

Master of Arts en enseignement pour le degré secondaire I

Synthèse du Mémoire de Master

Sortir ensemble et se respecter

Analyse d'un dispositif de santé sexuelle au cycle 3 de l'école obligatoire

Auteure	Jungo Julia
Directrice	Spicher Pascale
Date	29 janvier 2025

Introduction

Alors que les violences commises par les adolescent·es dans l'espace public suscitent des débats, celles qui se manifestent dans la sphère intime restent souvent sous-estimées (American Psychological Association, 2021). Les relations familiales ainsi que les premières relations amoureuses peuvent pourtant être le théâtre de comportements abusifs, qu'ils soient physiques, psychologiques ou émotionnels. Les jeunes touchés par ce type de violences subissent des répercussions durables sur leur santé mentale, leur développement et leurs futurs modèles de socialisation (Viner et al., 2012).

Présent en Suisse entre 2005 et 2024, le programme « Sortir Ensemble & Se Respecter » (SESR) cherche à prévenir la violence et à favoriser des relations saines chez les adolescent·es. Il se fonde sur diverses théories : la théorie de l'apprentissage social (Bandura, 1977), la théorie cognitivo-

comportementale (Beck, 2011), la théorie socioculturelle (Vygotsky, 1978) et la socialisation de genre (Connell, 2002).

L'adolescence, période de transition et de bouleversements hormonaux, cognitifs et sociaux, se caractérise par une fragilité particulière (Casey, Jones, & Hare, 2008). La recherche d'autonomie, l'influence des pairs et les injonctions culturelles ou médiatiques rendent les jeunes susceptibles de reproduire ou de subir des comportements violents. Pour répondre à ces enjeux, le programme SESR propose neuf séances, en milieu scolaire, visant à développer l'empathie, la communication, la gestion des émotions, le respect des limites, tout en déconstruisant les stéréotypes de genre.

Le mémoire de master a permis d'examiner l'efficacité du dispositif en lien avec le programme SESR et les perceptions que les adolescent·es en ont. Il a mis en lumière l'apport de la théorie à la pratique pédagogique et propose des pistes d'amélioration pour la mise en œuvre de ce dispositif de prévention à l'école obligatoire.

Méthode

Deux classes d'un Cycle d'Orientation (CO) fribourgeois ont participé à cette étude ; une classe de 9e année (12 élèves) et une classe de 10e année (17 élèves).

Les élèves ont suivi les neuf séances du programme SESR, à raison d'une séance hebdomadaire. Ce programme s'articule autour de thématiques liées aux relations abusives, à la gestion des émotions, à la communication non violente, au consentement et au respect mutuel. L'animation a été assurée par deux enseignantes formées par l'association REPER.

Afin d'évaluer les changements éventuels dans les représentations et les compétences relationnelles, des questionnaires ont été proposés avant et après la mise en œuvre du programme. Les items des questionnaires étaient regroupés en quatre catégories :

1. Problèmes relationnels : reconnaissance des comportements abusifs, recours à l'aide, soutien aux pairs

2. Gestion des émotions : maîtrise de la colère, expression émotionnelle lors d'un conflit
3. Expression et respect des limites : capacité à exprimer ses besoins, à fixer et respecter les limites de l'autre
4. Pertinence du programme : perception de l'utilité et de la validité du dispositif SESR

Chaque item était évalué sur une échelle de Likert à quatre points (de « pas du tout d'accord » à « tout à fait d'accord »). Aucune option de réponse neutre n'était prévue, afin d'amener les participants à prendre position (De Landsheere, 1964).

Les questionnaires ont été complétés anonymement et en ligne (via Google Forms), lors de deux passations ; en amont de la première séance donc préprogramme et après la neuvième séance, post-programme. Les réponses recueillies ont fait l'objet d'analyses descriptives (pourcentage, moyenne) et d'analyses statistiques (test T pour échantillons appariés et corrélations).

3. Résultats

3.1. Problèmes relationnels

Les élèves ont, dans l'ensemble, témoigné d'une légère amélioration quant à leur capacité à repérer les signaux d'alarme d'une relation abusive et à demander de l'aide. Après le programme, ils se sentaient plus enclins à identifier un comportement problématique et à soutenir un pair en difficulté. Toutefois, l'analyse statistique n'a pas montré de différence significative ($p > 0.05$), suggérant une évolution positive mais peu marquée.

3.2. Gestion des émotions

La catégorie « gestion des émotions » (maîtrise de la colère, expression de ses ressentis) a mis en évidence un recul du « tout à fait d'accord » au profit de « plutôt d'accord », pouvant être interprété comme un possible effet Dunning-Kruger (Kruger & Dunning, 1999). La confrontation aux techniques de gestion de la colère aurait possiblement amené certains élèves à réaliser la complexité de la régulation émotionnelle. Globalement, aucun gain significatif n'a

été observé, mais les élèves semblent plus conscient^{es} de leurs limites et de la nécessité d'apprendre à contrôler leurs réactions.

