apprend quand même un peu ce que c'est la vie et tout ça, quoi.*

- *Et de nouveau, c'est bien que l'école complète la famille.*
- *Vous savez, la première école c'est d'abord les parents. Et si les parents ne jouent pas leur rôle convenablement, on le constate... il y a toujours un manque de savoir-vivre chez les enfants...*
- *(Donc, les parents ont le sentiment que la collaboration entre les professionnels et les parents est à construire dans le domaine de la vas). - Oui. Oui, moi je dis oui. Absolument. Donc vous avez dit entre professionnels et parents. Oui, absolument je dirais. Professionnels donc organisme extérieur, enseignant, parents.*
(...)
- *Moi le contact que j'ai eu avec eux, ils arrivaient avec leur package, je vais vous envoyer les mails, hein... On est neutres, on ne transmet rien sauf le respect de la personne, mais... Mais là je dois dire, il y a une demande d'une direction, donc, et il n'y a pas eu vraiment d'interaction avec extérieurs, enseignants et parents. Il n'y a pas eu de collaboration, c'est vraiment une décision du directeur, c'est lui qui a pris la décision, c'est même pas les enseignants.*
(...)
- *Il faut une collaboration mais entre extérieurs, enseignants et parents. Il faut savoir ce qu'éventuellement, je ne sais pas, par un sondage, par d'autres moyens, ce que les parents veulent au niveau des valeurs qui se passent, au niveau des enseignants et au niveau des extérieurs... Et puis je crois que ça ne peut pas être quelque chose d'uniquement... On appelle un spécialiste extérieur, on se décharge et ça repart...*
- Dans la continuité, ce même parent évoque la problématique des relations de pouvoir entre entités différentes :
 - *Qu'il puisse y avoir des prolongements avec ces intervenants-là. Et que ce ne soit pas quelque chose de Pff... Ou si non, je me dis on donne à certains organismes extérieurs un pouvoir je vais dire d'influence sur lequel l'école n'a pas vue, et sur lequel les parents n'ont pas vue...*

4.7.10. A l'évocation de la notion de « personne-relais », ils disent :

- *Non (il n'y en a pas) C'est une personne qui doit avoir suivi quand même une formation, je dirais*
- *Les personnes-relais, c'est quelqu'un qui serait là au cas où ils voudraient parler ? (Oui). Oui, ce serait nécessaire ; Oui, pour certains qui ne savent pas où sont les plannings familiaux, des trucs comme ça, ou qu'ils auraient vraiment envie d'en parler, et qui n'oserait pas en parler à ses parents, oui. Je trouverais ça bien.*
- *Je ne crois pas. Je ne crois pas qu'il y a. Je ne crois pas qu'il y a et c'est dommage, parce que comme je l'ai dit, il faut partout et dans toutes les écoles, il faut qu'il y ait une personne où on peut aller vers elle et lui parler de tout, et des problèmes, du manque et de tout ce qui peut vraiment mijoter dans la tête d'un garçon. (père d'un jeune en enseignement secondaire spécialisé)*
- Des parents ont été confrontés à l'inertie du système face à une difficulté. Cet exemple a retenu notre attention :

Une jeune élève de maternelle a été victime d'une agression physique à connotation sexuelle pendant un temps extra-scolaire dans les locaux de l'école. Les séquelles physiques (temporaires) ont été reconnues et établies par un médecin. Des démarches ont été entreprises au niveau de l'école par les parents dans le souci exprimé en interview de vouloir donner une suite en terme de suivi/soutien au jeune adolescent présumé avoir commis l'acte violent.

Devant le manque de relais au niveau du système de professionnels, le sentiment de devoir, au contraire d'être soutenus, justifier leur quête et de ne pas être considérés dans la défense de leur enfant, une démarche a été entreprise au niveau de la police. Cette dernière, potentiellement lourde de conséquences pour le jeune adolescent mis en cause, n'était pas d'emblée souhaitée par les parents de la petite victime, mais a été le seul moyen qui leur a semblé accessible pour être entendus.

Ils mentionnent que, outre ce sentiment exprimé encore aujourd'hui d'insatisfaction (un an après) quant au système en place et à son manque de relais et de gestion de situations sortant de l'ordinaire, ils ont été par ailleurs les victimes d'une « double culpabilisation », dans la mesure où il leur a été reproché « de laisser leurs enfants dans l'école si ils n'étaient plus satisfaits » et que leur aurait été attribuée l'intention de nuire à l'établissement scolaire en insistant dans leurs démarches.

4.7.11. Un rôle actif des pairs a été évoqué spontanément dans un interview :

- *C'est pour ça que je demande qu'il y ait des animations, et le mieux ce sont des animations avec des enfants normaux, qu'on prépare à l'avance pour qu'ils comblent certaines choses que ni les parents, ni personne ne peut apporter... C'est le milieu de l'âge proche qui peut vraiment... C'est la communication directe qui peut vraiment combler ce manque dont ils souffrent énormément.* (père d'un jeune en enseignement secondaire spécialisé)
- A l'évocation des pairs de notre part, les parents réagissent :
 - *Pour certaines matières qui sont à leur... leur portée, oui. Pourquoi pas ? Il n'y a pas que la sexualité, mais pour parler de l'amitié, ça pourrait (...) Et ça permettrait de pouvoir conscientiser aussi l'enfant plus grand, de respecter, le malabar de respecter, et de ne pas maltraiter le plus petit, et le plus petit de se rendre compte que tout compte fait, le grand on lui doit quand même, je ne vais pas dire soumission, mais on lui doit un certain respect et une certaine écoute, parce que il représente quand même quelque chose... qui est plus malin que moi quand même, qui...*
 - *Non, si il y a déjà un professeur (du cours en question), pourquoi avoir un relais ? »*

4.7.12. Enfin, il est apparu dans trois témoignages le souhait marqué de modifier un système qui n'apporte pas satisfaction aux usagers :

- (Réponse d'un couple à la question : Pensez-vous que les PMS, Plannings, PSE ont un rôle à jouer dans la VAS au niveau pour votre enfant ?)
père : *Passez à une autre question, SVP.*
Mère : *Oui, j'allais le dire... Ca dépend si ils sont en changement de personnel ou pas. (...)*
P : *J'ai toujours pensé que c'était des incapables, et la crise avec ...me laisse jurer que ce sont vraiment des incapables.*
M : *Oui, vraiment...*
P : *Et qui n'ont pas les.. les moyens de leurs ambitions, ils n'ont pas les ambitions de leurs moyens, euh... Il y a quelque chose qui foire, mais je ne sais pas quoi.*⁴⁰
(...)
(En évoquant les relations école-PMS :) *Ils ne travaillent pas en complémentarité, ça c'est sûr.*

⁴⁰ Ces arguments ont été exprimés dans un long descriptif d'une situation de crise vécue au sein d'un établissement scolaire. En-dehors de l'équipe éducative, seul le PMS a été clairement mentionné dans l'ensemble des démarches entreprises par ces parents. D'après les informations récoltées, ils n'ont pas été

- *Et on sait très bien que la Belgique, et je le répète, c'est un pays phare dans ces domaines là. Ce qui est regrettable, c'est qu'il faut repenser le système et il faut vraiment trouver, après cinquante ans si ce n'est pas plus, d'expérience dans ce domaine, voir un peu là où on a réussi et là où on a vraiment échoué. Et là je me permets de dire échoué pourquoi parce que vous avez soulevé une chose vraiment qui me travaille énormément. C'est que une fois qu'ils ont quitté l'école, il n'y a plus rien pour eux. Et le mieux c'est de voir un peu ce qu'on peut faire déjà avec ce qui existe. On ne cherche pas à faire dépenser... Déjà on connaît bien ce que l'Etat belge dans ce domaine-là vraiment a préservé comme marge budgétaire pour cette catégorie, et il est grand temps je le répète de repenser certaines choses, et de voir quelles sont les autres possibilités qu'on pourrait vraiment mettre à disposition de ces enfants-là pour qu'ils puissent vraiment eux, évoluer davantage. (il est là question d'accompagnement des jeunes après les heures de cours qui sont, selon ce père de jeune d'enseignement secondaire spécialisé, des « heures perdues » pendant lesquelles le jeune est souvent laissé à lui-même et qui pourraient être valorisées, notamment au niveau de la VAS).*

5.7.13 Vision positive de la VAS, encouragement des valeurs humaines

- *Moi je trouve qu'un éveil sexuel et affectif à cet âge-là ben... Ca doit être montré comme quelque chose de beau, de magnifique... Mais c'est aller mettre comme ça plein d'images mais négatives... On leur a parlé du SIDA aussi... Ah oui, on leur a parlé de tout ça, du SIDA... Oui, ça ils connaissent... On leur a fait toucher un préservatif féminin, on a dit qu'on pouvait supprimer le bébé jusqu'à tr... Enfin, plein de... On a fait un matraquage finalement de trucs horribles et... Et négatifs... Au lieu d'essayer de parler du respect, de l'amour, d'apprendre à connaître l'autre, que la vie sexuelle et affective ben c'était une continuité, et leur dire que quand on a donné son corps, on a tout donné à l'autre... (maman d'élève de 5^e primaire)*
- *(le père de cette même élève explique) Et où là on va dire il faut se pré-server de l'autre... Allez, je vais dire c'est... C'est toute une approche, hein... C'est comme toutes les pubs, je vais dire toutes les campagnes sur le SIDA juste avant l'été,... Moi, je, je dis OK, c'est*

guidés, et il n'a pas été fait appel par le réseau de professionnels (présents ou contactés par l'école), à d'autres organismes dont il est question dans cette recherche tels que Planning ou PSE).

vraiment, et je vais être très cru, c'est dire baisez, baisez, mettez votre préservatif, et bye et... tout va bien. Mais aucun appel à la responsabilité et au respect de l'autre.

- *C'est le respect de l'autre, l'amitié, ce genre de choses, et ça permettrait de pouvoir combattre cet individualisme forcé qui est en train de... de nous gagner, donc...*

4.7.14. Ces parents s'interrogent sur les modalités de la généralisation :

- *Donc là je trouve qu'il devrait y avoir...(Vous voudriez des rencontres...) Mais je vais dire, je crois même que c'est une nécessité, c'est la moindre des choses... Et qu'il y ait... Je vais dire, dans la mesure où la Ministre veut le rendre obligatoire, et le mettre dans le package scolaire à partir de la troisième année primaire, hein, si on lit bien les documents, je trouve que là il faut vraiment avoir un grand respect des parents. Sinon, c'est vraiment imposer quelque chose et une vision... Une vision philosophique. Philosophique ou éthique, hein, euh...*
- *Voyons, vous êtes dans une école à Bruxelles où il y a une majorité de filles musulmanes. C'est vrai qu'il faut apprendre, mais je veux dire, il ne faut pas imposer absolument quelque chose de culturel occidental et qui va à l'encontre de certaines valeurs de la culture Musulmane. C'est vrai que ce n'est pas toujours très... C'est tangeant, hein, ce n'est pas toujours évident, hein. Dans quelle mesure on pousse à l'émancipation de la femme, et en même temps on respecte la Culture... Non, là je crois que c'est un domaine où il faut la collaboration des parents.*
- *Je veux dire c'est important de faire de l'information à ce niveau-là, mais tenez compte des parents.*

Si l'échantillon constitué ne nous permet pas d'assurer la représentativité de l'ensemble des parents, (tant par la taille qu'au niveau de l'approche socio-économique qu'entraîne la sélection au sein des associations de parents) les idées qui ont pu être retirées des entretiens laissent à penser à la possibilité d'un travail sur le dialogue entre professionnels, école et parents. Il est apparu à plusieurs reprises que cette démarche est encore à construire, et nous pensons qu'une prolongation de la réflexion à ce propos devrait être envisagée afin d'en élaborer les fondements.

5. Présentation des résultats et analyse.

Après avoir écouté l'ensemble des acteurs en entretiens, nous avons réalisé 5 focus groupes au sein desquels nous avons soumis aux animateurs des CPF, CPMS et SPSE, les hypothèses que nous avons faites sur base de leurs entretiens. Ils ont confirmé, infirmé ou nuancé ces hypothèses, ont enrichi notre corpus d'exemples, de situations concrètes, de réflexions personnelles et ont discuté jusqu'à se mettre d'accord sur un certain consensus.

Ce sont ces résultats, tirés de nos focus groupes que nous allons vous présenter. Nous les confronterons, chaque fois, aux réponses données par les professeurs, directeurs et élèves, en entretien semi-dirigés ainsi qu'aux avis donnés par les parents lors des sondages réalisés auprès de ces derniers et validés, par la suite, par d'autres sondages.

Ce qui apparaît, en tout cas, très clairement pour l'ensemble des acteurs de la VAS, c'est le fait que le besoin actuel en animations VAS n'est pas couvert et que davantage d'animations devraient donc être organisées au sein des écoles.

5.1. Le programme comme base de travail pertinente.

Notre hypothèse était la suivante :

Hypothèse 1. Les acteurs du processus pensent que le programme VAS représente une base de travail tout à fait pertinente.

5.1.1. Les animateurs :

Auprès des animateurs, cette question a provoqué trois types de réactions :

Dans la majorité des cas, les animateurs ont répondu à cette question en faisant exclusivement référence à la grille d'objectifs pédagogiques pouvant être proposés tout au long de l'enseignement primaire ou secondaire, et tenant compte de l'évolution psycho-affective des jeunes et dans une perspective de transversalité. Cette grille, partie intégrante du programme, avait été jointe au dossier d'appel d'offres du projet pilote et utilisée par de nombreux professionnels pour bâtir leur propre programme.

Pour trois animateurs, il était aberrant de leur demander leur avis sur ce programme alors même que ce dernier avait été élaboré en collaboration avec les équipes d'animateurs de terrain et qu'ils avaient précisément fait partie de ces équipes. La crainte de ne pouvoir cumuler la fonction de juge et partie nous a clairement été exprimée. Nous avons toutefois choisi d'entendre leur avis, malgré leur implication dans le processus d'élaboration du programme. Une chose est en effet de rédiger un document, une autre de le confronter au terrain. Et cette expertise qu'ils pouvaient nous offrir nous semblait pouvoir donner une autre pertinence à cette recherche.

Enfin, 6 autres animatrices étaient sans avis car, secondant une autre animatrice plus expérimentée, nouvellement embauchées, en congé de maternité ou de maladie quand le programme a été envoyé aux équipes, elles n'avaient jamais eu ni la grille d'objectifs, ni le programme entre les mains ou n'y avaient pas prêté attention.

- *Mais c'est clair que je n'ai pas nécessairement besoin d'un programme pour faire des animations. (Centre de planning)*
- *C'est surtout ma collègue qui connaît les détails du programme. Moi, j'ai juste animé. (Centre de planning)*

A. Ce programme est pertinent

Ces préalables posés, une majorité d'acteurs trouvent ce programme tout à fait pertinent, certains précisent même que sans cette pertinence, ils n'auraient pas répondu favorablement au projet pilote.

La pertinence a été évaluée sur la base de plusieurs critères par les animateurs : l'adéquation du programme au vécu de terrain, les repères théoriques qu'il offre, la priorité accordée au relationnel, l'intégration du programme dans un projet à long terme de promotion d'une vie affective et sexuelle épanouie.

- a) **L'adéquation du programme au vécu de terrain des animateurs, à la demande des élèves et des enseignants, :**

Ce programme reflète, en effet, pour l'ensemble des animateurs la pratique des équipes sur le terrain :

- *On pratique cela depuis longtemps... Bien, moi, ça fait 15 ans, et je vais dire que ça a toujours été basé sur l'autonomie, l'estime de soi, la confiance en soi, les groupes de paroles... donc, ce qui est proposé au niveau du contenu est tout à fait pertinent.* (Centre PMS)

Il met des mots sur cette pratique, permet de prendre du recul et de formaliser ce qui était réalisé de manière plus intuitive.

- *On parlait du respect, sans s'en rendre compte. Donc, la grille permet de reclarifier bien tout ce qu'on aborde intuitivement.* (Service PSE)
- *Il est aussi pertinent dans l'enseignement, moi, j'ai retrouvé... on est un peu dans les projets, la pratique et tout ça et finalement, moi, ça m'a permis de me dire : oui, je fais cela... j'ai pris des repères, ça m'a aidé à prendre des repères, dans mes objectifs et tout ça.* (Centre de Planning)

b) L'adéquation du programme aux demandes du terrain

Les objectifs répondent bien aux demandes formulées par les élèves et les enseignants et sont adéquats à l'âge des élèves :

- *C'est pertinent car ça correspond aux demandes qui nous sont faites mais aussi à ce qu'on ressent par notre expérience du terrain.* (Centre PMS)
- *Les objectifs correspondent bien aux âges envisagés.* (Centre de Planning)

c) De bons repères, un cadre théorique et pratique.

Certains animateurs considèrent ce programme comme un outil qui pourrait être utile pour les jeunes animateurs, les stagiaires mais également les directeurs d'école ou les équipes moins expérimentées.

En outre, ils soulignent qu'il n'existe pas beaucoup de théorisation sur les animations en tant que telles dans le domaine de la VAS et que ce programme permet de pallier ce que d'aucuns considèrent comme un manque. En ce sens, il peut s'avérer utile pour toute personne qui anime. Il permet, en outre, de se situer par rapport aux objectifs des animations VAS, de s'évaluer, de prendre des distances par rapport à sa pratique voire, de recadrer, dans certains cas, les animations réalisées.

- *C'est le principe du cadre éducatif.* (Centre de planning)
- *Donc eux, les jeunes, font des sauts de tableau, et nous, notre boulot, c'est quand même un peu de les remettre dans les cycles où ils sont. C'est un peu la responsabilité des adultes et des psychosociaux de recadrer parce que, effectivement, eux (les jeunes), sont bombardés d'informations, et effectivement, ils sont trop sollicités, et, à la limite, ils pourraient eux, passer de colonne, mais nous, on les recentre en fait. Sans censurer.* (Centre de planning)
- *Moi, je trouve que le tableau a été très utile en cours d'animation (...) je trouvais qu'avoir le tableau sous les yeux permettait un peu d'orienter les réponses. En tout cas, de profiter des questions pour retourner vers les objectifs.* (Service PSE)
- *Le cadre doit être rassurant parce qu'en effet certaines choses sont mises de côté parce qu'il n'y a pas de tabous mais il y a des limites en terme de niveau psy ou du développement de certains enfants.* (Centre de Planning)

d) Ce programme, bon support de médiation, facilite le partenariat.

Ce programme a été utilisé à quelques reprises pour présenter l'animation aux écoles (enseignants, directeurs) et parfois même, aux parents.

Il fournit, en effet, une base écrite et une base de discussion avec les autres partenaires. Il les rassure quand la représentation de l'animation demeure celle de l'appel à une sexualité débridée ou celle de l'apologie de l'IVG en présentant clairement l'ensemble des objectifs pouvant être vus avec les élèves.

Il est donc un outil de concertation, de sensibilisation... et s'avère également fort efficace dans les étapes de préparation et d'évaluation de l'animation.

- *J'ai utilisé la grille pour présenter le projet aux parents . J'en ai ressorti des éléments un peu subjectifs parce que c'était une assemblée générale des parents, avec des parents de toutes les classes primaires et maternelles. J'ai ressorti une série d'objectifs pour montrer qu'on voyait où on allait et là, ça a été un très bon outil pour les parents. Les parents ont été assez neutres : « Oui, c'est très bien ». Ils avaient confiance. Les parents de sixième année primaire, plus concernés, ont demandé d'être informés : on leur a dit oui, bien sûr. (Centre de planning).*
- *Il permet de rassurer le monde enseignant, c'est une bonne base de collaboration, un bon préliminaire Oui, parce qu'en primaire, ils ont parfois peur de nous voir débarquer. Ils se demandent ce qu'on va faire avec les élèves. (...) Parfois, les enseignants pensent que nous, (...) nous allons être incitateurs à, inciter les élèves à aller trop vite dans leur développement et ramener les idées en tête, etc. Donc, je pense que leur présenter les objectifs comme ça ... c'est une bonne grille quoi. (Centre de planning)*
- *Cette grille m'a permis d'avoir une meilleure concertation avec l'instituteur. Cela m'a été fort utile parce que j'ai présenté tous ces documents pour qu'il puisse les consulter, en discuter. C'est vrai que les préparations d'animation ne se faisaient pas comme ça au départ. (Centre de planning.)*
- *Donc, ou bien on partait dans toutes les directions, ou bien, on était envahi par les craintes des instituteurs de quatrième primaire : enfants immatures, qui ne comprendraient pas, qu'on allait trop loin... Grâce à la grille, on avait un médium qui venait, ce qui permettait d'enlever le caractère subjectif de l'équipe ou de l'instituteur. Ce médium permettait vraiment de baliser, de ne pas partir dans toutes les directions. Ca nous a vraiment été utile. (Centre de planning).*

e) L'animation : un espace de parole.

La priorité est donnée à l'aspect relationnel et à la promotion d'une vie affective et sexuelle épanouie : cela confirme ou parfois renouvelle la pratique des équipes.

La majorité des animateurs interrogés ont apprécié que les objectifs liés à l'aspect affectif et relationnel soient mis en exergue dans le programme proposé. L'animation est avant tout un espace de parole

- *Ce que je trouve pertinent, c'est qu'ils parlent d'éducation affective en premier lieu, c'est-à-dire, que, de l'expérience que j'ai, il en est ressorti qu'aborder l'expérience sexuelle, ce n'était pas une fin en soi. Donc, en premier lieu, c'était aborder l'aspect relationnel, affectif, l'autonomie qui entourent l'enfant pour ensuite aborder l'éducation sexuelle proprement dite car c'est, de toute*

façon, un passage obligé et tout à fait naturel, mais cette éducation à la sexualité doit s'inscrire dans un projet affectif en premier lieu, et c'est vraiment ma ligne de conduite.(Centre PMS)

f) Le programme : l'occasion d'ouvrir les animations à d'autres approches.

Pour certains, cet aspect a permis une remise en question de leur pratique et les a ouverts à viser des objectifs qu'ils n'avaient pas encore essayé d'atteindre en animation. C'est le cas notamment de plusieurs animateurs de services PSE qui ont saisi cette opportunité pour se former et s'informer afin de pouvoir aborder les aspects relationnels en animation.

- *Je voudrais souligner qu'on a eu l'occasion avec cette grille de mesurer notre incompetence dans beaucoup de domaines. Ca a été une chouette occasion de rencontrer l'équipe de X . C'était la première fois qu'on faisait des rencontres entre centres pour mettre l'expérience et nos ressources en commun. (Service PSE.)*
- *Le tableau des objectifs a ouvert l'équipe à d'autres sujets : ce tableau nous a permis aussi d'aborder des thèmes qu'on ne faisait pas antérieurement (...) Donc on avait l'habitude de faire de l'éducation sexuelle et affective en 6^{ème} année primaire. Mais, grâce à ce tableau, on a abordé des thèmes dont on avait moins l'habitude. Ici, le projet nous a permis de prendre du recul ; problème de l'autonomie, de l'éducation, de l'estime de soi, de la différenciation et du respect. On était plutôt centré sur la santé physique, la contraception, la grossesse. Ici, on a eu une ouverture plus vers le relationnel. (Service PSE)*

Cette évolution des animations, d'un objectif strictement lié à la sexualité et aux aspects de prévention et de protection, d'une approche anatomique, au profit d'une approche qui aborde d'abord le relationnel et l'affectif, la promotion de la santé sexuelle et affective a, certes, été vécue au travers de ce programme par quelques équipes mais elle témoigne également d'une évolution historique des animations VAS, tel qu'en témoigne, notamment, cet animateur de PMS :

- *Donc, au niveau du programme, très bien, ça reflète bien une démarche presque historique vers une démarche plus ouverte, vers tout ce qui est sexualité plus épanouie aussi puisque c'était dans les objectifs.(Centre PMS)*
- *On reste souvent dans son domaine qu'on connaît bien. Le tableau est effectivement utile pour voir un peu plus large. (Centre de Planning).*

g) Ce programme s'intègre dans un processus, un projet à long terme.

De nombreux animateurs ont apprécié l'insertion de ce programme dans un processus d'apprentissage, d'autonomisation, d'évolution de la maturité des élèves, processus qui ne peut se réaliser qu'à long terme.

- *Ca fait partie des apprentissages dans la vie d'un enfant et ce n'est qu'une infime partie de toute une éducation, de tout un travail à réaliser dans le temps. (Centre PMS.)*
- *Chaque thème en lui-même est pertinent mais avoir l'ambition d'aborder tout ça en deux fois deux heures, non... ça c'est un projet éducatif global, sur une scolarité de 3 à 18 ans. (Centre Planning)*

h) Programme pertinent et argument d'autorité.

Une minorité d'animateurs considèrent ce programme pertinent en se basant sur leur intime conviction :

- *Parce que j'en suis persuadée*, affirme l'une des animatrices.
- *(oui, il est pertinent) sans quoi, on n'y aurait pas répondu.* (Centre de planning)

B. Les limites du programme

Tout en soulignant la pertinence de ce programme, les animateurs en soulignent aussi les limites.

a) Le programme n'est pas une fin en soi.

Ce programme est bien conçu, il est une bonne base de travail mais il n'est pas, aux dires des animateurs, l'objet de l'animation. Ce qui importe, c'est avant tout de partir des élèves, de leur état d'esprit, de leur sensibilité, de leurs questions, de leurs connaissances. La rencontre avec les élèves et l'analyse de la demande semblent donc essentielles.

- *(Parlant du programme) C'est pertinent au niveau du contenu mais c'est quelque chose que je redis souvent. Que cela s'appelle éducation à la vie relationnelle, à la vie affective et sexuelle, prévention de la violence, objectif grandir... moi je mets tout à la limite dans le même panier... ce ne sont que des .. occasions de rencontrer les élèves quoi. .. que la demande se fasse par le biais d'animations affectives ou sexuelles, ou par le biais d'une prévention contre la violence, on en arrive toujours à développer les mêmes objectifs, c'est la porte d'entrée qui est différente. Ici, c'est celle-ci quoi.* (Centre PMS)
- *Moi, je dirais, un programme, oui, mais en même temps dans nos animations, il me semble qu'on part toujours de là où sont les élèves et donc, quand il est marqué Amour et Sida et qu'on arrive dans une classe où les élèves ne savent pas où est l'utérus, il faut faire autre chose. Il y a le programme et il y a la rencontre.*(Centre de Planning)
- *C'est aussi dans le temps de construction à l'animation avec les professeurs et peut-être aussi les demandes des élèves. Même s'il y a un programme quel qu'il soit au niveau des élèves, il faut quand même partir des élèves, il me semble.* (Centre de Planning)

b) Ce programme est à réinventer continuellement

Certains animateurs soulignent que le programme devra être constamment adapté aux élèves et à l'évolution de notre société. Il doit, comme la pratique sur le terrain, continuellement être réfléchi et amélioré.

- *C'est jamais bon de dire tout à fait (pertinent), il faut toujours se remettre en question et réfléchir et se dire qu'est ce que je pourrais améliorer sur le terrain.* (Centre PMS)

c) Ce programme est (trop) idéaliste, ambitieux.

Certains animateurs ont cru, lorsqu'ils ont lu la grille d'objectifs proposée dans le programme qu'il fallait réaliser tous les objectifs en une animation de quatre heures. Il leur a donc semblé tout naturellement que le programme proposé était trop ambitieux.

Hormis ces animateurs qui se sont mépris, il y en a d'autres qui considèrent les objectifs proposés pertinents mais, malgré tout, ambitieux tant la distance à parcourir pour les atteindre avec les élèves leur semble parfois grande.

- *À la lecture du programme, pour moi, il n'y avait pas de chose incongrue. Evidemment, c'est ambitieux, c'est comme toutes les missions planning, un peu ambitieux, un peu idéal, mais effectivement, à partir de ça, on va passer, on va sauter de colonne en colonne. (Centre de planning.)*
- *Parfois, il y a loin des réalités du terrain à l'idéal de l'objectif : il y tellement tout un travail avant quoi.... Qui est d'entendre des propos parfois durs, racistes, ... que là, on n'est pas du tout dans la différenciation, dans l'écoute de l'autre... (Centre de planning)*
- *Une directrice d'école m'a dit : vous ne verrez jamais la fleur... vous arrivez dans le terreau, il y a la graine, vous mettez une goutte d'eau, avec un peu de chance, vous voyez une tige, avec beaucoup de chance, vous voyez des feuilles ... mais la fleur , elle ne sera pas pour vous... peut-être un jour, au hasard des rues, quelqu'un ou même vous, vous direz ou quelqu'un vous rappellera, « oh madame, (rires) ».... C'est vraiment quelqu'un (Cette directrice) qui est plein d'enthousiasme mais elle dit : on doit avoir cette humilité là ! Mais je trouve que ça dit bien qu'on a un idéal qu'il ne faut pas lâcher mais qu'on peut avoir une certaine humilité,... (Centre de planning)*

d) Le nombre d'heures proposé ne convient pas.

Nous en traiterons plus en détails au chapitre suivant, mais de nombreux animateurs ont trouvé que le temps réservé aux animations étaient trop court⁴¹. En effet,

- *Il n'est pas aisé de gagner la confiance d'un groupe classe (ou demi groupe) en 4 heures (Centre de Planning)*
- *En fait, moi, mon idée, c'est que dans ce programme là... moi je suis plus pour un projet de travail en cycle, pour l'idée de projets plus... en spirale, et se dire que c'est pas en venant deux fois deux heures. (Centre PMS)*

En outre, l'objectif poursuivi passe souvent par un certain savoir être des élèves, pas toujours évident à mettre en place en 4h d'animation.

- *En ce qui concerne les 4^{ème} ou 2^{ème} secondaire, il y a des idéaux dans les objectifs mais ce n'est parfois pas ça du tout quoi,(sur le terrain) ... c'est plutôt exprimer des stéréotypes et après deux heures, ça ne change pas, ou après quatre, ça ne change pas nécessairement, quoi. On n'arrive pas toujours, loin de là... (centre de planning)*

e) Ce programme n'est pas novateur

Si quelques animateurs ont reconnu au programme la vertu de leur avoir fait découvrir une autre façon d'animer, de nouveaux objectifs, ... d'autres animateurs, souvent plus expérimentés, ont trouvé que le programme aurait pu être plus novateur et original.

- *Je ne mettrais pas le tout à fait ... mon avis c'est que justement, **il n'y avait rien de nouveau.** C'était quelque chose qui était déjà sur le terrain, on a déjà mis cela en place, les objectifs, on s'y est retrouvé ... (Centre PMS)*

⁴¹ D'autres, une minorité, sont d'avis que c'est trop long et qu'une ou deux heures d'animation suffisent largement. Ce nombre d'heure restreint évite toute intrusion dans l'intimité de l'élève et permet à l'élève d'identifier les relais possibles dans le domaine de la VAS.

Malgré quelques réticences, nous pouvons observer que, pour la majorité des animateurs, le programme sous sa forme la plus synthétique (grille d'objectifs) est particulièrement pertinent.

Toutefois, compte tenu de la faible connaissance des autres éléments qui caractérisaient ce programme, nous avons décidé de compléter nos informations par une hypothèse supplémentaire sur la pertinence du projet pilote, dont les critères d'implantation devaient reprendre les conseils donnés dans le programme.

Avant de passer à notre seconde hypothèse, voyons comment le monde scolaire, les élèves et les parents ont réagi face à ce programme.

5.1.2. Les enseignants, les directeurs, les élèves et les parents

Les parents⁴², les enseignants, les directeurs et les élèves impliqués dans le projet pilote, quant à eux, n'avaient jamais entendu parler de ce programme et n'ont donc pu donner de réponses aux questions posées sur ce programme.

Après que notre équipe leur ait expliqué le contenu et la philosophie du programme, nombreux sont les parents, les enseignants et les directeurs qui ont demandé à ce que ce programme leur soit communiqué.

Dans certains cas toutefois, les équipes avaient montré aux enseignants et aux directions d'école un programme propre au centre de planning, au pms ou au pse et réalisé à partir du programme inter-universitaire. Dans chacun des cas, les enseignants et la direction ainsi que pour 4 parents, le programme VAS proposé leur avait semblé convenir tout à fait au public visé et aux préoccupations des élèves.

Plutôt que de résumer en quoi consistait précisément ce projet pilote et de risquer d'induire certaines réponses, nous avons préféré poser la question de la pertinence du projet pilote, qui permettait aux divers acteurs de se positionner clairement face à un certain nombre de caractéristiques inhérentes au programme et mises en place dans le cadre du projet.

Effectivement, nous avons retiré des réactions à notre seconde hypothèse des enseignements intéressants.

⁴² Seul un couple de parents hors projet s'était procuré le programme via internet.

Tableau n°1. La pertinence du programme : aspects a bordés par les acteurs et éléments remis en question (en italique).

	Animateurs (PMS, PSE, planning)	Directeurs, enseignants et éducateurs	Elèves	Parents
Objectifs				
1.opérationnels				
- <i>Relais</i>	X ?	X ?	X ?	X ?
- Autonomie	X			X
2. Généraux				
- Vision positive	X			X
- Espace parole	X	X	X	X
- 9 axes	X			X
Stratégies				
- Préparation et évaluation avec enseignant	X	X		
- Questions des élèves	X	X	X	X
- <i>Présence enseignant</i>	X ?	X	X	X
- <i>Implication parents</i>	X	X	X	X
Méthodologie	X			
Thématiques	X			
Formation	X	X	X	X

5.2. Une éducation VAS continue

Hypothèse 2 : Les acteurs sont convaincus qu'idéalement l'éducation en VAS doit avoir lieu de manière continue, tout au long de la scolarité.

5.2.1. Les animateurs.

Les animateurs ont, en effet, marqué unanimement leur accord et ont confirmé cette hypothèse.

- *Oui unanime, comment acquérir toutes ces compétences (en VAS) sinon ? (Centre de Planning)*

Ils considèrent, en effet, qu'accompagner les élèves dans l'apprentissage du respect de soi et de l'autre, de l'expression de ses sentiments, de la connaissance de son corps, de l'acceptation de sa sexualité, ... prend du temps.

Par contre, lorsque ce projet s'intègre à un processus santé ou à une démarche à moyen et long terme, l'animation s'en ressent :

- *Enfin, moi j'ai été dans d'autres écoles où il n'y avait pas eu un travail comme ça auparavant, et ici le débat a été plus riche et plus facile au niveau communication parce qu'on était déjà venu à l'école, ils nous connaissaient, il y avait tout ce côté-là de respect des petites règles de fonctionnement qui étaient : chacun parle à son tour, je respecte les autres, ... Il y a peut-être tout un travail à faire avant, après, c'est pas en deux fois deux heures ! (Centre de planning)*
- *Je pense que c'est quelque chose qui doit figurer au programme scolaire durant le début d'année. De la classe d'accueil jusqu'à la dernière classe. Peut-être pas figurer au programme scolaire avec le même intitulé que mathématiques, étude du milieu ou néerlandais, mais ça doit s'inscrire dans les gênes de l'école, des enseignants, de la formation des enseignants. Il n'y a rien à faire, on ne peut pas arriver à développer une notion de respect, d'estime de soi chez l'enfant en venant avec une baguette magique... mais trois fois sur le cursus scolaire ou 6 fois. (Service PSE)*
- *C'est à toutes petites doses qu'on distille, qu'on entretient. C'est vraiment l'horticulteur qui soigne sa fleur la plus difficile, l'orchidée. L'enfant, c'est ça. (Centre de Planning)*

Cette intégration du projet d'animation au sein d'un processus à moyen et long terme semble aussi nécessaire par toutes les occasions qu'ont les enfants au sein de l'école d'être confrontés à des situations spécifiques :

- L'influence des médias et les discussions entre enfants sur le sujet, qui racontent ce qu'ils ont vu à la télévision, ou sur le magnétoscope, ou par mms , avec usage d'un vocabulaire technique impressionnant est cité,
- Des comportements sociaux qui mettent les enseignants et les directions mal à l'aise : masturbation dans l'enseignement spécialisé, comportement de flirt à l'école, photos à connotation sexuelle sur les portables, ...

Cette influence des médias est évoquée tant par les animateurs et les parents que par les enseignants et les directeurs pendant les entretiens. Souvent, les adultes se sentent démunis.

Pour les jeunes présentant un handicap mental ou physique, les médias s'avèrent d'autant plus dangereux qu'ils donnent beaucoup d'importance aux images vues. Les jeunes sont de plus en plus souvent informés en matière de sexualité par ces sources secondaires que sont les médias et peuvent donc développer une vision tout à fait erronée de la vie affective et sexuelle en ne l'abordant que sous l'angle du sexe.

5.2.2. Les directeurs, enseignants et éducateurs

La majorité des enseignants, directeurs et éducateurs rencontrés sont partisans d'inclure l'éducation à la vie affective et sexuelle dans le projet d'établissement de leur école. Cela signifie que cette dimension de la vie de l'enfant est prise en considération tout au long de sa scolarité.

5.2.3. Les parents

Les parents rencontrés dans le cadre de l'évaluation du projet-pilote souhaitent que ces animations soient organisées régulièrement, soit une fois tous les deux mois, et ce, pendant toute la scolarité du jeune.

Ils souhaiteraient, dans l'idéal, que l'éducation à la vie affective et sexuelle fasse partie intégrante du programme scolaire et s'adapte à l'évolution des jeunes.

5.2.4. Les élèves.

La plupart des élèves souhaitent que les animations commencent à l'âge de la puberté, soit aux environs de la sixième primaire et se poursuivent en secondaire.

Certains souhaiteraient que les animations puissent être mises en place si un souci se déclare.

5.3. La pertinence du projet pilote.

Hypothèse n 3: Les animateurs considèrent que le projet pilote est tout à fait pertinent.

Pour une partie du public cible, la notion de **programme** était particulièrement floue. Le projet-pilote s'appuyant en bonne partie sur ledit programme, nous avons donc choisi d'approcher la pertinence du programme au travers du ressenti de l'ensemble des acteurs par rapport à la pertinence du projet pilote.

