



HAL
open science

Place de la subjectivité dans l'information chez les intervenants lors des séances d'éducation à la sexualité

Isabelle Hernandez

► **To cite this version:**

Isabelle Hernandez. Place de la subjectivité dans l'information chez les intervenants lors des séances d'éducation à la sexualité. Gynécologie et obstétrique. 2014. dumas-01057489

HAL Id: dumas-01057489

<https://dumas.ccsd.cnrs.fr/dumas-01057489>

Submitted on 22 Aug 2014

HAL is a multi-disciplinary open access archive for the deposit and dissemination of scientific research documents, whether they are published or not. The documents may come from teaching and research institutions in France or abroad, or from public or private research centers.

L'archive ouverte pluridisciplinaire **HAL**, est destinée au dépôt et à la diffusion de documents scientifiques de niveau recherche, publiés ou non, émanant des établissements d'enseignement et de recherche français ou étrangers, des laboratoires publics ou privés.

AVERTISSEMENT

Ce mémoire est le fruit d'un travail approuvé par le jury de soutenance et réalisé dans le but d'obtenir le diplôme d'Etat de sage-femme. Ce document est mis à disposition de l'ensemble de la communauté universitaire élargie.

Il est soumis à la propriété intellectuelle de l'auteur. Ceci implique une obligation de citation et de référencement lors de l'utilisation de ce document.

D'autre part, toute contrefaçon, plagiat, reproduction illicite encourt toute poursuite pénale.

Code de la Propriété Intellectuelle. Articles L 122.4

Code de la Propriété Intellectuelle. Articles L 335.2-L 335.10

Mémoire pour obtenir le
Diplôme d'Etat de Sage-Femme

Présenté et soutenu publiquement

le : **30 avril 2014**

par

Isabelle HERNANDEZ

Né(e) le 30/03/1990

**Place de la subjectivité dans l'information
chez les intervenants lors des séances
d'éducation à la sexualité.**

DIRECTRICE DU MEMOIRE :

Mme LE RALLE Véronique

Chargée de mission en éducation à la sexualité,
Conseil Général de l'Essonne (91)

JURY :

Mr le Pr. LEPERCQ Jacques
Mme LEMETAYER-DARTOIS Marie Françoise

Directeur Technique et d'Enseignement
Sage-femme, Représentante de la directrice de l'école de
sages-femmes Baudelocque
Sage-femme, co-directrice du mémoire
Sage-femme, Coordinatrice du Réseau RPPN
Sage-femme, Cadre

Mme MESNIL Nicole
Mme BAUNOT Nathalie
Mr. FALGAIROU Vincent

Mémoire N° 2014PA05MA20

Remerciements

Je tiens à remercier tout d'abord ma directrice de mémoire, Mme Véronique LE RALLE, pour son savoir, son accompagnement, sa disponibilité, son soutien et ses précieux conseils lors de l'élaboration de ce travail.

Je remercie également Mme Nicole MESNIL, co-directrice de ce mémoire, pour ses connaissances et sa compréhension.

Merci à vous deux pour votre humanité.

Je remercie également toutes les personnes qui, d'une manière ou d'une autre, ont influencé ce travail : à Madame Anne CHANTRY pour ses encouragements, à Madame Laure FREJAC pour son vif intérêt pour ce mémoire.

Merci à tous les participants pour leur temps et leur intérêt.

D'une façon plus informelle, il me semble important de remercier mes amies et futures collègues de la promotion 2010-2014, pour leur énergie et leur bonne humeur.

Merci à toi, Laetitia, pour toutes les choses que tu as faites et qui n'entreraient pas sur cette page.

Merci à vous, Laure et Mahault, de m'avoir accompagnée durant ces quatre années.

Merci à vous, Marie-Charlotte et Guillemette, pour la richesse de nos échanges.

Je remercie mes frères, d'être toujours à mes côtés.

Je remercie mes parents.

Merci à Toi, qui sait tout ce que cela implique.

Table des matières

Liste des annexes	I
Lexique	II
Introduction.....	1
Première partie : le cadre conceptuel.....	2
1. L'éducation à la sexualité : une définition législative	2
2. Notions principes : la subjectivité et l'objectivité.	3
3. Les acteurs : définition de l'adolescence.	5
4. Le savoir et l'éducation.	9
Deuxième partie : La méthodologie de l'étude.....	13
1. Les questionnaires individuels.	13
2. Les entretiens individuels semi-dirigés.	13
3. Le Focus Group.	14
4. Problématique.	16
5. Hypothèses.	16
6. Objectif de l'étude.	16
Troisième partie : Présentation des résultats.....	17
1. Caractéristiques de la population étudiée.	17
2. Thèmes abordés lors des entretiens individuels et dans le Focus Group.	18
2.1. <i>Subjectivité/objectivité des informations et des postures : les professionnels en ont-ils conscience ?</i>	18
2.1.1. La subjectivité.	18
2.1.2. L'objectivité.....	21
2.2. <i>Les situations difficiles : origines et gestion par l'intervenant.</i>	21
2.2.1. Existence et origine du conflit.	21
2.2.1.1. Origine : le groupe.	22
2.2.1.2. Origine : le professionnel.	23
2.2.1.3. Origine : l'autorité, la position éducative.....	24
2.2.1.4. Origine : le contexte religieux, politique, social ou concernant l'équipe pédagogique.....	25
2.2.1.5. Origine : l'impartialité de l'intervenant est-elle à toute épreuve ?.....	26

2.2.1.6. Origine : existence de sujets difficilement abordables par le professionnel.	27
2.2.2. La gestion du conflit.	28
2.2.2.1. La médiation par le report sur le groupe.	28
2.2.2.2. La confrontation.	28
2.2.2.3. La supervision.	29
2.2.2.4. Le rappel de la loi.	29
2.3. <i>Influence de l'expérience sur la subjectivité des intervenants.</i>	30
2.3.1. Des intervenants plus objectifs.	30
2.3.2. Les indécis : des intervenants à la fois plus objectifs et subjectifs.	31
2.3.3. Des intervenants plus subjectifs.	31
2.3.4. Evolution de la méthode et des perceptions.	31
2.4. <i>La notion de qualité dans les interventions scolaires.</i>	32
2.4.1. Impact de la subjectivité sur la qualité de l'information.	32
2.4.2. Qualité globale de l'intervention scolaire : atteinte des objectifs.	33
2.4.2.1. L'absence de certitudes concernant la qualité.	33
2.4.2.2. Les déterminants de la qualité.	34
2.4.2.3. Les méthodes d'évaluation.	35
2.4.2.4. Objectifs des interventions selon les professionnelles.	35
2.5. <i>La gestion du binôme.</i>	36
2.5.1. Les difficultés du binôme.	36
2.5.2. Les apports du binôme.	38
2.5.3. Propositions.	38
Quatrième partie : Discussion.	39
1. Analyse des résultats.	39
1.1. <i>La population étudiée.</i>	39
1.2. <i>La place de la subjectivité et de l'objectivité chez les intervenants.</i>	41
1.2.1. Une subjectivité bénéfique.	41
1.2.2. Plusieurs formes de subjectivité et conscience de l'intervenant.	41
1.2.3. Le « seuil » de subjectivité.	42
1.2.4. Une objectivité atteignable ?	42
1.2.5. Le cas des « valeurs universelles ».	42
1.3. <i>Les situations conflictuelles.</i>	43
1.3.1. Les adolescents irrespectueux versus le respect du professionnel.	44
1.3.2. L'intervenant déstabilisé : vie privée, rapport au savoir.	45
1.3.3. La responsabilité partagée.	45
1.4. <i>Impact du contexte religieux, politique, social ou de l'équipe pédagogique.</i>	45
1.5. <i>Impartialité de l'intervenant.</i>	46
1.6. <i>Existence de sujets difficilement abordables par le professionnel.</i>	47
1.7. <i>Gestion du conflit.</i>	47