3.3. Expression et respect des limites

Les items relatifs à l'affirmation de soi et au respect des limites de l'autre présentaient, avant le programme, un taux important de « tout à fait d'accord ». Après les neuf séances, on constate une augmentation modérée des réponses « plutôt pas d'accord » et « pas du tout d'accord ». Les jeunes ne se jugent plus aussi sûrs de leurs capacités, ce qui peut traduire une volonté de remettre en question leurs pratiques relationnelles. Là encore, les différences ne sont pas statistiquement significatives ($p > 0.05$).

3.4. Pertinence du programme

Le changement le plus notable réside dans la perception de l'utilité du programme. Les élèves se déclarent bien plus convaincues de la nécessité d'un tel dispositif à l'issue des séances. Le pourcentage d'élèves jugeant le programme « pas ou peu utile » a été divisé par deux, ce qui montre un impact positif sur la compréhension de l'enjeu de la prévention de la violence et la sensibilisation aux comportements abusifs.

En comparant les classes de 9e et de 10e, il apparaît que les élèves plus jeunes apprécient davantage le programme. L'hypothèse initiale selon laquelle les élèves plus âgés de 10e trouveraient le dispositif plus pertinent n'a donc pas été validée.

Conclusion

Les résultats de cette étude indiquent une évolution restreinte, voire non significative, concernant l'identification des problèmes relationnels, la gestion des émotions et l'expression de ses limites. Toutefois, la perception de l'utilité et de la pertinence du programme SESR s'est nettement améliorée. Cette hausse témoigne d'un impact positif et d'une prise de conscience. Les élèves comprennent l'importance de la prévention en faveur des relations saines et reconnaissent le besoin d'avoir des outils pour la suite de leur vie.

Au-delà des chiffres, une prise de conscience plus fine du cycle de la violence (Walker, 1979) et de la complexité des compétences relationnelles semble avoir émergé. L'effet Dunning-Kruger, observé dans la régulation émotionnelle, est un indice de l'intérêt de ces séances pour déconstruire la surconfiance initiale. Bien que l'échantillon restreint, un questionnaire uniformisé, l'absence de groupe témoin et l'exclusion de certaines thématiques traitées limitent la portée des conclusions.

Les pistes d'amélioration consistent non seulement à élargir la taille de l'échantillon et à intégrer un groupe témoin pour mieux valider les effets du dispositif mais également à combiner les outils quantitatifs avec des entretiens qualitatifs afin de mieux percevoir les subtilités.

Même si les résultats ne sont pas immédiatement tangibles, les apports du programme continueront probablement d'alimenter les réflexions des élèves et telles des graines semées – notamment sur l'expression des limites, le respect et la dynamique de pouvoir – elles continueront à germer après l'intervention. La prévention de la violence et la promotion des relations saines à l'adolescence restent un chantier essentiel pour former des adultes responsables, respectueux et capables d'empathie, au bénéfice de toute la société.

Bibliographie

American Psychological Association. (2021). *Adolescent Violence in Relationships*.

Bandura. (1977). Self-efficacy: Toward a unifying theory of behavioral change. *Psychological Review*, 84(2), pp. 191-215.

Beck, A. (2011). *Cognitive therapy and the emotional disorders*. Pinguin.

Casey, B. J., Jones, R. M., & Hare, T. A. (2008). The adolescent brain. *Annals of the New York Academy of Sciences*, 1124(1), 111-126.

Connell, R. W. (2002). *Gender*. Polity Press.

De Landscheere, G. (1964). *Introduction à la recherche pédagogique*. Armand Colin-Bourrellet.

- Kruger, J., & Dunning, D. (1999). Unskilled and Unaware of It: How Difficulties in Recognizing One's Own Incompetence Lead to Inflated Self-Assessments. *Journal of Personality and Social Psychology*, vol. 77, no 6, pp. 15-27.
- Viner, R., Ozer, E., Denny, S., Marmot, M., Resnick, M., Fatusi, A., & Currie, C. (2012, April 25). Adolescence and the social determinants of health. *The Lancet*, 379(9826), pp.1641-1652.
- Vygotsky, L. (1978). *Mind in Society: The Development of Higher Psychological Processes*. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Waldis, M., Ehlert, U., & Schmeck, K. (2019). The Effectiveness of a Violence Prevention Program for Adolescents in Switzerland: A Controlled Study. *Journal of Interpersonal Violence*, 34(10), 1, pp. 994-2014. doi: 10.1177/0886260516654955.
- Walker, L. (1979). *A Psychosociological Study of Domestic Violence*.