Cette approche nous a permis d'enregistrer des informations nouvelles.

5.3.1. Les animateurs

La pertinence du projet pilote est évaluée par les animateurs en fonction de divers critères : le choix des classes, le nombre d'heures d'animation, la satisfaction des élèves, la satisfaction des écoles, l'adéquation aux besoins du terrain.

a) La satisfaction des élèves

Un des indices de la pertinence de ce projet pilote est la satisfaction quasi générale des élèves et les évaluations très positives qu'ils donnent aux animateurs.

Les élèves apparaissent contents des animations en elles-mêmes mais aussi d'apprendre l'existence de relais dans ou en dehors de l'école.

- *D'ailleurs même les jeunes de l'école dans l'évaluation le disent, qu'ils étaient contents d'apprendre l'existence des plannings, et qu'ils pouvaient s'y rendre pour obtenir des informations en dehors de l'école. (Centre de Planning)*

b) La satisfaction des acteurs de terrain, des animateurs

De nombreux animateurs précisent que si c'était à refaire, ils recommenceraient, en souhaitant toutefois disposer d'un peu plus de moyens humains et financiers. C'est confirmé par trois des cinq groupes d'animateurs que nous avons rencontrés pour leur présenter nos conclusions et recommandations finales. Ils ont demandé si le projet pilote était reconduit car ils souhaitaient poursuivre le travail entamé cette année avec leurs nouveaux partenaires et répondre aux nouveaux besoins que ce projet pilote avait créés dans un certain nombre d'écoles primaires et secondaires ordinaires et spécialisées.

c) L'adéquation aux besoins du terrain

Plusieurs animateurs ont souligné que les animations proposées dans le cadre de ce projet pilote correspondaient à un besoin récurrent et grandissant du terrain et de l'école.

Ils ont relevé de plus en plus de demandes des écoles, en particulier par rapport à des problèmes de respect, d'estime de soi, de problèmes relationnels :

- *Que ce soit de l'enfant vis à vis de l'enseignant, du personnel technique, de lui-même, de ses camarades de classe. Service PSE*
- *Oui, on a vraiment besoin de nous sur le terrain ! et pas dans la paperasserie !* animateur Planning

d) Le choix des classes

Globalement, le choix de classes précises en primaire et en secondaire est remis en question par un grand nombre d'animateurs qui lui préfèrent le choix de cycles ou de degrés, plus souple et permettant une adaptation aux classes qui se suivent mais ne se ressemblent pas forcément.

- *Imposer les années n'a pas de sens : je trouve que de définir une fois pour toute, on ferait telle classe et telle classe, c'est un petit peu surréaliste.*
- *Et moi, je n'aimais pas les années ciblées, 4^{ème} et 6^{ème}. On travaille avec les enseignants, selon le climat de confiance avec la classe et l'enseignant. Donc on peut travailler avec une enseignante de 4^{ème} qui l'année d'après est en 5^{ème}, super emballée par ce qui a été fait, envie de continuer le travail avec sa classe et en 6^{ème}, Donc pour moi, il faudrait pas mettre des limites comme cela, d'années. On travaille beaucoup selon la demande et selon ce qui se passe à l'école. On a fait du relationnel, affectif et sexuel, donc, là, on est rentré dans le projet pilote, mais en même temps on est venu dans la même école parler parce qu'il y a un exhibitionniste qui est venu..*

Si on résume ce que les animateurs disent plus précisément, on peut retenir ce qui suit :

-1- Les quatrièmes et sixièmes années primaires

Le choix de la 4^{ème} année primaire et de la 6^{ème} année primaire est judicieuse pour une bonne partie des professionnels qui relèvent, toutefois, qu'il faut différencier les objectifs pédagogiques spécifiques à ces 2 classes en fonction de la maturité des élèves.

- *Comme spécifique, en 4^{ème}, on a développé comment on fait des bébés. Ils sont bien là-dedans. La génétique, l'arbre généalogique, et tout ça. Tandis qu'en 6^{ème}, ils ont dépassé ce stade-là. Ils sont plus dans la puberté, les transformations du corps...* animateur planning

Les 4^{èmes} et les 6^{èmes} primaires ordinaires sont fréquemment décrits comme des publics intéressés par les animations :

- *C'est gai parce qu'ils « prennent.*
- *Moi je suis pour qu'on arrive avant les 6^{ème}. En 4^{ème}, j'aime bien parce que les enfants sont plus émerveillés, spontanés, ...*

Toutefois, lors d'une rencontre où nous présentions nos conclusions, deux animatrices de planning ont précisé que le public des quatrièmes primaires avait été qualifié de « difficile » en réunion d'animateurs d'une des fédérations : l'attention, la discipline, ... n'étant pas toujours aisées à maintenir.

-2- La quatrième secondaire.

Les professionnels ne remettent pas en question les animations en quatrième secondaire mais ils sont nombreux à trouver que cette animation pendant le 2^{ème} degré doit être maintenue mais précédée d'une animation dans le degré inférieur, au premier degré.

- *La 4^{ème} sec est pertinente mais pas suffisante : ils sont dans des préoccupations très concrètes, c'est le moment de revenir sur les MST, le sida, la prévention.*
- *(parlant des élèves de 4^{ème} secondaire). Ils sont dans le concret. Ils sont plus concrets et c'est important d'y aller aussi à ce moment-là. Surtout dans l'enseignement technique et professionnel.*
- *Un seul passage sur toutes les humanités, c'est trop peu ! Parce que nous pensons que c'est important : en deuxième, il y a déjà tellement de questions qu'ils se posent, ils sont en plein début d'adolescence, changement de puberté etc, ils sont en plein questionnement etc et en 4^{ème} ils sont déjà dans une autre phase où il est important de revenir. Mais qu'il y ait au moins deux moments où on puisse les atteindre. En plus, les grossesses non désirées à 14 ans, on en a quoi, 4^{ème}, c'est trop tard par rapport à ça. Par rapport à la première relation sexuelle, c'est trop tard.*
- *Dans les classes multiculturelles au centre de Bruxelles, il y a des gamines qui ne sont au courant de rien, et donc , je pense que qd on arrive en 1^{ère} secondaire, c'est pas inutile de retaper sur le thème de la puberté pcq elles ne sont ps du tout au courant.*

Certains professionnels préfèrent aller en 1^{ère} et 3^{ème} années :

- *parce que 3^{ème} c'est juste l'année avant qu'ils auront besoin de venir vraiment au planning... non, et puis on se dit aussi, il y a qd même toujours l'idée du décalage,. On parle qd même plus facilement des choses qui sont dans notre tête, qui nous excitent, auxquelles on pense que qd on est déjà dans l'agir. Sinon, dans l'animation, il y a des choses se disent qui peuvent être perçues comme un jugement de valeur par rapport à des gens qui font déjà. Si on dit, c'est important de faire attention et qu'il y en a un, ça fait 15 jours que il s'envoie en l'air tous les soirs sans faire attention, qq part, enfin, donc, moi je trouve toujours intéressant de travailler en amont de qd les choses se passent, qu'au moment où les choses se passent quoi. (...)*
- *... il y a des choses qui se passent , il y a déjà des petits couples... dans l'évaluation, il nous arrive pfs de faire une évaluation, et d'avoir des élèves qui me disent, ça arrive souvent : ben, tiens, vous venez trop tard !*
- *En deuxième, parfois pour certains, ils ne sont pas encore prêts mais en questionnement. Et alors, en 4^{ème}, certains sont passés à l'acte...*

- *Surtout en deuxième, il y a des classes des deuxièmes où ils sortent de leur enfance et il y a des classes de deuxième où ils vivent des choses ...*

La 4^{ème} secondaire, c'est un peu peu. La seconde ou la fin de 1^{ère} sont indispensables s'il n'y a pas eu d'animation en 6^{ème} primaire et sont importantes dans la mesure où

- *ils (les élèves) arrivent dans un milieu où il y a de nouveaux enjeux de relation à l'autre, de relation amoureuse, de séduction et où je me dis : ça réactualise probablement toute une série de questions de façon beaucoup plus concrètes, peut-être, qu'en primaire.*

C'est, semble-t-il, valable pour tous les élèves mais ça l'est, selon les professionnels, particulièrement pour les élèves des sections techniques et professionnelles, souvent un peu plus âgés que leurs condisciples de l'ordinaire.

On doit donc tenir compte des différences d'âge selon que les élèves sont dans l'ordinaire, le général ou le technique, le spécialisé ou le professionnel.

- *On a des professionnelles en 3^{ème} qui ont 17 ans et qui nous disent a,a,a,ah, évidemment !*
- *Le professeur nous a dit « oui, il faut parler de la prévention de la grossesse et tout ... » Dans le groupe il y en avait déjà deux qui avaient accouché, il y en avait une enceinte et elles étaient 8 !!! Il y en avait déjà deux de mariées, il y en avait une qui était en séparation parce que son mari la tabassait. Avec ça, elles étaient encore dans l'obligation scolaire ! Ca vous donne une idée de la difficulté ...*
- *Je me demande si le choix de la 4^{ème} secondaire n'était pas un peu tard. Parce que je me suis trouvée devant un bon tiers d'élèves qui étaient majeurs et d'autres qui approchaient les 18 ans.*
- *On a fait des 4^{ème} professionnelles et techniques et c'était très riche parce qu'on avait un dialogue. On pouvait vraiment aborder la sexualité de couple car beaucoup de jeunes étaient déjà en couple.*

e) Le nombre d'heures d'animation

Les 2 X 2 h ne sont pas pertinentes pour beaucoup d'animateurs. Pour la majorité, 4 heures d'animation n'offrent pas un espace suffisant pour mettre en place une relation de qualité avec les élèves ; pour une minorité d'animateurs, au contraire, 4 heures d'animations semblent trop à demander aux écoles et aux élèves.

Une animation de 4 heures, c' est trop court pour un sujet comme la vas :

En effet, il faut mettre en place un climat de confiance dans la classe :

- *Ca ne se fait pas comme ca. Coucou, j'arrive, vous allez avoir confiance en moi ! Et minute, hein... Animatrice pms*
- *Le rythme est important : il faut laisser un peu de temps pour laisser les enfants continuer à grandir, leur laisser du temps pour se poser les questions.*

Le sujet, délicat, mérite que l'on prenne le temps, que l'on se mette au diapason des élèves.

- *Donc pour moi il faut plus de temps. On a d'ailleurs déjà décidé, en accord avec les enseignants que l'an prochain, on démarrerait dès septembre. A raison d'une séquence par mois, pour vraiment laisser du temps au temps. Animatrice pms*

Certains animateurs s'inscrivaient avant le projet pilote dans des projets d'animation plus étalé sur l'année et ont conservé leur pratique habituelle. Ils ont donc dépassé les 4 heures imparties pour le projet pilote.

- *Parce que déjà, moi personnellement j'ai pas respecté le projet pilote tel que. Hein, Je me suis dit non pas deux fois deux séances puisque je faisais déjà mieux avant je ne vois pas pourquoi j'irais réduire. Donc avant on faisait trois et on a même étendu à quatre. Oui, il fallait bien cela. Dans les évaluations, les jeunes le disent même, vous pouvez revenir quand vous le voulez ! Oui y en a où on pourrait aller toute l'année. Moi, il y a des écoles où je vais toute l'année !*

Pour certains élèves, il faut mettre en place des stratégies pour les rassurer et pouvoir permettre l'expression des sentiments et des émotions :

- *Puis il y a des écoles où on a des publics en entonnoir, comme j'appelle, donc c'est à dire où il faut vraiment les bourrer de matière avant qu'on arrive vraiment à qqc de positif qui appartient plus aux émotions et aux sentiments. Je crois qu'il y a des écoles où ca se met plus vite en place mais je crois qu'il faut laisser aux écoles entonnoirs le temps d'arriver aux émotions et aux sentiments. Ca ne se fait pas d'un coup de baguette magique. Animatrice planning*

Mais, pour certains, si, dans l'idéal, il faut davantage que 2 séances, il faut aussi s'adapter à la demande de l'école.

- *Je partage les avis sur la durée.. il faut plus de séances donc c'est pas pertinent. Maintenant j'apporte une nuance. Oui, dans certaines écoles peut-être l'étaler sur 1 an et dans d'autres ca va peut-être être deux séances et c'est assez, c'est arrivé et plus rien après.. pour moi, c'est variable, c'est vraiment selon la demande de l'école,*

Remarque des animateurs : ces quatre heures ne révèlent qu'une partie du travail : le travail de contact, de réunion, de préparation, prend énormément de temps et d'énergie.

Une animation de 4 heures, c'est trop long

Toutes les équipes n'ont pas pu négocier 4 heures d'animation par classe. En effet, certaines équipes ont choisi de réaliser leurs animations dans des écoles où elles avaient l'habitude de mettre en place des animations de 2 heures, temps maximum accordé par le directeur, souvent réparti en deux fois 50 minutes. Dans la majeure partie des cas, cette situation s'est présentée en secondaire.

- *C'est difficile pour certains profs, même pour beaucoup de profs, de donner 4 h de cours, parfois. Souvent, on travaille par deux fois 50 minutes mais on essaie toujours d'avoir plus, parce que parfois, le sujet, les élèves veulent y revenir et posent plein de questions. Mais en moyenne, c'est quand même deux fois cinquante minutes.*
- *Deux fois deux heures, c'est pas toujours simple à négocier.*

Si certaines équipes n'ont pas pu organiser 4 heures d'animation, d'autres équipes ne l'ont pas souhaité. En effet, quelques équipes d'animateurs répugnent à dépasser une ou deux heures d'animation obligatoire. En effet, elles considèrent qu'en une ou deux heures, elles peuvent informer

les élèves de ce qu'est un planning, un pms, un pse et donc leur donner les moyens de trouver l'information et l'aide en cas de questionnement ou de difficulté dans leur vie affective et sexuelle.

Dépasser les 2 heures n'est donc pas nécessaire puisque les élèves savent où aller après cette première animation « carte de visite ». Cette éventualité de rajouter deux heures à la première animation est même vue par ces équipes comme un risque de faire violence aux élèves qui n'ont pas forcément envie d'aller plus loin dans ce domaine délicat, qui peuvent se sentir agressés par ce type d'animation, ... Il convient donc, pour ces équipes, de respecter le libre arbitre de l'élève et de le laisser choisir s'il répond ou non à la démarche initiée par l'équipe d'animateur en venant au service ou au centre.

- *... nous faisons dans l'école, systématiquement, avant de faire les deux heures d'animation par classe, nous faisons une carte de visite qui est une mini-animation. On parle de ce qu'on va y faire, des pistes possibles... et en fait, les élèves se positionnent par rapport à ça. Parce que eux, ils ont envie d'avoir cette animation ou pas. Et donc, cela varie en fait, parce qu'il y a des classes où ils sont très mal à l'aise d'en parler et qui peuvent se dire : moi, je n'assiste pas ! Animatrice planning*
- *A près, on leur laisse le libre choix de venir ou pas. Alors, en général, il y en a certains qui, pas énormément, mais il y en a qui se positionnent. Mais seulement, ils ont eu l'information que nous existions... parce que s'ils ont envie de venir en individuel, après ils peuvent faire la démarche et ça ne les met pas mal à l'aise. Animatrice planning*
- *Il y a une période, on le sait en secondaire dans la région, parce que c'est la période du ramadan où on ne parle pas de ça, il faut donc en tenir compte. Animatrice planning*

Une éducation en vas continue, tout au long de la scolarité.

Nous avons vu que les 4 heures d'animation étaient souvent jugées insuffisantes par les animateurs, même si une minorité d'entre eux se satisfait d'une ou de deux heures d'animation.

Tous, toutefois, sont d'accord pour dire que l'éducation à la VAS devrait s'intégrer à un processus continu d'éducation à la vie affective, relationnelle et sexuelle. Nous avons développé leurs arguments au chapitre précédent.

Confrontés à l'hypothèse suivante,

5.3.2. Les enseignants, les éducateurs et les directeurs d'école

Les directeurs et les enseignants pensent que ces animations sont pertinentes parce que

- elles répondent aux besoins des jeunes de parler, d'échanger.
- elles sont adaptables aux demandes des élèves et partent de leurs questions
- elles partent de l'avis de l'enseignant qui connaît la « température de sa classe ».
- elles permettent aux enfants d'avoir tous accès aux mêmes informations
- elles permettent de répondre aux attentes inhérentes à l'évolution des mœurs et des MST.
- Elles répondent aux manquements des familles
- elles permettent de travailler l'image et le respect de l'autre
- elles permettent aux enfants d'apprendre à mieux se connaître entre eux et aux instituteurs de mieux connaître les enfants.
- elles permettent de déceler les problèmes des enfants.
- elles permettent de contrer les différences sociales et psycho affectives des familles
- les thèmes proposés sont intéressants et adaptés

Rmq : elles répondent à un besoin, mais répondent-elles aux attentes des jeunes, qui ne sont pas toujours explicites.

Années proposées :

- pas avant la 4^{ème} primaire car il faut déjà un certain âge, ou une certaine maturité pour parler de VAS. Sinon, il faut juste parler et échanger, prendre le thème du respect de l'autre.
- en troisième ou quatrième secondaire car la sexualité devient plus présente et les jeunes connaissent la crise d'adolescence.

La personne relais

Pour le monde enseignant, les personnes relais sont nécessaires car il faut pouvoir aller chez quelqu'un quand ça ne va pas.

Toutefois, ce n'est pas évident à mettre en place pour que ça soit clair pour tous et que la personne puisse au besoin intervenir rapidement.

Il faut savoir qui appeler, qui est responsable, si l'information est passée de l'un à l'autre ...

Les élèves continuent dans certains cas à ne pas les connaître. Les directeurs proposent des solutions simples : réaliser un folder en début d'année avec les coordonnées du pms et ses missions pour les élèves et pour les parents.

Ses qualités :

Ne pas être un élève car il ne doit pas porter le poids des problèmes des autres.

5.3.3. Les parents.

Pour les parents, ces animations s'avèrent particulièrement pertinentes car

- leurs enfants les ont beaucoup appréciées ;
- elles complètent bien l'information et l'éducation que eux donnent à leurs enfants.
- elles les rassurent car ils savent qu'ils ne sont plus seuls à s'occuper de ce thème « délicat ». Ici, c'est un professionnel qui s'en occupe.
- la méthodologie proposée était vivante, ludique et dynamisante.

5.3.4. Les élèves

5.3.4.1. La pertinence des animations : elles répondent à un besoin.

La majorité des élèves, tant en primaire qu'en secondaire, sont **en demande d'animations VAS** (Vie Affective et Sexuelle) et se déclarent très favorables à l'organisation de plus d'animations VAS au sein de l'école. Les deux tiers des élèves ont vu leur représentation de tout ce qui concerne la vie affective et sexuelle évoluer après les animations qu'ils ont eues : même s'il leur restait beaucoup de questions, ils avaient appris beaucoup de choses et avaient pu écouter et être écoutés.

Nous avons écouté plus particulièrement les commentaires et attentes des élèves de 4^{ème} secondaire technique et professionnel, ainsi que des élèves de deuxième secondaire générale et de 6^{ème} générale qui ont participé au projet pilote.

Malheureusement, nous n'avons pu interviewer les élèves de l'enseignement spécialisé, car les animations avaient eu lieu longtemps avant la phase d'évaluation qualitative, trop longtemps selon les professionnels qui avaient travaillé avec ces élèves pour pouvoir faire émerger des propos pertinents. Tous les élèves ont, toutefois, rempli le questionnaire prévu pour les élèves de l'enseignement primaire et dont les données ont été traitées de manière quantitative.

Une équipe d'animateurs a regretté, en focus groupe, que ce questionnaire n'ait pas été rédigé spécifiquement pour les élèves du secondaire spécialisé. L'usage d'un questionnaire de primaire pour des élèves du secondaire, en situation de déficience intellectuelle, pourrait développer une représentation négative et infantilisante de la personne handicapée. Lors d'une prochaine recherche, cet aspect devrait, effectivement, être pris en compte par les évaluateurs.

Afin de cerner les représentations des élèves quant à la pertinence de ces animations et du projet pilote, nous avons demandé aux élèves rencontrés s'ils avaient aimé ces animations et ce qu'ils avaient le plus aimé pendant ces animations.

a) les animations : un lieu d'échanges

Pour les élèves du secondaire interrogés, ces animations sont avant tout un lieu de paroles où les animateurs peuvent répondre à leurs questions, sans les censurer ou les juger, dans le cadre d'une relation de confiance où le secret professionnel est préservé.

- *On répondait à nos questions*
- *On ne savait pas qui avait posé les questions, donc on n'était pas vraiment gênées de poser nos questions.*
- *On pouvait poser toutes les questions qu'on voulait.*
- *Oui, car à l'école, on peut parler plus facilement.*

Ils y apprennent également ce que vivent leurs condisciples et sont, pour la majorité, intéressés par le vécu relationnel de l'autre sexe. Quelques jeunes filles considèrent qu'il serait préférable de séparer les garçons des filles lorsque certains sujets sont abordés (la visite chez le gynécologue, les règles) et de les réunir lors des autres animations.

Ils apprécient, pour la plupart, de pouvoir s'exprimer librement mais plusieurs d'entre eux soulignent combien il est difficile pour eux de parler devant toute la classe, de se livrer devant tous, et combien ils apprécient l'animateur qui permet qu'ils écoutent sans avoir l'obligation de s'exprimer.

L'une des jeunes interviewées témoignait de la gêne qu'elle éprouvait à parler de vie sexuelle ou à entendre parler :

- *Rien qu'on parle de ça, j'ai mal au ventre.*
- *Ben moi, j'étais assez mal à l'aise parce que c'est un sujet que je n'aime pas beaucoup, sinon, ça a été.*

b) Les animations : un lieu d'informations et de réactualisation des connaissances.

A l'école

La majorité des élèves soulignent l'importance de l'école dans le domaine de l'éducation à la VAS, sujet parfois aisé en famille mais plus souvent décrit comme difficile voire impossible à aborder avec les parents.

- *On apprend beaucoup de choses qu'on ne sait pas, alors, c'est bien, parce qu'à la maison, ils ne disent pas ou ne savent pas expliquer et nous, on peut avoir peur aussi de leur avis.*
- *Moi, chez mon papa, c'est tabou ce sujet-là !*
- *Entre adultes, ça va. Mais quand on aborde directement le vécu de l'enfant, c'est tabou. On est encore des petites filles et on n'est pas évoluées, en fait. Mon père, il ne veut pas me voir évoluer et tout ça.*
- *Demander à ma mère comment... comment ça se passe la première fois et tout, je n'oserais jamais. Dans notre culture, on insiste beaucoup sur le respect. Pour vous c'est naturel mais... non, mais nous, en Orient, on ne peut pas.*
- *On ne parlait pas de ça au Congo et à la maison, je ne parle jamais de ça avec mes parents, je ne peux pas, donc, moi, à l'école, j'apprends.*
- *Mon père, il me fait peur.*

Sujets qu'ils ont le plus aimés

Les élèves se révèlent friands d'informations concrètes sur

- la contraception,
- les relations sexuelles et
- les premières relations sexuelles en particulier,
- les risques liés aux maladies sexuellement transmissibles et au sida ,
- les interruptions volontaires de grossesse,
- le lien entre l'affectivité et la sexualité,
- l'amitié et
- l'amour.

c) Utilité des animations

D'après eux, certaines informations permettent de

- Apprendre des choses qu'ils ignoraient
- *Si c'est un truc qu'on a déjà vu, alors, ça devient lourd. Mais si c'est un nouveau sujet, ben ça, on est directement intéressé, quoi, ça oui.*
- *J'avais envie d'écouter quand ça m'intéressait mais pas quand je savais déjà.*
- rectifier leurs connaissances lorsqu'elles sont erronées,
- répondre à leurs questions
- non, (je n'avais pas envie que ça s'arrête) mais alors avec des trucs que je voulais savoir.
- réajuster des connaissances qu'ils pensaient maîtriser,
- supprimer les croyances qui ont la dent dure comme « la pilule qui fait grossir ».

Inversement, ils disent ne pas apprécier du tout

- les répétitions d'informations qu'ils maîtrisent,
- les redites qui occasionnent des sentiments d'ennui et des comportements de bavardages :
- *C'était un peu ennuyant par moment, quand on sait quelque chose, c'est pelant.*
- *On sait tout.*
- *Il a fallu répondre à des questions connues et on n'a pas pu poser nos questions.*

c) L'animation : un moment rassurant

Le terme « rassurant » est revenu à plusieurs reprises lors des entretiens, en majorité chez les jeunes filles interviewées. Les élèves se disent effectivement rassurés car ils savent qu'il y a des relais, qu'ils sont détenteurs qui vont les aider en cas de problème et enfin, parce qu'ils ont trouvés des réponses à leurs questions. Voyons ensemble ce qu'en disent les élèves :

Parce qu'il y a des relais :

Plusieurs élèves ont trouvé particulièrement rassurant de pouvoir suivre une animation et d'apprendre

- qu'il y avait des gens à leur écoute,
- que des personnes spécialisées pouvaient les aider en cas de soucis dans leur vie relationnelle et affective.

Interrogés sur l'utilité des animations et sur ce qu'ils ont été contents d'apprendre, certains élèves affirment en effet :

- *Je suis contente parce que c'est rassurant d'apprendre qu'on peut venir n'importe quand si on a un problème.*
- *Je suis contente d'apprendre qu'on peut y aller sans nos parents et que nos parents ne sont pas au courant.*

Parce qu'ils se sentent mieux informés et donc plus autonomes.

Plusieurs élèves se disent satisfaits d'avoir reçu suffisamment d'informations que pour se sentir plus autonomes, plus à l'aise face à des difficultés ultérieures.

- *Ca permet d'avoir moins peur, la poisse peut arriver et c'est mieux d'avoir des explications pour être plus sûrs, pour se rassurer quoi.*

Parce que leurs questions ont trouvé leurs réponses :

D'autres se sont sentis rassurés d'avoir reçu des réponses à leurs questions.

A la question : « Qu'avez-vous ressenti pendant ces animations ? », plusieurs élèves expriment clairement leur soulagement :

- *Moi j'ai ressenti moi, de la délivrance dans ma tête pour des questions que je me disais et que j'ai eu mes réponses.*
- *Moi, j'ai ressenti ... du bien être, c'est quand même rassurant. ..*

d) Un moment sans cours et sans professeur

Plusieurs élèves disent apprécier que l'animateur soit quelqu'un de neutre, d'extérieur à l'école même si certains enseignants, les titulaires notamment, et le pms demeurent cités comme personnes de confiance en cas de difficulté d'ordre relationnel ou affectif.

Quelques élèves donnent également pour motivation le fait que l'animation permet d'éviter certains cours puisqu'elle prend la place d'un cours ordinaire et qu'elle permet aussi, occasionnellement, de sortir de l'école pour aller au planning familial.

5.3.4.2. Le choix des années

a) La quatrième secondaire : trop tard !

- Dans les sections professionnelles et techniques, les élèves préféreraient que soient organisées des animations dès la première et la deuxième secondaire, en expliquant que c'est l'âge où les relations sexuelles deviennent plus probantes et où les filles, notamment, n'osent pas dire non. Ces animations pourraient porter sur la première relation sexuelle, le préservatif, mais aussi le « comment dire non ».

- *oui, les animations sont utiles mais pas à partir de la quatrième mais en première ou en deuxième parce que les filles, quand même, c'est de plus en plus tôt qu'elles... Alors, il y en a qui se retrouvent enceintes et alors, les parents et tout ça, ils ne croient pas que c'est à cet âge-là qu'ils devraient en parler avec eux.*
- *Moi, je trouve que ça devrait venir beaucoup plus tôt et venir chaque année... pour chaque fois rappeler qu'il faut faire très attention et que le danger est partout. Et que si on attrape des maladies, parfois il y en a de celles qu'on ne sait pas guérir et que là, c'est trop tard.*

b) Sur l'ensemble du cursus scolaire ?

Pour une minorité d'élèves, il faut adapter le nombre d'animations aux demandes et besoins des élèves :

- *Autant qu'il en faut, tant qu'il y a des questions en primaire et en secondaire.*

Sinon, c'est essentiellement dès la fin des primaires que les élèves envisagent la nécessité de ces animations :

- *Tout le temps dès qu'on commence à être adolescents,*
- *Il faut attendre d'être adolescent, dans la puberté.*
- *En primaire, peut-être, pour expliquer quand on se lance.*
- *Déjà en primaire, à partir de 12 ans voire plus tôt*
- *12-13 ans, c'est vraiment l'âge où on commence à se poser des questions*
- *En 6^{ème} primaire et première et troisième secondaires. Il faut que les petits soient au courant en 6^{ème} et première puis, pour la troisième, parce que c'est souvent là que commence » une relation.*
- *En première et deuxième secondaire car c'est l'âge où on se pose des questions sur la sexualité.*

Fin primaire et début secondaire sont les périodes les plus citées, quant à la régularité, les propositions sont variées :

- Tout le temps
- Une fois en primaire et on augmente (après) chaque fois (le nombre d'animations)
- Une fois par an mais que ça dure deux à trois semaines.
- Une fois par an
- Une fois tous les deux ans.

Pour les élèves, on commence les animations en 6^{ème} primaire, puis, à partir de là, on les poursuit chaque année ou tous les deux ans dans les classes du secondaire, en priorité en première, seconde et troisième.

5.3.4.3. L'aspect relationnel

Les élèves répondent à la question « qu'avez vous le plus aimé ? » (Q. 1)

- tout
- les explications, réponses à nos questions,
- certains thèmes : contraception, protection, première relation, ...
- le fait de rater le cours
- autre
- le fait de pouvoir poser toutes les questions qu'ils veulent
- l'écoute
- l'absence de jugement
- la discrétion
- les jeux de société
- les jeux éducatifs
- le fait qu'il y ait de l'animation

On peut observer qu'outre les connaissances acquises, tout ce qui fait la qualité de la relation est souligné par les jeunes : ouverture d'esprit, écoute de leur soucis, dynamique de groupe, ...

Lorsqu'on demande aux mêmes élèves de s'exprimer sur ce qu'ils n'ont pas aimé, deux éléments ressortent :

- les redites : on savait déjà, on sait tout, on avait déjà tout vu, c'était trop long.
- le fait qu'il fallait se livrer devant tout le monde et parler de soi, le fait de ne pas être seul mais en groupe,
- le fait qu'il fallait répondre à des questions
- le fait qu'on ne répondait pas à la question posée, qu'on n'avait pas pu poser toutes ses questions,
- le fait de s'être fait « engueuler tout le temps »
- le bruit, les moqueries,

- les jeux de société, le photolangage, car les consignes étaient difficiles.

De nombreux éléments montrent combien les jeunes sont sensibles aux modes d'animation et au climat relationnel qui a été instauré. Ils souhaitent un climat d'ouverture, où ils sont reconnus et acceptés avec leur timidité, leurs questions, ...

5.3.4.6. Ce que les jeunes recommandent aux adultes

Enfin, quand on leur demande quelles idées ils donneraient aux adultes pour que les jeunes aient plus facilement les informations qu'ils recherchent dans le domaine de la VAS, ils répondent essentiellement en visant des changements d'attitude et de comportement par rapports aux jeunes et à la VAS . Ils conseillent en effet aux adultes de :

- leur en parler plus librement, plus facilement
- ne pas se dire que les enfants vont les juger parce qu'ils s'expriment sur « ça »
- ne pas non plus juger parce que les enfants s'expriment sur « ça »
- être plus tolérant
- ne pas avoir peur des comportements de leurs enfants
- comprendre que souvent « on est là pour ça, pour écouter des trucs comme ça. »

Ils proposent également à la question « Qu'auriez-vous voulu aborder ? Quelque chose d'autre ? » (Q. 3) :

- Rien, avec même un « c'était parfait »
- de partir davantage du vécu des jeunes⁴³
- de laisser les jeunes lancer les thèmes
- être plus cool
- des exemples plus concrets, des choses à voir (et pas seulement à expliquer), ...
- des activités, des cassettes
- c'est la prof qui n'allait pas.

⁴³ Nous avons pu observer en effet, que les jeunes sont rarement interrogés sur ce qu'ils souhaitent avant l'animation. Beaucoup d'équipes proposent par contre aux élèves de poser leurs questions anonymement entre deux animations.

5.4. La faisabilité du projet pilote

**Hypothèse 4 : . Les acteurs vas considèrent que le projet pilote est
facilement réalisable dans toutes les classes,
hormis les classes d'enseignement spécialisé.**

La majorité des acteurs ont considéré que ce projet pilote était réalisable mais pas forcément « facilement » réalisable.

Initialement, l'un des freins qui avait été souligné dans le cadre de processus d'implantation d'animations à l'école, était la difficulté de « rentrer dans l'école » . Le projet pilote prévoyait donc la mise en place de coordinateurs qui devaient initialement trouver et désigner à chacune des 40 équipes des écoles et 5 classes intéressées par une animation.

Ces coordinateurs n'ont jamais pu s'acquitter de leur mission et désigner les classes aux équipes ce qui a obligé les équipes inscrites dans le projet à trouver elles-mêmes des écoles souhaitant collaborer au projet pilote.

Aussi, parmi les acteurs qui ont considéré que le programme avait été facilement réalisé et le projet pilote aisément mis en place, nous trouvons tous les acteurs qui ont, compte tenu des contraintes de temps notamment, préféré choisir :

- parmi les animations qu'ils avaient déjà programmées pour l'année scolaire 2004-2005, les cinq animations du projet pilote.
- parmi les écoles où ils allaient déjà auparavant une, deux ou trois écoles pouvant accueillir des animations supplémentaires.

Dans ces deux situations, l'implantation du projet pilote auprès a été facilitée pour tous les partenaires puisque les équipes sont allées en milieu connu, où leurs animations étaient bien accueillies.

Les freins et les difficultés d'implantation du projet-pilote risquent donc d'être moins importants que dans le cadre d'implantation en milieu scolaire inconnu. Ceci dit, malgré le choix d'un certain nombre d'équipes d'animations en terrain connu, il est arrivé à ces mêmes équipes quelques impondérables : changement d'enseignants, changement de directeur, absence d'un collègue, locaux occupés, matériel déficitaire... qui ont pu réactiver certains freins pouvant être à l'œuvre lors d'un processus d'implantation d'animations.

5.4.1. Les animateurs

Une minorité d'acteurs ont considéré que ce projet-pilote était facilement réalisable.

A. LES FACILITATEURS

Les éléments⁴⁴ qui ont facilité et augmenté la faisabilité du programme et du projet pilote sont les suivants :

1) La pertinence du programme

⁴⁴ Une liste plus exhaustive de tous les facilitateurs et de tous les freins figure à la fin de ce chapitre au sein d'un tableau récapitulatif.

Le fait que le programme soit basé sur la pratique de terrain et propose des objectifs réalistes a permis au projet de se développer aisément.

- *ce sont des choses déjà mises en place et c'était facile parce qu'on rentrait déjà dans ces objectifs-là avant... on ne nous demandait pas non plus grand chose. (Centre PMS)*

2) Un nombre restreint d'heures d'animation

Certaines équipes s'engagent sur des processus d'animation répartis sur plusieurs semaines, plusieurs mois, voire une ou plusieurs années. La réalisation d'animations de 4 heures, réparties selon leur souhait et ceux de l'école n'a donc pas semblé particulièrement difficile même si d'aucuns auraient souhaité avoir davantage de temps d'animation.

- *car il n'y a que deux fois deux h donc ce qui était demandé était assez élémentaire. (Centre PMS)*

3) Des conditions matérielles et humaines adéquates

Certaines équipes ont pu animer à deux, au sein de groupes classes restreints, avec un matériel adéquat ... cela a facilité aussi la faisabilité du projet.

- *Si on est deux et de sexe différent, c'est plus facile ! (Centre de Planning)*

4) Une école motivée.

Un grand nombre de témoignages mettent la motivation de l'école comme pivot de la réussite de l'animation. L'un des animateurs disait : quand l'école bloque, tout se bloque. D'autres animateurs ont précisé cette idée :

- *Si l'école est d'accord. directeur, enseignant, PMS .. sont d'accord. (Centre de Planning)*
- *Quand ça fait partie d'un projet d'école, d'où les élèves ressentent que l'école est preneuse et accorde une importance (aux animations). (Centre Planning)*
- *Avec certains thèmes ... ex. le respect : donc, en fait, le respect est passé à toutes les sauces, donc, ça, il n'y a pas de problème, ça nous ouvre les portes des écoles. (Service PSE)*
- *Avec certaines classes qui ont des élèves très preneurs : ex 4^{ème} sec techn de qualification. (Centre de Planning)*
- *L'adhésion du prof est importante car elle est gage de sécurité pour les élèves :*

donc, il y a un travail avant de rencontrer les élèves. Peut-être oui, amener ces grilles là ... maintenant moi, je suis toujours d'avis qu'il ne faut pas garder le mystère mais la latitude de notre liberté parce qu'on est justement dans une position tiers, facile à garder, (...) ça peut rester confidentiel mais ça peut être tellement précis que ça peut faire fantasmer ou orienter le prof quand il récupère sa classe. La proposition est de parler des objectifs sans être trop précis de manière à pouvoir laisser venir du groupe, pouvoir laisser s'exprimer les choses, échanger, avoir un retour et pas quelque chose de très précis à atteindre. (Centre de Planning)

Mais si certains animateurs ne souhaitent pas de cadre ou d'objectifs pré-définis, pour laisser toute la place aux souhaits des élèves... d'autres, au contraire, souhaitent une trame claire, des objectifs bien

précis. Il faut donc dès le départ se mettre d'accord sur ce que chacun vise : l'espace de dialogue, l'information, ...

5) Le soutien du pouvoir politique local et/ou du Ministre de tutelle.

Deux équipes ont cité des expériences particulièrement positives de prise de position ferme du pouvoir politique en faveur des animations.