1.8. <i>Influence de l'expérience sur la subjectivité des intervenants.</i>	49
1.8.1. La difficulté de la frontière entre subjectivité et objectivité.	49
1.8.2. Des intervenants plus dans l' « échange », avec plus de recul sur les situations.	49
1.9. <i>La notion de qualité des interventions.</i>	50
1.9.1. Une subjectivité utile.....	50
1.9.2. Des objectifs portés sur des valeurs.	51
1.9.3. La fiabilité des critères et outils de mesure de la qualité.	52
1.9.4. La figure d'autorité et l'évaluation de la qualité.	52
1.9.5. Ressenti de la qualité par le professionnel.	53
1.10. <i>La gestion du binôme</i>	53
1.10.1. Les apports et les désavantages du binôme.	53
1.10.2. Le binôme et la subjectivité.	54
2. Test des hypothèses.	55
3. Forces et limites de l'étude.	56
4. Propositions.	57
5. Lien avec l'exercice professionnel.	58
Conclusion	59
Bibliographie	
Annexes	

Liste des annexes

Annexe I : Questionnaire de caractérisation de la population d'étude.	
Annexe II : Questionnaire des entretiens individuels semi-dirigés.	
Annexe III : Questionnaire du Focus Group.	
Annexe IV : Tableau réunissant les citations recueillies dans les entretiens individuels et le Focus Group.	
Annexe V : Récapitulatif des caractéristiques de programmes d'éducation sexuelle efficaces selon l'UNESCO.	

Lexique

EI : Entretien Individuel

FG : Focus Group

OMS : Organisation Mondiale de la Santé

UNESCO : Organisation des Nations Unies pour l'Education, la Science et la Culture

Introduction

Dans une de ses publications portant sur l'histoire de l'éducation sexuelle en France et sur sa médicalisation, le Professeur Alain Giami met en relief l'implication de la morale religieuse et sociale dans le discours délivré aux adolescents. Il explique également qu'au cours de l'évolution de l'éducation sexuelle, cet aspect moral n'a pas disparu, mais qu'il a simplement été dissimulé sous un discours objectif et scientifique (1).

Ce travail rend compte de la place prépondérante de la science, objective, dans l'éducation des jeunes, et de sa prétendue supériorité sur la morale. La morale dépend de la société, et est donc déterminée par l'appréciation de ses membres. Elle est subjective.

Sur le postulat que l'objectivité dans l'information est supérieure à la subjectivité, l'interrogation posée est de savoir quelle est la situation aujourd'hui au cours des séances d'éducation à la sexualité. Les professionnels sont-ils objectifs ou subjectifs ? Dans quelle mesure en ont-ils conscience ? Est-ce réellement un gage de qualité ?

Le but de ce travail est d'apporter aux professionnels de l'éducation affective, relationnelle et sexuelle un regard extérieur sur leur pratique ainsi qu'un certain nombre de pistes de réflexions allant dans le sens d'une meilleure compréhension de l'animation de ces interventions.

Dans cette étude, nous tenterons de déterminer quelle est la place de la subjectivité dans l'information délivrée par les intervenants lors des séances d'éducation à la sexualité, en abordant des thèmes variés tels que la subjectivité et l'objectivité dans l'information et la manière dont elles sont perçues par les professionnels, mais aussi le conflit, son origine, sa gestion par l'intervenant, la façon dont elles impactent la qualité des séances et enfin l'influence d'un binôme sur le déroulement d'une séance d'éducation affective relationnelle et sexuelle.

Première partie :

le cadre conceptuel.

1. L'éducation à la sexualité : une définition législative

L'éducation à la sexualité est régie par un certain nombre de textes réglementaires.

L'article L121-1 du code de l'éducation définit les missions des écoles, collèges, lycées et établissements de l'enseignement supérieur ; ceux-ci doivent assurer une mission d'information et d'éducation à la sexualité (2). L'article L312-16 datant de 2001, modifié en 2004 précise qu' « une information et une éducation à la sexualité sont dispensées dans les écoles, les collèges et les lycées à raison d'au moins trois séances annuelles et par groupes d'âge homogène. Ces séances pourront associer les personnels contribuant à la mission de santé scolaire et des personnels des établissements (...). Des élèves formés par un organisme agréé par le ministère de la santé pourront également y être associés » (3). Ainsi, la sage-femme comme les étudiants maïeuticiens sont habilités à réaliser des séances d'éducation à la sexualité.

La législation prévoit également la création d'un comité d'éducation à la santé et à la citoyenneté (défini par l'article R421-46 du code de l'éducation datant de 2008) dont l'une des missions est de définir un programme d'éducation à la santé et à la sexualité ainsi que de prévenir les comportements à risques. Ce comité se réunit à l'initiative d'un chef d'établissement ou bien d'un conseil d'administration (4).

A l'heure actuelle, les textes relatifs à l'éducation à la santé dans le système scolaire français ne font pas mention d'une obligation à aborder des notions de biologie, de maladies sexuellement transmissibles ainsi que de leur prévention et de leur traitement. L'objectif mis en avant par ces textes est avant tout « d'aider les élèves à réfléchir et à s'investir, individuellement et collectivement, en utilisant leurs acquis, à propos de situations en rapport avec la santé, vécues ou présentées sous forme de témoignages, d'enquêtes, de films ou d'autres documents » (5). Il est précisé que ces séances peuvent être un lieu adéquat pour aborder des sujets tels

que l'alimentation ou bien la consommation de stupéfiants, la dépression, les violences.

Il est d'ailleurs recommandé aux intervenants de ne pas rechercher l'exhaustivité dans l'abord de l'ensemble de ces thèmes, mais plutôt de s'adapter aux groupes d'adolescents avec lesquels ils interagissent. Ainsi sont mis en avant une approche globale de la santé et un abord positif de l'ensemble de ces thématiques (5).

L'introduction d'un affect (ici positif) concernant l'information délivrée peut apporter certaines interrogations, notamment sur la façon dont les intervenants s'approprient les sujets et comment ils les restituent aux adolescents.

2. Notions princeps : la subjectivité et l'objectivité.

Après le rappel du cadre législatif dans lequel s'inscrivent les séances d'éducation à la sexualité, il semblait indispensable d'apporter des précisions sur les notions autour desquelles s'articule ce travail de mémoire : la subjectivité et l'objectivité.

De façon assez courante, la subjectivité est associée au sujet, c'est à dire à l'individu, et l'objectivité à l'objet.

D'un point de vue philosophique, l'objectif, qui se rapporte donc à l'objet, concerne les idées qui ne tirent pas leur source de l'esprit humain, des idées, de l'esprit (6). Elle désigne également toute chose tirant sa source de l'expérience. Dans notre travail, cette notion est considérée comme quelque chose qui « décrit la réalité sans jugement » (6).

Lorsque l'on regarde dans le dictionnaire (6), les adjectifs qui lui sont associés sont de cet ordre : observable, vérifiable. Associé à l'adverbe « objectivement », on peut lire : « en réalité » (6).