La première citait un vécu belge, où l'échevine de l'enseignement a institué l'obligation pour les écoles d'organiser des animations VAS. Plusieurs écoles très réticentes au début, après avoir rencontré le centre de planning, sont rentrées dans le projet d'animations et ont renouvelé leur confiance depuis. Le centre de planning, quant à lui, a proposé une coordination des divers acteurs VAS. Au terme de 3 années de travail en commun et après des débuts où des ajustements ont été nécessaires, l'ensemble des partenaires estime l'expérience positive.

- *L'échevine de l'enseignement nous soutient et les négociations ont donc été aisées. (Centre de Planning)*

Une autre animatrice exprimait sa démotivation face aux difficultés d'entrer dans les écoles, de se faire connaître. Ayant vécu au Canada, elle explicitait le vécu scolaire québécois où les animations VAS font partie du programme scolaire :

- *Si l'école est déjà attachée à un planning, comme au Québec, où les animations sont obligatoires et où on ne doit pas toujours négocier. (Centre de Planning)*

6) La présence des préliminaires et d'une préparation

L'animation sera d'autant plus satisfaisante pour tous qu'il y a une bonne préparation de l'animation et une bonne mise en place des préliminaires déjà définis dans le programme.

- *Quand il y a eu une prise de contact préalable avec les élèves, les enseignants, ... d'où réajustement, adaptation. (Centre de planning)*
- *Surtout quand on est déjà dans l'école. (Centre de planning)*
- *Parce que bonne collaboration avec l'enseignant a pallié notre manque d'expérience, de la cellule santé aussi. (Service PSE)*

7) Inscription de l'animation dans un processus cohérent à moyen et long terme.

Lorsque les animations s'intègrent à un processus d'éducation à la vie affective et sexuelle et que les élèves ont déjà reçu certaines bases en termes de savoir vivre, de savoir, de parler chacun à son tour, de ne pas attaquer l'autre mais de donner son avis, l'animation a d'autant plus de chances de bien se dérouler.

- *Surtout quand d'autres animations ont préparé celle-là. (Centre de planning)*

Le fait que l'animation suive ou précède un cours de biologie, par exemple, qui a abordé des thèmes liés à la vie sexuelle (appareil génital masculin, féminin, grossesse, ...) a également été cité à plusieurs reprises comme un élément facilitateur.

8. Fait d'être connu, d' avoir un passé commun.

- Le fait d' *être connu et qu'il n'y ait pas de changement dans l'école* ; aide également beaucoup.

9. Importance du réseau informel, des alliances personnelles.

Les amitiés, les sympathies jouent beaucoup pour que l'équipe d'animateurs se constitue un réseau informel d'alliés qui lui permettront de revenir plus facilement donner des animations dans leur école ou avec leur équipe.

- *Ce que ça signifie, c'est que c'est aussi une question de personne... c'est ça ? Tout à fait, qui facilite ou pas...Donc au niveau des facilitateurs, il y a vraiment une question de personne..(Centre de Planning)*
- *Ici, on disait que **c'est plus facile quand on est déjà intégré dans l'école**. Ici pas toujours parce que cette année justement, bien que c'est une école où je travaillais depuis de nombreuses années, et que ça roulait bien avec l'enseignant et bien, changement d'enseignante parce que enceinte, grossesse à problèmes, donc un nouvel enseignant et un nouveau directeur, et bien, ça change toute la donne, Voilà, c'est comme si on recommençait ailleurs. Ce sont des impondérables mais qui font partie du travail...(Centre PMS)*

Une majorité d'animateurs a souligné que ce programme et ce projet pilote était tout à fait réalisable dans le principe mais que sur le terrain toutefois, un certain nombre de freins devaient encore être levés.

B. LES FREINS

1. Des moyens humains et financiers insuffisants

Un bon nombre d'animateurs des PSE et des Plannings regrettent que les moyens humains et financiers ne soient pas suffisants.

a) Un manque d' animateurs :

Dans certaines équipes, il n'y a qu'un animateur pour toutes les animations. Cela ne permet pas de souplesse au niveau des animations, de division du groupe classe en deux suivant le sexe, la maturité ou le nombre, d'échanges d'expériences... toutes choses que les animateurs trouvent particulièrement importantes.

- *D'être attentif à tous les enfants et de pouvoir les écouter parce que c'est vrai que deux fois deux heures en primaire c'était fort juste. Je dépassais généralement deux fois trois heures à chaque fois. Parce que les enfants avaient tellement de questions et on doit toujours couper, c'est frustrant pour eux, c'est frustrant pour nous aussi parce que l'on ne sait pas répondre à leurs questions. Parce que nous on doit avancer dans l'animation, les thèmes que l'on doit faire. Il y a des jeux que l'on a créés donc on aimerait bien aussi les appliquer et avec eux on pourrait discuter pendant 4 heures on serait là sans problème. Le fait d'être deux on pourrait rebondir sur une discussion, on pourrait être attentif aux non-dits, surtout aux non dit parce que j'ai déjà eu des classes de 26 et ce n'est pas possible. (Centre de Planning)*

Dans un grand nombre de structures, les missions sont multiples et l'éducation à la santé n'en représente qu'un aspect. Plusieurs acteurs se sont retrouvés en situation difficile parce qu'ils ne parvenaient pas à concilier la mission VAS et les autres missions (vaccins, visites médicales, examen psycho-pédagogiques, accueil, ...).

- *Certains centres ne répondront plus positivement aux appels à projets car ça désorganise trop le service. Il a fallu engager du personnel en plus. (Service PSE)*
- *Souvent, chez nous, ce sont les infirmières sociales qui s'engagent. Les psychologues du PMS ne considèrent pas souvent la promotion de la santé, de la vie affective et sexuelle comme l'une de leur mission. (Centre PMS)*
- *Il y a vraiment un problème de cadre. On nous multiplie tellement nos missions. C'est difficile d'administrer un vaccin un jour, et 3 jours après, venir dans la même classe faire une animation sur la vie affective et sexuelle. (Service PSE)*
- *Moi, j'ai dû laisser une de mes missions (réaliser des biométries) à mes collègues. (Service PSE)*

b) Un manque de moyens financiers :

Les moyens financiers accordés pour les animations sont jugés insuffisants par les partenaires qui se sont investis. Seuls les PMS, subventionnés par ailleurs, ne se plaignent pas.

- *Il faut suffisamment de ressources financières pour pouvoir engager un autre animateur. (Centre de planning)*

- *Nos moyens dépendent du nombre de points qu'on a accumulés. Le nombre de points reçus devrait être revu à la hausse⁴⁵. (Centre de planning)*
- *Une règle élémentaire de motivation est justement d'avoir un échange équilibré. Ici, on pense que tous autour de la table si on a participé à cela, c'est par un souci de motivation, une envie de rejoindre le souci du ministre de faire mieux, de pouvoir répondre à de réels besoins que l'on observe au niveau des craintes et des a priori du terrain. La motivation était très forte, alors quand on a appris quel était le budget auquel on estimait la valeur du travail, avec la grille qui mesurait les exigences et qu'en plus, ce budget serait payé après coup. Alors qu'on aurait dû l'avancer et qu'il n'est pas encore réglé à ce jour et bien si vraiment on veut démotiver les gens c'est fortement réussi. C'est ça le problème. Est-ce réalisable dans les classes ? Oui mais on a dû sélectionner. Est ce qu'on a les moyens pour le faire ? Archi non. Si on l'a fait, c'est vraiment en mobilisant nos ressources. On n'a jamais autant presté d' heures. (Service PSE)*

2. Le manque de temps.

- Le projet a dû être mis en place très rapidement, trop rapidement pour certains.
- *Car le laps de temps accordé aux équipes (1 an) était particulièrement court et a demandé à certaines équipes une précipitation non compatible avec leur philosophie de travail. (Centre de planning)*

Plusieurs animateurs de PMS et de PSE ont tenu le même discours.

- La réponse à l'appel d'offre devait être envoyée très rapidement et certaines équipes n'ont pas eu le temps de réfléchir en équipe à la faisabilité de ce projet et ont donc renoncé à y répondre, comme nous l'avons expliqué au chapitre 4.
- La mise en place des animations a dû être très rapide également. Pour les équipes rodées, qui ont décidé de rester dans des écoles qu'elles connaissaient déjà et de mettre en place des animations déjà conçues et créées, ce délai n'a pas été trop gênant. Par contre, pour les équipes qui ont essayé de répondre à la demande d'implantation du programme en de nouveaux lieux et avec de nouvelles animations, le délai particulièrement court a posé problème puisqu'il fallait :
 - Contacter les écoles (Plusieurs appels et courriers ont souvent été nécessaires).
 - Rencontrer le directeur

⁴⁵ V. Explication du système de points par animation, p. 122, note n°15.

- Rencontrer l'enseignant
- En fonction des objectifs retenus ⁴⁶: conceptualiser l'animation
- Contacter des personnes connaissant ce nouveau public, les rencontrer
- Créer les outils nécessaires, en adapter d'autres, ...
- Donner l'animation
- Evaluer, en sachant que certaines équipes ont procédé à une évaluation intermédiaire avec l'ensemble des partenaires après chaque animation !

- ⁴⁶ Certains animateurs (notamment les médecins ou infirmières) ont choisi de travailler sur des thèmes moins familiers pour eux : respect, estime de soi, autonomie et ça a pris beaucoup de temps de préparation.

3. Un manque de ressources pédagogiques et humaines

Plusieurs équipes ont éprouvé de grandes difficultés à trouver rapidement des ressources pédagogiques et des conseils d'experts dans le type d'animations qu'elles souhaitaient développer.

Ca a notamment été le cas d'animateurs sans expérience dans l'enseignement primaire qui voulaient s'informer de ce qu'il fallait adapter dans leur pratique, leurs outils, ... et qui n'ont eu d'informations concrètes que très tardivement, le temps de trouver des partenaires disposés à les aider.

4. Un manque de moyens en termes de technique et d'infrastructure

Dans un certains nombre d'écoles, lorsque l'animation doit avoir lieu, l'animateur se trouve sans local, sans vidéo, sans rallonge, avec des chaises vissées au sol et qu'on ne peut mettre en cercle, dans un local non chauffé, ... ou dans des locaux vétustes.

Cette absence de cadre « rassurant », confortable, propice à la prise de paroles des élèves est vécu difficilement par les animateurs. Cela leur renvoie aussi une image assez négative de leur métier et du respect qu'on leur accorde.

5. Une représentation sociale réductrice et négative

Dans 3 des focus groupes rencontrés, les animateurs ont souligné l'image souvent négative qu'ont développé certaines écoles et certains partenaires vis à vis des animateurs et des animations VAS ainsi que des structures dans lesquelles ils travaillent.

Ainsi, ils observent :

- les représentations sociales liées au planning, souvent associé exclusivement aux interruptions volontaires de grossesses, à la contraception, à la sexualité...
- les représentations sociales liées aux animateurs : madame ou monsieur sexe, madame tampax, ...
- *c'est du luxe et c'est moins important que les cours :*
- *« ils doivent quand même avoir cours dit le directeur en accordant au planning deux heures au lieu des quatre initialement demandées.*

6. Un manque de visibilité des animations

Beaucoup d'écoles et de parents ignorent que les missions liées à la vie affective et sociale des jeunes ne concernent pas que la sexualité mais peuvent englober tous les aspects de la vie relationnelle et affective du jeune.

Cette méconnaissance du contenu, de la philosophie et de l'éthique des animations sont un frein à l'implantation des animations dans de nouvelles écoles ou auprès de personnes nouvelles dans l'établissement.

7. La difficulté à entrer dans les écoles.

A moins d'être soutenues par le PMS, la direction ou les enseignants, les équipes éprouvent de grandes difficultés à pénétrer et à animer dans les écoles où ils n'ont jamais fait d'animation.

- *Si la direction est ouverte, cela facilite les choses ! (Centre de Planning)*

- *Cela dépend de l'école, du directeur surtout, de la directrice. Si la direction est ouverte d'une certaine façon, cela facilite les choses. Si par contre, elle est contre de toute façon... (Centre de planning)*

Les équipes se trouvent donc souvent dans une position de demandeurs qui n'est pas facile à vivre au quotidien.

- Certains perçoivent cela comme un combat perpétuel, difficile mais nécessaire. Ce combat nécessite souvent l'envoi de documents sur les missions du centre, plusieurs appels téléphoniques, plusieurs rencontres avec la direction, les enseignants... avant de pouvoir enfin aller en classe auprès des élèves.
- D'autres voient cela comme une approche dommageable, pendant laquelle l'équipe ne fait pas autre chose : animations, écoute, soutien, ...
- D'autres ne répondent plus qu'aux demandes des écoles et ne font plus aucune démarche de prospection ou de publicité.

Les animateurs avancent plusieurs raisons pour expliquer cette difficulté à entrer dans les écoles :

- la méconnaissance du contenu et des objectifs des animations VAS
- la méconnaissance de la diversité des missions du planning
- les représentations sociales liées au planning, souvent associé exclusivement aux interruptions volontaires de grossesses, à la contraception, à la sexualité...
- les représentations sociales liées au animateur : madame ou monsieur sexe
- la peur que les animations ne poussent les élèves « au vice », ne leur « donne des idées ».
- la peur du tabou qu'est encore la sexualité dans notre société.
- les luttes de pouvoir et d'influence entre PMS, PSE, Planning.
- la méconnaissance des missions de ces divers organismes et le fait que certaines missions se superposent. (absence de cadre clair)
- la rivalité des animations avec les cours, jugés plus importants que les animations.
- La priorité donnée aux matières classiques au détriment des savoir-être, de l'éducation à une autonomie et une capacité à prendre les décisions adéquates concernant sa vie affective, sexuelle et relationnelle.

8. L'absence d'ouverture d'esprit des acteurs, d'une même idéologie ou philosophie, d'une même formation de base.

- *En primaire, certains enseignants doutent du bien fondé des animations : moi, ce que j'ai ressenti en primaire, c'est plutôt le barrage, les profs de l'école...*
- *Nous, on avait fait la démarche d'aller présenter l'outil là-bas mais, Mon Dieu, venir parler de la vie affective et sexuelle en primaire hé ! (...) On s'est rendu compte qu'il y a des profs qui sont totalement fermés.*
- *On s'est rendu compte qu'il y a des profs qui sont totalement fermés. Il n'est absolument pas question quoi.*
- *La priorité de l'enseignant peut-être différente : du coup, c'est le choc des cultures parce que le prof, lui, c'est un programme...*

9. Des difficultés organisationnelles

a) Aucun espace temporel n'est officiellement dévolu aux animations VAS. Cela oblige les enseignants à céder leurs heures de cours.

- *Est-ce que la difficulté ne se situe pas aussi de savoir si il y a des heures à prendre chez qui on prend ces heures-là dans le secondaire ?* (Centre de planning)
- *Dans le secondaire alors .. parfois même dans le primaire. Ca peut démotiver l'enseignant si c'est systématiquement son cours qui est « réquisitionné ».* (Centre de planning)

b) La présence d'un rude concurrence : sport, santé, ... ou autres propositions d'animations.

c) Le fait de ne pas trouver le temps de préparer avec les acteurs, ou d'évaluer.

d) Le fait de ne pas pouvoir collaborer avec quelqu'un dont c'est le métier.

e) L'absence de coordination entre les titulaires et les enseignants. ?

- *Et au niveau d'une école où il y a plusieurs titulaires de classe, puisque ce sont de grosses écoles, si la direction dit bien j'offre ces animations note à toutes les 4èmes et à toutes les 6èmes, et qu'il y a 3 classes, il faut que les 3 titulaires soient bien au clair, entre eux parce que là aussi sinon ça pose problème pour qu'on n'ait pas les conflits entre les 3 titulaires qui ressortent lors des animations.*

e) La crainte que l'école n'ait pu s'organiser pour que tout se passe bien et que, par exemple :

- les élèves soient présents,
- il y ait du matériel lorsqu'on arrive
- il y ait un local correct lorsqu'on arrive, y compris pour les Centre PMS et les services PSE qui ont droit légalement à un local.
- Il y ait un local adapté : sans tables vissées au sol, empêchant de se mettre en cercle...
- Il y ait le nombre d'heures requises .

A cela peuvent venir s'ajouter les problèmes internes au niveau de l'équipe d'animateurs : personnels en congé de maladie, manque de personnel par manque de moyen financier, ... ou encore l'absence de flexibilité de l'école et/ou de l'équipe d'animateurs.

10. Des difficultés personnelles et motivationnelles

Nombreux sont les animateurs qui expliquent qu'une animation peut bien commencer et poser problème lorsque des supports concrets sont proposés aux enfants, mettant l'enseignant dans une situation qu'il n'avait pas prévue, qui se trouve « hors cadre ».

L'animation va au delà des limites de chacun : ainsi, une école et des enseignants peuvent être très ouverts et « bloquer » sur la présentation de tel ou tel livre pour enfant, sur la distribution de préservatifs ...

- *En quatrième primaire, on a voulu laisser des livres qui étaient tout à fait adaptés à ce public-là : comment on fait à fait adapté à ce public-là, comment on fait les bébés, la grossesse, de manière humoristique où ça a été censuré, mis dans un tiroir, malgré que les enseignants étaient demandeurs, disant, vous en avez parlé mais maintenant, c'est tout. (Centre de planning)*
- *(...) Peut-être qu'il y a une part de fantasme, de projection chez les adultes, enfin, je ne sais pas, les livres, je les ai emmenés ici pour vous les montrer, ce n'est pas choquant,.. (Centre de Planning)*
- *(...) Ben, c'était par rapport à, des élèves de 4^{ème}, 9-10 ans ... Ici, ça les a profondément choqués de voir ceci ... (livre, positions) et puis bon, ils avaient un peu peur, c'est une population au niveau socio-culturel assez élevé, c'est une école avec un bon niveau pédagogique alors, ils ont eu peur du « Qu'en dira-t-on des parents » alors il ne fallait pas aller trop loin.. (Centre de Planning)*

11. L'absence de collaboration entre partenaires

- Un des animateurs cite une collaboration entre le Centre de Planning, le Centre PMS et un enseignant et où, pendant l'animation, l'enseignant et le membre du PMS discutent entre eux pendant que l'animateur s'occupe des jeunes..
- dans un partenariat, tous les objectifs ne sont pas forcément les mêmes pour les divers acteurs : une vision positive de la sexualité, une personne relais, ...
- Le travail de préparation, important pour asseoir les collaboration est parfois très difficile à mettre en place : horaires, objectifs, priorités, limites, ...
- Les collaborations dépendent d'une personne à l'autre et peuvent évoluer fortement avec le temps et au fil des événements et des animations.
- *Nous ce qu'on a eu comme expérience, en 4ème c'est la première fois qu'on le développait et c'était à la demande d'un enseignant et l'autre n'était pas très chaud (ils étaient deux titulaires). Il lui a dit d'accord alors tu gèreras tout cela et en définitive c'est celui qui était le moins chaud qui est demandeur pour l'an prochain à raison d'une fois par mois ! Et qui a dit qu'on allait essayer de développer et de créer des jeux sur les sentiments et les émotions, donc il a mordu à l'hameçon... (Centre PMS)*

12. Absence d'un cadre sécurisant

L'absence de cadre clair et sécurisant a été citée à de multiples reprises par les acteurs. Ils pointaient, certes, le cadre légal mais également tout ce qui contribue à ce que l'élève se sente bien pendant l'animation, loin de tout conflit de loyauté par rapport à son professeur, à ses parents, dans un cadre serein et propice à la circulation de la parole.

Ce cadre sécurisant est également demandé par les professionnels de la VAS : le soutien de l'école et du professeur, la certitude qu'ils disposeront d'un local, une relation de confiance avec les autres acteurs sont autant d'éléments qui favorisent un contexte positif propice aux animations.

A l'inverse, son absence peut déstabiliser l'animateur, les élèves, et empêcher l'animation de se dérouler dans de bonnes conditions.

Toute une série d'éléments peuvent contribuer à entraver le travail de l'animateur. Parmi ceux qui nous ont été cités :

- les conflits entre enseignants, les changements de direction... peuvent avoir des répercussion sur le travail d'animation.
- l'entrée impromptue et sortie tout aussi impromptue de la directrice pendant l'animation.
- la crainte que le service ne soit confondu avec un autre, considéré par certains acteurs comme plus (trop ?) proche de l'école : *Il ne faut pas que le planning soit assimilé au PMS ou au PSE*
- l'absence d'adhésion du professeur, gage de sécurité pour les élèves : « *Venez parce que quand elles parlent de toutes leurs cochonneries ...* »

13. Les élèves :

Certaines classes posent souci aux animateurs. Les raisons potentielles sont diverses :

- Les élèves sont trop nombreux (plus de 15)
- Les élèves ne sont pas motivés : ils ne participent pas ou font régner un bruit de fond continu, rient, discutent entre eux, ...
- Les élèves ont des convictions qui les empêchent de participer davantage et d'entrer dans l'animation. Ils restent sur la défensive ou s'opposent clairement à l'animateur.
- Les élèves ne comprennent pas bien ce qui est dit. L'animateur doit reformuler.
- Les élèves sont blasés, ils ont déjà vu la matière et montrent clairement qu'ils s'ennuient.

14. L'appartenance philosophique, les valeurs :

Les convictions personnelles ou philosophiques de l'école sont citées par quelques animateurs comme un frein. Celui-ci s'exprime notamment dans :

- Une plus grande résistance et hermétisme dans certaines écoles.
- Le refus de certains livres, de certains sujets par quelques enseignants, surtout en primaire.
- Le refus de distribution de préservatifs.

15. Les parents

Les parents sont également cités comme un frein potentiel. Certains ne mettent pas leur enfant à l'école quand ils savent qu'une animation va avoir lieu. D'autres mettent le jeune dans une situation de conflit de loyauté quand il participe à une animation.

Cela amène un certain nombre de professionnels à

- ne pas informer les parents de l'organisation d'une animation.
- Informer les parents après l'animation
- Informer les parents longtemps avant l'animation sans préciser quand elle aura lieu.
- Organiser des réunions d'information, souvent peu fréquentées, à l'attention des parents.

5.4.2. Les enseignants, les directeurs et les éducateurs.

L'appel à projet a bien été vécu par le corps enseignants et les directeur mais souvent de loin.

Il est, à plusieurs reprises, arrivé à un moment opportun en réponse à une demande et à un intérêt de l'école, de ses enseignants et/ou directeurs.

Si c'était à recommencer, les enseignants et les directeurs interpellés participeraient à nouveau au projet mais ils essaieraient :

- d'apporter plus de suivi et d'intérêt au déroulement des animations, en tant que directeur.
- exprimeraient le souhait de ne mettre dans les animations que des choses concrètes
- d'insister pour que les évaluations soient réalisées

En outre, certains proposeraient de ne plus diviser la classe en deux car chaque demi classe n'a pas eu exactement la même chose. D'autres, au contraire, voient dans ces petits groupes classes une nécessité et dans la diversité des objectifs atteints, le signe que l'animateur est bien parti des demandes de la demi-classe.

Faisabilité : les leviers :

- le projet offre une certaine souplesse, une possibilité d'adaptation aux classes. Pour les animateurs, certains leviers sont essentiels :

1. Sur le plan organisationnel :

- avoir une bonne préparation avant l'animation : l'animateur se présente ainsi que le projet. Les enfants ont le temps de réfléchir.
- *Il faut savoir où on met les pieds avec les jeunes, travailler avec un filet*
- *C'est un domaine où on ne peut pas se permettre de faire n'importe quoi*
- *Car une classe n'est pas une autre et a des besoins spécifique*
- *Pour bien cibler le sujet*
- *Pour partir des questions et demandes des élèves*

- *Pour faire le lien avec autre chose, un cours par exemple de manière à rattacher l'animation à d'autres éléments ou événements propres à l'école.*
- *Cette concertation entre les animateurs et les enseignants ou le directeur pour présenter les animations et ce à quoi on veut arriver est particulièrement importante car elle permet d'inscrire l'animation dans une continuité avec les cours*

2. Sur le plan humain

Les directeurs, enseignants et éducateurs soulignent, comme moteurs,

- L'implication de l'enseignant
- L'implication des équipes qui ont tout coordonné
- Les qualités des animateurs sont essentielles. L'animation a de grandes chances de bien se dérouler d'après eux si les animateurs sont des personnes
 - *dynamiques et*
 - *qui peuvent établir une relation de confiance avec les élèves, une relation de proximité.*
 - *capables d'une bonne gestion du groupe : division en petits groupes, jeux au début pour mieux se connaître.*
 - *inculquant des notions vas sans moraliser, juger*
 - *faisant tomber des tabous, faisant de ces animations quelque chose de naturel, qui n'entraîne pas de malaise et de fous rires à chaque mot VAS.*
 - *qui responsabilisent*
 - *qui font s'exprimer les jeunes*
 - *qui écoutent sans juger*
 - *qui connaissent l'enfant*
 - *qui amènent à l'enfant une réflexion sur lui-même et son impact sur les autres.*
 - *qui ont de l'empathie*
 - *qui ont une formation rigoureuse*
 - *qui sont sympathiques et disponibles*
 - *qui sont douces*
 - *qui ne sont pas susceptibles*
 - *qui sont objectives*
 - *qui ont de l'expérience*
 - *qui sont proches de leurs préoccupations*
 - *qui sont naturelles, à l'aise*
 - *qui sont en bonne santé, crédibles pour les jeunes*

- *qui ont de la volonté et du goût pour la VAS*
- *qui aiment le contact*
- *qui sont inconnues des jeunes ou*
- *qui sont connues des jeunes car ils ont noué avec eux une relation de confiance (ex : infirmière PSE)*

Inversement, **les animateurs ne peuvent être :**

- obligés de faire les animations, tristes, directifs, intolérants, irrespectueux, sans expérience, incompetents.
- présentant des animations trop théoriques, trop longues, trop éloignées de la vie du jeune, imposées avec un horaire (même si les jeunes en ont assez), présentées comme un long monologue, avec une vision trop négative de la vas faisant peur aux enfants, mal organisées.

Idéalement, selon les directeurs et le corps enseignant, les animateurs devraient avoir une formation :

- en gestion et dynamique de groupe
- avec une rigueur scientifique
- d'enseignant
- sur la manière de parler aux jeunes
- expérience personnelle en VAS

En outre, si certains considèrent que l'animateur pourrait émaner du monde enseignant, d'autres pensent qu'il doit absolument être externe à l'établissement.

Faisabilité : les freins

1. Problèmes organisationnels :

Un certain nombre de freins, liés à l'organisation des cours et des classes peuvent intervenir :

- La surcharge d'intervenants extérieurs au sein des classes
- Le risque de saucissonnage de tous les cours, d'où l'idée de donner ces cours à un maître de morale ou un professeur de religion.

- Le manque de temps pour répondre à tous les besoins des élèves qui ne savent rien et croient tout savoir.
- L'absence de locaux adaptés

2. Problèmes de pertinence :

Une question est revenue à la fois chez les animateurs et auprès du corps enseignant et des directeurs : *Que faire dans les classes non mixtes pour avoir l'avis du sexe opposé ?* Le fait que l'animateur ou l'animatrice représente le sexe manquant ne suffit pas forcément pour rétablir un certain équilibre.

5.4.3. Les familles

Les freins et leviers évoqués par les familles reprennent certains points déjà évoqués mais en introduisent de nouveaux :

Faisabilité : les leviers

- L'absence de l'enseignant, absence qui garantit que les secrets de famille seront respectés
- La présence d'un animateur extérieur
- Le travail en petit groupe de jeunes
- Le caractère ludique de ce qui est proposé
- L'établissement d'une relation de confiance
- Un animateur ouvert, qui donne des pistes, qui ait du bon sens, qui soit spécialisé, qui ne soit pas intrusif, qui respecte la sensibilité de l'enfant.
- L'organisation d'une information sur le contenu de l'animation et la méthodologie à l'attention du parent.
- Le fait que les parents puissent rencontrer l'animatrice afin de supprimer les peurs.

Faisabilité : les freins

- Le manque de moyens financiers et humains
- L'absence de relation de confiance
- La présence de l'enseignant
- De grandes classes
- Une présentation sous forme de cours, non ludique.

- Une présentation non préparée avec l'enseignant, pour connaître ce qui intéresse les enfants.
- Une animation anonyme et indiscreète.
- Une mauvaise collaboration ou une absence de collaboration avec les parents, ...

5.4.4. Les élèves

Leviers

- La culture asiatique, africaine, peu compatible avec ces animations mais qui fait que pour l'élève, l'école joue un rôle fondamental puisque c'est le seul endroit où il puisse être informé.
- La personnalité, le savoir être et le savoir de l'animateur. Quelqu'un qui écoute, ne juge pas et n'oblige pas à s'exprimer mais permet qu'on écoute. Quelqu'un qui respecte le secret professionnel.
- Des animations concrètes, ludiques, intéressantes sur des éléments qu'ils ne connaissent pas encore ou pas bien.

Freins :

- Les redites qui provoquent l'ennui, le bruit, le manque de sérieux, les bavardages.
- La présence du ou des professeurs a parfois été un frein également.
- Le fait de s'être fait remettre en place, « engueuler » par une des intervenants (ici, le professeur)
- Le bruit dans la classe.
- La culture asiatique, africaine, peu compatible avec ces animations et qui peut mettre certains élèves en situation de conflit de loyauté.

5.4.5. La faisabilité dans l'enseignement spécialisé.

Les animateurs rencontrés ne considèrent pas que le projet pilote ait été plus difficile à mettre en place dans l'enseignement spécialisé.

Toutefois, ce sont les animateurs qui donnent des animations depuis quelques années dans le spécialisé qui se sont exprimés. D'autres ont exprimé clairement l'idée qu'ils n'avaient pas osé donner d'animation parce qu'ils ne s'en sentaient pas capables et avaient besoin d'une formation spécifique

en matière de handicap et plus spécifiquement de vie affective et sexuelle des personnes en situation de handicap.

Les animations vas dans l'enseignement spécialisé semblent se développer essentiellement auprès **d'élèves de type 1, 3 et 8 et en forme 1.**

Les professionnels VAS et du milieu scolaire soulignent à quel point il est important que les élèves de l'enseignement spécial aient eu une information vas avant de partir dans le professionnel ordinaire ou en classe d'accueil. (soit fin primaire)

Facilitateurs

Parmi les facilitateurs de la mise en place des animations, les professionnels citent essentiellement des adaptations, des aménagements spécifiques souvent nécessaires pour que les animations se déroulent de manière positive :

- 1) Des séances courtes et plus nombreuses : ex. 5 X $\frac{3}{4}$ h ou 10 X une demi-heure. (Centre PMS)
- *Et bien au niveau de l'enseignement spécial, moi, j'ai l'enseignement spécial aussi, je dirais plus réalisable pour moi au niveau du type 8 mais au niveau du type 2 il faut plus de séances, éventuellement une fois par semaine, ... je l'ai fait il y a deux ans, je les prenais une fois tous les 15 jours (...), **c'est vraiment du travail de longue haleine**, ... il faut plus de temps...* (Centre Planning)
- *En enseignement spécial, j'ai déjà dû faire une troisième animation parce qu'il y avait encore des questions. Certains enfants mettaient plus de temps que d'autres pour rentrer dans la formulation de questions par rapport à leur corps. Des choses qui sont venues progressivement. Donc on a encore fait deux heures. Il y a eu plus de questions sur la connaissance générale du corps.*
- 2) De petits groupes d'élèves (moins de 10 élèves) éventuellement répartis selon le niveau de maturité (très variable d'une classe à l'autre) ou le sexe des élèves.
- 3) Deux animatrices/animateurs et de préférence un homme et une femme.
- 4) La participation de l'enseignant ou non en primaire, certaines équipes lui ont demandé d'être présent à la première animation puis ont continué les animations seules ; tendance à préférer l'animateur seul en secondaire.
 - *l'enseignant peut être présent selon les cas : parfois oui, parfois non, parfois au début puis plus de manière à rassurer les élèves habitués à une relation plus « famille ».*
- 5) Une bonne préparation avec l'enseignant au préalable est tout à fait indispensable.
- 6) L'adaptation du vocabulaire utilisé : simple, concrets, avec des exemples et des supports matériels.

Oui... mais donc, ce qu'il y a c'est qu'au moins là, il y a moyen de parler d'un certain nombre de choses, d'adapter notre discours à leur approche à leur langage et tout. C'est vrai que nous on a

travaillé à ce moment là le respect de soi, comment se respecter à travers des jeux de rôle, des jeux de mise en situation, comment se laisser approcher par l'autre, quand je dis non, enfin des choses comme ça et je trouve que c'est essentiel. Donc je trouve que c'est très pertinent de le faire aussi dans l'enseignement spécial même si clairement c'est pas la même approche que dans le primaire classique ou ...(centre de planning)

- 7) Préparation entre et avant chaque séance et adaptation de l'animation : par exemple, en mettant en place de petits rituels pour que les questions viennent, d'habitudes de fonctionnement.

Freins

- 8) Les élèves : certains animateurs ne pensent pas que les animations puissent se faire avec tous les publics, notamment pas avec un public d' enfants autistes , d'élèves de forme 1...
- *Bon, je ne vais pas trop monopoliser parce qu'il y a d'autres personnes ici mais par rapport à la difficulté à réaliser dans l'enseignement spécialisé moi je ne suis pas d'accord. Il ne faut pas généraliser à tout l'enseignement spécialisé car quand on arrive à des formes 1, des enfants autistes etc. Je ne pense pas que ce soit réalisable, mais je travaille notamment avec des **formes deux à différents degrés et c'est tout à fait réalisable**. Il faut du temps, ça se prépare, ça ne se fait pas de la même manière que dans l'enseignement ordinaire ou avec des formes 3 mais c'est tout à fait réalisable avec des formes 2.(centre de Planning)*

Tableau récapitulatif des éléments facilitateurs et des freins au processus d'implantation

Il existe un certain nombre de facteurs qui ont **facilité et entravé l'implantation des animations du projet-pilote au sein de l'enseignement ordinaire et spécialisé.**

Nous avons représenté chacun de ces facteurs dans le tableau ci-dessous, en indiquant également quels acteurs soulignaient l'importance de ces facteurs freins ou facilitateurs.

Tableau 2 : Les facteurs facilitant les animations et leur implantation.

Facilitateurs	Animateurs	Enseignants	Elèves	Familles
1) Formation spécifique des animateurs en evas	X	X		X
2) formation continuée des animateurs en gestion de groupe, gestion de conflit, vas pour les personnes en situation de handicap. (une formation dans l'enseignement spécial : du matériel adapté, un traducteur, ...)	X			
3) Bonne analyse de la demande, des besoins, bon choix d'objectifs, bonne méthodologie, bonne évaluation des animations.	X	X	X	X
4) Bonne collaboration des divers acteurs, chacun avec un rôle clarifié (clarification des rôles)	X			X
5) Présence et bonne organisation des relais et du soutien pour tous les acteurs	X			
6) Ouverture d'esprit des acteurs, même idéologie ou philosophie	X			X

7) Qualités de l'animateur : savoir être (écoute, disponibilité, motivation, tolérance), savoir faire : formation continue, bonne pratique méthodologique...	X	X	X	X
8) VAS considérée par tous comme un objectif important même si délicat ; présence d'une sensibilité de tous les acteurs de terrain, par ex sensibilisation pendant leurs études...	X	X	X	X
9) moyens financiers, humains suffisants, disponibilité.	X			X
10) manque de temps pour préparer, évaluer, se rencontrer, se coordonner	X	X		X
11) groupe d'élèves motivés, intéressés, dynamiques, pas trop hétérogène	X		X	X
12) absence de difficultés géographiques ...	X			
13) un même PO	X	X		

Tableau 3 : Les facteurs entravant les animations et leur implantation.

Freins	Animateurs	Enseignants	Elèves	Familles
1) Absence de Formation spécifique des animateurs en evas	X	X		X

2) Absence de formation continuée des animateurs en gestion de groupe, gestion de conflit, vas pour les personnes en situation de handicap	X				
3) Analyse insuffisante de la demande, des besoins, X				X	X
4) Mauvais choix d'objectifs, méthodologie inadéquate, X pas d'évaluation des animations.				X	X
5) Absence de collaboration des divers acteurs, sans rôle clarifié (clarification des rôles)	X	X			
6) Absence ou mauvaise organisation des relais et du soutien pour tous les acteurs	X				
7) Pas d'ouverture d'esprit des acteurs, idéologie ou philosophie divergentes	X				
8) Absence de Qualités de l'animateur : savoir être (écoute, disponibilité, motivation, tolérance), savoir faire : formation continue, bonne pratique méthodologique.	X	X		X	X
9) VAS considérée comme secondaire ;	X				
10) Moyens financiers, humains insuffisants, absence disponibilité, surcharge de travail.	X	X			X
11) Manque de temps pour préparer, évaluer, se rencontrer, se coordonner.	X	X			X
12) Absence d'intervision, de supervision.	X				

13) Groupe d'élèves peu motivés, peu intéressés, peu dynamiques, en conflit de loyauté, hétérogène.	X	X	X	X
---	---	---	---	---

14) Mauvaise répartition géographique des acteurs.	X			
--	---	--	--	--

15) PO, ministres de tutelles... différents	X			
---	---	--	--	--

5.5. La personne relais officielle à l'école

Hypothèse 5 : Les acteurs ont le sentiment que trouver une personne relais officielle dans les écoles n'est ni utile ni réaliste.

5.5.1. Les animateurs et les parents.

La majorité des animateurs, des parents et des élèves estiment que désigner une personne relais VAS officielle dans chaque école est un objectif qui n'est pas réaliste.

a) Utilité de la personne relais

Une personne présente en permanence à l'école pourrait être utile pour aider les jeunes en situation difficile, avant et après les animations.

b) Une ou des personnes relais ?

Toutefois, tous pensent qu'on ne peut imposer une personne précise à l'enfant. L'exemple de ce projet pilote est flagrant. Alors que les élèves se souviennent du nom de la personne relais « officielle », ils ne la cite pas pour autant comme personne relais à laquelle ils se confieraient. Tous suggèrent par contre qu'une équipe composée de plusieurs membres du personnel de l'école et du Centre PMS, Service PSE... pourrait répondre aux situations délicates tout en laissant le choix de la personne ressource à l'enfant. Cette équipe pourrait fonctionner dans le cadre d'une cellule VAS au sein du projet santé.

c) Certaines personnes sont disqualifiées

Certains acteurs ne peuvent imaginer que les éducateurs ou les professeurs puissent être des personnes relais compte tenu de leur double casquette et du fait qu'ils devraient continuer à assurer leur autorité dans le cadre de leurs fonctions.

d) Informer sur les relais

L'objectif opérationnel qui était d'officialiser à chaque fois une personne relais dans les écoles engagées dans le projet pilote n'a donc pas abouti. Les parents ont dès lors proposé de réaliser de petites cartes de visite avec les coordonnées d'associations pouvant aider les jeunes en difficulté ou d'autres supports qui pourraient rester à l'école.

e) Cela dit, les jeunes se font une idée précise de **la personne relais idéale** : calme, en qui on ait confiance, qui respecte le secret professionnels, qui puisse donner des conseils, guérir,...

Il est également possible que la définition et les missions précises de la personne relais n'étaient pas claires pour nos acteurs et cela a pu contribuer à rendre plus difficile son officialisation.

- *moi, j'avais l'impression que **la personne relais, c'était soit le PMS, soit l'enseignante** puisqu'on a fait donc des animations, puis on est revenu, moi j'ai eu un retour de parents qui s'inquiétaient de savoir comment ça s'était passé avec leur fils, ils ont téléphoné au directeur et le directeur m'a appelé pour savoir comment l'animation s'était passée. Et dans une autre école, on a fait tout un projet etc., s'est posé un problème et ils ont appelé l'infirmière du Centre PMS. (Centre PMS)*
- *Moi je peux ajouter quelque chose d'autre. Je pense qu'il y a **une permanence**, toujours quelqu'un à disposition des élèves, ça veut dire ne pas tomber toujours dans le danger que cette personne appartienne à l'école. On a l'avantage, nous, **au niveau du PMS**, d'être à l'extérieur de*

l'école avec tout ce que ça peut comporter comme distance par rapport à toute injonction que l'école pourrait nous donner et par rapport au fait qu'on peut rester neutres.

f) La personne qu'il voit le plus souvent ?

Les élèves apprécient parfois davantage un ou une inconnu(e) pour les écouter . Inversement, certains élèves souhaitent vraiment être aidés par quelqu'un qu'ils connaissent très bien.

5.5.2. Les directeurs, les enseignants et les éducateurs.

Les enseignants, directeurs, éducateurs tiennent les mêmes propos que les autres acteurs, hormis le fait que, spontanément, les enseignants vont citer d'autres enseignants, la directrice, le PMS.

5.5.3. La personne relais dans l'école.

Peu d'élèves sont en mesure d'identifier la personne relais « officielle » dans l'école. Quelques-uns la connaissent mais expliquent que, s'ils avaient une difficulté, ce ne serait pas en priorité chez elle qu'ils se rendraient. Le PMS est cité quelques fois comme relais officiel.

Lorsqu'on leur demande qui ils iraient trouver en cas de difficulté, au sein de l'école, ce sont d'abord les amis, amies, copains et copines qui sont cités ; puis, les titulaires ou certains professeurs. Enfin, les éducateurs sont cités une fois, ainsi que la direction,

Les qualités qu'ils attendent de cette personne relais sont les suivantes :

parmi les qualités les plus souvent citées :

- quelqu'un en qui on peut avoir confiance⁴⁷
- le respect du secret professionnel
- l'écoute
- la capacité de conseiller

⁴⁷ Le fait de pouvoir avoir confiance en l'autre et notamment en sa discrétion est également cité lorsque les jeunes parlent de se confier à leurs parents. Une jeune fille préfère ainsi se confier à sa maman plutôt qu'à ses amis pour éviter que « des fois, tout circule... et je n'ai pas nécessairement envie que tout circule ». D'autres se tournent au contraire vers leurs amis ou des personnes extérieures de peur que le parent ne parle de ce qui s'est dit aux sœurs ou frères.

- la sensibilité à leur avis
- le fait de se sentir concerné par ce que les élèves disent
- la compréhension
- quelqu'un qui me connaît

puis, d'autres qualités, citées une ou deux fois :

- la douceur,
- la sincérité
- le respect
- la capacité d'aide
- quelqu'un qui ne me connaît pas du tout

Quelques élèves affirment également que jamais ils ne se confieraient à quelqu'un de l'école, hormis leurs amis car c'est strictement un domaine privé, réservé aux amis et à la famille (mère, sœur, frère, parrain ou marraine, père, cousin et cousines sont les plus cités, le grand père et la grand mère sont également cités mais moins fréquemment).

Les élèves du secondaire ordinaire, technique et professionnel qui n'ont pas eu d'animations le regrettent et en demandent.

5.5.4. La personne « aidante » :

Nous avons demandé aux élèves s'ils avaient déjà vécu des événements difficiles dans le domaine affectif et sexuel et s'ils avaient trouvé des solutions à ces difficultés. (question 25)

La moitié des élèves ont répondu par l'affirmative à la première question. Tous disent avoir été aidé par leur famille, leur maman ou leurs amis.

5.6. la généralisation du projet pilote sous certaines conditions

Hypothèse. 6 : Les animateurs pensent qu'il faut généraliser le projet pilote mais sous certaines conditions.

5.6.1. Les animateurs

Si quelques animateurs se disent indécis, si quelques autres y sont opposés, une grande majorité des animateurs s'affirme pour une généralisation des animations en vie affective, relationnelle et sexuelle à l'école en Communauté française mais en émettant toute une série de réserves et en exprimant nombre de peurs liées à la mise en place d'une généralisation brutale, ne tenant pas compte de l'hétérogénéité du terrain et des pratiques.

a). Les hésitants

Une minorité d'animateurs n'a pas d'avis sur la question ou ne pense pas à avoir son mot à dire sur la question.

- *Est-ce que c'est à nous de nous positionner ?*

b). Les non

Quelques animateurs sont satisfaits de la situation actuelle et préfèrent faire peu plutôt que beaucoup et mal.

c) Les oui ... mais...

Une majorité d'animateurs trouvent que cette généralisation serait une chose positive mais qu'elle doit être mise en place sous certaines conditions si on veut éviter des effets pervers.

Leurs arguments en faveur d'une généralisation sont nombreux, leurs craintes également. Parmi les arguments favorables à la généralisation les plus fréquemment cités, nous trouvons :

5.6.1.1.. Les arguments en faveur d'une généralisation

Suivre une animation à la vas = un droit fondamental.

Le fait que tous les élèves ne puissent être égaux devant le droit à l'éducation à la vie affective et sexuelle dérange un grand nombre d'acteurs.

- *Et mon oui, c'est un peu ce que vous avez dit tout à l'heure, tout le monde y a droit, euh, pas n'importe comment non plus. (animateur pms)*
- *Cà fait peur. Moi, ce que je n'aime pas dans tout cela, je suis tentée de dire oui, non, euh mais en fait, c'est qu'il y a plein d'écoles où ça ne se fait pas. Et ça ça m'embête (animateur planning)*

La généralisation pourrait faciliter la préparation et la mise en place des animations

La généralisation, en institutionnalisant et en rendant obligatoires les animations dans le cursus scolaire de tout élève, faciliterait le travail des animateurs et leur ferait gagner un temps précieux. De nombreux animateurs témoignent en ce sens :

- *Moi, je pense qu'on pourrait généraliser car me semble-t-il ce serait plus facile pour nous car pour moi c'est toujours un éternel combat de mettre en place un projet dans une école, c'est de le mettre dans les horaires carrément au niveau de mettre en place un projet dans une école, c'est de l'insérer dans les horaires carrément au niveau de l'école quoi, que ce soit vraiment intégré dans le programme scolaire. Ce serait plus facile mais qui le ferait ? (Centre Planning)*
- *Je ne sais pas, mais pourquoi pas coordonner car je pense qu'on est pas en suffisance non plus dans les centres PMS et comme on a des demandes, du secondaire et le spécial et si je ne sais pas répondre, je réoriente vers un planning, il y a une discussion ... pour moi, c'est faisable si on coordonne...mais ce serait plus facile pour moi, pour moi, c'est un combat, chaque fois aller voir la direction, voir si elle est preneuse ou pas, si elle n'est pas preneuse on peut avoir des bâtons dans les roues, donc parfois on a des projets qui tombent à l'eau parce qu'on a eu des bâtons dans les roues, ou la prof a trop d'activités sur l'année, alors elle postpose parce qu'elle n'a plus le temps de le faire... (Centre PMS)*
- *L'étude montre que dans le professionnel et le technique il n'y a pas d'animations. C'est vrai que, tu viens de le dire, on ne sait pas être partout, parfois on ne sait même pas si dans nos écoles, dans certaines de nos écoles, il y a des choses qui se font, on doit contacter les plannings, enfin, c'est pas normal.. on devrait pour moi, pour faciliter les choses, et justement pour éviter de perdre de temps, généraliser mais ... même dans l'enseignement spécial, c'est parce que moi, j'ai une sensibilité mais il n'y avait rien, et dans le type 2, développer des animations VAS, c'est parce qu'on a une sensibilité, on a envie de le faire, ... (Centre PMS)*

L'importance de l'EVAS et des métiers qui y sont liés serait reconnue

Généraliser permettrait d'instaurer l' EVAS comme une approche importante à mettre en place. Cela permettrait à la fois de légitimer les animations mais aussi tous les métiers qui y sont liés.

Toutefois, au delà de la séduction que peut exercer l'idée de la généralisation sur la majorité des animateurs interpellés, ceux-ci formulent un certain nombre d'inquiétudes, de peurs, de demandes de garantie.

d) La pertinence de l'EVAS serait reconnue en entrant dans les programmes scolaires

Une minorité d'animateurs considèrent que ces animations devraient idéalement faire partie du programme scolaire de l'enfant, voire devenir un cours à part entière.

- *Donc je me dis que ce serait plus facile, si c'était carrément dans les horaires, dans le programme scolaire.*
- *Est-ce que dans les cours, philosophiques, ils ne devraient pas parler de choses comme cela, est-ce que ça ne peut pas être mis là-dedans ?*

En focus groupe, cette idée n'a pas obtenu les faveurs de tous les animateurs, lesquels craignaient que l'assimilation des animations à un cours ne dénature la philosophie des animations, davantage centrée sur l'espace qu'elles ouvrent que sur une matière déterminée.

L'idée, par contre, que chaque élève aie droit à 4 ou 8 heures d'animations VAS dans son programme de primaire et autant d'heures en secondaire, hors cours, dispensées par des animateurs VAS, remporte plus de succès auprès des équipes qui y voient un système plus souple.

e) L'EVAS entrerait dans un projet continu et intégré.

La généralisation est perçue de manière positive si l'éducation à la VAS rentre dans un projet pédagogique durable, où chaque acteur est vigilant aux dimensions psycho-affectives du vécu des jeunes.. Cela demeure le souhait de nombreuses équipes.

Il ne s'agit donc pas de donner deux, trois ou quatre animations ponctuelles sur l'ensemble de la scolarité puis de laisser l'élève sans ressources et sans relais entre les animations, mais d'inscrire ces animations dans un projet continu d'éducation et de promotion à une vie affective, relationnelle et sexuelle épanouie et responsable.

- *Oui, si ce n'est pas un moyen de se donner bonne conscience, de réagir à la peur de la sexualité, de la pédophilie, du sida,(Service PSE)*

Il ne s'agit donc pas non plus de mettre en place ces animations pour avoir bonne conscience en pensant qu'elles empêcheront toutes les grossesses non désirées, qu'elles diminueront le taux de suicides des jeunes qui se découvrent une sexualité différente, ... Si ces animations peuvent permettre aux jeunes de prendre les bonnes décisions, au bon moment, de manière la plus autonome possible, dans le domaine de la vie affective, relationnelle et sexuelle, ce ne sera que si elles s'intègrent dans un processus de promotion de la santé, de la santé affective et sexuelle, du respect de soi et de l'autre...

f) Généralisation = partenariat

-1- Une collaboration efficace.

De nombreux animateurs lient la généralisation et ce qu'ils considèrent comme son corollaire, à savoir la nécessité de développer un vrai partenariat, une collaboration efficace avec l'ensemble des acteurs actifs dans le domaines de la VAS.

Vous vous rendez compte, à partir du moment où on imposerait un travail de VAS au niveau de ta ta ta , c'est impossible à gérer, vraiment impossible, d'où le partenariat, je trouve que le travail en partenariat est vraiment à mettre en évidence. (Centre de Planning familial)

-2- Une formation VAS commune et adéquate

Pour l'ensemble des animateurs, ce partenariat nécessite qu'ils aient un minimum de formation commune et adéquate.

- *(...) ce serait pas mal mais c'est de trouver des partenaires avec des formations adéquates, je parle aussi de l'enseignement spécial, euh mais je ne sais pas comment. (Centre de planning)*

Le partenariat n'est d'ailleurs pas envisagé qu'avec les acteurs des PMS et PSE, mais également avec les enseignants :

- *Il peut y avoir une excellente collaboration avec les enseignants de sciences, qui peuvent, au cours, voir les données biologiques ou anatomiques et être suivis ou précédés par le planning... s'occupant davantage des aspects plus relationnels ; plus en lien avec leur vie quotidienne, ... Les élèves sont prévenus dès le départ de cette répartition des responsabilités et ont l'occasion de rédiger des questions à l'attention du planning. (Centre Planning)*

L'objectif de ce partenariat, s'il est bien construit, est d'articuler les forces et compétences de chacun des acteurs.

-3- Une collaboration enrichissante

- *Il y a cette dimension-là mais il y a aussi la dimension de toute la richesse du travail en partenariat au niveau d'échanges d'idées. (Centre PMS)*
- *Moi, j'ai eu la chance de faire des animations seule et j'ai eu la chance d'en faire en partenariat avec quelqu'un d'un planning, et bien, depuis que j'ai cette chance là, je la garde, je la garde bien ! (rire) ah oui, je trouve que c'est d'une grande richesse, peut-être aussi parce que ça colle bien avec la personne avec qui je travaille et que ça colle de mieux en mieux parce qu'on apprend à se connaître, à connaître les petites manies de chacune, ... voilà.. (Centre PMS)*

-4- L'alliance des complémentarités entre acteurs VAS.

- *Il y a une réelle complémentarité. On sent aussi un aspect plus PMS et un aspect plus Planning ou est-ce que c'est juste une question de personne, de formation ... Oh, moi je crois qu'elle est quand même plus drillée que moi pour tout ce qui est contraception, ... elle est à la pointe, moi pas, donc c'est un domaine que je peux laisser tomber ; par contre, moi j'ai une formation médicale à la base donc dès que les gosses viennent avec une demande génétique etc. elle, avec sa formation d'assistante sociale elle n'y est pas du tout donc elle me dit ça, tu prends en charge ; on se complète bien je trouve. C'est vraiment une complémentarité. Oui, parce qu'il y a eu une animation où j'étais malade et elle m'a dit on l'annule. (Centre PMS)*
- *Quand on parle de partenariat, moi je travaille en partie avec elle, moi, ce que j'aime bien c'est qu'on peut faire seule mais j'aime bien travailler aussi en partenariat, que ce soit quelqu'un du planning ou quelqu'un de mon équipe, euh ou même parfois avec une enseignante, à partir du moment où on peut travailler sur les préparations, sur les contenus et sur la continuité, c'est toujours plus de richesse à deux, forcément. On s'entraîne dans un truc, puis dans un autre, et puis voilà.*

-5- Le partenariat choisi individuellement et réussi

- *Un partenariat choisi, donc c'est quelqu'un qui a décidé de faire des animations dans le primaire, elle a cherché des collaborations. Comme moi j'avais l'habitude de fonctionner seule ou avec le PSE, j'ai pris la balle au bond, on a fait les animations ensemble, on a pensé les animations ensemble, on les a travaillées, retravaillées et c'est vraiment le fruit de quelques années de travail.*

-6- Un partenariat se travaille, se prépare.

- *Moi, je mets la collaboration toujours un peu entre guillemets, je n'ai jamais eu de problème avec les plannings en quoi que ce soit, j'ai dû travailler sur un projet avec un service extérieur (...), j'ai coanimé avec ce service avec une personne qui a dit des choses abberantes aux élèves et je me suis dit « non, faut rectifier la chose », et ça ne rentrait pas du tout dans mes ... je dis vite le petit exemple, on faisait des jeux de rôles par rapport au cannabis. Un élève faisait tomber un joint de sa poche et puis l'éducateur intervenait et puis là il dit « ah, mais non,*

*l'éducateur n'a rien vu, c'est bon comme cela, il n'y a pas de problème, si on ne voit pas de problème, c'est qu'il n'y en a pas ! » donc là, c'est ça que je dis **qu'il faut aussi savoir quels sont leurs objectifs**, je crois qu'il y a un travail. **En amont.. (Centre PMS)***

-7- Le décloisonnement favorise le partenariat

- *Il y a eu des formations où les enseignants étaient invités.. des formations inter réseaux en fait (Centre PMS)*
- *Moi, je rejoins tout à fait, cette idée là que la co-animation que ce soit avec un service extérieur, avec collègue ou quoi, est important pour moi aussi d'inclure l'enseignant car comme on ne va pas systématiquement dans les écoles, déjà on ne va pas dans toutes, mais comme on ne sait pas tout le temps aller dans l'école, il faut qu'on aie un relais, que l'enseignante puisse se dire : « Bon, si vraiment je tombe sur quelque chose qui va pas voici qui je peux aider ! et ça , ça prend aussi du temps pour mettre en place et pour les contacts, c'est la chose qui demande le plus de temps et d'énergie, op, planning filles, il faut qu'on regarde les agendas, il faut qu'on se voit, ... ca ça prend énormément de temps. » (Centre de planning)*

g) Collaborer, c'est investir à long terme.

- *(Ces collaborations, c'est) de l'investissement à long terme. Oui, et la sensibilisation des enseignants. (Centre PMS)*
- *Sensibilisation, c'est-à-dire séduction, leur faire comprendre ce que vous faites.... ?*
- *Oui, qu'ils prennent conscience de l'importance de ce genre d'animations et que, enfin, ... moi, j'ai trouvé intéressantes les formations que j'ai eu l'occasion de faire avec les enseignants justement. Et pas seulement les professionnels (du secteur) parce que justement à ce moment-là, on peut confronter nos réalités, eux, peuvent se rendre compte de ce qu'on peut leur apporter dans ce genre d'animations, et la richesse que nous, nous pouvons avoir de travailler en collaboration. (Centre PMS)*

h) Généralisation et rencontre, supervision..

La généralisation et les partenariats ne peuvent réussir que si les acteurs ont des occasions d'échanger, de se rencontrer, de remettre en question leurs pratiques, ensemble.

Oui (à la généralisation), Si régulièrement les diverses équipes peuvent se rencontrer pour échanger leur vécu, être supervisées.

i) Généralisation = coordination

Une collaboration efficace entre acteurs apparaît être l'une des conditions et une des possibles pierres d'achoppement de ce projet de généralisation. Sans coordination, pas de généralisation ! Nous avons donc décidé d'en faire un chapitre séparé.⁴⁸

- *Je pense qu'on pourrait, si on envisageait un **truc réalisable** partout, ça pourrait être un truc pour après, il faudrait que ce soit coordonné avec les différents services qui travaillent là-dessus. Je pense qu'on pourrait au niveau de la ville de Liège, se dire, et on travaille déjà nous avec les plannings, ce qu'on fait plus, c'est qu' on travaille ensemble.. enfin je ne sais pas, si on prenait*

⁴⁸ V. chap suivant, p.121

planning, sipria, PMS, PSE, .. et peut-être encore autre chose, là, oui, mais il faudrait coordonner tout cela ...

5.6.1.2. Les arguments en défaveur d'une généralisation

Cette idée de généralisation, si elle séduit beaucoup d'acteurs du terrain, provoque également de nombreuses peurs, qui sont autant de freins potentiels à la généralisation des animations.

a) Peur que les nuances ou recommandations ne soient pas suivies, qu'elles soient oubliées.

Certains acteurs craignent que l'on oublie vite les précautions et recommandations le jour où les animations seront généralisées.

- *Moi je veux vite rendre une idée que j'ai : je n'aime pas le mot généraliser même s'il y a un mais. Parce que on généralise et on oubliera le mais par la suite. Moi je crois qu'il faudrait peut-être plus une question de philosophie de pensée par rapport à l'éducation affective et sexuelle.*

b) Peur des répercussion négatives du caractère obligatoire qu'induit la généralisation.

De nombreux acteurs craignent que cet espace de paroles et de liberté qu'ils ont ouvert au sein de leurs animations ne disparaisse face à l'obligation de donner ou recevoir des animations.

- *Imposer c'est dangereux.(Centre de Planning)*
- *Mais ça ne doit pas être une obligation : le travail en partenariat doit se moduler, il doit rester souple... (Centre de Planning)*
- *Moi ce dont j'aurais peur au niveau de la généralisation, c'est qu'il y a des gens qui vont recevoir cela comme une épée de Damoclès et qui vont dire oulala, il faut animer 4 heures sur l'année, et j'aurais peur du contenu qu'on y mettrait et ce dont j'aurais peur, c'est qu'on induise quelque chose au niveau des jeunes de négatif qui fait que après quand des gens compétents, qui veulent faire quelque chose de chouette et de relationnel se voient quelque part fermer la porte par les jeunes parce qu'ils vont dire, ah nenni, pas encore cela ! (Centre de planning)*
- *Moi, 2 X 4h, si on généralise, c'est la cata. Si ca fait partie de nos missions et que je vais partout, pour faire 2X4 heures, je vais crier..(Centre de PMS)*

c) Nécessité de souplesse, d'ouverture, d'adaptabilité du projet et des acteurs.

- *Ah oui moi je, enfin, moi j'aime bien la souplesse d'un projet de temps en temps. (Centre de Planning)*

d) Peur de ne pas pouvoir dégager assez de temps

- *Alors là, pas du tout d'accord non plus. Hein, si on devait vraiment l'étendre à toutes nos écoles, vous imaginez bien que consacrer autant de temps dans une classe, et dans une classe parfois où on a trente élèves et où on doit scinder le groupe en deux, donc on multiplie par deux ok, donc ça demande du temps, bien entendu, donc ce n'est pas possible de l'étendre partout, (Service PSE)*
- *Oui si plus de temps et de moyens, financiers, en personnel, en locaux, matériel, ... à une époque où on ne remplace pas forcément le personnel sortant. (Service PSE)*

e) Peur de ne plus faire que des animations

- - *Moi, au niveau du PMS, c'est pas possible de l'étendre à toutes mes écoles ou je ne fais plus que cela ! et même... (Centre PMS)*

f) Peur de voir apparaître des animateurs incompetents

- ✓ *et puis bon, je crois que l'on ne s'invente pas comme cela formateur en vie affective, relationnelle et sexuelle ! (Centre PMS)*
- ✓ *Je crois qu'on ne peut pas prétendre être animateur si on n'a pas fait un certain nombre de formations au préalable ! (Centre Planning)*

g) Peur que les choix professionnels et « prioritaires » ne soient pas respectés :

- *Si vraiment on est dans un programme obligatoire, et si la ministre décide qu'on met ça par ex dans tous les PMS comme obligatoire, je ne pense pas que dans tous les PMS, tout le monde soit prêt pour cela.*
- *Et dans le secondaire ? ET BIEN je n'en ai plus depuis des années et donc j'ai du mal d'en parler..si je devais en avoir je n'en aurais sincèrement pas envie. Evidemment, nous on fonctionne aussi avec nos envies, ça ne nous est pas imposé donc c'est vrai que c'est un peu comme cela, ... profitons-en... c'est vrai que moi je suis plus rentable quand on ne m'impose pas. Voilà, je pense que j'ai fini*
- *C'est se dire aussi qu'on risque de perdre sa liberté. (Centre de planning)*

h) Peur de ne plus pouvoir répondre à la demande, de n'avoir plus ni souplesse, ni liberté..

- *Non, il y a mon oui et mon non ; non, je continue à aimer pouvoir répondre à la demande, et la souplesse et pouvoir en faire dix, quinze s'il faut. Maintenant c'est un peu utopique hein ..*
- *Parce que si c'est pour avoir 2 X 2 h en 4^{ème} et en 6^{ème}, données n'importe comment ... non ... là je suis plus réticente quoi... je ne sais pas si on se souvient, nous on a eu des trucs aussi, à l'époque, des trucs sur les maladies sexuellement transmissibles, ... bon, je veux dire.. finalement on a été très libres, au niveau des contenus on a même pas de question dessus, rien du tout. (animateur PMS)*
- *Ca me fait un peu penser les missions du PMS , on essaie de clarifier , de donner une ligne, des directives : vous devez faire ça, ça, ça, ça. **Parce que, jusqu'à présent, on a une liberté d'action et c'est ça notre richesse aussi,** c'est de pouvoir agir librement, avec des personnalités différentes et pouvoir justifier dans nos rapports d'activité notamment la façon dont nous travaillons parce que nous avons un panel tellement large de missions qui mènent à l'épanouissement bio-psycho-social de l'enfant que ça nous permet de faire beaucoup de choses. A partir du moment où certains demandent est-ce qu'on généralise cela, est-ce qu'on cloisonne, est-ce qu'on retire cela parce qu'on trouve qu'on a trop de travail, on a toujours l'ambivalence et la crainte de dire, est-ce qu'on ne va pas nous retirer certains privilèges ? Voyez...*

D'une certaine façon, les animateurs revendiquent de pouvoir conserver une certaine liberté tant au niveau des contenus d'animation qu'au niveau du savoir être.

5.6.2. Les directeurs, enseignants et éducateurs

La majorité des enseignants et directeurs rencontrés sont favorables à la généralisation des animations et à l'entrée de la VAS dans le projet d'établissement. Les raisons évoquées sont multiples :

- Ca permettrait une même information pour tous les enfants
- Ca permettrait un meilleur climat de classe, les enfants apprendraient à se connaître
- Ils acquerraient une meilleure image d'eux-mêmes.
- On pourrait déceler certains problèmes chez les enfants
- Ca éviterait que le jeune ne traîne des incompréhensions, des chocs, des traumatismes jusqu'à l'âge adulte à cause des tabous, que sa future vie sexuelle ne s'en ressente.

La manière dont cette généralisation doit se faire est, par contre, moins évidente. Selon eux, il faut être attentif à éviter :

- le saucissonnage des cours
- le rajouts d'intervenants extérieurs (plusieurs écoles se plaignent d'être sollicitées continuellement par quantité de projets intéressants)
- une généralisation avant la quatrième primaire.

Par contre ils insistent beaucoup sur l'importance

- d'avoir des enseignants réceptifs ou à l'aise car ce n'est pas toujours le cas
- de créer des projets VAS, voire même des projets plus larges que la VAS.

- *On appellerait cela « lieu de paroles », ou « sortons des sujets tabous ». (Directrice)*

- *Ici, il n'y a pas de conseil d'élèves, de lieu de paroles pour les enfants. Si on leur permettait d'avoir la parole pour des choses un peu tabous, ... il y a des drames dans l'école et ils n'en parlent pas. .. et c'est mauvais, et les enfants en seront les victimes. Un lieu de paroles où on parle de ce qu'on veut, un lieu de paroles sur soi-même, chaque fois qu'on donne la parole, on aide, (...) on apprend à l'enfant à parler ! (Directrice.)*

5.6.3. Les parents

Les 4 familles du projet et les 16 familles auprès desquelles nous avons réalisé un sondage sont toutes favorables à la généralisation. La majorité envisage l'organisation d'une animation tous les 2 mois, tout au long de la scolarité, et en fonction de ce qu'on observe chez les jeunes.

Ils ont tous insisté sur le fait que cette généralisation était nécessaire

- car chaque enfant a droit à recevoir ces informations, même si sa famille ne s'occupe pas de lui.
- car c'est utile à l'enfant.

Cela devrait s'inscrire dans le programme scolaire.

5.6.4. Les élèves

Les élèves qui ont participé au projet pilote souhaitent dans leur grande majorité qu'il y ait plus d'animations, et ce, surtout à partir de la puberté. Ils insistent toutefois sur le fait que ces animations ne doivent pas être répétitives mais conçues de manière à ne pas reprendre les mêmes objectifs. Ils souhaitent également que ces animations soient concrètes.

En cas de généralisation, ils proposent d'organiser au moins une animation en fin de primaire et une animation en début de secondaire avant les premières relations sexuelles complètes, mais en tous cas, avant la quatrième secondaire.

Les élèves hors projet, regrettent de n'avoir pu bénéficier d'animations. Les élèves nous l'ont rapporté, mais quelques animateurs et directions également.

5.7. La coordination et l'institutionnalisation du projet pilote

Hypothèse. 7 : Les acteurs estiment que les directeurs devraient coordonner la diffusion et l'institutionnalisation du projet pilote.

Nous avons pu voir que l'un des freins à l'implantation des animations et donc à la généralisation de celles-ci tient à la difficulté qu'éprouvent les équipes à travailler avec d'autres acteurs VAS, à dépasser leurs représentations de ceux-ci, à se coordonner.

La mise en place de collaborations et donc, de coordination apparaît pourtant comme un préalable indispensable à tout projet de généralisation.

- *Voilà, on ne cherche pas à avoir la suprématie parce qu'on trouve que le partenariat est vraiment une réalité obligatoire et vraiment bienfaisante mais en attendant il faut qu'il y ait quand même quelqu'un qui centralise tout. (PMS)*

Tous les partenaires interrogés lors des entretiens semi-dirigés sur les éventuels responsables de la coordination ont donné une réponse différente. Pour les uns, les Centre PMS et/ou les Services PSE se devaient de coordonner, compte tenu de leurs missions ; pour les autres, c'était le rôle du planning car il était extérieur à l'école et donc neutre , du CLPS car il avait fonction de rassemblement et de ressourcement, ..

Le directeur n'avait été cité que par une équipe, nous avons donc retenu cette proposition car, détonnant parmi les autres réponses, elle nous semblait permettre le débat !

5.7.1. Les animateurs

a) Le directeur comme coordinateur ?

- ✓ *Oui : c'est son école, il connaît ce qu'il convient à ses élèves, il est incontournable (Animateur Centre PMS)*
- ✓ *Non, il ne doit pas coordonner mais il est un relais et un soutien du projet dans l'école, une personne qui motive, qui s'intéresse mais pas le meneur. (Centre Planning)*
- ✓ *Non, il donne son accord et collabore au projet en le soutenant. (Service PSE)*
- ✓ *Non, il n'en a pas le temps (Centre Planning)*

Mis à part un « oui », les animateurs ont considéré que le directeur était une plaque tournante essentielle du processus de généralisation dans le sens où c'est lui qui, en définitive, donne son accord quant à l'organisation des animations au sein de l'école par tel ou tel organisme, mais il n'est pas perçu comme un coordinateur potentiel, entr' autre faute de temps, mais comme un partenaire obligé.

b) Un cadre clair pour la coordination :

Pour les animateurs, **cette coordination doit être réalisée au sein d'un cadre légal et institutionnel** clair, même si ce cadre peut-être prévu de telle manière qu'il puisse être aménagé en

fonction des réalités de terrain et des partenaires actifs dans le domaine de la VAS. ... en laissant aux acteurs de terrain la latitude de l'aménager dans certaines limites.

- *Mais justement dans ce cadre-là, où on proposerait une généralisation de 4 heures à toutes les classes et tout cela, on peut se dire, pour ces 4 heures, on fait appel à des personnes compétentes sur le planning, sur le PSE ou le PMS, mais ce ne serait pas les enseignants,.. on pourrait donner un cadre. (animateur Centre de planning)*

c) Une réalité complexe.

Compte tenu de leurs missions respectives, deux partenaires ont été largement cités comme coordinateurs possibles : Centre PMS ou service PSE.

Le Centre PMS est tenu de coordonner les actions des services extérieurs dans l'école et le Service PSE est responsable de la coordination de toutes les activités ayant trait à la santé au sein de l'école. Et, pour complexifier le tout, les deux structures peuvent donner des animations VAS.

d) Le Centre PMS – le Service PSE – le conseil de participation : de futurs coordinateurs ?

Mais les missions ne sont pas respectées partout et les animateurs évoquent plusieurs instances en lice :

- ✓ *Le Centre PMS ? légalement oui, il doit coordonner mais ce n'est pas vraiment la pratique. Oui, c'est la loi qui l'exige, l'information transitant par le directeur. (Centre PMS)*
- ✓ *Mais mon idée et alors ce serait de faire, mais je trouve que l'idée n'était pas mal de faire 4 heures de présentation ou de se dire, début d'année scolaire, on voit la direction d'école ou des choses comme ça on fait venir tous les directeurs des écoles Le PMS, fait venir tous les directeurs d'écoles puisqu'il sont chargés d'organiser, de coordonner, il fait venir toutes les associations, toutes les asbl qui gravitent autour de l'école, il fait un appel général : qui fait quoi, quand, où, ... enfin une grosse réunion en fait. Moi je le vois plus comme ça, une grosse réunion en début d'année scolaire en se disant, les services qui gravitent autour présentent, se présentent disons un quart d'heure top chrono pour présenter avec des fiches ou des prospectus pour que le directeur sache qui va où. Et après, on retéléphone un mois plus tard pour savoir qui va où quand. C'est mon idée pour mieux coordonner les choses. (Centre PMS)*
- ✓ *Parce qu'on a un atout au niveau des Centre PMS, c'est par rapport au Centres de Plannings, planning, à tous les services qui gravitent autour, nous, on ne fonctionne pas selon des subsides donc on aura un regard plus objectif je crois de se dire quel est vraiment... (Centre PMS)*

Le Service PSE

- ✓ *Le Service PSE en principe coordonne ces animations là. Non, en fait le Service PSE, par rapport aux projets qu'il met au sein des écoles est responsable. Il doit avertir le Centre PMS, il doit dire par exemple je vais là mais le PMS n'est pas tenu d'y aller. Mais du moment qu'il est averti. (Centre PMS)*
- ✓ *C'est le PMS-PSE, la structure responsable de la santé, aussi bien mentale que physique, c'est PMS-PSE. (...) Légalement, dès qu'il y a un intervenant extérieur dans l'école, un*

PMS doit être informé, ça, c'est la légalité. Maintenant, avec le nouveau décret, on nous demande de coordonner les projets éventuels. (Service PSE)

- ✓ *Le décret prévoit que, pour certains thèmes, qui peuvent être de l'ordre de l'intérêt des centres PMS, une collaboration PMS-PSE peut s'instaurer. Et alors, il y avait des phrases qui choquaient très fort parce que le projet santé est mené, coordonné sous la responsabilité du médecin PSE. Les psychologues grinçaient des dents. Et les médecins n'ont pas spécialement demandé cette responsabilité. (Service PSE)*

Le conseil de participation

- ✓ *Si je peux me permettre, normalement, c'est mis dans les textes, le conseil de participation doit être averti de tout ce qui va se faire dans l'école mais tu as vu ce que ça donne. (Centre PMS)*

e) Un gain de temps

L'avantage relevé à moult reprises par les acteurs est le gain de temps que cela permettrait d'avoir quelqu'un ou une structure qui gère, si possible de manière participative⁴⁹ (Touraine, 1994)

- ✓ *Mais il faudrait que ce soit coordonné car ça c'est un truc qui te prend du temps, les contacts, etc, et puis il suffit d'un malade et raf tout est par terre, l'agenda ca ca prend un temps dingue. (Centre de Planning)*

f) Un respect mutuel

Chaque type de service peut projeter sur les autres services un certain nombre de représentations mentales, d'images, ... qui peuvent rendre plus difficiles la rencontre et le travail ensemble, ce qui explique que les partenariats soient encore si peu nombreux et plus liés à des personnalités qui se sont plu qu'à une réelle coordination inter-services.

- *Juste pour dire ce qui m'est revenu. Justement, on parle de l'enseignant et de la motivation, les services ne travaillent pas toujours de la même façon ! Nous on travaille en étroite collaboration avec les enseignants et les plannings à Liège - bon c'est pas ailleurs – ca change un peu, ils ne sont pas chauds au départ, à partir du moment où on parle de relationnel et tout cela ils ne sont pas chauds d'intégrer l'enseignant dans les animations. Ce qui n'est pas notre façon de... enfin ça dépend un peu... de la motivation ... tout le monde ne fonctionne pas de la même façon. Je parle de cela parce qu' on demande que cela se fasse dans des programmes d'enseignants, on leur prend du temps et on vient prendre leur place ! et bon, moi, quelque part, c'est quelque chose qui ... (Centre PMS)*

g) Problèmes

-1- Quelle coordination inter- ministérielle ?

A d'autres niveaux, la situation est décrite comme tout aussi complexe si l'on veut coordonner et généraliser les animations :

- **Au niveau des pouvoirs subsidiaires**, on est sur la santé et l'éducation, comment faire... ?

⁴⁹ Dans le sens où seraient respectés les principes de la démocratie participative qui considère que les acteurs sociaux sont partie prenante du changement social de manière continue et efficace et ce, via les processus démocratiques.