L'objectivité est-elle définie comme étant « le caractère de la pensée qui est conforme à la réalité », l'objectivisme comme étant le « caractère de ce qui est objectif, impartial » (6).

Elle est souvent associée à une notion de sérieux de l'information (7) ; on parle d'ailleurs, pour la « psychologie objective », d'une « méthode d'approche extérieure des faits psychologiques, semblable à celle des sciences physiques, qui observe, mesure et tire des lois » (8).

Ces notions sont en opposition avec la subjectivité.

Le sujet, sur le plan philosophique est un être qui a conscience de son existence. La subjectivité définit l'ensemble des choses qui se rapportent au sujet, et qui, par opposition à objectif, concerne ce qui se passe dans l'esprit de l'individu, qui se réalise par sa pensée (6).

Ainsi, on peut lire également que le subjectif « repose sur la sensibilité personnelle » (6).

En opposition avec l'objectivisme, le subjectivisme est une théorie selon laquelle l'individu ne tiendrait pas compte de l'objectivité en exposant uniquement ses propres opinions et sentiments (6). D'un point de vue philosophique, il désigne celui ou celle qui pense que ses idées sont en fait des choses réelles (6).

Dans notre étude, la notion de subjectif est présentée aux intervenants comme étant la façon dont ils présentent les informations, qui ne serait pas impartiale et donc teintée de leurs propres opinions et ressentis en réponse à leurs expériences personnelles.

Dans un dictionnaire tel que le Littré, ces deux notions apparaissent comme parfaitement distinctes l'une de l'autre. Une notion intéressante abordée dans le Dictionnaire Culturel en langue française serait que la subjectivité et l'objectivité ne seraient en fait pas si clairement séparées (7).

Paradoxalement, l'objectivité d'un fait ou d'un discours est soumis à l'appréciation d'un individu, qui lui, est subjectif (7). Ainsi, le chapitre portant sur l'objectivité et la subjectivité dans le Dictionnaire Culturel en langue française souligne le fait qu'il est « impossible de décrire un état strictement subjectif sans utiliser les termes d'un langage commun (ce qui revient à l'objectiver, au moins en partie) et inversement, une définition prétendue objective ne peut jamais être complètement assurée d'échapper au point de vue, toujours partiel, voire partial, de celui qui l'énonce » (7) ; de même, cette différence entre l'extérieur et la pensée du sujet, qui est la limite sensée définir l'objectivité n'est pas la même selon les individus et donc la limite séparant les deux notions s'en retrouve extrêmement floue.

Enfin, la subjectivité, qui trouve donc son origine dans la pensée et les sensations, est éprouvée de manière différente selon les individus. L'objectivité sous-tend que l'objet dont il est question doit pouvoir être décrit, défini par le langage, et être le même au sein d'un groupe (7). Henri Pointcarré porte également une réflexion

sur la place de la science dans ce système dichotomique : « Dire que la science ne peut avoir de valeur objective parce qu'elle ne nous fait connaître que des rapports, c'est raisonner à rebours, puisque précisément ce sont les rapports seuls qui peuvent être regardés comme objectifs » ; il tente de démontrer que la science est objective (7).

Ainsi, nous pouvons nous interroger sur la teneur réelle en subjectivité et opinion du sujet d'un discours qualifié d'objectif, porté sur des faits dits scientifiques.

3. Les acteurs : définition de l'adolescence.

Le sujet que nous traitons dans ce mémoire implique trois entités principales : le (les) intervenant(s), l'(les) adolescent(s) ainsi que les institutions.

L'adolescence est une période de la vie dont la définition ainsi que les limites varient selon le point de vue d'où on l'observe.

La médecine et la biologie nous apportent une première définition de ce phénomène. Dans ces domaines, on parle de puberté. Elle correspond à une croissance du corps qui acquiert sa capacité à se reproduire. Ainsi, on observe l'apparition chez les garçons comme chez la fille des caractères sexuels secondaires que sont les seins, la pilosité, la mue de la voix, la modification de la vulve et de la verge. La jeune fille acquiert sa fonction reproductrice avec les premières ovulations dont le signe extérieur est l'apparition des règles. Le garçon développe lui sa capacité fécondante avec la production des spermatozoïdes et les premières éjaculations. On connaît donc les signes extérieurs démontrant le début de la puberté ; concernant la fin de celle-ci, elle se définit par la fin de la croissance chez les deux sexes (18 ans pour les filles et jusqu'à 25 ans chez les garçons) (9).

Le concept de l'adolescence et les théories qui s'en dégagent se sont principalement développés au XXème siècle. Avant cela, les adolescents étaient regroupés et étudiés sous la forme d'un groupe social : les jeunes, la jeunesse. L'apparition de la notion d'adolescence, mise en avant notamment par John Bowlby en 1951, a permis de considérer l'adolescent non plus comme un groupe mais comme un individu singulier (10).

Selon l'Organisation Mondiale de la Santé (OMS), l'adolescence se définit par une limite d'âge : entre 10 et 19 ans. Elle considère cette période comme étant une « transition critique » dans le sens où elle est caractérisée par une rapidité de changement et de développement importante qui n'est supérieure que durant

l'enfance. L'adolescence débute avec la puberté (11), mais l'OMS fait également référence à la dimension culturelle et socio-économique de l'adolescence pour en définir la fin : ces différentes dimensions ont une influence sur la durée pendant laquelle l'individu vivra son adolescence (recul de l'âge du mariage, évolution des attitudes et des comportements sexuels, allongement de la durée des études...) (11).

Il existe un certain nombre de transitions inhérentes à cet état, que l'OMS décrit comme « l'acquisition de l'indépendance sociale et économique, du développement de l'identité, de l'acquisition des compétences nécessaires pour remplir son rôle d'adulte et établir des relations d'adulte, et de la capacité de raisonnement abstrait. » (11).

Le phénomène de l'adolescence peut aussi se définir d'un point de vue psychologique.

Il existe par ailleurs de nombreux auteurs de référence en matière d'adolescence, chacun ayant leur théorie sur la définition de celle-ci.

Concernant les limites de l'adolescence, les auteurs s'accordent pour dire qu'elle débute par une modification physiologique de la personne : la puberté.

Il faut en revanche souligner le fait que puberté et adolescence ne sont pas toujours corrélées, et qu'elles désignent deux dimensions bien particulières de phénomènes qui ont bien souvent lieu durant la même période. Puberté désigne ainsi la dimension biologique de la modification de l'individu tandis que l'adolescence fait référence à la modification psychique et comportementale de celui-ci.

Sa fin est cependant plus difficile à déterminer, la limite se modifiant au cours des époques. De nombreuses variables sont proposées telles que : l'âge de la majorité légale, l'âge de la fin des études, l'autonomie financière ou le premier emploi.

Dans la difficulté de définir les limites de l'adolescence se pose aussi celle de définir l'âge adulte (10). Ainsi, le « flou » existant autour des limites de l'adolescence laisse apparaître un certain nombre de néologismes pour définir les individus qui ne seraient ni enfant, ni adolescent, ni adulte : « les pré-adolescents » mais aussi les « adulescents » (10).

Il existe des théories visant à définir cette période : le Professeur Philippe Jeammet définit l'adolescence par l'intrication de plusieurs facteurs qui font que l'individu n'est plus un enfant, mais qu'il n'est pas encore entré dans l'âge adulte (9). Cette période serait marquée chez l'adolescent par un conflit qu'il entretient avec lui-

même, dans le sens où les objets qu'il investit deviennent menaçants pour son narcissisme (10). Ainsi, les troubles psychopathologiques tirent principalement leur source du fait que l'adolescent se sent dépendant (de ses parents principalement) : il n'a choisi ni son corps, ni son héritage (biologique et culturel), ni le fait d'être né (12).