Le danger c'est qu'en Communauté française, on a Fonck, de l'autre côté, on a Arena, comment est-ce que ... nous on a Vienne en plus... c'est la Région wallonne... (Centre PMS)

- **Au niveau des modes de subventionnement**

Par contre une des difficultés, c'est qu'au niveau des plannings vous n'avez pas du tout le même système de subsidiation que nous, on est avec un système de subsidiation par points⁵⁰ et une animation remporte autant de points et en plus il y a une philosophie de « il faut quelque part ramener les élèves chez vous, au planning, après, en consultation ... C'est un peu un objectif, nous au PMS, on n'a pas du tout cet objectif là. Donc, quelque part, le planning privilégie les animations dans le secondaire avant de les développer dans le primaire ce qui fait que cette année, ce qu'on a eu comme farce, c'est qu'on a attendu, attendu, avant de développer les animations qu'elles soient libres et puis alors, moralité, on a tout eu d'un coup au pas de course. Là on a dû pédaler parce que ce n'était pas évident de tout boucler ». Animateur PMS.

-2- Les préalables pour assurer une bonne coordination

- Certains acteurs craignent la « prise de pouvoir » de l'un ou l'autre des acteurs. Il faut donc s'assurer que la coordination ne se situe pas dans le cadre d'un conflit d'intérêt.
- Certains insistent sur la nécessité de dégager du temps pour les réunions de coordination, de collaboration, de partenariat... et de prévoir qu'enseignants, directeurs, autres ASBL, voire élèves et parents doivent être présents.
- Les animateurs insistent également sur la nécessité d'avoir des objectifs communs, des formations communes.
- Peu d'animateurs ont une expérience de coordination à ce niveau. Jusqu'à présent, il s'agit de partenariat plutôt personnels. Cette expérience peut être précieuse.
- Pouvoir bénéficier d'un cadre clair.

- aller voir où cela fonctionne, où il y a déjà des groupes d'acteurs différents qui se coordonnent entre eux.

Ex CLPS Liège : réunions entre acteurs VAS qui sont autant d'occasions de ressourcements, d'échanges, ...

h) Conclusion : Proposition de création d'une cellule VAS

Quatre focus groupes sur cinq concluent à la nécessité de créer des groupes de travail par école ou par PO⁵¹ réunissant l'ensemble des acteurs internes et externes à l'école et qui peuvent, ensemble, réfléchir aux stratégies à mettre en place pour l'année scolaire et répartir les responsabilités de chacun.

⁵⁰ Situation des plannings pour les points:

- 1 accueil ou 1 consultation = 1 point ; 1 animation (consensus 1 animation= 1 heure de cours) = 4 pts

Les 4 pts par animation ne valorisent pas suffisamment le temps de préparation et d'évaluation. Quant au temps passé pour des réunions de collaboration, il est totalement ignoré. Il en va de même pour le temps de déplacement. Les animations sont gratuites pour ceux qui les demandent. Le temps de formation pour les plannings n'est pas valorisé, à savoir que le coût de la formation peut rentrer dans les frais de fonctionnement, mais le temps passé par le travailleur est "improductif". En effet, pendant ce temps, il ne fait pas de consultations ou d'animations, seules activités qui rapportent des points aux centres de planning. Les plannings sont un secteur "ancien" qui date pour certains d'une cinquantaine d'années. La prévention et l'information VAS sont donc une mission bien connue des plannings et une spécificité.

Par contre, la salarisation et la reconnaissance du secteur par un décret RW sont récentes.

⁵¹ Pouvoir organisateur.

L'idéal serait qu'en fonction des endroits et des fonctionnements déjà en place, ces cellules puissent se structurer en fonction des forces en présence. Selon les cas, ce pourrait être le PSE, le PMS, un Centre planning, un CLPS... qui coordonne et qui veille à articuler les compétences, spécificités, souhaits, pertinences... de chacun.

52

Certaines équipes ont déjà mis en place des collaborations qui fonctionnent bien et des coordinations efficaces du travail, comme en témoigne l'extrait suivant :

- *D'ailleurs au collège à C, on travaille en partenariat avec le Centre de planning et avec le Service PSE. **Et ça se passe bien ? Très bien. Donc c'est vraiment un partenariat avec les enseignants et la direction...**C'est plus entre professionnels. **Ce ne sont pas les 2 niveaux, ce sont plus les professionnels de la VAS.** Oui, mais je pense que ça marche du fait qu'il y a un organisme qui est mis au courant. **.Et qui est le PMS ?** Oui et qui est mis au courant du travail qui peut être réalisé dans l'école parce que avant ça allait comme ça tous azimuts et ça ne se passait pas bien. **Concrètement donc, au lycée ça se passe comment.** Au collège, le directeur sait qu'on travaille comme cela et on travaille beaucoup avec les éducateurs. Comme il y a des éducateurs par niveau, un pour les 1ères et 2èmes, un pour les 3èmes et 4èmes, on se réunit tous ensemble généralement Centre PMS, Centre Planning et Service PSE et les éducateurs voilà, en début d'année... et que proposez-vous ?, alors on dispatche... et on discute, quelles sont les demandes particulières (...) Oui, je trouve que tout ce qui est parentalité, contraception, c'est plus le domaine du planning, qui sera peut-être plus à même de recevoir des jeunes... C'est un travail de partenariat dans le sens où dans certaines classes, je passe puis c'est le planning qui passe dans un second temps, seul. ...Oui, et en coordination. Dans d'autres classes, c'est le planning qui travaille seul, c'est une question d'organisation...(Centre PMS)*
- *Il faudrait que dans la cellule de réflexion, dans le pot, il y ait des partenaires qui soient vraiment école, école-extérieur et extérieur, que tous les cas de figure soient présents. Plutôt ça.. Je réfléchis tout haut (Centre Planning)*
- *Il y a une cellule qui est constituée, comme les cellules santé, en début d'année, éventuellement pendant l'année, et au sein de cette cellule, on définit plus précisément le projet. (Centre Planning)*

5.7.2. Les directeurs, enseignants et éducateurs

Les responsables d'établissement et les enseignants du projet-pilote précisent qu'une coordination à l'école dans le domaine de la VAS est intéressant mais qu'il faut éviter de multiplier les cellules, les réunions. L'un d'eux propose d'intégrer la cellule VAS au sein du projet santé de l'école.

5.7.3. Parents

Quand on leur parle de partenariat et de coordination, les parents envisagent essentiellement de pouvoir être prévenus à l'avance du programme d'animations proposé à leur enfant et de sa philosophie.

Dans certaines équipes toutefois, il est prévu d'inviter les parents après un an ou deux de fonctionnement de la cellule.

⁵² Le cinquième focus groupe pose la question de la pertinence de cette généralisation compte tenu du peu de moyens financiers et humains actuellement accessibles aux équipes.

5.7.4. Les élèves .

Ils n'ont pas particulièrement d'avis sur la coordination mais demande quand même que les animateurs s'efforcent

- de ne pas traiter à plusieurs reprises des sujets qu'ils connaissent déjà.
- de traiter des sujets qui les intéressent.

Une meilleure analyse de la demande permettrait d'éviter cela. Une bonne préparation et collaboration entre l'ensemble des acteurs permettrait cette analyse de la demande.

5.8. Les animations à la vie affective, relationnelle et sexuelle

Hypothèse 8. Les animateurs estiment qu'il vaut mieux parler d'éducation à la santé ou d'éducation à la vie relationnelle plutôt que d'éducation à la vie affective et sexuelle.

Lors des entretiens semi-directifs, plusieurs animateurs avaient suggéré que le terme « éducation à la vie affective et sexuelle » mériterait d'être transformé de manière à lui permettre d'exprimer davantage le fait que c'était l'enfant dans sa globalité que l'on cherchait à toucher et pas seulement l'enfant dans sa sexualité ou son affectivité : l'éducation à la santé englobe, en effet, la santé sexuelle et affective, quant à la vie relationnelle, elle englobe à la fois la vie affective et sexuelle.

Il nous a semblé intéressant de demander l'avis des autres équipes d'animateurs pour tester les propositions qui avaient été faites. Cela permettait notamment d'avoir des indices sur la représentation que les acteurs ont des animations.

Dans un premier temps, nous avons proposé notre hypothèse en focus groupe « animateurs », puis, nous avons comparé nos résultats à l'analyse des associations qu'ont faites librement les acteurs interviewés lorsqu'on leur a dit « Quand je vous dis « animations en vie affective et sexuelle, quels sont les 10 mots qui vous viennent à l'esprit ? » L'aspect « santé » et l'aspect « relation » allaient-ils ressortir également de ces associations ?

5.8.1. Les animateurs :

Dans les 5 focus groupes, à l'unanimité,

- les animateurs ont revendiqué de conserver le « sexuelle »... car il représente le résultat, pour beaucoup, de nombreuses années de combat pour que la sexualité sorte de l'ombre et soit reconnue comme une dimension fondamentale de la condition humaine, par définition sexuée.
- les animateurs ont proposé de rajouter l'adjectif « relationnelle », qui englobe toutes les relations humaines et sociales et apporte une dimension plus large que « affective », tout en conservant ce dernier terme.

Certaines équipes associent d'ailleurs systématiquement, dans leur pratique, les termes « vie affective, relationnelle et sexuelle ».

- ✓ *Ca fait partie de la logique des choses : tu entres d'abord en relation avec quelqu'un, puis, éventuellement, tu développes de l'affectif et peut-être qu'après, tu iras vers du sexuel. (animateur Service PSE)*
- ✓ *Relationnel ? Oh oui, moi je trouve que c'est important parce que ça globalise, ça donne une ouverture... (animateur Centre PMS)*
- ✓ *C'est vrai que dans les campagnes de sensibilisation, tout ça, on axe assez bien sur la notion de prévention, préservatif, sida, tout ça. On est fort axé là-dessus et je pense que maintenant, on se rend compte que le relationnel entre en ligne de compte... et ce n'est pas parce qu'on explique comment on met un préservatif que cela va aller de soi ! Et maintenant, même en Flandres, ils mettent des campagnes beaucoup plus choc justement, pour essayer que les partenaires, ensemble, communiquent entre eux. (Animateur Centre PMS)*

Le terme « éducation » n'a pas fait l'unanimité. Pour beaucoup d'animateurs, ce terme exprimait trop une réalité scolaire, une contrainte...

- ✓ *« On n'a pas la prétention de venir les éduquer, on a la seule prétention de les écouter et de partager quelque chose avec eux. Donc, le mot « éduquer » n'a pas sa place. (Animateur PMS)*
- ✓ *Ca a une connotation de règlement. (Animateur planning)*

Pour quelques uns par contre, qui repartaient de l'étymologie du mot, il exprimait le fait de « sortir de ... soi, de grandir... de pousser hors de.. » et était donc connoté très positivement.

Les premiers avaient peu d'alternatives à proposer (animation, activités, espace, éveil, ...), les seconds étaient satisfaits du terme éducation.

Tous se sont finalement mis d'accord sur l'expression : « Animation en vie affective, relationnelle et sexuelle. »

Au début de nos entretiens semi-dirigés, nous avons demandé aux animateurs d'associer 10 mots avec le thème "Animation à la vie affective et sexuelle". Nous avons obtenu un total de 135 mots, certains pouvant être cités par plusieurs personnes.

Nous avons réalisé un tableau au sein duquel ces mots sont classés par catégories. Les mots les plus cités sont imprimés en caractère gras. La colonne de droite concerne le pourcentage que représente chaque catégorie.

Tableau n°4. Les animateurs : associations de mots

Animateurs		
Thèmes	Mots associés	Pourcentage
Vie affective et sexuelle	Vie affective et sociale, préoccupation des jeunes	1,4%
- L'affectif	Sentiments, amour , émotion, affectivité, relation affective, amoureuse, intimité, vie amoureuse, couple	11,1%
- Le sexuel	Rapport, relation sexuelle, sexualité, vie sexuelle	3,7%
- Le relationnel	Relation , relation de couple,	16,2%
Total VAS		32,4 %
Positif	Respect , , confiance, tolérance, écoute, séduction, complicité,	13,3%
Négatif	possession, manipulation, aliénation, contrainte	2,9%
Objectifs		13,3%
- Relationnels	expression, respect de la vie, connaissance de l'autre, respect, estime de soi, estime de l'autre, fragilité, épanouissement	5,9%
Généraux	Anatomie, corps, informations de base, vie, connaissance, schémas, cours, savoir, pouvoir, grandir	7,4%
Acteurs	Parent, infirmière, centre de planning, école, adolescents , Groupe d'animation, groupes, jeunes	6,6%
Compétences des animateurs	Créativité, gestion de groupe, respect de la culture, respect de l'identité, patience, respect des questions, ouverture d'esprit , justesse des mots choisi, respect du vocabulaire, recadrer, rassurer	10,4%
Pertinence	Projet, sens, cohérent, continuité, temps, formation	4,4%
Prévention	Prévention , contraception, protection,	8,1%
Educatif	Education, information	3,7%
Collaboration	Projet d'équipe, partenariat, collaboration école-PMS,	2,9%
Représentations sociales	Tabous, vulgarité, Bonne conscience, peur	2,9%
Maladie	Sida, maladie	1,4%
Modalités animation	Questionnement, apporter une connaissance, questions, groupe de parole, outils, subjectivité, objectivité, partager, dialogue, échange , parole	12,5%
Contexte	Société	0,7%

Nous pouvons donc observer que les animateurs associent de façon plus importante le thème "vie affective et sexuelle" et

- celui des objectifs pédagogiques poursuivis
- les aspects relationnels et affectifs de la vie. Les aspects sexuels apparaissent donc secondaires.
- les aspects positifs de la vie relationnelle et sentimentale au détriment des aspects négatifs.
- les compétences des animateurs, particulièrement mises en avant.

5.8.2. Les enseignants, les éducateurs et les directeurs

Nous avons demandé aux enseignants et aux directeurs rencontrés d'associer 10 mots avec le thème "animation à la vie affective et sexuelle". Nous avons obtenu un total de 120 mots, certains pouvant être cités par plusieurs personnes.

Nous avons réalisé un tableau au sein duquel ces mots sont classés par catégories. Les mots les plus cités sont imprimés en caractère gras. La colonne de droite indique le pourcentage que représente chaque catégorie.

Tableau n°5. : Directeurs, enseignants, éducateurs : associations de mots

Enseignement		
Thèmes	Mots associés	Pourcentage
Vie affective et sexuelle	Vie affective et sexuelle	1,6%
- l'affectif	Amour , sentiments, émotions, affectivité, la joie, affection, tendresse, intimité, amitié,	17,5%
- le sexuel	Sexualité , sexe, relation sexuelle	5%
- le relationnel	Confiance, écoute , respect de l'autre , fidélité, relation , relation à l'autre, respect, vie relationnelle, bien-être social, Famille, couple, copains, vie familiale	15,8%
Total VAS		total VAS: 39,9%
Objectifs		18,3%
- Objectifs relationnels	Sociabilité, se connaître , apprentissage de la différence, rassurer, aide, ouverture aux autres, expression des différences, jugement des autres et des choses, éducation à la tolérance, respect de soi, respect, bien-être de soi	12,5%
- Objectifs généraux	Découverte , informations affectives, connaissance, sécurité, santé physique, santé mentale	5,8%
Prévention	Contraception , précaution, prévention	4,1%
Educatif	Information , informations culturelles,	4,1%

	éducation	
Modalités Modalités animations (suite)	Mise en commun, évaluation, éduquer les jeunes, donner du sens, long terme, relation avec enseignants, équipe, échange, partage, dialogue, réflexion, réajustement, conception, concrétisation, élargissement	12,5%
Caractéristiques animations	Nécessaire, adapté, humaine, régulière, positif, fréquence, nécessité, utilité, opportunité, animation,	8,3%
Représentations sociales	Tabous à dépasser, tabous, perception	2,5%
Dangers	Sida, maladie, MST	2,5%
	Danger , dérive	2,5%
Historique	Evolution des mœurs	0,8%
Caractéristiques animateur	Crédibilité de la personne, expérience	1,6%
Public	Jeunes, enfants, besoin de l'enfant, âge des élèves	3,3%

Nous pouvons donc observer que les enseignants et les directeurs associent de façon plus importante le thème "vie affective et sexuelle" et

- celui des objectifs, tout comme les animateurs, ce qui peut sembler cohérent avec leur fonction pédagogique ou d'animation. Les objectifs « relationnels » sont les plus représentés.
- les aspects affectifs et relationnels qui l'emportent sur les aspects purement sexuels.
- les modalités d'animation.

5.8.3. Les parents

Nous avons demandé aux parents rencontrés d'associer 10 mots avec le thème "animation à la vie affective et sexuelle".

Nous avons obtenu un total de 34 mots, certains pouvant être cités par plusieurs personnes. Nous avons réalisé un tableau au sein duquel ces mots sont classés par catégories. Les mots les plus cités sont imprimés en caractère gras. La colonne de droite concerne le pourcentage que représente chaque catégorie.

Tableau n°6. Parents dans le projet : associations de mots

Parents		
Thèmes	Mots associés	Pourcentage
Vie affective et sexuelle		46%
- l'affectif	Amour , Sentiment, rapport affectif, tendresse, amitié	20%
- le relationnel	Tolérance, relation parent-enfant, fidélité, confiance, respect,	15%
- le sexuel	Sexe, rapport sexuel	11%
Thématiques	Changements corporels, connaître son corps, différence homme-femme	9%
Représentations sociales	Eliminer les tabous	3%
Savoir-faire	Réactions de l'enfant, comportement par rapport à ça, recherche	9%
Motivation	Intérêt, plaisir	6%
Prévention	Prévention, protection, préservatif, contraception, précaution	15%
Maladie	Maladie, sida	6%
Educatif	Information, éducation	6%

Nous pouvons donc observer que les parents associent de façon plus importante le thème "vie affective et sexuelle" avec

- le thème de la prévention.

- ce qui concerne la VAS et en particulier ses aspects affectifs et relationnels, le sexuel étant un peu moins cité que les deux premiers aspects.

Il semble donc que les parents soient préoccupés par le développement affectif et le besoin de prévention de leurs enfants.

5.8.4. Les élèves qui ont participé au projet-pilote.

Nous avons demandé aux étudiants dans le cadre du projet rencontrés d'associer 10 mots avec le thème "animation à la vie affective et sexuelle". Nous avons obtenu un total de 80 mots, certains pouvant être cités par plusieurs personnes.

Nous avons réalisé un tableau au sein duquel ces mots sont classés par catégories. Les mots les plus cités sont imprimés en caractère gras. La colonne de droite concerne le pourcentage que représente chaque catégorie

Tableau n°7. Elèves dans le projet : associations de mots

Elèves dans le projet		
Thèmes	Mots associés	Pourcentage
Vie affective et sexuelle		47,5%
- l'affectif	Amour , affection, amitié, sentiments	20%
- le sexuel	Rapport sexuel, sexe , sexualité, rapport	15%
- le relationnel	Mariage, couple , violence, relation, contact garçon, copain, confiance, grossesse	12,5%
Intérêt animation	Si pas envie de parler avec parents	1,25%
Maladie	Avortement, sida, MST, maladies , danger, pilule du lendemain	11,25%
Parentalité	enfance, enfant , parent, bébé	8,75%
Modalités animation	Animation, question , parler, anonyme	6,25%
Educatif	Apprendre, information	2,5%
Prévention	Prévention, contraception , protection, trucs, pilule, préservatif	22,5%

Nous pouvons donc observer que les élèves dans le cadre du projet associent de façon importante le thème "vie affective et sexuelle aux mots qui expriment

- des notions de prévention et de contraception
- la vas dans ses aspects affectifs
- la vas dans ses aspects relationnels

Nous remarquons une légère prédominance du pôle affectif par rapport aux deux autres. Notons également l'importance accordée par les élèves à la catégorie "prévention" et voyons s'il en est de même avec les élèves qui n'ont pas eu d'animation.

5.8.5. Les élèves hors projet.

Nous avons demandé aux étudiants hors projet rencontrés d'associer 10 mots avec le thème "animation à la vie affective et sexuelle".

Nous avons obtenu un total de 156 mots, certains pouvant être cités par plusieurs personnes. Nous avons réalisé un tableau au sein duquel ces mots sont classés par catégories. Les mots les plus cités

sont imprimés en caractère gras. La colonne de droite concerne le pourcentage que représente chaque catégorie.

Tableau n°8. Elèves hors projet : associations de mots

Elèves hors projet		
Thèmes	Mots associés	Pourcentage
Vie affective et sexuelle		66,6%
- l'affectif	Vie affective, sentiments , affection, amour , tendresse, être aimé, engagement, plaisir	17,3%
- le sexuel	Préliminaires, embrasser, baiser, bisous, câlins, roulage de pelles, caresses, mots doux, , jeux sexuels, pénétration, relations sexuelles, sexe , sexualité , faire l'amour, reproduction, draguer, avoir plein de femmes pour s'amuser, coucher, cunnilingus, rapport sexuel, bisexualité, première fois, désir,	32,0%
- le relationnel	Bonne entente, relation , respect, sympathie, confiance, fidélité, sincérité, pardon, vie conjugale, mari, mariage , couple , vie en couple, amis, Fonder une famille, grossesse, romantisme	17,3%
Image corporelle	Beauté, image	1,3%
Thèmes	Vie , avenir, Bonheur, bonne humeur, Action, conduite	4,5%
Erotisme	Penthouse, Estelle Desanges	1,9%
	Dessin d'anatomie	0,6%
Modalités animation	Echange, débat, découverte, intéressant, cool, expérience, compréhension, partage, groupe, imagination	6,4%
Maladie	Maladie, sida	1,3%
Prévention	Prévention, protection	3,2%
Acteurs	Animateur, infirmière	1,3%
Utilité animation	On en a trop parlé, pas besoin, débile, inutile, rien à foutre, lourd à la longue	3,8%
Représentation sociale	Peur	0,6%
Rôle	Garçon, enfant, filles , femme, homme, société	7,6%
Contexte	discothèque	0,6%

Nous pouvons donc observer que les élèves hors projet associent de façon écrasante le thème "vie affective et sexuelle avec les aspects sexuels de la relation.

Nous remarquons une nette prédominance du pôle sexuel par rapport aux deux autres et une très faible représentativité de tout ce qui touche à la prévention.

Si nous comparons ces résultats à ceux des élèves qui ont eu des animations, nous pouvons nous apercevoir que visiblement, les animations qu'ils ont eues ne les ont pas poussés à associer particulièrement

- Animations VAS et sexe (15 %)
mais plutôt à la prévention (22,5 %)
et à l'affectivité (20 %)

si nous comparons ces résultats à ceux des élèves qui n'ont pu suivre une animation, les proportions s'inversent :

- Animations VAS et sexe (32 %),
et relation (17,3 %)
et affectivité (17,3)
et prévention (seulement 3,2 %)
et maladie (seulement 1,3 %)

Il semble donc que les animations suivies par les élèves ne leur ont pas donné, comme certains le craignent parfois, de réflexes provocateurs et de tendance à voir l'acte sexuel partout. Au contraire, la représentation qu'ils développent au sujet des animations est particulièrement pertinente et privilégie à la fois le respect de soi et de l'autre, sous toutes ses facettes.

Conclusions

La comparaison des tableaux des mots associés pour les animateurs et les enseignants est intéressante. En effet, leurs résultats sont assez semblables. Les animateurs et les enseignants associent pratiquement autant de mots dans le thème vie affective et sexuelle, accordant presque les mêmes proportions entre les trois pôles, d'abord l'affectif et le relationnel avant le pôle sexuel. Les animateurs et les enseignants s'accordent également sur l'importance donnée au "pédagogique". Les objectifs et les modalités des animations VAS sont décrits largement des deux côtés.

Contrairement aux représentations que l'on pourrait avoir ou qui ont évoquées par les acteurs de terrain, les enseignants sont très sensibles au niveau relationnel et ont les mêmes objectifs d'apprentissage du respect, de l'estime de soi et de volonté de donner des informations correctes aux élèves.

Notons toutefois que le volet "prévention" est plus important pour les animateurs que les enseignants.

La comparaison des tableaux des mots associés aux termes « animations à la vie affective et sexuelle » par les élèves dans le cadre du projet pilote et hors du projet nous montre des éléments importants. En effet, les résultats diffèrent complètement :

- Les élèves dans le projet évoquent surtout les catégories vie affective et sexuelle et prévention, avec des proportions plus ou moins égales entre les 3 pôles affectif, relationnel et sexuel.
- Les élèves hors du projet évoquent de manière écrasante la vie affective et sexuelle et la catégorie "rôle", avec une prédominance pour le pôle sexuel.

Nous nous retrouvons alors là dans le stéréotype même des adolescents en pleine recherche identitaire et réalisant leurs premières expériences sexuelles et "ne pensant qu'à ça". De plus, nous avons entendu, au cours de nos entretiens, que certains acteurs ou parents craignaient que le fait de parler de vie affective et sexuelle à l'école ne puisse encore augmenter ce phénomène et créer des événements ingérables à l'école et à la maison.

Ces résultats nous montrent que c'est l'inverse qui se produit. Les élèves ayant eu des animations à la vie affective et sexuelle semblent être moins omnubilés par le côté sexuel et semblent investir autant les pôles affectif et relationnel. Ils semblent également être fort sensibilisés à la prévention et aux moyens de contraception.

En outre, cette rapide analyse des éléments prééminents des associations libres et spontanées des divers acteurs semble tout à fait conforter le choix des animateurs d'envisager les animations en classe sous l'angle relationnel, tant les aspects relationnels sont présents dans les mots associés par l'ensemble des acteurs. Il y a, au niveau des associations libres comme pendant les focus groupe, unanimité.

5.9. La collaboration avec les parents.

Hypothèse 9 : Les acteurs ont le sentiment que la collaboration avec les parents est à construire dans le domaine de la VAS.

5.9.1. Les animateurs.

La majorité des animateurs considèrent que la collaboration avec les parents est encore à construire, surtout en maternelle, primaire et dans l'enseignement spécialisé. En secondaire ordinaire, les animateurs insistent cependant sur l'importance de préserver pour les adolescents une sphère intime dans laquelle les parents n'ont pas à venir s'insérer ; puisque le jeune développe progressivement une plus grande autonomie dans tout le champs des relations.

Effectivement, dans les documents que les équipes nous ont renvoyés, peu d'équipes nous ont présenté les parents (ainsi que les élèves) comme partenaires. L'une toutefois, les a indiqués comme partenaires à l'initiative du projet d'animation :

- ✓ *Moi, j'ai fait le projet à M. où il n'y a vraiment jamais eu d'animation et c'était une demande des parents. Moi, je pense que quand il y a une demande des parents, ... une motivation, non seulement pour la direction, les élèves mais aussi pour le planning, c'est beaucoup plus riche. Moi, j'ai vraiment vu une différence entre une école qui était vraiment menée par les parents et une autre qui subissait... (Animatrice Centre de Planning)*

Ce type de situation, où une association de parents est à l'initiative de l'animation est très rare.

Pour beaucoup, cette collaboration est nécessaire et utile. Les parents apparaissent comme les éducateurs de leur enfant et il est donc nécessaire d'avoir leur appui et leur assentiment pour qu'il y ait une continuité entre l'école et la maison. Certains animateurs n'hésitent d'ailleurs pas à les mettre à contribution :

- ✓ *Et les parents se posent parfois des questions : qu'est-ce qu'on y fait ? et d'autant plus qu'ils sont mis à contribution : on leur demande d'écrire des mots d'amour à leur enfant. Il y a des gens qui doivent se dire : de quoi ils se mêlent ceux-là ? (...) Je pense que leur rôle est important au niveau relationnel et au niveau de la connaissance qu'ils peuvent apporter à leur enfant. (Animateur Centre PMS)*

- ✓ Oui, collaboration *parce que les parents sont partenaires, ils sont chargés de l'éducation de leur enfant, c'est la vie.* (Animateur Centre Planning)
- ✓ *Les parents sont les éducateurs de leur enfant. Nous ne pouvons pas leur prendre leur place.* (Animateur PMS)

Pour certains, elle n'est pas nécessaire mais peut-être utile. En effet, les parents peuvent s'opposer à l'organisation des animations ou ne pas mettre leur enfant à l'école le jour de l'animation. Les impliquer dans le projet, les sensibiliser et les informer peut éviter de tels blocages.

Certaines équipes organisent donc des soirées ou des après-midi d'information sur leurs animations et leur philosophie de travail, d'autres tiennent un stand VAS aux fêtes de l'école... et beaucoup, parmi elles, se découragent car peu de parents se déplacent, hormis quelques rares exceptions.

- ✓ *Cette année, on n'a pas eu de demande du tout. L'an dernier, on en avait eu trois. Donc, on a organisé une soirée parents. Sur les trois parents, il y en a un seul qui est venu et pas n'importe lequel, une maman psychomotricienne !*
- ✓ *Moi, le retour que j'ai des parents au niveau de l'enseignement spécial, ... j'envoie aussi un courrier : s'ils ont des questions, ils peuvent me téléphoner et tout ça. Je n'ai jamais eu de retour non plus et la plupart disent : « c'est bien que ça se fasse à l'école ! ». Ils sont contents quoi ! (...) mais on avait fait un projet commun avec ma collègue psychologue qui expliquait tout le développement (de l'enfant). Ils étaient venus nombreux là, et j'avais présenté aussi mon projet sur l'outil « Des femmes et des hommes » et ils étaient assez nombreux...*

Si certains envoient des lettres pour informer de la tenue d'une réunion, d'autres préviennent quand c'est fini, ou annoncent qu'il y aura des animations pendant l'année, le premier jour de la rentrée, ...

D'autres aussi, proposent des **animations à la parentalité**, tout à fait indépendantes des animations pour les jeunes mais où les animateurs/animatrices parlent de l'importance des limites, de la puberté, de la prévention des abus, ...

Quelques animateurs font toutefois **une mise en garde** : certains parents peuvent se montrer intrusif, essayer de savoir ce que leur enfant a dit ou expliciter ce qu'il faudrait lui dire ce qui n'est pas du tout déontologique.

A nouveau, dès le secondaire, les choses évoluent et ce sera peut-être le jeune qui refusera que ses parents viennent à une réunion sur ce type de sujet :

- ✓ *Au niveau du secondaire, le jeune lui-même n'a plus tellement envie que les parents viennent.* (Animateur PMS)

Plusieurs animateurs ont par ailleurs insisté sur la confiance que le jeune adolescent doit avoir en l'adulte qui anime et en la confidentialité de ses propos. Il faut donc être vigilant, par exemple, à ne pas organiser de formation à la parentalité avec des parents dans l'école même où se trouvent leurs enfants, de manière à ce qu'ils ne croisent pas leurs parents dans le couloir avec une animatrice qui vient de donner son animation dans leur classe deux ou trois jours plus tôt.

Quelques animateurs ont précisé qu'eux n'envoyaient jamais de courrier aux parents, de crainte notamment qu'ils ne mettent pas leur enfant à l'école le jour de l'animation.

5.9.2. Les directeurs, les enseignants, les éducateurs

Certains directeurs ne préviennent pas les parents de l'organisation d'animations dans la classe de leur enfant car ils considèrent que tout est dit dans le projet pédagogique ou dans le projet d'établissement qui prévoit de mettre en place tout ce qui peut participer et développer l'épanouissement de l'enfant.

Il s'agit là d'une pratique minoritaire car la plupart des enseignants et directeurs rencontrés prévenaient les parents par l'un ou l'autre moyen déjà cités ci-dessus de l'organisation d'animation pendant l'année, ou pendant le mois ou encore pendant la semaine. Il est assez rare qu'ils précisent les dates et heures.

Dans certains cas, l'école prend l'initiative de cette démarche, dans d'autres, c'est l'équipe d'animateurs et parfois, il s'agit d'une initiative conjointe.

En ce qui concerne la collaboration avec les parents, ils considèrent majoritairement que ce serait très utile, voire nécessaire mais que la mobilisation de l'ensemble des parents est un défi particulièrement difficile à relever. Par contre, ils soulignent la collaboration plus aisée avec l'association ou le comité de parents, ou encore les représentants des parents au conseil de participation.

En ce qui concerne les formations de parents, tout en trouvant l'idée intéressante, ils posent à nouveau la question de la difficile mobilisation parentale. Cela étant notamment soulevé avec importance dans l'enseignement spécialisé, pour les parents géographiquement éloigné dont l'enfant est en internat.

5.9.3. Les parents

Pour les quatre parents rencontrés, cette collaboration est essentielle. Ils considèrent, en effet, que

1) C'est une responsabilité trop grande pour un parent que d'assumer seul quelque chose d'aussi important que l'éducation affective et sexuelle d'un enfant. Il faut donc mettre en place des animations, réalisées par des professionnels spécialisés dans le domaine. En effet,

2) L'animation réalisée par des spécialistes intervient comme **supplément** à ce qu'on fait déjà en famille, qui est essentiel. Elle renforce ce qu'on a dit mais qui n'est pas forcément entendu de la même manière parce qu'on est parent et donc moins cru, moins suivi. Si ça vient d'une personne étrangère, l'enfant se rend compte que c'est « vrai ».

3) L'animation intervient comme **complément** à ce qu'on fait déjà en famille. La personne qui ne connaît pas l'enfant va voir des choses qu'on ne voit pas en tant que parent, elle a une autre formation, utilise d'autres mots... Son regard sur l'enfant et l'échange qu'elle a avec celui-ci est donc particulièrement précieux.

16) L'animation intervient comme **tremplin vers** une discussion en famille, souvent difficile à amener de but en blanc, comme un détonateur. L'animation est donc une sorte de facilitateur.

17) L'animation peut **remplacer un dialogue inexistant dans la famille**. Ainsi, dans certaines familles qui ne parlent jamais de cela à l'enfant, cette animation est la seule possibilité pour lui d'avoir une information. Peut-être que cela amènera la famille à en parler par la suite.

18) L'animation, **c'est une sécurité** pour les parents et l'enfant car elle est menée par quelqu'un qui peut utiliser les bons mots, les bons supports pédagogiques...

19) L'animation, c'est la preuve que nos écoles n'évoluent pas seulement au niveau de la technologie mais aussi des **relations humaines**.

20) L'animation, c'est aussi une **prévention, une anticipation**, elle est nécessaire car elle fait réfléchir et elle met des mots sur...

Pour toutes ces raisons, la collaboration est nécessaire. Ces parents ont été fort satisfaits d'avoir pu être informés des objectifs pédagogiques des animations proposées et d'avoir pu rencontrer l'animatrice. Cette rencontre les a mis en confiance.

- ✓ « Dans la première réunion, quand on l'a entendue, on s'est dit, ok, on est dans le bon, ... »
- ✓ Je veux dire qu'il faut que nous, on soit preneurs, que les enseignants soient preneurs, ... parce que ça leur prend une partie de leurs horaires, quoi...C'est pas énorme mais bon, il faut que toutes les parties soient d'accord. Etant donné la présentation du projet, vous tombez directement sous le charme. C'est vraiment bien fait, bien présenté, franchement, on a eu de la chance de tomber sur une dame pareille...

La seule amélioration à apporter concerne l'information faite aux autres parents, qui n'étaient pas dans le comité d'organisation et qui, visiblement, n'ont pas reçu l'information concernant l'organisation de ces animations.

- ✓ Au départ, elles (les deux animatrices) ne voulaient pas informer les parents parce qu'elles avaient peur que dans certaines familles où il y aurait pu avoir des problèmes, que certains parents, à la limite, ne mettent pas leur enfant ce jour-là. ..

En conclusion, la collaboration, pour ces parents doit encore se développer,

- 1) car elle est utile : les parents ne sont pas toujours très armés, peuvent avoir besoin d'un feedback
- 2) car elle est nécessaire : il est important de connaître celui qui travaille avec nos enfants
- 3) car elle peut être, selon les parents, difficile ou aisée, selon leur motivation.

Si cette collaboration est décrite comme constructive par les parents, elle demeure toutefois à construire. C'est encore davantage souligné par les parents de l'enseignement spécialisé qui insistent pour qu'il y ait une cohérence profonde entre les messages qui sont donnés à leur enfant à l'école et ceux qui sont donnés à la maison, surtout quand l'enfant présente une déficience mentale.

5.9.4. Les élèves

La question de la collaboration avec les parents n'a pas été posée comme telle aux élèves.

6. Evaluation par les acteurs des outils d'analyse qualitative.

Après nos entretiens semi-directifs et à l'issue de chaque focus groupe, nous avons demandé aux divers acteurs ce qu'ils avaient pensé de notre démarche. Voici une synthèse de leurs réponses :

6.1. Les entretiens semi-directifs :

- intéressants car ça valorise le travail qu'on a fourni
- ça m'a obligé à prendre du recul.
- un peu trop longs.
- chouettes
- très complets
- présentés de manière agréable
- certaines questions étaient compliquées.
- questions très fouillées, très bien.
- très constructif

6.2. Les focus-groupes

- il en faudrait plus souvent
- ça a passé trop vite
- enfin l'occasion de discuter ensemble
- bien
- on est allés à l'essentiel

7. Analyse qualitative et discussion : **vers de nouveaux modèles d'intervention...**

Comme nous l'avons montré dans les pages qui précèdent, il ressort de notre recherche que les différents partenaires (professionnels de l'animation, équipe éducative, jeunes et parents) considèrent que l'organisation, à l'école, d'animations à la vie affective et sexuelle est pertinente, et devrait, idéalement, être généralisée.

7.1. Un échantillonnage significatif mais pas représentatif.

En préalable, nous souhaitons préciser que notre échantillon

- était essentiellement constitué de personnes qui se sont portées volontaires : les quarante équipes, les élèves, les parents, ...
- s'est révélé majoritairement féminin, tant au niveau des élèves (70 % des élèves qui se sont proposé(e)s, pour la plupart, spontanément), des animateurs (qui sont essentiellement des animatrices) que de l'équipe de chercheurs. Discuter de vie affective et sexuelle est-il plus aisé pour les jeunes filles (Van Maele, 1986) ou plus difficile pour les garçons " ? (Désaulniers, 1994 cité dans Désaulniers, 1995: 98).

"Le défi actuel est l'intégration des garçons et des adolescents dans la démarche d'éducation sexuelle. (Desaulniers, 1995, 1998).

Ce défi a amené quelques professionnels que nous avons interviewés à réfléchir sur la manière d'éviter un discours trop 'féminin » en animation, par exemple en venant en couple d'animateurs, de manière à ce qu'il y ait toujours un homme ou une femme :

Nous savons qu'une proportion importante d'intervenant(e)s sont des femmes. Conséquemment, il est pertinent de s'interroger sur cette éducation sexuée, c'est-à-dire une éducation donnée majoritairement par des femmes. Le discours est alors orienté, consciemment ou non, par les besoins, les attitudes, les valeurs de ces dernières. C'est ce que nous avons appelé un discours féminin en début de texte. Ainsi, cette éducation sexuelle féminisée peut rencontrer des difficultés à être significative pour les garçons et à les rejoindre...(Desaulniers 1995)

7.2. La pertinence du programme :

- Seuls les animateurs ont été informés du contenu de ce programme, et beaucoup n'ont reçu qu'une **information partielle**, concentrée sur les objectifs pédagogiques par cycles, par degrés et transversaux. Il apparaît toutefois que ce programme permet de pallier l'absence de cadre théorique commun à tous les acteurs en matière de VAS et offre à l'ensemble des acteurs VAS un outil de base souple et ouvert, qui a l'avantage de pouvoir être partagé par tous et qui peut permettre une harmonisation des pratiques, sans uniformisation.

Compte tenu de la satisfaction générale des animateurs face à cette théorisation et cette mise par écrit de leur pratique, particulièrement adaptée à la réalité du terrain ⁵³et respectueuse de la philosophie et de l'éthique des animations, il est dommage que ce programme n'ait pas été davantage diffusé.

En effet, outre les repères précieux qu'il peut apporter aux animateurs qui débutent dans le métier, aux stagiaires qui commencent à animer, aux animateurs soucieux de prendre du recul par rapport à leur pratique, il apparaît également être un support qui peut permettre aux autres partenaires (parents, enseignants, directeurs et élèves) de mieux appréhender l'éducation à la vie affective et sexuelle. Il manquait en effet d'outils permettant la sensibilisation, une meilleure compréhension de ce qu'est la VAS, hors représentations sociale a prioristiques. Nombre de directeurs, d'enseignants et de parents rencontrés ont d'ailleurs émis le souhait de recevoir ce programme.

Une des raisons de son succès réside sans doute dans son mode de rédaction, à laquelle chaque acteur a été invité à participer. Cela peut permettre de penser qu'une élaboration commune, participative, du processus de généralisation et de coordination de cette généralisation pourrait également s'avérer fructueuse.

7.3. Un programme qui évite les redites

⁵³ Ce programme a été réalisé suite à l'état des lieux et émane donc directement de la pratique des équipes, ce qui explique son adéquation particulière aux réalités du terrain.

Interrogés sur les animations qu'ils avaient suivies, les élèves du secondaire technique et professionnel⁵⁴ sont globalement satisfaits, la majorité des élèves soulignant le rôle de l'école dans la VAS, surtout lorsque les parents sont « déficitaires ».

Toutefois, beaucoup d'élèves disent regretter les redites, les répétitions de thématiques,... qui les empêchent d'approfondir leurs questions.

Il n'est pas rare, en effet que certains élèves n'aient eu aucune animation sur leur scolarité, mais il n'est pas rare non plus d'en voir qui ont eu plusieurs animations portant sur les mêmes objectifs pédagogiques, avec des stratégies similaires : sida, préservatif...

La définition concertée d'objectifs pédagogiques par cycle et par degré, telle que présentée dans le programme, permettrait de répondre en partie à cette nécessité d'organiser un minimum les animations pour éviter les redondances. Ce programme pédagogique, amenant le minimum de rigueur nécessaire intégrerait aussi un curriculum en spirale, reprenant au besoin, les acquis antérieurs pour avancer ensuite vers des approches ou éléments nouveaux. Il serait appliqué et adapté avec souplesse par l'animateur en fonction du vécu et du ressenti de la classe qu'il anime.

En parallèle, d'autres préalables permettraient d'adapter plus précisément les objectifs au vécu des élèves :

- **une meilleure coordination entre services**
- **une bonne préparation préalable des animations avec l'enseignant**
- **une bonne analyse de la demande auprès des élèves eux-mêmes**
- **une évaluation qui souligne les éléments ou les démarches à approfondir**

7.4. L'école comme lieu d'éducation affective et sexuelle.

7.4.1. Il est pertinent d'organiser des animations EVAS dans les écoles.

De manière unanime, l'école ressort comme un lieu où la dimension affective et sexuelle devrait pouvoir être davantage prise en compte. Les raisons les plus fréquemment évoquées par les acteurs rejoignent les conclusions du rapport inter universitaire (Vanhorlé, Andrien et Renard, 2003) et du SSJ⁵⁵ de Genève (Granget 2004) sur les raisons de promouvoir cette éducation affective et sexuelle à l'école :

⁵⁴ Les élèves de seconde étaient également très enthousiastes après leur première animation.

⁵⁵ Le Service de la Santé de la Jeunesse de Genève.

- **raisons pratiques** : L'école est un lieu de passage incontournable pour la plupart des jeunes. De plus, l'école est un lieu privilégié en terme d'émergences de questions relatives à la VAS.
- **raisons éthiques** : toute personne (notion d'équité) a le droit de recevoir les informations objectives et les repères éducatifs qui peuvent donner du sens à son vécu personnel, relationnel et culturel ainsi qu'une chance commune de bien vivre sa vie affective, relationnelle et sexuelle. Inversement, « l'éducation sexuelle par omission - ou par la répression - peut être considérée comme une forme négative d'éducation, dans le sens où elle refuse aux élèves une information correcte sur la sexualité et nie, d'une certaine façon, leur droit à une vie sexuelle » (Werebe, 1976)
- **raisons de santé publique** : la promotion d'une éducation affective et sexuelle peut participer à prévenir les abus sexuels, les grossesses non désirées, les maladies sexuellement transmissibles dont le sida, ainsi que les pratiques à risque pour la santé.
- **raisons pédagogiques** : en matière de vie affective et sexuelle, si une partie de nos aptitudes sont innées, l'essentiel de celles-ci peut s'apprendre au travers d'une pédagogie adaptée.

7.4.2. Objectifs des animations

De nombreux acteurs ont insisté sur l'importance de travailler avec les élèves, de manière concrète, des dimensions telles que l'estime de soi, l'expression des sentiments, les notions de respect de soi, ... La théorie, quant à elle, nous renseigne depuis de nombreuses années sur le fait que les apprentissages sont reconnus comme d'autant plus performants qu'ils invitent les élèves à adopter une démarche active dans l'appropriation des savoirs.

Dans le même ordre d'idées, l'animation n'est pas envisagée comme une dispense de notions théoriques biologiques abstraites. On retrouve en effet chez tous les animateurs l'importance de ne pas se limiter, lors des informations sexuelles, aux aspects anatomiques et physiologiques de la sexualité, mais de consacrer du temps aux aspects psychologiques, essentiels pour le développement d'un épanouissement personnel et affectif de l'élève. C'est ce qu'affirmait déjà M.J. Garcia Werebe en 1976 :

« On peut être tenté de limiter le contenu de l'information sexuelle aux aspects anatomiques et physiologiques de la sexualité. Mais, ce faisant, on oriente, délibérément ou non, l'information : l'omission de ses aspects psychologiques constitue en effet une mutilation, et peut fausser l'idée que les élèves se feront de la vie sexuelle. (...) Où l'amour trouvera-t-il

sa place dans un enseignement purement biologique qui réduit le sexuel au génital ? Ce qu'on ne peut nier, c'est la dimension affective de la sexualité. »

D'autre part, outre le fait d'offrir une information correcte sur la vie affective et sexuelle, l'animation vise à développer les aptitudes à la réflexion critique des élèves, et susciter chez eux la réflexion quant à leurs responsabilités envers eux-mêmes et autrui. Elle doit participer à aider l'élève à se positionner et se sentir responsable dans les actes qu'il pose au quotidien.

7.4.3. Approche méthodologique

Pour ce faire, l'expression des intérêts propres de l'élève – notamment par les questions anonymes – et la mise en place progressive d'un espace de rencontres et de paroles sont souvent citées comme approches méthodologiques intéressantes à utiliser dans les animations. Cela confirme l'orientation donnée aux animations dans le cadre du rapport interuniversitaire.

Par ailleurs, l'importance de l'adaptabilité des sujets à aborder lors de ces animations est incontournable. Cela est particulièrement évoqué par les animateurs qui sont confrontés aux jeunes de culture non occidentale, aux jeunes issus de milieux défavorisés ou « fragilisés » ainsi qu'à certains jeunes issus de l'enseignement spécialisé font part de la difficulté pour certains élèves de se trouver en conflit de loyauté par rapport aux valeurs essentielles de leur famille et de leur culture d'origine.

Une prise en considération respectueuse de ces réalités de terrain est nécessaire, et il est essentiel que l'animateur puisse avoir l'occasion de mener une réflexion quant à la manière dont l'information sera transmise pour s'assurer que le jeune ressente l'animation comme positive, et non intrusive. Actuellement, si certains animateurs sont amenés à renoncer aux animations, d'autres les organisent en tenant compte des valeurs culturelles et sociales de leurs élèves, parfois même après discussion avec les parents. Dans toutes les animations, il faut équilibrer les propositions faites à l'initiative des animateurs et l'explicitation des besoins, des attentes, des demandes, ... des élèves.

Or, actuellement, si les élèves sont globalement satisfaits, ils se plaignent toutefois

- **du manque de concret** : une proposition serait de se baser sur l'expérience suisse et d'introduire dans le projet le « parcours santé » tel qu'il a été proposé en Suisse, et qui permet de faire le lien entre l'école et les structures extérieures à l'école.⁵⁶

- et du fait qu'ils n'aient pu poser certaines de leur questions : nous référant à l'éthique de Habermas, nous ne pouvons que souhaiter que progressivement, nous passions de

- l'agir objectivant (basé sur les connaissances scientifiques et où l'un est expert et l'élève ignare),

- à un agir communicationnel, où on tient compte de la communication de l'autre, tout en décidant en finalité...

- à l'agir émancipatoire où l'élève est acteur de sa propre vie, où il devient autonome, et où il est un « je » à qui l'animateur parle en « je ».

7.5. Hétérogénéité des pratiques :

Nos démarches nous ont amenés à constater, comme il l'avait été fait dans le rapport interuniversitaire (1994), une grande diversité organisationnelle.

- La présence ou non d'animations en VAS va dépendre de la motivation et des priorités de la direction, des enseignants, du planning, du PMS, du PSE...

- Ainsi, au sein d'une même école, certaines classes auront l'occasion de participer à ces animations et pas d'autres (on peut ainsi concevoir que certains élèves bénéficieront de plusieurs animations, et d'autres pas du tout). Au sein même des classes, certains élèves seront particulièrement motivés par l'animation, d'autres non.

- Les acteurs qui donnent ces animations peuvent avoir de multiples formations de base ou formations spécifiques et continuées, être internes à l'école (enseignants), proches⁵⁷ de l'école (PMS, PSE) ou extérieurs à l'école (Plannings et autres associations externes).

- En ce qui concerne les organismes extérieurs, la collaboration avec le PMS, par exemple, va influencer leur facilité à entrer dans les écoles et à pouvoir animer ou non. Les relations de

⁵⁶ Ce projet consiste en une visite, par groupe de 10 élèves, de divers lieux qui peuvent les aider en cas de soucis dans le domaine de la VAS. Cette visite et les rencontres qu'elle permet sont réalisées avec deux enseignants qui peuvent faire le lien avec les élèves, ceci dans un objectif d'autonomie pour ces derniers.

⁵⁷ Proches au sens où ils ont d'autres activités, voire un local, au sein de l'école.

sympathie et personnelles vont influencer la facilité avec laquelle ils vont pouvoir s'intégrer à l'école. Une fois la première animation réalisée, le système est plus souple à condition que l'ensemble du personnel éducatif soit satisfait. Ce système informel est cependant très fragile, dans la mesure où, si le directeur, l'enseignant, ou d'autres acteurs-clés changent, ils devront selon toute vraisemblance entreprendre une nouvelle démarche d'approche vis-à-vis de l'école pour se voir rouvrir les portes des établissements.

- Ces acteurs peuvent travailler seuls, isolément des autres animateurs ou développer des partenariats avec un ou plusieurs autres animateurs VAS. Dans ce cas, ils peuvent privilégier diverses formules d'animations en partenariat : co-animations ou animations successives et complémentaires. Ici encore, les partenariats se mettent en place en fonction des personnes. Si la rencontre se passe bien, si une première expérience de co-animation s'est bien déroulée, par exemple, il y a plus de chance que le partenariat se poursuive.
- Dans le cadre de ces partenariats, les animateurs peuvent mettre en place diverses formes de collaboration avec les parents : inexistante, limitée à l'envoi d'un courrier informant qu'une animation aura lieu ou a eu lieu pendant l'année, limitée à une information orale lors de l'accueil des élèves en début d'année, organisation d'une réunion d'information sur les animations et l'importance de la VAS, formation à la parentalité, ... Là aussi, le choix entre l'information ou l'absence d'informations est souvent laissé au libre arbitre du directeur, de l'animateur ou du PMS ou PSE.
- Le partenariat peut également avoir lieu avec les élèves, premiers partenaires pour certains, simples bénéficiaires pour d'autres. Certaines équipes cernent les demandes et besoins des élèves en fonction de ce que l'enseignant ou le directeur leur a dit, d'autres vont trouver les élèves avant l'animation ou leur proposent de poser des questions par écrit, de manière anonyme, d'autres encore préfèrent attendre la première animation pour discuter avec les élèves et adapter leur intervention aux demandes de la classe ce jour-là, d'autres attendent l'interruption entre les deux animations pour demander aux élèves leurs questions, ...
- Les élèves constituent un public particulièrement hétérogène également, qui demande une capacité d'adaptation constante de la part des équipes VAS : élèves de primaire et de secondaire ordinaire et spécialisé, élèves issus de l'immigration, élèves d'origines socio-culturelles diverses, garçons, filles, ... avec des niveaux de maturité diverses.

7.6. Un système informel et inégalitaire

Ces diversités de pratiques offrent à voir une image de la VAS particulièrement multiple, essentiellement basée sur un fonctionnement en réseau, sur un système informel qui repose lui-même sur des alliances personnelles, sur les motivations de chacun, sur les représentations sociales que chacun a développé des autres partenaires.

Ce système apparaît donc,

- fondamentalement riche car diversifié,
- profondément fragile car il dépend du bon vouloir et de la motivation de chaque acteur du projet, acteur dont la disparition peut mettre en péril tout ce qui a été bâti,
- efficace dans la mesure où la qualité des animations est reconnue par la majorité des acteurs
- inefficace dans la mesure où, faute de traçabilité des animations, un même élève peut assister plusieurs fois à des animations ayant les mêmes objectifs alors même que les redites sont pointées du doigt par les élèves comme profondément désagréables.
- très inégalitaire et inéquitable puisqu'il ne permet pas que chaque élève bénéficie d'animations VAS en Communauté française.

7.7. Le réseau ou l'articulation du formel et de l'informel.

Il y a donc un souci de cohérence à introduire.

L'institutionnalisation des animations VAS en Communauté française peut permettre d'instaurer une égalité pour tous les élèves. Mais cela nécessite d'introduire de la cohérence et du formel dans le système actuel.

En nous basant sur la théorie des réseaux (Dubruille, 1997), nous proposons donc d'articuler le formel et l'informel, en fonction des besoins des élèves, mais sans inhiber les forces et les dynamiques positives de l'informel.

Ce processus a été mis en place en Suisse, suite à une évaluation assez similaire à la nôtre. Une évaluation nationale et internationale a permis de désigner le projet mené à Genève comme le plus efficient, notamment dans son rapport efficacité-coût.

Toute la difficulté est d'assurer, par exemple, l'hétérogénéité du public (enfants relevant de l'enseignement spécialisé et enfants relevant de l'ordinaire, par exemple) au sein d'un système plus

formalisé, de manière à créer l'unité autour de la proposition d'une réponse aux besoins des enfants, tout en respectant l'hétérogénéité.

C'est le rôle du politique de mettre en place, par exemple, un cadre légal clair qui favorisera les synergies. A l'heure actuelle, le cadre légal et institutionnel est davantage ressenti par les équipes comme un cadre peu clair qui favorise les conflits et nuit à la naissance de certains partenariats tant les missions des uns et des autres se superposent. Ainsi, qui du PMS et du PSE doit coordonner les actions en VAS ? Qui, des PMS, PSE et Plannings va réaliser les animations au sein de l'école ? Cette problématique du manque de cadre et de la nécessité d'un cadre légal est également présente dans d'autres domaines tels celui de la toxicomanie, ...

Il semble donc nécessaire que les pouvoirs publics soient vigilants à lier structures formelles ⁵⁸et institutionnelles d'une part et réseau d'associations, d'autre part mais aussi à tenir compte de tout ce que le réseau informel a permis de mettre en exergue.

Dans le cadre du projet de Genève, les pouvoirs publics ont généré des fonctionnaires-éducateurs à l'intérieur des Ministères. Nous proposons une autre façon d'articuler hétérogénéité et unité, public et initiatives privées (même si elles sont subventionnées) : la création, au sein du projet santé de chaque école, d'une cellule VAS ou d'une équipe VAS, qui engloberait les acteurs VAS, les enseignants, éducateurs intéressés, le directeur, des représentants d'élèves et du comité de parents avec le PSE et le PMS qui ferait l'articulation. Ce relais formel, proches de tous les acteurs, permet à la fois l'institutionnalisation et la participation en réseau

7.8. Une articulation concrétisée

La subsidiation majorée des animations, notamment dans leur phase de coordination, de préparation et d'évaluation serait également une forme d'articulation du formel et de l'informel.

Pour respecter l'hétérogénéité dans l'unité, il faut que le formel favorise les partenariats pluridisciplinaires et pluri-institutionnels. Compte tenu de la diversité des formations de base dans les équipes, les cellules VAS devraient être pluridisciplinaires.

Notre proposition de préparer la généralisation sur trois ans se base sur l'expérience vécue par une équipe qui a été mandatée par une Echevine de l'instruction pour généraliser les animations vas à

toutes les écoles de sa commune. Dans ce cadre formel et obligatoire, le planning a introduit de la souplesse et a donc réuni tous les autres partenaires VAS pour coordonner les animations puis est allé rencontrer tous les directeurs, y compris ceux qui ne voulaient pas d'animations en précisant bien que s'ils les refusaient, le planning n'insisterait pas. Toutes les écoles leur ont finalement ouvert les portes. S'il y a été nécessaire de pratiquer certains ajustements au niveau de la coordination au début, l'expérience fonctionne très bien 3 ans plus tard.

7.9. Enseignement et santé

Il s'agit également d'articuler le monde de l'enseignement et le secteur de la santé, pour définir un **cadre global de la promotion de la santé** prenant en charge les assuétudes, l'alimentation, les cycles biologiques, ... incluant la santé sexuelle et affective. Ainsi, les animations se feraient dans le cadre d'une politique à long terme, tel qu'il est défini dans le cadre des « écoles en santé ».

Or, l'un privilégie souvent la dimension éducative et d'apprentissage, l'autre le réseau, la promotion de la VAS, la perspective de participation, ... Cela explique que certains professionnels souhaitent que la VAS devienne un cours à part entière alors que d'autres préfèrent qu'il figure dans l'horaire des élèves mais comme un espace de paroles où les élèves pourront apprendre à maîtriser les difficultés rencontrées dans les domaines relationnels, affectifs, sexuels... grâce à leur capacité d'estime de soi, d'affirmation de soi, de communication et de résilience.

Pour que le processus soit égalitaire et le droit à l'épanouissement de la VAS soit respecté, il s'agit de passer des expériences pilotes à une généralisation sur modèle de l'expérience pilote.

Mais, compte tenu des difficultés, notamment au niveau de la coordination, il apparaît avec évidence que la généralisation doit être cohérente et coordonnée au sein de la gestion de l'enseignement, de la gestion de la promotion de la santé, de la gestion de l'articulation entre gestion de l'enseignement et de la promotion de la santé.

Cette généralisation et cette coordination des actions des divers partenaires

- ✓ ne pourront se concrétiser que sur base d'un travail préalable de la communication et des représentations sociales entre les divers acteurs. Certains CLPS ont commencé à réunir les professionnels de la VAS, des formations EVAS ouvertes à tous les partenaires vont être organisées, ...

⁵⁸ Mercier Michel (2001)

- ✓ mériteraient que l'on s'adresse à l'ASBL « Questions santé ».
- ✓ doivent se mettre en place progressivement, en plusieurs étapes⁵⁹ impliquant, de manière participative, tous les partenaires potentiels.

Cette coordination et cette cohérence est la condition même d'une continuité pour les élèves qui passent d'une école à l'autre, ou qui changent de régime scolaire (technique vers le professionnel). Il est à souligner que ce sont ces élèves qui ont souvent le plus besoin d'une promotion de la santé affective et sexuelle à l'école. Les principes de cohérence et la coordination devraient être davantage formalisés pour que l'école et les différents acteurs aient des points de repère explicites et visibles. Parmi ces points de repère, citons un niveau de formation commun à tous les animateurs, un cadre de référence des objectifs à atteindre commun,

Cette formalisation devrait également être transparente pour les parents, désireux de ne pas intervenir directement dans les programmes scolaires mais désireux de savoir ce qui s'y passe et pour que la cohérence soit également assurée entre l'école et la famille.

7.10. Des animations en EVAS intégrées dans une approche systémique

Ainsi, comme l'ont fait remarquer la majorité des animateurs, ces animations gagneraient à s'inscrire :

7.10.1. A l'école : dans un projet plus global

- ✓ de promotion de la santé et/ou
- ✓ de promotion de la vie affective, relationnelle et sexuelle des élèves et, intégrée à ce contexte de promotion, de la prévention également.
- ✓ de travail au quotidien, depuis la petite enfance, de l'expression de soi, de l'estime de soi, de l'assertivité, ...
- ✓ de réflexion, en amont et en aval des animations. Cette démarche pouvant se réaliser sous l'impulsion, notamment, de personnes sensibilisées, et soucieuses d'accompagner les élèves

⁵⁹ voir schéma de mise en place du processus de généralisation. Enquête quantitative, conclusion.

dans leur épanouissement affectif, relationnel et sexuel, en encourageant les jeunes à réfléchir chaque fois qu'une opportunité se présente :

- ✓ *Les jeunes ont besoin d'éducation liée à la sexualité, c'est à dire de contact avec les adultes qui les aident à intégrer ces connaissances pour se comprendre et comprendre les autres. (Desaulniers, 1990)*
- ✓ de sensibilisation, voire de formation des enseignants et des éducateurs en EVAS.
- ✓ De sensibilisation de tous les jeunes, compte tenu de l'importance des pairs comme référents, comme personne relais, pour la majorité des enfants et des adolescents.

L'idée de former des pairs comme personne relais à l'école n'a pas séduit du tout les divers acteurs. Il n'en reste pas moins que les pairs demeurent avec la famille les premières personnes auxquelles les enfants de leur âge vont se confier. Une généralisation des animations permettrait qu'un maximum d'enfants puissent, au minimum, avoir un peu plus de recul face aux événements relationnels, affectifs ou sexuels qui les touchent :

« La pression de ce groupe (d'adolescents) s'exerce bien souvent de manière déterminante sur l'adoption de conduites nouvelles, parfois porteuses de risques immédiats ou à terme pour la santé. C'est pourquoi il est intéressant de permettre aux adolescents de se forger des conceptions dans un débat interne à leur génération, prenant en compte des alternatives positives aux conduites à risques avec des partenaires éclairés et crédibles. » (Mounir, C ; Lecomte, D. 1998)

Il reste que les facteurs psycho-socio-culturels ont plusieurs fois été évoqués par les acteurs comme obstacles à la traduction des informations acquises dans les agissements. Comme M.-J. Garcia Werebe, (1976), ceux-ci soulignent que, si les animations sont importantes et utiles, leur efficacité doit être relativisée :

« La portée de l'information et de l'éducation sexuelles est limitée par les contraintes socio-culturelles qui agissent sur l'école et sur l'individu » (Werebe, 1976)

7.10.2. A la maison : par la prise en considération des parents

De nombreux auteurs nous apportent depuis longtemps des éléments montrant l'importance de la famille dans la construction affective et sexuelle de l'enfant.

La grande majorité des professionnels regrettent le manque actuel d'implication des parents, mais soulignent en même temps l'importance de laisser à l'enfant, et surtout à l'adolescent, l'occasion de construire progressivement sa propre sphère intime, sans intrusion parentale.

« D'un autre côté, l'éducation ne peut plus, ne doit plus, être conçue comme le privilège d'un seul, qu'il s'agisse d'une personne ou d'un groupe social défini. Elle est le fait de tous, elle est permanente. La vie de l'enfant se déroule dans et hors de la famille. C'est dans et hors d'elle que se fera l'éducation sexuelle. » (L'école des parents, 1974)

Les parents interrogés nous ont exprimé leur désir d'être partenaires, tout en concevant aisément le respect d'une discrétion des professionnels quant au contenu et à la participation de leur enfant.

S'est dessinée une demande d'aide pour certains, évoquant des difficultés dans le vécu avec leurs enfants et le sentiment d'être démunis quant à la manière d'y faire face. Pour d'autres, émane clairement une demande de réorganisation du système actuel, de mise en place de personnes relais, en cas de situation de crise ou de handicap.

Certains jeunes ont également évoqué la pertinence d'animations à l'attention de leurs parents, afin de les aider à établir un dialogue que certains souhaitent sans pouvoir l'établir.

8. Conclusion.

Il ressort de la présente recherche, menée auprès d'équipes d'animateurs, d'équipes éducatives, de parents et d'élèves, que la reconnaissance et/ou l'organisation d'animations en vie affective et sexuelle est attendue par chacun des partenaires.

La diffusion du programme proposé par l'équipe interuniversitaire n'a pas été assurée auprès de l'ensemble des personnes bénéficiaires des animations. Dans la grande majorité des situations, seuls les animateurs en avaient pris connaissance, mais n'en resituaient plus les détails lors des rencontres. Nous avons donc dû axer notre travail sur l'étude des témoignages relatant les animations telles qu'elles avaient été organisées et ressenties.

Interrogés sur les aspects pratiques de la généralisation des animations, les membres d'équipes d'animation pensent qu'il est pertinent de proposer le programme VAS comme base de travail. N'ayant pas rencontré de problèmes particuliers lors de son utilisation, il leur semble bien répondre aux réalités de terrain, à la philosophie des animateurs, aux thèmes qu'ils développent avec leurs élèves, à ce qu'ils mettent en place depuis parfois plus de 15 ans. Ce programme n'est pas considéré comme innovant, est évoqué comme ayant le mérite de présenter de manière structurée ce qui est vécu par les équipes, sans que ce soit formalisé. Le tableau récapitulatif des objectifs par âge, avec la

possibilité d'avoir une vision transversale et longitudinale permet de développer une vision macroscopique des animations et de leurs articulations entre elles et de permettre à certains professionnels de prendre de la distance par rapport à leur pratique. Le temps de préparation des animations et de coordination (non reconnu dans le système actuel de financement des Plannings) leur apparaît être l'un des facteurs de succès, car il permet d'asseoir une meilleure collaboration avec les autres acteurs et d'adapter l'animation à la classe. Nous reviendrons sur la nécessité de ces rencontres ci-dessous.

Le projet pilote apparaît pertinent mais pas toujours réalisable : de nombreux professionnels souhaiteraient que soient proposées deux séances de 2 heures suivies, plus tard, d'une troisième séance de deux heures afin de pouvoir prendre le temps de tisser une relation de confiance et de laisser les élèves s'approprier ce qui est dit avant d'en rediscuter. Comme certains parents, des professionnels demandent que l'on puisse laisser le choix de la cinquième ou de la sixième primaire, de la première ou deuxième secondaire en fonction des spécificités culturelles et de leurs habitudes de vie.

Les animateurs sont désireux de la poursuite et de la généralisation. Ils espèrent que l'investissement qu'ils consentent, ou qu'ils ont consenti lors du projet, soit reconnu et ait des suites. Cependant, les difficultés financières récurrentes sont souvent apparues dans le cadre des Plannings. Il est expliqué que celles-ci entraînent déjà une charge de travail par intervenant, cela laissant peu de perspectives à l'ajout de nouvelles responsabilités de cette envergure. Si elles en venaient à être systématisées à toutes les classes, ces nouvelles missions se feraient donc, selon les équipes motivées, au détriment d'autres interventions. Dans le même cadre de discussion, nous avons vu que le système de subsidiation des Plannings (par points) ne permettait pas la reconnaissance des temps préalables et inhérents à l'organisation des animations (hors temps d'animation en lui-même). Le manque de matériel adapté est aussi apparu à l'une ou l'autre occasion, la situation financière des centres laissant peu de marge de manœuvre.

L'idée d'instituer une personne relais officielle est contestée, plusieurs professionnels préfèrent que ce soit l'enfant qui choisisse spontanément cette personne.

Les membres d'équipes éducatives bénéficiaires nous ont aussi souvent confortés dans la nécessité de maintenir une flexibilité dans l'utilisation du programme. Ils considèrent que les animations en VAS sont nécessaires (sans pour autant être suffisantes) en réponse aux besoins du terrain (questions des élèves, problèmes de comportement,...). Certains enseignants qui s'y sont essayés estiment qu'ils n'ont pas la formation nécessaire pour aborder ce sujet avec les élèves. D'autres par contre évoquent

que cela est accessible aux enseignants qui seraient motivés par ce thème, mais pas avec leur propre classe. Ils estiment pour la majorité que la VAS pourrait apparaître dans le projet d'établissement. D'autres estiment qu'elle est déjà présente indirectement, au travers de notions plus larges telles que le développement harmonieux de l'ensemble de la personnalité et le bien-être des élèves. En outre, certains enseignants (et certains parents) souhaiteraient être informés davantage sur le programme dont il était question dans la présente recherche.

Les parents interrogés sont unanimement favorables à l'organisation d'animations à la VAS. Comme les professionnels, ils souhaitent des espaces où une place est donnée au relationnel. Ils reconnaissent que la prévention est importante également ; la prévention à connotation sexuelle (contraception, MST) n'est cependant mentionnée qu'à partir de la puberté. Tous insistent, comme les professionnels, sur la nécessité de rester souples et de pouvoir s'adapter au terrain en fonction de l'analyse de la situation et de la demande, à la définition de laquelle ils souhaiteraient pouvoir contribuer. Une adaptation des pratiques aux situations particulières des enfants porteurs de handicap est demandée.

Les parents et la majorité des professionnels voient leur collaboration comme étant encore à construire. La moitié des équipes interrogées a indiqué que les parents avaient été avertis des animations par l'une ou l'autre initiative, prise généralement par l'école. Dans une des équipes, cette collaboration a pris une autre forme, puisque ce sont les parents qui ont été à l'origine de la demande. Leur participation à l'élaboration du projet n'a pas pour autant été demandée par les animateurs.

Les parents que nous avons rencontrés souhaiteraient non seulement être tenus au courant de l'organisation des animations, mais aussi pouvoir participer activement à leur élaboration, recevoir de l'information ou participer eux aussi à un groupe de parole, de manière à se sentir moins démunis face à certaines questions de leurs enfants, et à pouvoir échanger sur leurs expériences personnelles.

Les élèves interrogés (en secondaire) sont unanimes sur la nécessité des animations. Ils sont friands de l'espace de parole qui y est créé, sont très demandeurs d'un maintien de l'initiative. Ils évoquent la puberté comme le moment à partir duquel les animations deviennent indispensables. Ils sont demandeurs d'un endroit où poser des questions qu'ils disent ne pas oser poser ailleurs. Il reste cependant que l'idée de la personne relais évoque chez eux le recours aux pairs, et ils précisent parfois qu'ils ne feraient des démarches à l'égard d'adultes étrangers à leur famille qu'en dernier recours, voire jamais en ce qui concerne le personnel de l'école. La confiance est avancée comme élément indispensable de la relation. Certains précisent l'importance des adultes de la famille, tout en

avançant qu'une aide devrait être fournie à ces derniers pour les aider dans la discussion, mentionnant une gêne qu'ils disent ressentir dans l'attitude des parents.

La généralisation ou l'institutionnalisation des animations dans toutes les écoles séduit donc les divers partenaires dans la mesure où elle permet d'assurer à chaque enfant le droit à une information minimale en VAS.

Dans la mesure où l'ensemble des objectifs est effectivement pris en compte (dimensions relationnelle et affective), l'idée de les insérer dans un processus continu de réflexion sur la VAS rencontre le souhait de l'ensemble des partenaires. Toutefois, sa concrétisation se révèle complexe, et éveille chez les professionnels de nombreuses craintes : si les animations sont obligatoires, comment préserver le libre arbitre des participants, comment préserver l'espace de parole et de liberté qu'elles offrent, comment établir une relation de confiance? Un cadre contraint va immanquablement se traduire par une augmentation du nombre d'animations à prester, l'impossibilité d'y faire face seul et la nécessité de se coordonner avec les autres services qui travaillent dans ce domaine. Or, la désignation d'un coordinateur n'est pas évidente tant les modes de fonctionnement diffèrent d'une équipe à l'autre, d'une région à l'autre. En outre, le travail en commun, qui peut être très enrichissant, n'est pas facile non plus, chacun ayant ses spécificités et n'envisageant pas forcément les complémentarités ; certains animateurs allant jusqu'à revendiquer leur indépendance comme base de travail.

La question de l'organisation des animations est présentée comme étant d'autant plus nécessaire dans l'enseignement spécialisé, nécessitant par ailleurs la recherche ou l'adaptation des matériels didactiques ou des temps d'animation au besoin des élèves lié au handicap. A ce propos, nous retenons aussi la richesse potentielle d'animations organisées par des personnes vivant par elles-mêmes le handicap.

Afin de faciliter l'établissement de ce cadre de travail, il serait positif que le législateur procède à une définition des animations, de leur cadre légal, et de l'éthique dans laquelle elle s'inscrit. Par ailleurs, la bonne complémentarité entre le cours de biologie et les animations confirme la recommandation évoquée dans l'état des lieux de généraliser ce cours, en parallèle avec la généralisation des animations.

D'un point de vue moins « pratique », les interviews semi-dirigés, méthode de recueil d'information adoptée lors de cette recherche, nous ont permis d'approcher aussi les représentations, attitudes et

stéréotypes des divers acteurs concernés par l'éducation à la vie affective et sexuelle. Nous avons vu à ce propos l'existence de représentations et de préjugés quant aux intentions des uns et des autres.

Sachant cela, pour établir une généralisation constructive et rentable, on ne peut faire l'épargne d'approfondir la question du partenariat entre les différentes institutions (organismes d'animation, scolaire, et familiale). En l'état actuel des choses, nous avons montré qu'il se caractérise par une importante hétérogénéité dans la manière dont les acteurs se le représentent, le conçoivent et en conséquence, sur la manière dont il s'organise en pratique. Quand ils existent, les dialogues sont souvent informels et dépendent de réseaux de connaissance propres entre personnes motivées par cette manière de travailler. A titre d'illustration de l'importance d'établissement du dialogue, nous retenons l'inadéquation des animations exprimée par certains jeunes à leur vécu, le manque de possibilité de poser leurs questions après l'animation,...

Enfin, une certaine résistance liée à la dimension sexuelle ou au tabou sexuel⁶⁰, des désaccords d'ordre philosophique, idéologique et culturel continuent de poser question, non pas en terme de pertinence des animations, mais quant à la manière dont elles sont organisées actuellement. Tenant compte des nombreux freins et des nombreuses peurs exprimés, la généralisation des animations s'articule sur le droit de chaque enfant à l'information, le silence de l'école quant à la vie affective et sexuelle étant en lui-même détenteur d'une information en rapport avec la VAS.

Afin d'ouvrir un dialogue qui semble indispensable, nous avons évoqué la création de groupes de discussion communs à l'ensemble des partenaires impliqués dans les projets d'animations à la vie affective et sexuelle (équipes d'animation, équipes éducatives, mais aussi parents et élèves). Ceci s'organise déjà (mais sans la participation des parents et des élèves) par **la création d'une cellule VAS au sein du projet santé** dans certains établissements. Ceci devrait permettre à chacun de confronter les regards et réflexions qui leur sont propres, inviter chacun à prendre conscience des limites, problèmes, représentations, forces, complémentarités et spécificités des uns et des autres. On peut également espérer y désamorcer les préjugés, base préalable nécessaire à une démystification de certains stéréotypes. Un espace commun de réflexion devrait ainsi pouvoir se dégager au fil du temps, qui devrait, selon nous, participer à établir une base de travail fondée sur un respect et une reconnaissance mutuels. Ce parcours de longue haleine devrait contribuer à l'atténuation ou à défaut, à l'accordage des oppositions supposées ou avérées liées aux dimensions philosophiques, idéologiques ou culturelles. Nous avons nous-mêmes été témoins, lors de nos focus-groupes, de l'importance d'un contact entre les divers partenaires sur le changement d'attitudes. Afin de faciliter l'articulation des points de vue, il pourrait être envisagé une formation de base et des formations spécialisées communes à tous les acteurs.

Dans ce souci de cohérence des actions menées, devrait pouvoir se rencontrer celui de l'information des élèves et de l'établissement d'un dialogue entre partenaires accompagnant le développement de l'enfant. En outre, cela devrait participer à mettre en place la diversité de relais potentiels évoquée

comme nécessaire pour les élèves qui souhaitent entreprendre des démarches envers les adultes présents dans leur entourage.

⁶⁰ Certains acteurs nous ont exprimé l'idée que la sexualité ne s'inscrivait plus aujourd'hui dans la même dynamique de non-dit. D'autres cependant continuent à évoquer le terme « tabou ».