Une autre théorie portant sur les mécanismes de l'adolescence est avancée par Moses Laufer : l'adolescent vit ce que l'auteur appelle un « breakdown » (ou « rupture ») ; il s'agit d'une scission entre l'enfant qu'il était et l'adolescent qu'il est devenu : il doit ainsi gérer les « éprouvés d'étrangeté accompagnés d'une perte du sentiment de continuité d'existence ». Selon Moses, ce « breakdown » est la conséquence des modifications corporelles et psychiques du jeune individu qui se découvre une sexualité physique et psychique. Cette notion de « rupture » explique selon lui les comportements de violence que peuvent avoir les adolescents envers eux mêmes en faisant de ce nouveau corps sexué la cause de leurs troubles et en le rendant responsable de cette rupture qu'ils doivent apprendre à gérer (10).

La théorie de Peter Blos explique l'adolescence par le fait que l'individu doit revivre la séparation de l'objet œdipien (bien souvent, les parents) afin de s'individualiser. Pour lui, l'adolescence reste essentiellement un mécanisme psychique et non une réalité dans le sens où l'adolescence ne se réalise pas forcément par une séparation physique de ses parents. Cette individualisation, ce détachement de l'objet œdipien, a pour conséquence le déplacement de son besoin de dépendance vers de nouveaux objets (10).

Les théories précédemment citées ont pour point commun de se baser sur la théorie psychanalytique de Freud, qui fait mention de la réapparition du complexe d'Œdipe à l'adolescence (il n'utilise cependant pas ce terme mais celui de « puberté »), mettant l'individu dans l'obligation de vivre une situation où les parents redeviennent soit objets d'inceste, soit objets de rivalité.

D'autres théories existent : nous pouvons citer Raymond Cahn, pour qui l'adolescence est avant tout une affaire de « subjectivation » de l'individu, c'est à dire que l'adolescent se doit de créer sa propre pensée afin de construire sa propre créativité mais aussi de s'approprier son corps (10).

Toujours sur les bases psychanalytique, Philippe Gutton se démarque par sa théorie : pour ce dernier, l'adolescence n'est pas un mécanisme de séparation mais plutôt un rapprochement inéluctable et violent de l'adolescent envers l'objet œdipien. Cette « confrontation » (10), qui fait ressurgir la peur et les interdits de l'inceste, pousse l'adolescent vers un travail de renoncement qui le guidera vers de nouveaux

objets d'affect. C'est ainsi que Gutton fait émerger le concept de « pubertaire » qui peut être assimilé à une croissance du psychisme qui renvoie l'individu vers l'objet œdipien: « le « pubertaire » [...] est à la psyché ce que la puberté est au corps » (10).

Pour conclure sur l'apport de la psychanalyse dans la définition de l'adolescence, nous pouvons proposer une synthèse permettant de la définir : l'adolescence peut être considérée comme une phase durant laquelle des restructurations d'ordre intellectuelles et affectives s'opèrent. Ces modifications ont pour objet la personnalité de l'adolescent. La personne s'individualise et intègre l'ensemble des modifications physiologiques de son corps, devenu sexué. C'est une période où, selon la pensée psychanalytique, le conflit œdipien se rejoue. L'adolescence est une période de la vie où l'individu doit gérer un ensemble de deuils, de désillusions grâce auxquels il pourra s'individualiser vis-à-vis de la figure parentale (8).

Il existe également une théorie cognitive (dite de Piaget) sur les mécanismes de l'adolescence. Cette période de transition entre l'enfance et l'adolescence serait caractérisée par un développement de la cognition avec l'apparition de l'individu de la pensée abstraite (qui fait suite à la pensée formelle). Cette pensée abstraite permet à l'adolescent de mettre en avant le champ des possibles et relaie à un second plan le réel. La pensée formelle reste cependant indispensable au développement de l'adolescent puisqu'elle joue un rôle majeur dans les relations avec les pairs, qui sont elles même indispensables à la séparation de l'adolescent avec ses parents (10)

Il nous reste une dimension de l'adolescence à aborder : sa dimension sociale. Comme nous l'avons souligné précédemment, un certain nombre de néologismes tels que « pré-adolescence » ou « adulescent » sont apparus dans notre langue. Ces nouveautés montrent la place importante que prend le statut de l'adolescent dans la société d'aujourd'hui, qui s'intéresse à la meilleure façon de la définir, mais aussi d'en comprendre les mécanismes. L'OMS fait d'ailleurs état de cette facette de l'adolescence dans sa définition du phénomène.

D'autres publications cernent le statut d'adolescent sur un plan culturel : de nombreux critères sont alors proposés pour le définir. La fin du parcours scolaire, l'apparition du désir de parentalité mais aussi la place que lui donne la société dans

laquelle il évolue ainsi que sa place au sein du modèle familial sont des indicateurs retenus (13).

4. Le savoir et l'éducation.

Concernant le terme de « subjectivité », nous parlons ici d'une personne faisant preuve de subjectivisme dans son exercice, c'est à dire qu'il adopte une « attitude [...] qui ne tiens compte que de ses sentiments et opinions individuels, qui refuse, méprise ou ignore la réalité objective » (14).

Par exprimer, nous parlons de langage au sens linguistique du terme, mais aussi de communication non verbale.

En étudiant la littérature, il semble que la question du rapport au savoir mais aussi de la transmission de ce savoir, si elle est étudiée depuis de nombreuses années, n'apparaît en tant que telle dans les ouvrages que depuis les années 1960. En effet, il semblerait que le terme de « rapport au savoir » tire son origine des réflexions de Lacan, qui utilisera l'expression lors d'une conférence. Cependant, l'idée portée par cette notion de rapport au savoir est commune à un certain nombre d'auteurs de l'époque, mais est aussi reprise, notamment par Althusser, Bourdieu et Passeron (15).

Lorsque l'on parle de transmission du savoir, il est important de mesurer les sous-entendus portés par les mots. Tout d'abord, la notion du savoir en elle-même est importante : dans un de ces ouvrages, Françoise Hatchuel met en exergue le fait que dans l'inconscient collectif, la possession du savoir place son détenteur dans une position de force. En effet, la détention de la connaissance permet à celui qui en bénéficie de se libérer de l'autre, de l'incertain, mais aussi de légitimer ses choix (15). Ainsi, apprendre et savoir change le rapport de l'individu avec le monde.

Elle sépare le savoir en quatre caractéristiques principales (15):

- Le savoir-faire ; puisqu'il existe grâce à l'action qu'il va permettre ;
- Le discours ; c'est ainsi qu'il est transmis par un individu propre et il varie selon le contexte social ;
- Le réflexif ; car pour détenir une connaissance il faut avoir conscience de celle-ci ;
- L'interaction ; c'est le deuxième déterminant de sa transmission.

Lors de l'émergence des idées portant sur le rapport au savoir dans les années soixante, un certain nombre de courants de pensées ont développé leurs

propres théories. La théorie psychanalytique, qui se positionne surtout sur un plan critique de l'enseignant, envisage le rapport au savoir comme une demande de soumission de l'enseignant vis-à-vis de ses élèves. Il s'inscrit pour eux dans une relation inégalitaire, avec un dominant et un dominé, et qui structure ce de fait l'enseignement (15)(16). L'enseignant tente de reproduire chez son élève ce qu'il a lui même vécu (16).

En se basant sur cette définition, la question de la place de l'autorité dans la relation entre l'enseignant et l'élève peut être soulevée. Françoise Hatchuel replace ce questionnement dans le contexte de la société actuelle, où l'autorité ne fait plus parti des standards, où l'individu se doit d'être libre. Ainsi, elle s'interroge sur la possibilité que le savoir soit utilisé aujourd'hui dans le but de « cacher » une certaine forme d'autorité sur ses semblables : « on ne se soumettrait plus à un statut, mais à un savoir, ou un individu sachant » (15). De même, elle souligne que le savoir ne tire son importance que par le fait que les autres ne le détiennent pas (15).

Appliqué au contexte des séances d'éducation à la sexualité, l'interrogation se porte essentiellement sur l'idée que l'on place derrière le mot « éducation ». L'autorité serait en fait un mécanisme dont le principal outil serait l'utilisation de la culpabilité d'un individu pour lui faire exécuter certains actes dont il n'aurait pas forcément eu l'initiative (15). Si le savoir cache l'autorité, qu'attendent donc les intervenants des adolescents qu'ils rencontrent ?

Le savoir en guise d'autorité n'est pas une notion récente. L'éducation sert depuis de nombreuses années des causes politiques, notamment en ce qui concerne le contrôle des populations : dès 1833, Guizot, ministre de l'Instruction publique, met en place les bases de notre système scolaire. Le but affiché de la création systématique d'écoles primaires dans les communes de plus de six mille habitants est la « domestication du peuple » (15). De façon sous-jacente, le but est de maintenir le peuple sous la domination des dirigeants : il est important d'instruire, mais pas trop. Ainsi naissent deux types d'écoles : le primaire et le secondaire. Cette scission administrative de l'éducation l'est aussi de par son contenu : les élèves du primaire reçoivent des connaissances dont ils ne sont pas les auteurs, tandis que le secondaire forme les étudiants aisés à produire du savoir (15). La majorité de la population est donc instruite, mais ne dispose pas d'une autonomie dans sa réflexion. Ainsi, le savoir devient un outil non pas de libération, mais de maintien.

Cette idée que l'instruction puisse être faussement libératrice fut reprise notamment par Jacky Beillerot, qui s'interrogea sur la place grandissante de la

pédagogie, prenant la place de la force pour maintenir la population ; laissant place à une « idéologie pédagogue » pour laquelle expliquer suffit à convaincre (15).

L'ensemble de cette réflexion pousse à croire que toute action basée sur la connaissance est la meilleure.

Cette idée est encore présente aujourd'hui au sein de notre système d'éducation ; notre génération en a fait les frais : ce qui est prouvé scientifiquement a une valeur supérieure à ce qui ne l'est pas. Certains ont dû faire face à des conflits entre enseignants, défendant leur corps de métier et leur spécialité ; faisant une séparation qualitative entre les différentes disciplines scientifiques.

Il semble ainsi nécessaire que l'éducation s'inscrive dans une démarche de questionnement de l'enseignant : il doit tenter de poser un regard lucide sur les raisons de son envie d'enseigner ainsi que sur le message qu'il souhaite délivrer.

Pour conclure sur la notion de savoir, il apparaît que celle-ci soit porteuse d'autonomie non pas par son contenu, mais par la manière dont elle est abordée par celui qui la partage (15).

Nous aborderons maintenant la notion du vécu de l'intervenant dans l'information qu'il délivre.

Dans son ouvrage portant sur le lien éducatif, Mireille Cifali aborde la notion de la subjectivité dans l'éducation : « Derrière leur souci scrupuleux d'objectivité se débusquent aisément partis pris et préférences personnelles » (16). Le détenteur du savoir est un sujet appartenant à une société, elle même composée de plusieurs « cellules » (ou institutions) au sein desquelles sa connaissance sera remaniée par le contexte dans lequel elle s'inscrit. Lors de la transmission de ce savoir, l'enseignant délivre donc ses connaissances avec l'ensemble des remaniements inhérents à sa place dans les différentes institutions dont il est membre. L'école est une de ces institutions. De ce fait, lorsque celui-ci délivre une information, celle-ci sera une fois de plus remaniée, adaptée au public auquel il s'adresse, tout en conservant les modifications déjà acquises (15). Dans ce sens, l'information délivrée ne peut être séparée du vécu.

Certains ouvrages admettent que l'éducation dispensée aux enfants serait toujours empreinte du vécu de leurs enseignants qui, selon les concepts psychanalytiques, reproduiraient de façon inconsciente leurs propres expériences infantiles et ce, même s'ils s'efforcent d'être objectifs (16). On peut ainsi lire : « l'acte d'éduquer ne peut être définitivement délivré de son imaginaire » (16).

L'intervenant fait partie de l'institution qu'est le groupe qu'il anime, partage avec eux un savoir qui est donc empreint de sa propre vie. Quelle distance doit-il alors maintenir avec ses interlocuteurs ? (16). Cette question se pose d'autant plus aujourd'hui dans une société de l'individualisme où dévoiler sa vie privée n'est pas toujours bien perçu, ce qui est en opposition avec la notion d'enseignement qui sous-entend le partage de l'expérience.

Deuxième partie :

La méthodologie de l'étude.

Nous avons réalisé une étude qualitative multicentrique, réalisée auprès de professionnels dispensant des séances d'éducation à la sexualité dans les départements de l'Essonne (91), Paris (75) et la Seine et Marne (77).

Pour cette étude, nous avons décidé d'utiliser une triangulation des méthodes afin d'effectuer le recueil de données. Les méthodes utilisées sont le questionnaire individuel, le Focus Group (FG) ainsi que l'entretien individuel (EI).

1. Les questionnaires individuels.

Au début de chaque entretien ou du Focus Group, les participants ont été invités à remplir un questionnaire anonyme (Annexe I) permettant de caractériser la population d'étude.

2. Les entretiens individuels semi-dirigés.

La seconde méthode choisie est celle des entretiens individuels semi-dirigés. Cette méthode a pour objectif de comprendre le phénomène étudié en incluant la dimension du vécu de l'interrogé. Elle a pour but d'explicitier certains phénomènes afin de mieux les comprendre (17). C'est « une interaction verbale animée de façon souple par le chercheur » (17). Ce dernier devra respecter le cadre de la conversation entamée avec le participant pour faire émerger le ou les thèmes principaux de sa recherche (17).

Méthodologiquement, l'entretien semi-dirigé se place entre l'entretien dirigé et l'entretien non dirigé (17): les questions préparées par le chercheur laissent place à la narration de l'interrogé, une certaine liberté dans les réponses est acceptée. Le choix de cette méthode est motivé par la recherche de données portant sur le vécu de l'individu, sur son expérience, concernant les informations qu'il donne lors des séances d'éducation à la sexualité.

Pour chaque entretien, un rendez-vous a été convenu avec la personne interrogée, exclusivement des femmes, par mail ou par téléphone, et le choix du lieu a été laissé à la participante. Les questions posées (Annexe II) lors de cet entretien n'étaient pas préalablement communiquées, seuls la problématique et l'objectif de l'étude étaient rappelés lors du premier contact puis le jour de l'entretien. Les entretiens étaient systématiquement enregistrés, après accord verbal de l'interrogée. Toutes les données ont été retranscrites et anonymisées.