Bibliographie

Aghte Diserens, C., Granget, P. *L'éducation sexuelle dans le canton de Genève*. Exposé du Service de Santé de la Jeunesse de Genève lors de la journée « Aimer et être aimé(e) à tous les temps. » organisé par la Ministre de l'Aide à la Jeunesse et de la Santé de la Communauté française aux FUNDP, Namur, le 4 octobre 2003.

Aghte Diserens, C, Mercier, M. (2000) *Points de ruptures, points de repères : l'adolescence*. texte fondateur pour la contribution au projet « Guide pratique pour l'adolescence. » Genève.

Andrien, Michel, Renard Katty, Vanorlé Hélène. (2003) *Animations à la vie affective et sexuelle à l'école. Propositions d'objectifs, de thématiques et de stratégies*. Rapport de l'équipe interuniversitaire ULG, ULB, FUNDP.

Delville, J., Mercier, M, Merlin, C. (2000) *Des femmes et des hommes. Programme d'éducation affective, relationnelle et sexuelle destiné aux personnes déficientes mentales*. Département de psychologie des Facultés Universitaires Notre Dame de la Paix. Namur : Presses Universitaires de Namur.

Desaulniers, M-P. (1996) "Pour une approche globale de la sexualité adolescente". In *Revue Sexologique*, 4(1), pp190-194.

Desaulniers, M.-P. (1995) *Faire l'éducation sexuelle à l'école*. , Montréal : Les Editions Nouvelles.

Desaulniers, M.-P. (1995) *L'école des femmes; regard sur l'éducation sexuelle au féminin*. In *Santé Mentale au Canada*, Ottawa, 2(2), pp. 15-21.

Desaulniers, M-P. (1990) *L'éducation sexuelle : définition*. Ottawa: Editions Agence d'Arc inc, 231p.

DSC, Hôpital Général de Montréal,. (1991) *Tête à queue, un magazine pour parler sexe sécuritaire aux jeunes hors réseau scolaire*. DSC, Hôpital Général de Montréal, 6p.

Drolet, M. (1996) "L'Évaluation d'une intervention préventive auprès d'adolescents et d'adolescentes ou Quand les garçons nous font nous interroger". In *Service Social*, 45(1), pp.31-60.

Dubruille, P. (1997) *Le travail en réseaux*. In *Non-marchand*, 1997, n°4.

Granget, P. , Agthe Diserens, C. (2003). Rapport Granget, *Les animations relatives à la vie affective et sexuelle réalisées dans les écoles du Canton de Genève*. Intervention lors de la journée « Aimer et être aimé(e) à tous les temps ». Namur, samedi 4 octobre 2005.

Habermas, J. (1987) *Théorie de l'agir communicationnel*. Paris : Fayard.

Mercier, M. (2001) *Le rôle de l'état dans l'intervention auprès des personnes handicapées : l'exemple d'un décret wallon*. In *Ethique publique, revue internationale d'éthique sociétale et gouvernementale*, vo. 3, n°1, Ed. Liber. INRS.

Mercier, M, Delville, J. (1997) *Sexualité, vie affective et déficience mentale*. Bruxelles : Ed. De Boek université.

Mounir, C. (1998) *Education sexuelle : comment (bien) faire ?* in *Education pour la santé en milieu scolaire à Genève*. Service de santé de la jeunesse. Département de l'instruction publique. Office de la jeunesse. Mars 1998.

Mounoud, Roger-Luc (1987) *Editorial*. Les cahiers médico-sociaux, 31ème année, n° 3, pp . 149-150. Genève.

Payen, F (1999). *L'éducation sexuelle : quelles difficultés ? Amour et sexualité à l'adolescence*. in Dialogue. Paris, 146 : pp 65-71.

Piette, Danielle, Renard, Katty. (2005) *Rapport préliminaire de la recherche-action : évaluation du projet pilote d'éducation à la vie affective et sexuelle à l'école en Communauté française de Belgique*. Bruxelles : ULB/Promes

Piette, Danielle, Renard, Katty. (2003) *Etat des lieux des activités d'éducation à la vie affective et sexuelle en milieu scolaire en Communauté française de Belgique. Enquête qualitative*. Bruxelles : ULB/Promes.

Rogge S.J. *Teenage sexuality and media practice*. (1999). *Factoring in the influences of family, friends and school*. *Journal of sex research*. November 1999. Vol 36 (4) : pp 331-341.

Rufo, M. (2003) *Tout ce que vous ne devriez jamais savoir sur la sexualité de vos enfants*. Essai. Paris : Ed Anne Carrière.

Scheinberg, C.A. (1999) *The impact of parents participation in sex education on adolescent sexual knowledge, attitudes, locus of control and behavior*. *Dissertation-Abstracts International : section B. The Sciences and Engineering*. Mai 1999, vol 59 (11B), : 6120.

SEHP, groupe inter-associations sexualité et handicap physique. (1996) *Vivre aussi ma sexualité*. Pro infirmis. Guide Pratique, n°1.

SEHP, groupe inter-associations sexualité et handicap physique. (1999) *Vivre aussi ma sexualité*. Pro infirmis. Guide Pratique, n°2.

Touraine, A. (1994) *Qu'est-ce que la démocratie ?* Paris : Fayard.

Werebe, Maria-José Garcia (1976). *L'éducation sexuelle à l'école*. Paris : PUF.

Zillmann, D. (2000). *Influence of unrestrained access to erotica on adolescents and young adults' dispositions toward sexuality*. In *Journal of Adolescent Health*. Vol 27 (2), suppl. 1 : pp. 41-44.

ANNEXES

1. Courrier aux acteurs
2. Guides d'entretiens semi-dirigés.



FUNDP
Faculté de Médecine
Département de Psychologie

Rue de Bruxelles, 61
B-5000 Namur
Tél. +32 (0)81 724430
Fax +32 (0)81 724431
E-mail mme@psy.fundp.ac.be

Namur, le 25 avril 2005

RFR : C/101

Madame,
Monsieur,

Votre équipe fait partie des 40 équipes qui participent au projet pilote d'éducation à la Vie Affective et Sexuelle à l'école en Communauté Française de Belgique.

Vous avez déjà eu l'occasion de rencontrer à plusieurs reprises Kathy Renard, chercheuse à l'ULB et qui coordonne l'évaluation quantitative du projet pilote.

Pendant que l'étude quantitative se poursuit, c'est l'évaluation qualitative qui commence, menée cette fois, par une équipe de chercheurs travaillant pour le département de psychologie des FUNDP de Namur, en collaboration avec l'ULB/Promes. Nous avons veillé à ce que cette équipe représente bien, de par son expérience professionnelle passée et présente, les divers acteurs de ce projet pilote : Cécile Artus pour les relais, Christine Hanot pour l'enseignement et éducation, Maryline Vincent pour les associations de parents d'enfants avec ou sans handicap, Albert Arari et Julie Defresne pour la recherche.

Cette recherche qualitative a pour objectif d'évaluer :

- 1. la faisabilité du programme VAS recommandé par la Communauté Française,**
- 2. la pertinence de ce programme vu par les élèves et le personnel éducatif**
- 3. la pertinence de ce programme vu par les relais**
- 4. le processus d'implantation structurelle du projet pilote**
- 5. la manière dont peut se faire la diffusion et l'institutionnalisation du projet pilote.**

Cette évaluation va se dérouler en 4 phases (dont vous avez le détail dans le document ci-joint), phases au sein desquelles votre collaboration nous sera précieuse :

1. Entretiens semi-directifs avec les relais et leurs partenaires (9 équipes + leurs partenaires lors d'une de leurs animations)
2. Focus groupes ou groupes de discussion sur base de nos premières analyses des entretiens semi-directifs (31 équipes + leurs partenaires lors de leurs 5 animations)
3. Présentation conjointe (ULB, FUNDP) de nos conclusions aux 2 groupes de travail, aux 5 sous-groupes et au Comité d'Accompagnement.
4. Correction et rédaction finale.

Dans un premier temps, nous vous contactons vous, les équipes-relais (pour l'essentiel, des centres de planning familial ainsi que quelques centres PMS et quelques services PSE) qui avez participé au projet pilote, pour vous informer de notre méthodologie et de la manière dont vous pouvez nous communiquer votre propre évaluation de ce projet d'animations en Communauté Française. Concrètement, vous êtes invités à participer à un entretien semi-directif (qui dure un peu moins d'une heure) ou à un focus groupe (qui dure environ une heure et demi). En effet,

- des entretiens semi-directifs sont prévus avec 9 équipes parmi les 40 équipes (pour les équipes 5, 8, 15, 16, 19, 20, 30, 34, 38) et tous les partenaires qui ont travaillé avec chacune de ces 9 équipes à la mise en place d'**une animation précise** (en primaire ordinaire ou spécialisé, en secondaire professionnel, en secondaire spécialisé, ...). Ces entretiens auront lieu à la fin du mois d'avril et pendant la première moitié du mois de mai. Notre équipe fera le déplacement pour rencontrer votre animateur et les divers partenaires qui l'ont aidé dans la concrétisation de l'animation.
- 7 focus groupes ou groupes de discussion sont prévus avec les 31 autres équipes et leurs partenaires sur le terrain à l'occasion des animations du projet pilote : un focus groupe réunira les animateurs des PMS, un second réunira les animateurs des PSE, un troisième les animateurs des Centres de Planning, un quatrième réunira des directeurs d'écoles partenaires, un cinquième réunira des enseignants et du personnel scolaire, un sixième réunira des élèves et enfin, un dernier réunira des parents.

Idéalement , chaque groupe devrait comprendre une petite dizaine de participants. Nous approfondirons, avec eux, les premiers résultats obtenus après analyse des entretiens semi-directifs. Chaque discussion en focus groupe aura une durée approximative d'une heure et demi

Pour nous permettre d'organiser rapidement ces entretiens et ces focus groupes, nous vous demandons de bien vouloir remplir le tableau ci-joint et nous le faire parvenir par mail ou par fax avec les coordonnées des personnes qui ont été vos partenaires lors de l'organisation de vos animations.

Nous vous demandons, en outre, de bien vouloir prévenir ces partenaires que nous allons les recontacter pour leur proposer,

- soit un entretien de 45-60 minutes (pour les équipes 5, 8, 15, 16, 19, 20, 30, 34, 38 et leurs partenaires lors d'une de leurs animations), sachant que nous nous déplaçons pour réaliser l'entretien.
- soit une discussion en focus-groupe (durée : environ 1h30), avec les autres équipes et les autres partenaires de catégorie professionnelle identique : 1 focus groupe PMS, 1 focus groupe Planning, 1 focus groupe PSE, 1 focus groupe élèves, 1 focus groupe directeurs, 1 focus groupe enseignants et éducateurs, un focus groupe parents.

Si vous ne souhaitez pas les contacter au préalable, par manque de temps ou parce que vous ne pensez pas que ce soit nécessaire, et que vous préférez que nous les contactions directement, vous pouvez nous le signaler à l'aide du document ci-joint.

Nous nous permettrons de reprendre contact avec vous par téléphone peu après la réception de ce courrier afin de répondre aux questions éventuelles et de préciser l'agenda, c'est à dire les dates des entretiens et des focus-groupe.

Nous vous remercions par avance pour votre collaboration à cette évaluation qualitative du programme d'animations à la vie affective et sexuelle et vous prions de recevoir, Mesdames, Messieurs, l'expression de nos meilleures salutations.

L'équipe des FUNDP.

Guide d'entretien semi-directif VAS 2005

A destination des Directeurs d'école et des membres du personnel enseignant

EVALUATION QUALITATIVE

Evaluation de l'expérience pilote concernant l'organisation d'animations en matière d'éducation à la vie affective et sexuelle dans les établissements primaires et secondaires en Communauté française (15/02/05 - 30/09/05).

Les objectifs sont d'évaluer :

1. *la pertinence de ce **programme** vu par les élèves et le personnel éducatif, (parents ?)*
2. *la pertinence de ce **programme** vu par les relais (centres de planning familial, services PSE et centres PMS),*
3. *la faisabilité du **programme** recommandé par la Communauté française,*
4. *le processus d'implantation structurelle du **projet pilote**,*
5. *la manière dont peut se faire la diffusion et l'institutionnalisation du **projet-pilote***



1) Si je vous dis « Animation à la Vie Affective et Sexuelle », quels sont les 10 premiers mots qui vous viennent à l'esprit ?

- | | |
|----|-----|
| 1. | 6. |
| 2. | 7. |
| 3. | 8. |
| 4. | 9. |
| 5. | 10. |

2) Selon vous, le programme tel qu'il vous a été proposé est-il pertinent ? (objectifs, stratégies, thématiques, ...)

- au niveau de ses **objectifs** ? (opérationnels : personne relais – autonomie- ; généraux : vision positive de la vie affective et sexuelle, création d'un espace de parole ; selon les 9 axes/objectifs dans l'ordinaire : autonomie, santé physique, communication, contraception, lecture des médias, estime de soi, différenciation, plaisir - à adapter dans le spécialisé) ?
- au niveau de ses **stratégies** (préparation et évaluation avec l'enseignant – titulaire en primaire- , partir de la réalité des élèves, professeur absent lors des animations sauf dans le spécialisé où c'est à discuter avec l'animateur, parents prévenus en primaire, ... ? :
- au niveau de la **méthodologie** (à adapter à chaque classe ?) :
- au niveau de ses **thématiques** (selon les 9 axes/objectifs dans l'ordinaire : autonomie, santé physique, communication, contraception, lecture des médias, estime de soi, différenciation, plaisir - à adapter dans le spécialisé) ?
- au niveau de **la formation** des animateurs
 - Oui.
 - Non .
 - Oui et Non : par certains aspects, pas par d'autres.

Explicitez votre réponse.

- Si oui, ce programme VAS est-il pertinent pour tous les jeunes (enseignement ordinaire et spécialisé, primaire et secondaire, professionnel, technique et général) ?
- Si non, quelles alternatives proposer aux jeunes dans ce domaine ?



3) Selon vous, les animations réalisées dans ce cadre permettent-elles de répondre aux besoins ou aux demandes des élèves ?

Oui /Non et pourquoi ?

-
-
-
-

Si oui, elles y répondent,

a) de manière globale, à :

0% 10% 20% 30% 40% 50% 60% 70% 80% 90% 100 %
_____→

b) en primaire, à :

0% 10% 20% 30% 40% 50% 60% 70% 80% 90% 100 %
_____→

c) en secondaire général , à :

0% 10% 20% 30% 40% 50% 60% 70% 80% 90% 100 %
_____→

d) en secondaire technique, à :

0% 10% 20% 30% 40% 50% 60% 70% 80% 90% 100 %
_____→

e) en secondaire professionnel, à :

0% 10% 20% 30% 40% 50% 60% 70% 80% 90% 100 %
_____→

f) en enseignement primaire spécialisé , à :

0% 10% 20% 30% 40% 50% 60% 70% 80% 90% 100 %
_____→

g) en enseignement secondaire spécialisé, à :

0% 10% 20% 30% 40% 50% 60% 70% 80% 90% 100 %
_____→

Si non, à quels besoins ne répondent-elles pas ?

4) le programme recommandé par la Communauté Française est-il « faisable », réalisable, apte à être réalisé tel quel ?

- Oui
- Non

Pourquoi ?

Avez-vous toujours eu cette opinion ?

5) Quels objectifs vous semblent particulièrement importants dans ce programme ? Pourquoi ?

6) Comment avez vous vécu l'appel à projets ?
Si c'était à refaire, y répondriez-vous de la même façon ?
Si c'était à refaire, cet appel devrait-il se dérouler dans les mêmes conditions ?

7) Comment avez-vous vécu le fait d'être contacté pour participer à ce projet ?
L'absence d'un coordinateur par réseau a-t-il entraîné des conséquences + et - dans le cadre de ce projet ?

8) Que pensez-vous de la manière dont le projet -pilote s'est déroulé ?
(diverses étapes de mise en commun, de mise en place d'outil d'évaluation, de préparation, d'évaluation...)

9) Quels sont les éléments qui ont facilité ou pourraient faciliter le bon déroulement des animations? du projet ? FACILITATEURS

10) Quels sont les éléments qui ont entravé ou pourraient entraver le bon déroulement des animations? du projet ? FREINS

11) Selon vous, serait-il pertinent de généraliser les animations à la VAS à toutes les écoles, à toutes les classes en institutionnalisant ce projet?

Oui

Non

Pourquoi ?

12) Que pensez-vous de l'idée d'introduire l'organisation des animations VAS dans le projet d'établissement ?

13) Selon vous, y a-t-il des caractéristiques incontournables chez un animateur ? Oui/Non

- en termes de formation initiale ? Expliciter :
- en termes de formation continuée ? Expliciter :
- en termes d'expérience de travail ? Expliciter :

- en terme de formation spécifique (à préciser) si les animations ont lieu dans l'enseignement
 - a) primaire ordinaire
 - b) primaire spécialisé
 - c) secondaire général
 - d) secondaire professionnel
 - e) secondaire technique
 - f) secondaire spécialisé

- en termes d'âge, de sexe, ... :
- en termes de supervision, de travail d'équipe..
- en termes d'intervision
- autres...

14) Selon vous, l'animateur peut-il être un professeur/instituteur (avec une formation spécifique) ?

En primaire ?

Enseignement ordinaire

spécialisé

En secondaire ?

Enseignement ordinaire

spécialisé

15) L'école est-elle l'endroit idéal pour mener ces animations ?

16) Selon moi, un animateur ne peut pas être ...

17) Selon moi, une animation ne peut pas être...

18) Y a-t-il des écoles, des classes, des orientations dans lesquelles il est plus difficile/facile de réaliser les animations? Si oui, pour quels motifs ?

19) Estimez-vous qu'il soit nécessaire, au niveau de la direction, des enseignants, des élèves de préparer l'organisation de ces animations ?

Oui / Non
Pourquoi ?

- si oui, sur quelles bases ?

- qu'entendez-vous par « préparation » ?

20) Existe-t-il des relais VAS dans votre école et dans les écoles que vous connaissez ?

- Oui**
- Non**



21) Ces relais, les connaissez-vous ? Les élèves les connaissent-ils et si oui, qu'en disent-ils ?

- Oui .
- Non
- Pourquoi ?

22) Ces personnes relais sont-elles nécessaires et si oui, doivent-elles, selon vous, répondre à certains critères ? Oui/Non

- Géographiques ?
- Culturels ?
- Professionnels ?
- Personnels ?
- Peuvent-ils être des pairs ? Pourquoi ? (si oui, dans quelles conditions ?)

23) Comment permettre une évaluation efficace et systématique des animations ?

- Qui va évaluer ?
- Comment ?

24) Coordonnez-vous vos actions en VAS avec Les PMS, PSE, Plannings, les élèves, les parents, les éducateurs, ...?

- Si oui, êtes-vous satisfaits de cette collaboration
- Si non, pourquoi ?
- Pensez-vous que vous pourriez vous coordonner autrement ou davantage sur le thème des VAS ? Idéalement, quel mode de coordination pourriez-vous imaginer ?
- Quelle place réserver aux divers partenaires ? :
 - ❖ pms,
 - ❖ pse,
 - ❖ planning,
 - ❖ enseignants,
 - ❖ directions,
 - ❖ élèves,
 - ❖ parents ... ?

25) Que pensez-vous globalement de ce projet et de la manière dont il a été mené ?



- Points forts :
- Points à améliorer :
- Vous a-t-il apporté quelque chose ? Oui / Non. Explicitez.



26) Constatez-vous l'influence des médias sur les représentations VAS auprès de vos élèves ? Comment le constatez-vous ?

Lesquels ?


-
-
-
-

Quel acteur/quels acteurs est/sont le(s) mieux placé(s) pour aborder ces thèmes ?

Dans quelles classes ?

27) Y a-t-il, selon vous, des thèmes incontournables qui doivent être abordés lors des animations ou de la scolarité du jeune ?

28) A votre avis, serait-il enrichissant de répartir les compétences et les thèmes entre les divers partenaires qui partagent les missions éducatives en VAS ? Quelle répartition verriez-vous en fonction des spécificités de chacun ? (historique, formation initiale ou continuée, ...)



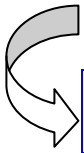
29) Si l'on institutionnalise le projet, comment cette institutionnalisation peut-elle être envisagée ?

- Comment l'envisagez-vous un seul organe de référence, ou collaboration entre services existants, ...?-
- Par qui doit-elle être menée ?
- Qui doit coordonner les diverses actions éducatives en VAS en communauté française ?
- Qui doit coordonner les diverses actions éducatives en VAS dans les écoles ?
- L'un des partenaires doit-il avoir le leadership ? Si oui, qui ?
- Quels bénéfices tirer de cette institutionnalisation ? Quels effets pervers peut-on craindre ?



Selon vous, Les animations, une fois institutionnalisées devraient se faire :

- A quels moments dans le cursus scolaire ?
- Avec quelle durée ?
- Avec quel contenu ?
- Avec quelles techniques d'animation ?
- Avec quels animateurs ?
- Dans quel endroit idéal ?
- Dans quelles classes en priorité ?
- Avec quels partenaires ?
- Autres pistes, suggestions ? ...



30) Comment qualifieriez-vous la collaboration avec les parents d'élèves dans le domaine de la VAS ?

Inutile utile

_____→

Pourquoi ?

Accessoire nécessaire

_____→

Pourquoi ?

Difficile aisée

_____→

Pourquoi ?

Etablie A construire

_____→

Pourquoi ?

Autre

_____→

Pourquoi ?

Votre opinion change-t-elle selon que les élèves sont :

- En maternelle,
- En primaire ordinaire,
- En primaire spécialisé
- En secondaire général,



- En secondaire professionnel,
- En secondaire technique.
- En secondaire spécialisé

31) Avez-vous vécu un incident particulièrement critique lors de l'élaboration, de la réalisation ou de l'évaluation d'une des animations ?

32) Que pensez-vous de cet entretien ?

- Des conditions de passation ?
- Longueur ?
- Forme ?
- Contenu ?
- Avez-vous quelque chose à ajouter qui n'ait pas encore été abordé ?

**Merci beaucoup pour le temps consacré à cette évaluation
et pour votre collaboration.**



Guide d'entretien semi-directif VAS 2005

(A destination des équipes d'animateurs)

EVALUATION QUALITATIVE

Evaluation de l'expérience pilote concernant l'organisation d'animations en matière d'éducation à la vie affective et sexuelle dans les établissements primaires et secondaires en Communauté française (01/03/05 - 30/09/05).

Les objectifs sont d'évaluer :

6. *la pertinence de ce programme vu par les élèves et le personnel éducatif, (parents ?)*
7. *la pertinence de ce programme vu par les relais (centres de planning familial, services PSE et centres PMS),*
8. *la faisabilité du programme recommandé par la Communauté française,*
9. *le processus d'implantation structurelle du projet pilote,*
10. *la manière dont peut se faire la diffusion et l'institutionnalisation du projet.*





1) Si je vous dis « Animation à la Vie Affective et Sexuelle », quels sont les 10 premiers mots qui vous viennent à l'esprit ?

- | | |
|----|-----|
| 1. | 6. |
| 2. | 7. |
| 3. | 8. |
| 4. | 9. |
| 5. | 10. |

2) Selon vous, le programme tel qu'il vous a été proposé est-il pertinent ? (objectifs, stratégies, thématiques, ...)

- au niveau de ses **objectifs** ? (opérationnels : personne relais – autonomie- ; généraux : vision positive de la vie affective et sexuelle, création d'un espace de parole ; selon les 9 axes/objectifs dans l'ordinaire : autonomie, santé physique, communication, contraception, lecture des médias, estime de soi, différenciation, plaisir - à adapter dans le spécialisé) ?
- au niveau de ses **stratégies** (préparation et évaluation avec l'enseignant – titulaire en primaire- , partir de la réalité des élèves, professeur absent lors des animations sauf dans le spécialisé où c'est à discuter avec l'animateur, parents prévenus en primaire, ... ? :
- au niveau de la **méthodologie** (à adapter à chaque classe ?) :
- au niveau des **thématiques** suggérées (selon les 9 axes/objectifs dans l'ordinaire : autonomie, santé physique, communication, contraception, lecture des médias, estime de soi, différenciation, plaisir - à adapter dans le spécialisé) ?
- au niveau de **la formation** des animateurs
 - Oui.
 - Non .
 - Oui et Non : par certains aspects, pas par d'autres.

Explicitez votre réponse.

- Si oui, ce programme VAS est-il pertinent pour tous les jeunes (enseignement ordinaire et spécialisé, primaire et secondaire, professionnel, technique et général) ?

- Si non, quelles alternatives proposer aux jeunes dans ce domaine ?



3) Selon vous, les animations réalisées dans ce cadre permettent-elles de répondre aux besoins ou aux demandes des élèves ?

Oui /Non et pourquoi ?

-
-
-
-

Si oui, elles y répondent,

h) de manière globale, à :

0% 10% 20% 30% 40% 50% 60% 70% 80% 90% 100 %
→

i) en primaire, à :

0% 10% 20% 30% 40% 50% 60% 70% 80% 90% 100 %
→

j) en secondaire général , à :

0% 10% 20% 30% 40% 50% 60% 70% 80% 90% 100 %
→

k) en secondaire technique, à :

0% 10% 20% 30% 40% 50% 60% 70% 80% 90% 100 %
→

l) en secondaire professionnel, à :

0% 10% 20% 30% 40% 50% 60% 70% 80% 90% 100 %
→

m) en enseignement primaire spécialisé , à :

0% 10% 20% 30% 40% 50% 60% 70% 80% 90% 100 %
→

n) en enseignement secondaire spécialisé, à :

0% 10% 20% 30% 40% 50% 60% 70% 80% 90% 100 %
→

o) Si non, elles ne répondent pas à :

0% 10% 20% 30% 40% 50% 60% 70% 80% 90% 100 %
→



OU à quels besoins ne répondent-elles pas?

4) le programme tel qu'il vous a été proposé est-il « faisable », réalisable, apte à être réalisé tel quel ?

- Oui
- Non

Pourquoi ?

Avez-vous toujours eu cette opinion ?

5) Quels objectifs vous semblent particulièrement importants dans ce programme ? Pourquoi ?

6) Comment avez vous vécu l'appel à projets ?
Si c'était à refaire, y répondriez vous de la même façon ?
Si c'était à refaire, cet appel devrait-il se dérouler dans les mêmes conditions ?

7) Comment avez-vous vécu le fait de devoir solliciter vous-mêmes les classes ?
L'absence d'un coordinateur par réseau a-t-il entraîné des conséquences + et - ?

8) Que pensez-vous de la manière dont le projet -pilote s'est déroulé ? (diverses étapes de mise en commun, de mise en place d'outil d'évaluation, de préparation, d'évaluation...)

9) Quels sont les éléments qui ont facilité ou pourraient faciliter le bon déroulement des animations? du projet ? FACILITATEURS

10) Quels sont les éléments qui ont entravé ou pourraient entraver le bon déroulement des animations? du projet ? FREINS



11) Selon vous, serait-il pertinent de généraliser les animations à la VAS à toutes les écoles, à toutes les classes en institutionnalisant ce projet?

Oui

Non

Pourquoi ?

12) Y a-t-il des caractéristiques incontournables chez un animateur ? Oui/Non

- en termes de formation initiale ? Expliciter :
- en termes de formation continuée ? Expliciter :
- en termes d'expérience de travail ? Expliciter :
- avec une formation spécifique (à préciser) si les animations ont lieu dans l'enseignement
 - a) primaire ordinaire
 - b) primaire spécialisé
 - c) secondaire général
 - d) secondaire professionnel
 - e) secondaire technique
 - f) secondaire spécialisé
- en termes d'âge, de sexe, ... :
- en termes de supervision, de travail d'équipe..
- en termes d'intervision
- autres...

Dans votre cas, dans quelle mesure, votre a) formation initiale, b) continuée, c) spécifique, ... vous permet-elle de vous sentir à l'aise dans les animations que vous dispensez ?

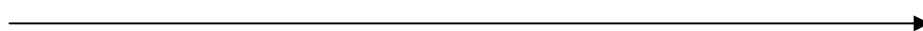
a) Formation initiale :

0% 10% 20% 30% 40% 50% 60% 70% 80% 90% 100 %



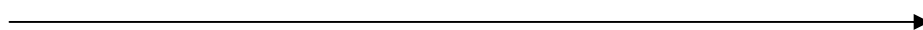
b) Formation continuée :

0% 10% 20% 30% 40% 50% 60% 70% 80% 90% 100 %



c) Formation spécialisée :

0% 10% 20% 30% 40% 50% 60% 70% 80% 90% 100 %



d) Expérience de terrain :



0% 10% 20% 30% 40% 50% 60% 70% 80% 90% 100 %

e) **Vécu/histoire personnel(le) :**

0% 10% 20% 30% 40% 50% 60% 70% 80% 90% 100 %

13) Selon moi, un animateur ne peut pas être ...

14) Selon moi, une animation ne peut pas être...

15) Y a-t-il des écoles, des classes, des orientations (général, technique, professionnel, spécialisé) dans lesquelles il vous est plus difficile de réaliser les animations? Si oui, pour quels motifs?

16) Estimez-vous qu'il soit nécessaire de préparer ces animations ?
Oui / Non
Pourquoi ?

- si oui, sur quelles bases réalisez-vous ces préparations ?
- qu'entendez-vous par « préparation » ?
- dans votre parcours, quelles sont les expériences, quels sont les contacts qui vous ont aidé(e) à pouvoir préparer ces animations et à les mener à bien ?
- Vos collègues se sont-ils investis dans la préparation de l'animation ? Comment ?

17) Existe-t-il des personnes-relais VAS dans les écoles que vous connaissez ?

- Oui**
- Non**

18) Ces relais, les connaissez-vous ? Les élèves les connaissent-ils ?

- Oui .
Comment et qu'en disent-ils ?
- Non
Pourquoi ?

19) Ces personnes relais sont-elles nécessaires et si oui, doivent-elles, selon vous, répondre à certains critères ? Oui/Non

- Géographiques ?
- Culturels ?
- Professionnels ?
- Personnels ?
- Peuvent-ils être des pairs ? Pourquoi ? (si oui, dans quelles conditions ?)

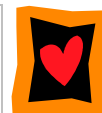
20) Comment permettre une évaluation efficace et systématique des animations ?

- Qui va évaluer ?
- Comment ?

21) Coordonnez-vous vos actions en VAS avec Les PMS, PSE, Plannings, ...?

- Si oui, êtes-vous satisfaits de cette collaboration
- Si non, pourquoi ?
- Pensez-vous que vous pourriez vous coordonner autrement ou davantage sur le thème des VAS ? Idéalement, quel mode de coordination pourriez-vous imaginer ?
- Quelle place réserver aux divers partenaires :
 - ❖ pms,
 - ❖ pse,
 - ❖ planning,
 - ❖ enseignants,
 - ❖ directions,
 - ❖ élèves,
 - ❖ parents ... ?

22) Que pensez-vous globalement de ce projet et de la manière dont il a été mené ?



- Points forts :
- Points à améliorer :
- Vous a-t-il apporté quelque chose ? Oui / Non. Explicitez.

23) Y a-t-il, selon vous, des thèmes incontournables qui doivent être abordés lors des animations ou de la scolarité du jeune ?

Lesquels ?

-
-
-
-
-

Quel acteur/quels acteurs est/sont le(s) mieux placé(s) pour aborder ces thèmes ?

Dans quelles classes ?

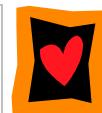
24) A votre avis, serait-il enrichissant de répartir les compétences et les thèmes éducatifs entre les divers partenaires qui partagent les missions éducatives en VAS ? Quelle répartition verriez-vous en fonction des spécificités de chacun ? (historique, formation initiale ou continuée, ...)

25) Si l'on institutionnalise le projet,

- pourrait-on espérer en tirer des bénéfices (qui et lesquels ?) et doit-on craindre des effets pervers ?
- qui devrait coordonner les diverses actions éducatives en VAS en communauté française ?
- qui devrait coordonner les diverses actions éducatives en VAS dans les écoles ?
- l'un des partenaires devrait-il avoir le leadership ? Qui ?

- Comment cette institutionnalisation du projet peut-elle être envisagée ? Comment l'envisagez-vous: un seul organe de référence, ou collaboration entre services existants, ...?-
- Par qui doit-elle être menée ?

- A quels moments dans le cursus scolaire ?
- Avec quelle durée ?
- Avec quel contenu ?



- Avec quelles techniques d'animation ?
- Avec quels animateurs ?
- Quel est l'endroit idéal pour ce type d'animation ?
- Dans quelles classes en priorité ?
- Avec quels partenaires ?
- Autres pistes, suggestions ? ...

26) Comment qualifieriez-vous la collaboration avec les parents d'élèves dans le domaine de la VAS ?

Inutile utile

_____→

Pourquoi ?

Accessoire nécessaire

_____→

Pourquoi ?

Difficile aisée

_____→

Pourquoi ?

Etablie A construire

_____→

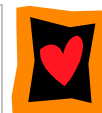
Pourquoi ?

Autre

_____→

Pourquoi ?

- En maternelle,
- En primaire ordinaire,
- En primaire spécialisé
- En secondaire général, professionnel, technique.
- En secondaire spécialisé



27) Avez-vous vécu un incident particulièrement critique lors de l'élaboration, de la réalisation ou de l'évaluation d'une des animations ?

28) Avez-vous déjà envoyé ou commandé du matériel au PIPSA ou à UCP .. ou dans un autre centre de ressources ?

Trouvez-vous facilement du matériel adapté à vos animations ?

- Oui/Non
- Pour quels thèmes ?
- Construisez-vous votre propre matériel ?

Pourquoi ?

Si oui, seriez-vous autorisé et disposé à procéder à des échanges de matériel ou d'expériences ?

Dans le courant de vos animations, avez-vous utilisé à un moment du matériel et/ou une stratégie pédagogique qui a particulièrement plu/déplu à vos élèves?

29) Que pensez-vous de cet entretien ?

- Des conditions de passation ?
- Longueur ?
- Forme ?
- Contenu ?
- Avez-vous quelque chose à ajouter qui n'ait pas encore été abordé ?

Merci beaucoup pour votre collaboration.

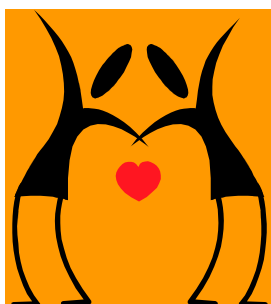


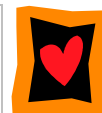
Guide d'entretien semi-directif adolescents VAS 2005 (hors projet pilote)

Age :

Sexe : Δ masculin Δ féminin

- Sans animation préalable dans le cadre du projet





1. Quand tu penses aux "animations à la vie affective et sexuelle", les 6 premiers mots qui te viennent de suite à l'esprit sont :

- | | |
|----------|----------|
| 1) | 4) |
| 2) | 5) |
| 3) | 6) |

2. Penses-tu que des animations en vie affective et sexuelle doivent être organisées à l'école ?

Oui – Non

Si oui, pourquoi ?

.....
.....

3. Aurais-tu envie de participer à des animations à la VAS à l'école ?

Oui – Non – Pourquoi ?

4. De quoi souhaiterais-tu que l'on parle pendant ces animations ?

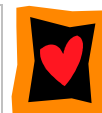
5. Que serais-tu content d'apprendre ?

6. De quelle manière souhaiterais-tu que ces animations se déroulent ?

7. Il serait très important pour toi de pouvoir, lors d'une de ces animations :

(Coche la (les) réponse(s) de ton choix)

- | | |
|---|---|
| <input type="checkbox"/> donner ton avis | <input type="checkbox"/> autre(s) : |
| <input type="checkbox"/> dire que tu n'étais pas d'accord | |
| <input type="checkbox"/> écouter | |
| <input type="checkbox"/> être écouté(e) | |
| <input type="checkbox"/> comprendre | |
-
- apprendre
 - entendre l'avis des autres
 - trouver des réponses à tes questions



b) E
 est-ce que tu as envie de poser tes questions dans l'école ? Oui - Non, je préfère
 en parler à

c) Y a-t-il une personne dans l'école désignée pour répondre à tes questions ?
 (personne-relais ?) Oui - Non

d) Si oui, connais-tu cette personne-relais ?
 Oui, il s'agit de
 Non

10. Si tu avais des questions ou un problème à ce sujet, quelle est la personne dans l'école à qui tu irais te confier ?

- Un professeur de
 (matière ?) :
- Un éducateur
- Un membre du centre PMS (psychologue,
 assistant(e) social(e), infirmier(e))
- Le médecin ou l'infirmière du service PSE
-
 Un membre du personnel administratif (accueil, secrétariat, ...)
- U
 n membre du personnel d'entretien (ouvrier, cuisinier, ...)
- La direction
- **Quelqu'un d'autre**

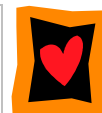
11. A l'école,

a) **quelles sont les qualités que doit avoir la personne à qui tu irais parler ?**

b) **Quel serait son rôle ?**

12. Si tu as des questions dans le domaine de la vie affective et sexuelle, est-ce que tu as envie d'en parler à quelqu'un de ta famille ?

..... N
 on, parce que



- O
oui, parce que

13. Si tu as envie d'en parler en famille, à qui vas-tu en parler ?

Je vais parler

- à
mon père, et je lui parlerai surtout de
- à
ma mère, et je lui parlerai surtout de
- à
mon frère, et je lui parlerai surtout de
- à
ma sœur, et je lui parlerai surtout de
- à
mon grand-père, et je lui parlerai surtout de
- à
ma grand-mère, et je lui parlerai surtout de
- a
autres (entoure la (les) personne(s) de ton choix) : parrain, marraine, cousin,
cousine, oncle, tante, ..., et je lui/leur parlerai surtout de

14. As-tu envie de parler de ces animations à quelqu'un qui n'appartient pas à ta famille, et qui n'est pas à l'école ?

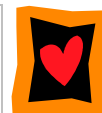
- Oui

Dans ce cas, à qui as-tu envie d'en parler ?

- à mon voisin/ma voisine,
et je lui parlerai surtout de

- à un(e) ami(e), et je lu

- autre : (qui ?) et je lu



-
Non, parce que
-
Peut-être
Dans ce cas, à qui ?

15. Pendant ces animations, tu aurais envie d'entendre

- l'avis des garçons
- l'avis des filles

16. Est-ce que tu trouves que ces animations à l'école sont (seraient) utiles ?

Oui - Non

Pourquoi ?

.....
.....

17. As-tu déjà entendu des copains ou des copines (te) parler de ces animations ?

Oui - Non

Si oui qu'en disaient-ils ?

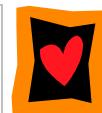
18. Quels sont les moments où ces animations devraient être données ?
(entoure ton choix)

1-2-3-4-5-6e primaire

1-2-3-4-5-6e secondaire

Pourquoi ?

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



19. Quelles idées donnerais-tu aux adultes pour que les jeunes aient plus facilement les informations qu'ils recherchent dans le domaine de la vie affective et/ou de la vie sexuelle ?

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

20. As-tu déjà vécu des événements difficiles dans le domaine affectif et sexuel ?

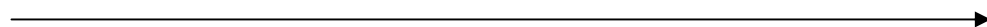
Oui – Non

21. As-tu trouvé des solutions à ces difficultés ? Si oui, où ? Grâce à qui ?

.....

22. Que penses-tu de ce questionnaire ?

0 1 2 3 4 5 6 7 8 9 10



Pas satisfait

moyennement satisfait



Très satisfait

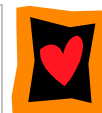
Pourquoi ?

.....
.....

23. Veux-tu ajouter quelque chose ? Fais-le ici !

.....

Merci beaucoup pour ta collaboration !



Guide d'entretien semi-directif adolescents VAS 2005

(A destination des élèves de l'enseignement secondaire professionnel, ordinaire
et technique)

Age :

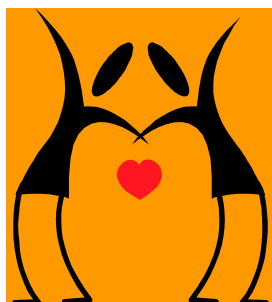
Sexe : Δ masculin Δ féminin

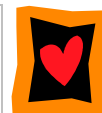
Avec animation(s) préalable(s)

Combien ? 1-2-3-4 animation(s) (Entoure ton choix)

Quand ? 1-2-3-4-5-6^e primaire (Entoure ton choix)

1-2-3-4-5-6^e secondaire





1. Quand tu penses aux "animations à la vie affective et sexuelle", les 6 premiers mots qui te viennent de suite à l'esprit sont :

- | | |
|----------|----------|
| 1) | 4) |
| 2) | 5) |
| 3) | 6) |

2. Tu as aimé cette/ces animation(s). Oui - Non

3. Qu'est-ce que tu as le plus aimé pendant ces animations ?

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

4. Qu'est-ce que tu as le moins aimé pendant ces animations ?

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

5. Qu'est-ce que tu as été content(e) d'apprendre ?

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

6. Aurais-tu voulu que l'on parle de quelque chose d'autre dans ces animations ?

Oui – Non

Si oui, de quoi ?

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



7. Pendant ces animations, tu avais la possibilité de :

(Coche la (les) réponse(s) de ton choix)

- donner ton avis
- dire que tu n'étais pas d'accord
- écouter
- être écouté(e)
- comprendre

- apprendre
- entendre l'avis des autres
- trouver des réponses à tes questions
- autre(s) :

.....



- Un membre du personnel d'entretien (ouvrier, cuisinier, ...)*
- La direction*
- Quelqu'un d'autre*

11. **A l'école,**

c) quelles sont les qualités que doit avoir la personne à qui tu irais parler ?

.....

d) Quel serait son rôle ?

.....

12. **Parlais-tu de VAS en famille avant les animations ?**

- Oui, parce que
- Non, parce que

13. **Maintenant que tu as suivi animations, as-tu envie d'en parler à quelqu'un de ta famille ?**

- Oui, parce que
- Non, parce que

Si tu as envie d'en parler en famille, à qui vas-tu en parler ?

Je vais parler

- à mon père, et je lui parlerai surtout de
- à ma mère, et je lui parlerai surtout de
- à mon frère, et je lui parlerai surtout de
- à ma sœur, et je lui parlerai surtout de
- à mon grand-père, et je lui parlerai surtout de
- à ma grand-mère, et je lui parlerai surtout de



- autres (entoure la (les) personne(s) de ton choix) : parrain, marraine, cousin, cousine, oncle, tante, ..., et je lui/leur parlerai surtout de

14. As-tu envie de parler de ces animations à quelqu'un qui n'appartient pas à ta famille, et qui n'est pas à l'école ?

- Oui

Dans ce cas, à qui as-tu envie d'en parler ?

- à mon voisin/ma voisine, et je lui parlerai surtout de
- à un(e) ami(e), et je lui parlerai surtout de
- autre : (qui ?) et je lui parlerai surtout de

- Non, parce que

- Peut-être

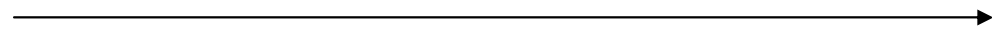
Dans ce cas, à qui ?

15. De ces animations, tu

- N'es pas satisfait(e) Moyennement satisfait(e) Es satisfait(e)

Où te situes-tu sur l'échelle suivante ?

0 1 2 3 4 5 6 7 8 9 10



Pas satisfait

moyennement satisfait



Très satisfait

Pourquoi ?

.....

.....

16. Pendant ces animations, j'avais envie d'entendre



- l'avis des garçons
- l'avis des filles

17. Est-ce que tu trouves que ces animations à l'école sont utiles ? Oui - Non

Pourquoi ?

.....
.....

A ton avis, combien d'animations seraient nécessaires et sur quels sujets ?

.....
.....

18. Si on t'avait laissé le choix, serais-tu venu à l'animation ?

Oui - Non.

Pourquoi ?

19. Je souhaiterais

- qu'il y ait plus d'animations
- qu'il y ait moins d'animations
- qu'il n'y ait pas de changements

20. Quels sont les moments où ces animations doivent être données ? (entoure ton choix)

1-2-3-4-5-6e primaire

1-2-3-4-5-6e secondaire

Pourquoi ?

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



21. **Est-ce que ces animations ont répondu aux questions que tu te posais auparavant ?**

Oui – Non

22. **Est-ce que ces animations ont fait évoluer les images que tu avais concernant la VAS ?**

23. **Quelles idées donnerais-tu aux adultes pour que les jeunes aient plus facilement les informations qu'ils recherchent dans le domaine de la vie affective et/ou de la vie sexuelle ?**

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

24. **As-tu déjà vécu des événements difficiles dans le domaine affectif et sexuel ?**

Oui – Non

25. **As-tu trouvé des solutions à ces difficultés ? Où ? Grâce à qui ?**

.....
.....

26. **Veux-tu ajouter quelque chose ? Fais-le ici !**

.....

Merci beaucoup pour ta collaboration !

***CONCLUSION
RECOMMANDATIONS
ANNEXES***

V. Conclusion

Les équipes d'animateurs VAS (centres de planning familial, services PSE, centres PMS) comme les élèves et les parents partenaires du projet-pilote s'accordent sur la nécessité de développer davantage les animations en éducation à la vie affective et sexuelle à l'école. Le fait d'organiser des animations à l'école peut être considéré comme pertinent puisque les parents affirment que l'école est un lieu propice aux animations puisque il est le lieu où les jeunes vivent quotidiennement des expériences affectives et relationnelles.

L'ensemble des partenaires soulignent que ces animations doivent permettre d'offrir aux jeunes, de l'enseignement ordinaire et de l'enseignement spécialisé, un espace de parole, d'écoute, de dialogue où la vie affective, relationnelle et sexuelle puisse être abordée en toute confiance et en toute confidentialité. Selon eux, ces animations doivent également développer chez les jeunes des compétences d'autonomie dans le domaine de la VAS⁶¹, autonomie qui se manifeste par la capacité à trouver l'information au moment où ils en éprouveront le besoin et à réagir de manière adéquate et respectueuse (par rapport à eux-mêmes) en toute situation de vie affective, relationnelle et sexuelle qui nécessite une prise de décision.

Dans le cadre de l'évaluation qualitative, les entretiens semi-dirigés avec les élèves mettent en évidence que la VAS fait partie des préoccupations quotidiennes des élèves. L'enquête HBSC montre que 12 % des jeunes de 15 à 18 ans déclarent avoir eu une relation sexuelle complète avant l'âge de 14 ans (Piette et al., 2003). Ces animations devraient donc être proposées aux élèves en temps opportun, avant l'âge de 14 ans et de préférence sous la forme d'un curriculum en approfondissement (en spirale) dès le plus jeune âge tout au long du cursus scolaire. L'évaluation qualitative confirme une telle affirmation puisque les élèves eux-mêmes demandent que les animations VAS soient réalisées au cours du premier cycle du secondaire. En conformité avec les pratiques du Canton de Genève, nos évaluations mettent en évidence que les différents acteurs souhaitent une approche cohérente de l'éducation à la vie affective, relationnelle et sexuelle, liée au cycle scolaire plutôt qu'à des années précises. « Avant l'âge de 14 ans » signifie l'importance qu'une éducation en vie affective, relationnelle et sexuelle ait été octroyée avant le deuxième degré du secondaire.

Les animateurs VAS estiment que le programme VAS proposé dans le cadre du projet pilote est adapté à leur pratique et que les objectifs qui y sont définis sont pertinents pour le public ciblé. Toutefois, au terme de notre évaluation, il apparaît que certains aménagements du programme VAS ou de sa diffusion sont nécessaires :

Premièrement, la notion de personne(s) relais mériterait d'être redéfinie et son éthique précisée.

Ensuite, si les animations y sont bien définies comme un espace de parole, il est essentiel de préciser que cette prise de parole est une possibilité offerte à l'élève et non une obligation.

Enfin, il apparaît que ce programme a été insuffisamment diffusé. Il est méconnu par un grand nombre d'animateurs VAS mais surtout par le milieu scolaire et les parents. Les directeurs et les parents, mis au courant de l'existence de ce programme, expriment clairement qu'ils regrettent de ne pas l'avoir reçu.

La généralisation de ces animations VAS en Communauté française ne peut être envisagée sans une certaine souplesse et sans un travail préalable des peurs, des craintes, des préjugés, des représentations des acteurs de terrain vis à vis de la généralisation et de la collaboration avec les autres partenaires. Une augmentation des ressources humaines et des moyens financiers semble également nécessaire (Renard et al, 2003c).

En définitive, ce projet pilote met à nouveau en lumière le manque de cadre formel et de cadre légal spécifiques aux animations en vie affective et sexuelle ainsi que la méconnaissance réciproque des missions et des compétences des différents intervenants du processus d'animation. Ce constat va dans le sens de l'expérience genevoise et des difficultés qui avaient été soulignées par les praticiens du Canton de Genève, difficultés qu'ils sont parvenus à résoudre.

⁶¹ Voir Mercier, M, Delville, J, Merlin, C. (2000). Programme « Des Femmes et des Hommes ».

Pallier ce manque et cette méconnaissance nécessite l'implication et la coordination des différents ministres dont dépendent les divers acteurs de terrain. Au moment même où une politique de restructuration des équipes médicales attachées à l'école s'élabore, il serait judicieux de mettre en place une approche concertée tant au niveau local que global. Elle serait bénéfique à tous les acteurs impliqués dans l'EVAS car elle permettrait une collaboration harmonieuse entre les partenaires du terrain, qui ne pourrait que favoriser le développement du processus de promotion de la santé. La première tâche pourrait être la clarification des rôles des divers intervenants.

Au niveau local enfin, la mise en place d'un cadre de travail en réseau nécessite l'organisation de moments de collaboration, de partenariat, de préparation et d'évaluation.

C'est sur la base de ce préalable indispensable que pourra se construire le processus de généralisation et de cohérence nécessaire qui devrait garantir, à terme, l'équité dans le domaine de l'EVAS pour tous les élèves de la Communauté française.

VI. Recommandations

Nous ne reprenons pas ici toutes les recommandations⁶² évoquées lors de l'état des lieux, lors des contacts avec les représentants du Canton de Genève et lors du séminaire introductif tenu avec les différents acteurs de terrain ; elles sont toutefois validées par la présente recherche.

Nos recommandations émergent de l'évaluation quantitative et de l'évaluation qualitative que nous avons menées dans le cadre de la mise en œuvre du projet pilote.

1. Recommandations générales

- 1.1 L'école est un lieu de vie où doit se développer un processus continu de promotion de la santé, y compris la santé affective et sexuelle.
- 1.2 Pour permettre à chaque élève de bénéficier du droit à l'EVAS, il convient de généraliser ces animations VAS en milieu scolaire en Communauté française.
- 1.3 Cette généralisation doit se faire de manière cohérente, coordonnée, souple, en concertation avec les différents partenaires.

2. Processus de généralisation

2.1 Préalables

- Définition du **cadre légal** de ces animations sur base d'une **définition légale** de ce qu'est une « animation en vie affective et sexuelle » en Communauté française (Phase de loi).
- Mise en place d'une formation spécifique VAS et d'un cadre de référence des objectifs à atteindre communs pour tous les animateurs.
- Etude de la couverture en animations VAS en Communauté française pour les années concernées.

2.2 Préparation (au minimum 3 ans)

- Pour permettre la généralisation : coordination des divers acteurs du terrain indispensable (Acteurs concernés : PMS, PSE, CPF, Ecoles) en travaillant les **partenariats et les représentations** des spécificités de chacun lors de temps de concertation.
- Lors des formations de base des enseignants et des éducateurs : mise en place d'une sensibilisation à l'importance de la VAS dans le développement psychosocial de tout jeune.
- Diffusion d'un programme VAS⁶³ commun à tous les acteurs et la diffusion de la grille d'analyse de processus comme outil méthodologique ou « guideline » .
- Intégration de la promotion de la vie affective et sexuelle dans un cadre global de promotion de la santé prenant en charge les assuétudes, l'alimentation, les cycles biologiques, ...
- Mise en place de cellules santé au sein des écoles, incluant la VAS, et permettant une coordination des animations au sein du projet de promotion de la santé à l'école.
- Ajustement des subventions pour engager des animateurs.
- Ajustement des subventions pour former les animateurs de manière spécifique à la VAS et aux techniques de coordination.

2.3 Généralisation

1. **Utilisation d'un programme commun VAS** « animation à la vie affective et sexuelle »⁶⁴ (résumé sous forme de brochure) auprès des enseignants, des directeurs, des acteurs des CPF⁶⁵, PSE, PMS, CLPS et des parents.

⁶² V. annexes

⁶³ 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.

⁶⁴ Animations à la vie affective et sexuelle à l'école. Propositions d'objectifs, de thématiques et de stratégies. Rapport interuniversitaire. M. Andrien (Ulg), K. Renard (ULB), H. Vanorlé (FUNDP) (disponible sur le site : www.ulb.ac.be/esp/promes)

2. Inscription des animations VAS dans le projet d'établissement.
3. Institutionnaliser / Généralisation à tous les niveaux scolaires (cycles, degrés) désignés par la loi dans l'enseignement ordinaire et dans l'enseignement spécialisé, c'est-à-dire, au minimum :
 - a) une animation de minimum 4 heures dans le cycle 8-10 de l'enseignement primaire
 - b) une animation de minimum 4 heures dans le cycle 10-12 de l'enseignement primaire
 - c) une animation de minimum 4⁶⁶ heures dans le 1^{er} degré de l'enseignement secondaire
 - d) une animation de minimum 4 heures dans le 2^{ème} degré de l'enseignement secondaire.Et à des niveaux similaires dans l'enseignement spécialisé.

2.4. Les animateurs doivent pouvoir être également missionnés pour répondre à des demandes d'animations dans d'autres niveaux que ceux recommandés.

3. Programme VAS

3.1. Ce programme doit permettre d'assurer une cohérence temporelle des animations VAS dans l'ensemble des écoles de la Communauté française mais une souplesse et une réévaluation du programme doivent être prévues.

3.2. Ce programme doit souligner l'importance de l'animation comme espace de paroles et de relations au sein duquel les jeunes ont la possibilité mais pas l'obligation de s'exprimer.

3.3. La personne relais doit être remplacée par la notion de « groupe de personnes » relais, de manière à permettre aux jeunes de choisir la personne qui leur correspond.

a) doit faire l'objet d'une réflexion des divers acteurs du terrain et leurs représentants (fédérations, CPF, Inspections PMS et PSE - libre, CF, cpeons-).

b) L'information sur les relais potentiels dans l'école et sur les relais externes à l'école, doit pouvoir être également proposée sous forme de poster ou de panneau, de carte de visite distribuée aux élèves reprenant l'ensemble des relais VAS et Santé au sein de l'école à condition de mettre également à disposition des élèves une farde d'informations dans la bibliothèque ou tout lieu régulièrement fréquenté par ces élèves, ...

3.4. Lors de la diffusion du programme, être vigilant à respecter le souhait des élèves d'une mixité totale ou partielle de l'animation VAS en 6^{ème} primaire.

4. Acteurs :

Nous recommandons :

4.1 La prise en compte, dans la subsidiation, des temps de coordination, de préparation et d'évaluation.

4.2 La présence, parmi les animateurs en vie affective et sexuelle, d'animateurs extérieurs à l'école.

4.3 Une formation spécifique des acteurs de terrain en promotion de la VAS.

4.4 La possibilité de formation continue pour les animateurs.

4.5 La création ou le développement de banques de données locales

- sur les outils d'animations VAS existant et

- sur les personnes ressources titulaires d'une expertise dans le domaine de la VAS accessibles aux animateurs, aux enseignants et aux parents.

4.6 Une analyse des attentes des parents de manière à favoriser un meilleur partenariat avec ceux-ci.

⁶⁵ CPF= centre de planning familial

⁶⁶ Une minorité d'animateurs souhaitent que les animations se limitent à 2 h mais la majorité des animateurs ont émis le souhait que ces animations comprennent plus de 4 heures.

4.7 Le recueil et l'exploitation des souhaits et questions des élèves dès la phase de préparation de l'animation ou au début de la première animation.

5. Politique :

5.1. Création d'une plate-forme de vigilance, accompagnant le processus de généralisation

5.2. Nécessité d'accords interministériels (enseignement, promotion de la santé, ...)

Conclusion : *Les résultats actuels s'accordent avec un projet structurel d'implantation des animations VAS à l'école.*

VII. ANNEXES

1. Appel à projet
2. Listing des équipes VAS participant au projet pilote
3. Recommandations de l'état des lieux des animations d'éducation à la vie affective et sexuelle
4. Recommandations du Rapport interuniversitaire : « *Animations à la vie affective et sexuelle à l'école. Propositions d'objectifs, de thématiques et de stratégies.* »

listing équipes EVA-VAS

Téléphone	Organisme	Titre	Fonction	Prénom	Nom	Adresse	CP	Ville
02.646.42.73	Centre de Planning Familial d'Ixelles	Madame		Christine	DECOSTER	rue du Bourgmestre 13	1050	BRUXELLES
02.355.69.45	Centre Pluraliste Familial du Brabant Wallon asbl	Madame		Joëlle	DEVOLDER	rue de la Déportation 13	1480	TUBIZE
087.31.62.38	Centre de Planning Familial des Femmes Prévoyantes Socialistes	Madame	Secrétaire-trésorière	Dominique	PLASMAN	rue Saucy 14	4800	VERVIERS
084.22.18.22	Centre de Planning Familial de Rochefort	Docteur		D.	ROYNET	avenue de Ninove 77	5580	JEMELLE-ROCHEFORT
071.74.10.01	Centre de Planning et d'Information asbl	Madame	Responsable	J.	GILARD	avenue Roosevelt 16	5060	TAMINES
04.252.06.30	La Famille Heureuse Centre de Planning Familial asbl	Madame	Coordinatrice	Geneviève	LESEUR	rue Hemricourt 3	4000	LIEGE
04.342.73.41	Collectif contraception Liège asbl	Madame	Coordinatrice	Monique	TEFNIN	rue Lairesse 91	4020	LIEGE
04.223.62.82	SIPS	Monsieur Madame		Jean-louis Marlène	VERBRUGGEN, ALVAREZ	rue Sœurs-de-Hasque 9	4000	LIEGE
04.336.95.34	Planning familial Collectif Contraception Seraing	Madame		Arlette	BORDAGE	rue du Marais 88	4100	SERAING
04.384.66.99	Planning Ourthe Amblève	Madame		Amélie	FRANKIGNOUL	place Marcellis 12	4920	AYWAILLE
02.241.76.71	Centre de Planning Familial Groupe Santé Josaphat	Madame		Claire	OGER	rue Royale Sainte-Marie 70	1030	SCHAERBEEK
04.358.06.00	Centre de Planning Familial de Fléron	Madame		Sabine	CATOUL	rue de Romsée 16	4620	FLERON

02.736.13.14	Collectif Contraception Santé des Femmes asbl	Madame	Assistante sociale	Elisabeth	KERVYN	avenue des Celtes 50	1040	BRUXELLES- ETTERBEEK
02.511.29.90	Centre de Planning Familial Marolles	Madame		Carole	SOURDIEAU	rue de la Roue 21	1000	BRUXELLES
02.524.33.14	Centre de Planning familial laïque Séverine asbl	Madame		Adeline	NZAKA	rue d'Aumale 21	1070	ANDERLECHT
068.28.16.16	Centre Planning Familial d'Ath	Madame		Katty	COGNEAU	rue Maria Thomée 1	7800	ATH
Téléphone	Organisme	Titre	Fonction	Prénom	Nom	Adresse	CP	Ville
02.673.39.34	Planning Familial de Watermael-Boitsfort	Madame	Présidente	Christiane	HANNON	avenue L. Wiener 64	1170	BRUXELLES
084.32.06.90	Centre Pluraliste Familial	Madame	Psycho- logue	Chantal	MAQUET	rue Erene 1	6900	MARCHE EN FAMENNE
063.57.95.24	Centre Pluraliste Familial Luxembourg asbl	Monsieur	Directeur	Philippe	MALAISE	avenue Bouvier 145	6762	VIRTON
02.538.11.27	Centre Psycho- Médico-Social libre de Saint-Gilles	Monsieur	Directeur	Etienne	JOCKIR	rue de l'Eglise St- Gilles 59	1060	BRUXELLES
069.84.23.46	Planning Familial Centre Aurore Carlier asbl	Madame		Anne - Sophie	DOCLOT	rue de Cordes,8	7500	TOURNAI
061.23.12.33	Femmes Prévoyantes Socialistes Planning Familial	Madame	Secrétaire régionale	Claudine	LAURENT	place de la Mutualité 1	6870	SAINT- HUBERT
04.223.13.73	Centre de Planning Familial des Femmes Prévoyantes Socialistes de Liège asbl	Madame	Secrétaire	M.	KLEYKENS	rue des Carmes 17	4000	LIEGE

064.22.88.40	Centre de Planning Familial des FPS du Centre et de Soignies	Madame	Coordin- atrice	M.H.	MANSART	rue Ferrer 114	7170	LA HESTRE
04.222.04.93	Centre Psycho-Médico-Sociaux de la Ville de Liège	Monsieur	Directeur	Pierre	PETRY	rue Beeckman 27	4000	LIEGE
02.374.72.79	Centre Psycho-Médico-Social Libre d'Uccle asbl	Monsieur	Directeur	Guy	LEYN	avenue J&P Carsoel 2	1180	BRUXELLES
02.736.41.50	Centre de Consultations Familiales et Sexologiques asbl	Madame	Respon- sable	Marie- Paule	CHOJNACKI	boulevard Brand Whitlock 105	1200	BRUXELLES
04.223.51.20	Centre de Planning et de Consultations Conjugales et Familiales "Estelle Mazy" asbl	Madame		Françoise	DEMAIN	rue de la Cathédrale 97 (3ème étage)	4000	LIEGE
Téléphone	Organisme	Titre	Fonction	Prénom	Nom	Adresse	CP	Ville
063.22.12.48	Centre de Planning et de Consultation Familiale et Conjugale	Madame	Coordin- atrice	Laurence	BRASSEUR	rue de Bastogne 46	6700	ARLON
087.35.04.44	Centre de Planning et de Consultations Familiales et Conjugales "Inforcouple"	Mesdames		Nathalie Bernadette	DEVOS LIBERT	rue Laoureux 52	4800	VERVIERS
019.51.11.10	Centre de Planning et de Consultation familiale et conjugale "L'Oasis Familiale"	Madame		Caroline	CARBONNELLE	chaussée de Wavre 22b	4280	HANNUT

02.653.86.75	Centre de Planning et de Consultations Familiales conjugales et individuelles	Madame		Françoise	de THYSEBAERT	avenue Albert 1er	1332	GENVAL
061.21.36.12	Centre de Planning et de Consultations familiales et conjugales	Madame		Jeannine	BRAQUET	rue Pierre Thomas 4a	6600	BASTOGNE
081.22.39.39	Centre de Consultations Conjugales et Familiales "Le blé en herbe"	Madame		Martine	BISET-SAUCEZ	place Maurice Servais 9/15	5000	NAMUR
02.203.31.04	Ville de Bruxelles Service de Promotion de la Santé à l'Ecole Centre de santé Hélicoptère et Centre de santé Fransman	Madame	Médecin chef	Fabienne	HENRY	avenue de l'Héliport 19	1000	BRUXELLES
02.345.66.81	Commune de Forest (BC) Service de Promotion de la Santé à l'Ecole	Docteur	Médecin chef	D.	OOGHE	avenue Van Volxem 176	1190	BRUXELLES
064.22.68.26	Centre de Santé Jolimont Service PSE	Madame	Directrice	Maryse	VALFER	rue Ferrer 196/198	7100	HAINES-SAINTE-PAUL
071.59.66.65	Centre de Consultations familiales et d'informations	Madame	Assistante sociale	Delphine	PETIT	rue 'T Serstevens 20	6530	THUIN
Téléphone	Organisme	Titre	Fonction	Prénom	Nom	Adresse	CP	Ville
060 21 14 05 0494 888 227	Service PSE	Madame		Annie	BERTRANT	rue Fromenteau, 24	6460	Chimay

	Centre PMS libre	Madame		Catherine	Le Pinçart	idem		
010.22.45.51	Fédération des Centres Médico-Sociaux Libres du Brabant Wallon asbl Service PSE	Madame	Directrice	J.	VALANGE	montagne d'Aisemmont 119	1300	WAVRE
071.31.30.60	Infor Famille de Charleroi	Mesdames			GONZE et NICOLAS	rue Léon Bernus 14	6000	CHARLEROI

RECOMMANDATIONS :

Etat des lieux des animations d'éducation à la vie affective et sexuelle en milieu scolaire

RENARD K., PIETTE D. : « *Etat des lieux des activités d'éducation à la vie affective et sexuelle en milieu scolaire en Communauté française de Belgique : enquête qualitative .* » Département d'Epidémiologie et de Promotion de la Santé, Unité de Promotion Education Santé (ULB-PROMES), Université Libre de Bruxelles, Bruxelles, mai 2003a (1/03). (disponible sur le site : www.ulb.ac.be/esp/promes)

1. Au niveau scolaire :

Institutionnaliser les activités d'éducation à la vie affective et sexuelle en milieu scolaire, dans tous les types d'enseignement en dégagant du temps dans le cursus scolaire.

2. Au niveau des acteurs :

Prévoir une formation spécifique obligatoire à l'animation des activités d'éducation à la vie affective et sexuelle et une formation continue pour les animateurs.

3. Au niveau de la conception de l'animation :

1. Réaliser une recherche complémentaire sur la pertinence du choix du niveau scolaire pour réaliser les animations et sur la qualité des animations.
2. Développer des objectifs plutôt qu'un contenu précis et les intégrer dans un programme éducatif global.
3. Travailler le cadre des animations :
 - faciliter les collaborations entre les divers acteurs
 - prévoir du temps de travail
 - intégrer les parents
 - prévoir les relais pour tous les acteurs : dans le cadre de l'éducation à la vie affective et sexuelle, les acteurs sont représentés par le personnel scolaire (enseignants, éducateurs, direction,...), les membres des centres PSE, des centres PMS, les intervenants extérieurs, les parents **et** les élèves. Ces derniers doivent être considérés comme des acteurs dans les animations.
4. Développer du matériel et des méthodes d'animation pour les activités d'éducation à la vie affective et sexuelle pour les jeunes déficients physiques et/ou moteurs.
5. Envoi de fiches techniques ou d'un exemplaire du matériel créé par les différentes équipes au PIPSA (centre de référence de jeux et d'outils pédagogiques utiles pour une Pédagogie Interactive en Promotion de Santé) pour faciliter la réalisation d'une banque de matériel dans ce domaine accessible à tous les animateurs.
6. Envoi d'un exemplaire de toutes nouvelles vidéo à la médiathèque.

4. Divers :

1. Envisager d'intégrer des cours de biologie dans l'enseignement technique, professionnel et spécial.
2. Envisager d'intégrer l'éducation à la vie affective et sexuelle dans les programmes de formation des éducateurs, des enseignants, des assistants sociaux, des infirmiers, et des psychologues pour les sensibiliser, qu'ils puissent être des relais et à l'aise pour répondre aux questions dans ce domaine.
3. Réaliser une recherche complémentaire sur l'influence de l'environnement littéraire et audiovisuel des jeunes en matière de vie affective et de sexualité.

RENARD K., PIETTE D. : « *Etat des lieux des activités d'éducation à la vie affective et sexuelle en milieu scolaire en Communauté française de Belgique : enquête auprès d'élèves de l'enseignement secondaire .* » Département d'Epidémiologie et de Promotion de la Santé, Unité de Promotion Education Santé (ULB-PROMES), Université Libre de Bruxelles, Bruxelles, mai 2003d (7/03). (disponible sur le site : www.ulb.ac.be/esp/promes)

1. Au niveau scolaire :

1. Institutionnaliser, dans le cursus scolaire, les activités d'éducation à la vie affective et sexuelle en milieu scolaire dans tous les types d'enseignement.

2. Au niveau des acteurs :

1. Inscrire ces animations dans une démarche éducative globale et favoriser le travail en réseau avec les acteurs scolaires et extra-scolaires.
2. Impliquer les élèves dans la détermination du contenu des animations
3. Impliquer les parents dans le processus de préparation des animations
4. Intégrer l'affectivité dans toutes animations quelque soit le ou les thème(s) abordé(s)
5. Favoriser l'expression des jeunes au sujet des messages perçus concernant la vie affective et sexuelle dans leur environnement littéraire et audiovisuel, les aider à les identifier et à faire des choix conscients dans ce domaine.

3. Divers :

1. Les animations devraient être organisées de manière à diminuer les inégalités entre les différents types d'enseignement.
2. Lors de la conception d'outil d'information prendre en compte les spécificités du public-cible et notamment l'âge, le sexe et le milieu social.
3. Etude complémentaire de l'impact sur les jeunes de l'environnement littéraire et audiovisuel en matière de vie affective et sexuelle.

RENARD K., PIETTE D. : « *Etat des lieux des activités d'éducation à la vie affective et sexuelle en milieu scolaire en Communauté française de Belgique : enquête quantitative auprès des relais.* » Département d'Epidémiologie et de Promotion de la Santé, Unité de Promotion Education Santé (ULB-PROMES), Université Libre de Bruxelles, Bruxelles, août 2003b (1/03). (disponible sur le site : www.ulb.ac.be/esp/promes)

1. Au niveau scolaire :

1. Institutionnaliser, dans le cursus scolaire, les activités d'éducation à la vie affective et sexuelle en milieu scolaire dans tous les types d'enseignement.

2. Au niveau des acteurs :

1. Inscrire ces animations dans une démarche éducative globale et favoriser le travail en réseau avec les acteurs scolaires et extra-scolaires.
2. Travailler le cadre institutionnel dans l'école :
 - identifier un coordinateur de ces activités au sein de l'école
 - identifier une personne relais pour les élèves
 - identifier une personne relais pour les parents
3. Impliquer les élèves dans la détermination du contenu des animations
4. Adapter des objectifs des animations dans le temps en fonction des changements de mentalité
5. Sensibiliser des enseignants et du personnel scolaire à l'éducation à la vie affective et sexuelle pour pouvoir si nécessaire envoyer l'élève en demande vers la personne relais
6. Pour favoriser les relais extérieurs, sensibiliser à l'éducation à la vie affective et sexuelle en milieu scolaire des acteurs de santé et d'accueil extra-scolaire et intégrer des collaborations de mise en place des animations dans le cadre d'un travail en réseau.
7. Sensibiliser les animateurs et les acteurs de terrain à aborder les thèmes de l'utilisation correcte de la contraception et de son importance.

3. Divers :

1. Etude complémentaire de la satisfaction des animations et des refus d'animations chez les non-répondants.
2. Etude complémentaire approfondie pour définir les difficultés de l'enseignement spécial à réaliser ce type d'animation

RECOMMANDATIONS :
**« Animations à la vie affective et sexuelle à l'école.
Propositions d'objectifs, de thématiques
et de stratégies. »**

ANDRIEN M. (Ulg), RENARD K. (ULB), H. VANORLE (FUNDP) : « Animations à la vie affective et sexuelle à l'école. Propositions d'objectifs, de thématiques et de stratégies ». Rapport interuniversitaire, Bruxelles, décembre 2003.
(disponible sur le site : www.ulb.ac.be/esp/promes)

- 1 Pour favoriser un développement harmonieux de la vie affective et sexuelle et pour prévenir les risques, l'école a un rôle à jouer en organisant des animations dans ce domaine. Une enquête récente a démontré qu'il existe des inégalités entre les élèves dans l'accès à ce type d'animation (RENARD K. & al, 2003d). Les propositions contenues dans le présent rapport visent à assurer une plus grande équité entre les élèves et une plus grande cohérence au sein de l'enseignement en Communauté française.
- 2 Il est proposé de mettre en place des animations réalisées par des animateurs extérieurs à l'établissement scolaire qui seraient formés à cet effet. Dans l'enseignement ordinaire, il est prévu d'offrir quatre heures d'animation par cycle ou degré, de la quatrième primaire à la quatrième secondaire (seize heures sur l'ensemble du cursus scolaire). Dans l'enseignement spécial, il est recommandé, pour les élèves sans arriération mentale, de suivre le même programme que celui de l'enseignement ordinaire. Les élèves avec une arriération mentale modérée ou légère bénéficieraient, eux, de dix heures par an. Le programme pour les élèves atteints d'une arriération mentale sévère est déjà pris en charge par l'équipe éducative et paramédicale.
- 3 Ces animations ne sont pas des cours, leur objet est d'ouvrir un espace de parole et d'écoute dans lequel les jeunes pourront communiquer leurs questions, leurs doutes et leurs inquiétudes éventuelles, les partager avec leurs pairs et un adulte compétent.
- 4 Les objectifs de ces animations sont de développer une vision positive de la vie affective et sexuelle et d'accroître les compétences des élèves dans ce domaine. Pour l'enseignement ordinaire, les objectifs ont été classés selon neuf axes : autonomie, santé physique, communication, contraception, lecture des médias, estime de soi, différenciation, plaisir et respect. Il nous paraît important d'insister sur les objectifs concernant l'autonomie de l'élève qui doit être capable après chaque animation de trouver la personne-relais ou l'institution qui pourra répondre aux questions qu'il se pose encore. Pour l'enseignement spécial, ces animations visent aussi à développer une vision positive de la vie affective et sexuelle et à pouvoir identifier une personne-relais lors de tout questionnement ou besoin lié à la vie affective et sexuelle.
- 5 La préparation et l'évaluation des animations devraient être réalisées dans le cadre d'une collaboration étroite entre tous les acteurs: les animateurs, les enseignants, le personnel concerné au sein de l'école, le service de promotion de la santé à l'école, le centre psycho-médico-social et, s'il y a lieu, le centre de planning familial.
- 6 La méthodologie de ces animations est participative : l'animateur part des attentes, des besoins et des questions des élèves. Pour y arriver, il utilise des méthodes qui favorisent l'expression des élèves : discussion libre ou dirigée, photo-langage, jeu de rôles, etc.

- 7 Le volume horaire de l'ensemble de ces animations pour la Communauté française de Belgique s'élève à plus de 50 000 heures pour l'enseignement ordinaire, non comprises les heures de préparation et d'évaluation. Les heures d'animation préconisées pour l'enseignement spécial doivent encore y être ajoutées. Ceci implique un effort important de recrutement, de formation d'animateurs et de production du matériel d'animation adéquat. Il faudra aussi donner aux enseignants du temps pour participer à la préparation et l'évaluation des animations.
- 8 Les animations à la vie affective et sexuelle devraient s'inscrire dans une politique globale de promotion de la santé à l'école (décret du 20.12.2001). Les animations préconisées devraient s'intégrer dans un projet plus ambitieux développé par l'école pour répondre à des besoins identifiés localement.
- 9 Peu d'élèves de l'enseignement professionnel et technique de qualification bénéficient d'un cours de biologie abordant la reproduction humaine. Les animations à la vie affective et sexuelle ne pallieront pas cette carence : il est donc recommandé de renforcer l'enseignement de la biologie humaine dans ces sections aux premier et deuxième degrés de l'enseignement secondaire.
- 10 Pour implanter ces innovations, il est recommandé de mettre ce point à l'ordre du jour des conseils de participation et, après une discussion entre tous les représentants des divers acteurs de la communauté éducative, d'inscrire ces animations à la vie affective et sexuelle dans le projet d'établissement.
- 11 A long terme, pour être institutionnalisées, les animations à la vie affective et sexuelle devraient faire partie du curriculum scolaire. Ceci rendra nécessaire la concertation des ministres qui, à la Communauté française, à la Région wallonne et à la Région bruxelloise, ont dans leurs attributions la santé et l'enseignement.