3. Le Focus Group.

La troisième méthode choisie est celle du Focus Group. Très utilisée dans les pays anglo-saxons, elle permet de recueillir des informations en les faisant émaner d'un groupe interrogé (18)(19). Elle permet d'inclure l'expérience des participants dans les résultats. L'intérêt pour notre étude était de recueillir des informations en prenant en compte la dimension du groupe, leurs expériences, et ainsi de voir si l'interaction entre les pairs apportait de nouvelles réflexions.

Cette méthode consiste à réunir un groupe de personnes (idéalement entre six et huit participants (19) – un minimum de quatre personnes est par ailleurs requis pour conserver la dynamique de groupe (18), mais la littérature reste globalement imprécise sur le nombre de participants à inclure (20)) appartenant à la population étudiée et de leur soumettre un nombre limité de questions portant sur le sujet de l'étude. Le débat provoqué sera reporté sous forme de « verbatim » puis analysé grâce à l'association de mot, termes et expressions qui seront ensuite classés en différentes « idées » ou « concepts » (19).

Les avantages apportés par cette méthode sont l'échantillonnage du groupe sans exigence de représentativité, mais aussi la possibilité de créer un environnement propice à l'expression des idées propres à chacun. La discussion entre les pairs peut permettre le débat des idées mais aussi l'émergence de celles-ci (18).

Nous avons contacté dans le cadre de cette étude quatorze personnes, hommes et femmes, animant des séances d'éducation à la sexualité et faisant parti d'un groupe de travail réuni sous la tutelle du Conseil Général de l'Essonne afin de rédiger une « charte des bonnes pratiques en matière d'éducation à la sexualité ». L'ensemble des personnes contactées a évoqué un intérêt pour le sujet de l'étude.

Cinq personnes ont répondu positivement, six négativement et trois n'ont pas répondu. Les refus étaient motivés par des incompatibilités d'emploi du temps.

Une première date pour le Focus Group a été proposée pour laquelle le nombre de personnes pouvant participer n'était pas suffisant. Dans l'optique que cette méthode ne pourrait sûrement pas aboutir, nous avons commencé les entretiens individuels avec deux personnes disponibles initialement pour le Focus Group. Nous avons ensuite proposé une seconde date pour laquelle un nombre suffisant de personnes pouvaient être présentes, dont les deux personnes avec lesquelles l'entretien individuel avait déjà été réalisé. Ainsi, afin d'éviter le biais induit par la connaissance des questions posées aux personnes pré-interrogées, les deux questions autour desquelles le Focus Group était construit (Annexe III) ont été communiquées au préalable à l'ensemble des intervenants ayant répondu positivement à la participation au débat à cette deuxième date.

Le jour prévu pour le déroulement du Focus Group, deux personnes sur les cinq attendues ne se sont pas présentées. Le débat a tout de même eu lieu, la dynamique du groupe ayant été maintenue et les informations émanant du groupe étant intéressantes pour la poursuite de l'étude. La discussion a été enregistrée et anonymisée après accord verbal des participantes, qui étaient exclusivement des femmes. Aucun observateur n'était présent au cours du débat.

Concernant les aspects méthodologiques, cette déconvenue nous a poussé à nous renseigner sur les méthodes d'entretiens comportant trois personnes : les triades. Il apparaît que ce type d'entretien fait parti des groupes autorisés dans la méthode du focus group (même si peu conventionnel) et ses avantages semblaient mieux convenir à notre étude. En effet, les triades ont pour intérêt de laisser plus de place à la parole de chaque participant, tout en limitant les biais dus à la possible présence d'un individu dominant le débat. Lors du Focus Group, chaque participant a pu exprimer son point de vu en réagissant face au discours des autres, sans que la parole ne soit monopolisée par l'un d'entre eux.

Ainsi, nous avons décidé de maintenir le terme de « Focus Group » dans la description de la méthodologie de notre étude.

4. Problématique.

La problématique traitée dans cette étude est de déterminer la place de la subjectivité dans l'information délivrée aux adolescents par les professionnels lors de l'animation des séances d'éducation à la sexualité.

En terme de subjectivité, nous entendons ici la subjectivité en tant que message portant le jugement de celui qui le délivre.

A l'inverse, l'objectivité sera étudiée dans le sens d'un message exempt de parti pris, de jugement.

Nous n'aborderons pas les différentes façons de délivrer un message, que ce soit lors d'une communication verbale ou comportementale, gestuelle.

5. Hypothèses.

Afin de répondre à la problématique, les hypothèses suivantes seront testées :

- l'information délivrée par les intervenants est toujours subjective ;
- les intervenants pensent délivrer une information objective.

6. Objectif de l'étude.

L'objectif de cette étude est donc d'établir une réflexion avec des professionnels de l'éducation à la santé à propos de leurs postures face à des adolescents. A terme, le but pourrait être de susciter l'interrogation chez chacun afin d'émettre un avis critique sur leurs pratiques professionnelles.

Troisième partie :

Présentation des résultats.

1. Caractéristiques de la population étudiée.

Dans le groupe de huit personnes ayant participé à l'étude (entretiens individuels et Focus Group), la moyenne d'âge était de 49,75 ans.

Aucun homme n'a participé à l'étude.

En matière d'animation de séance d'éducation à la vie affective, sexuelle et relationnelle, les personnes interrogées avaient en moyenne une expérience de 10,37 ans.

Concernant la formation initiale des participants, 12,5% (n=1) d'entre eux avaient suivi une formation de conseiller(e) conjugal(e) et familial(e), 37,5% (n=3) une formation d'infirmier(e), et 12,5 % (médecin : n=1, psychologue n=1) une formation de médecin ou de psychologue. Aucune sage-femme n'a pu être interrogée. Le reste des participants (25% (n=2)) avaient une autre formation initiale.

Les métiers exercés par les membres du groupe interrogés au moment de l'étude se répartissait de la manière suivante : 50% (n=4) de conseillères conjugales et familiales, 25% (n=2) d'infirmières, 12,5% (n=1) de médecins, 12,5% (n=1) de psychologues. Aucune sage-femme n'a pu être interrogée.

La fréquence des formations auxquelles ont assisté les participants a également été étudiée : 37,5% (n=3) déclarent bénéficier de formations plus d'une fois par mois ; 12,5% (n=1) plus de deux formations par an et la moitié du groupe (n=4) déclare participer à une formation moins d'une fois par an.

En ce qui concerne la date de la dernière formation à laquelle les personnes interrogées déclarent avoir assisté, 50% (n=4) date de plus d'un an, 12,5% (n=1) date de plus de un an mais de moins de cinq ans, 25% (n=2) date de plus de 5 ans et enfin 12,5% (n=1) d'entre eux déclarent ne jamais avoir assisté à une formation depuis le début de leur participation à des séances d'éducation à la sexualité.

Les participants de l'étude ont également été interrogés sur les lieux dans lesquels ils pratiquaient leurs animations de groupes ; les résultats montrent que la totalité d'entre eux dispense des séances dans les collèges (n=8) et 62,5% (n=5) dans les lycées. 25% (n=2) déclarent exercer au sein d'écoles primaire et 25% (n=2)

en centre de santé. Enfin, 25% (n=2) des intervenants déclarent participer à des groupes au sein d'associations, de clubs de prévention ou de missions locales.

62,5% (n=5) d'entre eux déclarent bénéficier de supervision de leurs pratiques professionnelles (réunions professionnelles, rencontres avec des psychologues).

2. Thèmes abordés lors des entretiens individuels et dans le Focus Group.

Dans cette partie seront exposés les thèmes ayant émergé des entretiens individuels réalisés avec les intervenants rencontrés ainsi que dans le groupe de discussion organisé.

Les résultats ont été regroupés selon plusieurs thèmes :

- le ressenti des différents professionnels concernant leur propre subjectivité ainsi que leur objectivité ;
- la gestion des situations conflictuelles ;
- les facteurs déclencheurs de ces situations ;
- l'évolution de leur pratique et l'impact de l'expérience professionnelle ;
- la notion de qualité de l'information et de l'intervention telle qu'elle est perçue par les intervenants interrogés ;
- L'influence de l'exercice par le binôme.

Pour ne pas gêner la compréhension des résultats, un tableau réunissant l'ensemble des citations relevées est présenté en annexe (Annexe IV).

2.1. Subjectivité/objectivité des informations et des postures : les professionnels en ont-ils conscience ?

2.1.1. La subjectivité.

Dans cette étude, la notion de subjectivité est définie par le fait que l'intervenant délivre des informations sans exclure son opinion, en faisant preuve de parti-pris sur certains sujets (6). L'objectivité est, elle, étudiée comme l'inverse de la subjectivité, c'est à dire un intervenant qui délivre des informations en étant exempt de tout parti pris. Ces définitions étaient rappelées à chacun au début des entretiens et du Focus Group.

Concernant l'existence de la subjectivité lors de l'animation des groupes au cours des séances d'éducation à la vie affective, relationnelle et sexuelle, l'ensemble des participantes aux entretiens individuels ont déclaré qu'elles délivraient leurs informations avec subjectivité. Selon elles, lorsque l'on aborde un sujet concernant les relations affectives ou la sexualité, il n'est pas possible de délivrer les informations sans les comparer avec leur propre vécu. Elles déclarent : « *Je pense qu'il y a toujours une grande part de soi dans ce que l'on fait...* » (EI), « *...il y a une dimension scientifique dans l'histoire, et puis probablement qu'il y a la dimension du cheminement personnel...* » (EI), « *...on est pas totalement objectif.* » (EI) ou encore, « *en terme de sexualité, tout est subjectif.* » (EI).

Pour l'ensemble des personnes interrogées, cette subjectivité sur laquelle elles devaient s'exprimer était en fait un outil au bon déroulement des séances, pour atteindre leurs objectifs pédagogiques : « *Donc je suis en train de te dire que la subjectivité c'est bien en fait !* » (EI), « *... c'est justement ça qui est intéressant : c'est de montrer son émotion.* » (EI).

La subjectivité est aussi évoquée en ce qui concerne l'orientation de la séance : certaines déclarent orienter le débat en fonction des thèmes qu'elles souhaitent aborder : « *[...] je sais aussi où je vais dans les interventions.* » (EI) , « *[...] si ils partent très loin on va les ramener vers le sujet qui nous occupe [...]* » (EI).

Une des participantes a fait mention d'un « seuil de subjectivité », que celle-ci définit par le fait que l'on puisse « *autoriser que ça passe plus ou moins dans nos propos* » (en parlant de la subjectivité). Elle déclare également qu'elle est consciente de la présence d'une forme de militantisme dans ses propos auprès des adolescents (elle évoque les notions de « *respect de l'autre* », « *la réflexion des ados sur ce qui se passe en eux* » et « *pour qu'ils fassent ce qu'ils ont à faire le plus possible en conscience d'eux mêmes* » (EI)), et le justifie par le fait que ce sont selon elle des valeurs « *revendiquées et reconnues* » (EI).

Par conséquent, la majorité des personnes interrogées considéraient qu'elles ne pouvaient pas être objectives dans leur manière d'animer les séances : « *[...] les informations ne sont pas toutes objectives.* » (FG), et la même professionnelle, en parlant de l'objectivité dans les interventions : « *[...] c'est quand même pas tellement atteignable à vrai dire.* » (FG).

En revanche, toutes soulignent qu'il existe pour elles un certain nombre d'informations qu'elles qualifieraient d'« objectives ». Ces informations concernent

essentiellement les notions de contraception, de physiologie de la reproduction, et aussi du cadre législatif concernant les libertés individuelles ainsi que les peines concernant les agressions sexuelles, qui sont considérées comme des données « *scientifiques* » (EI) ou « *factuelles* » (EI, FG).

Lorsqu'on leur demande s'il existe pour elles une information objective et quel est l'élément qui leur permet de l'affirmer, elles déclarent : « *l'information, c'est factuel [...], ça ne se discute pas vraiment [...]* » (EI), ou encore « *[...] c'est tout ce qui est du rappel à la loi, [...] sur la contraception, il y a comment ça fonctionne et comment fonctionne le corps, c'est un savoir [...]* » (EI).

Lorsqu'il lui a été demandé de définir la notion d'objectivité, une des participantes a déclaré qu'il s'agissait pour elle de s'appuyer sur son expérience professionnelle pour étayer ses propos : « *[...] C'est carré, c'est quelque chose que tu amènes par rapport à ta profession.* » (EI).

Concernant l'apport du Focus Group à propos des deux notions abordées, comme les professionnelles interrogées lors des entretiens individuels, les participantes déclarent qu'elles ne peuvent pas ne pas être subjectives lors de l'animation des groupes ; une des participantes déclare : « *Pour moi, c'est toujours subjectif. Tout est toujours subjectif.* » (FG), une autre : « *[...] pour moi c'est normal qu'il y ai de la subjectivité, sinon on est des robots [...]* » (FG).

Là aussi, le groupe déclare que la subjectivité joue un rôle positif sur le bon déroulement de l'intervention, qu'il est un élément indispensable à la bonne conduite des animations et de l'atteinte des objectifs fixés : « *[...] pour moi, la subjectivité elle, elle est en soit nécessaire [...], puisque moi même je suis sujet [...]* et puis en face de moi j'ai des sujets, j'ai pas des objets. » (FG).

Elles distinguent cependant plusieurs formes de subjectivité qu'il est important de prendre en compte selon elles : la subjectivité portée par les propos mais aussi la subjectivité portée par la posture du professionnel. Concernant la subjectivité portée par les propos, le groupe la définit plutôt par une notion d' « *autorisation* » (FG), qui concernerait ce que l'intervenant « *s'autorise à dire et à reconnaître et à verbaliser [...]* auprès de son groupe » (FG). Elles abordent aussi le cas où la subjectivité est utilisée pour ne pas choquer les adolescents dans les thèmes et les mots choisis. Concernant la posture de l'intervenant, toutes s'accordent pour dire que la façon dont elles se présentent au groupe va jouer un rôle déterminant dans la conduite de l'intervention : « *[...] la présence qu'on y met [...]* » (FG), « *[...] la façon dont on va se*

présenter et présenter ce que l'on est venu faire, alors la, la subjectivité elle y est vraiment je trouve [...] » (FG).

La notion de l'orientation du débat n'a pas été abordée.

2.1.2. L'objectivité.

Lorsqu'elles ont été interrogées sur l'objectivité des informations délivrées, les professionnelles ont déclaré qu'elles ne pensaient pas délivrer d'informations complètement objectives et que par conséquent, elles ne pouvaient pas mesurer la place de celle-ci dans les informations qu'elles donnent ; une des participantes explique : « [...] *il y a du subjectif partout, même dans l'objectif [...] » (FG), « [...] c'est incalculable [...] » (FG) ; propos acquiescés par les autres intervenants.*

Enfin, dans le Focus Group et lors des entretiens individuels, l'ensemble des participantes a déclaré débattre de sujets de façon objective dès lors qu'ils s'agissaient de « *valeurs universelles* » (FG) : lorsqu'on leur demande de définir les idées derrière ce terme, elles parlent de « *ce qui me semble important dans la relation à l'autre* » (FG) , « *la tolérance et le respect de l'autre* » (FG), « *l'égalité fille-garçon, la notion de choix, de respect* » (EI). Sont aussi évoquées « *des valeurs reconnues, promues dans tous les programmes, dans tous les textes et dans toutes les définitions des objectifs.* » (EI).

2.2. Les situations difficiles : origines et gestion par l'intervenant.

Au cours des entretiens individuels, la question des situations conflictuelles a été abordée avec les professionnelles. Cette notion était plus souvent qualifiée de « difficulté ». Le questionnaire d'entretien abordait deux points principaux concernant ces difficultés : la première était de savoir si l'intervenante considérait être principalement à l'origine des difficultés ou si elle pensait que le groupe était le plus souvent responsable et quels étaient les principaux thèmes responsables de situations conflictuelles. La seconde notion portait sur la gestion des situations difficiles par la professionnelle.

2.2.1. Existence et origine du conflit.

D'une façon générale, lorsque l'on demande aux professionnelles si elles se sont déjà senties en difficulté, la majorité d'entre elles déclarent se sentir peu

souvent dans des situations compliquées : « *je me suis jamais sentie vraiment en difficulté [...]* » (EI).

2.2.1.1. Origine : le groupe.

En revanche, au cours des entretiens individuels, les professionnelles ont décrit des situations difficiles dont l'origine était principalement le groupe.

Elles font essentiellement mention d'adolescents ayant des propos violents (voire des insultes), que ce soit envers un groupe de personnes ciblées, d'autres membres du groupe, ou l'intervenante elle-même. Elles décrivent également des adolescents ayant des propos et des attitudes provocantes : « *[...] il y a ceux qui sont vraiment dans la provoc' où là, l'objectif [...] [c'est de] s'imposer en tant que leader [...]* » (EI).

Parfois aussi elles parlent d'adolescents qui leur font remarquer qu'ils ne sont pas prêts ou bien qu'ils n'ont simplement pas envie qu'on leur parle de sexualité : « *[...] et parfois les ados ils nous disent « mais vous nous parlez de ça comme si c'était de l'incitation » [...]* » (EI). Quelques fois les intervenantes se sentent en difficulté parce que le groupe n'est selon elles pas prêt à recevoir les informations qu'elles sont venues donner ; les adolescents n'ont pas la maturité nécessaire : « *[...] mais on a des jeunes qui ne veulent pas parler de sexualité, par exemple, parce que ça n'est pas le moment, parce qu'ils sont trop jeunes et qu'ils trouvent ça incroyable qu'on en parle pas à leurs parents.* » (EI).

Elles décrivent aussi dans certains cas un impact social et religieux dans l'apparition de ces situations : notamment l'influence de la famille et de ses croyances sur l'opinion de l'adolescent. Par exemple, concernant l'homosexualité, l'intervenante rapporte les propos d'un adolescent : « *[...] « ah ben, ils peuvent, mais pas dans ma famille. » [...]* » (EI).

Enfin, une des participantes (EI) déclare avoir été mise en difficulté face à des questions émanant du groupe auxquelles elle n'avait pas été préparée : elle fait référence à un enfant de CM2 ayant posé des questions sur la zoophilie.

Une des professionnelle du Focus Group exprimera également que certaines difficultés rencontrées sont dues au comportement isolé de quelques adolescents : « *[...] ils n'ont rien écouté, ils sont dans la provoc' [...]* » (FG).

L'ensemble des participantes aborderont aussi la notion de maturité du groupe comme étant un facteur de risque de difficultés : « *[...] sur cette tranche d'âge ou y'en a qui sont encore avec des nounours et qui sont même pas pubères et ceux qui*

en sont aux travaux pratiques élaborés [...] ! Déjà ça nous met dans une posture... très inconfortable quand on arrive. » (FG).

Une intervenante explique qu'elle s'est retrouvée en difficulté face à un groupe qui ne comprenait pas le vocabulaire qu'elle utilisait : « [...] nous des fois on délivre nos mots, notre message avec notre pensée derrière, [...] et en face, ils sont des fois mais à des kilomètres de ce que vous êtes en train de dire. » (FG) ; les participantes expriment leur difficulté face aux groupes « mutiques » (FG).

2.2.1.2. Origine : le professionnel.

Certaines professionnelles déclarent se placer elles-mêmes dans des situations qu'elles jugent délicates, notamment parce que les propos tenus par les adolescents, sans être injurieux ou provoquants, ne sont pas en accord avec leurs opinions personnelles.

D'autres imputent la difficulté au fait qu'elles n'ont pas réussi à établir une relation avec le groupe : « [...] je ne suis pas du tout connectée avec le groupe, et là je peux être en difficulté. » (EI), évoquant les raisons qui la ferait se sentir mal à l'aise, elle déclare : « [...] s'embarquer dans une information où tu les sens décrocher par exemple. » (EI) (parlant des adolescents).

Une autre situation est évoquée par deux des intervenantes : celle où le professionnel fait part de sa vie personnelle ; elles ne déclarent pas l'avoir vécu, mais le présente comme une source potentielle de déstabilisation : « Si vous commencez à dire « moi je prend la pilule », alors là c'est foutu. » (EI) et la seconde, parlant des adolescents : « Quand ils voient quelque chose qui t'ébranle, ils vont dans la brèche. » (EI).

Dans le Focus Group, le thème des difficultés a souvent été abordé : une des intervenantes fait remarquer que, pour elle, une des principales raisons de la naissance d'un conflit lors des interventions est imputable à la posture du professionnel, qui doit être dans une « posture d'écoute » (FG) et ne pas rester dans une relation déséquilibrée dans laquelle le détenteur du savoir serait supérieur aux groupe : « [...] on arrive quand même avec une position haute malgré tout et il va falloir que rapidement ont [...] [fasse] descendre cette position pour être dans cette position d'écoute parce que sinon, si on reste avec « je viens dispenser un savoir et je vous le donne », on est complètement en échec [...] » (FG).

Une des professionnelles exprime également son stress en début d'intervention, qui pourrait l'amener à être maladroite : « [...] c'est la peur de se

*tromper, peur de ne pas être à la hauteur, c'est la peur de dire une bêtise, c'est la peur de tout ça qui finalement, parasite [...] » (FG). Une de ses collègues rebondit là-dessus en expliquant le fait que beaucoup d'entre elles « *mettent la barre très haut* » (FG) et que cela entraîne souvent des situations difficiles pour l'intervenante ou le groupe : « *[...] à vouloir toujours être dans le bien, on s' « embolise » complètement la tête [...]* » (FG). Cette dernière ajoute que malgré tous les efforts que pourra entreprendre le professionnel, l'intervention est d'abord un échange et que le groupe ne retiendra que ce qu'il pourra ou voudra retenir.*

2.2.1.3. Origine : l'autorité, la position éducative.

Cette même intervenante aborde ensuite la notion de rapport à l'autorité : pour elle, les situations difficiles naissent également du fait que l'intervenant et l'adolescent n'ont pas le même rapport à l'autorité et au savoir : « *Aujourd'hui j'ai pas besoin d'un bouquin pour apprendre, je vais prendre ça (elle prend son téléphone) et j'aurais ma réponse. Donc du coup, ça a complètement démystifié l'intervenant qui vient avec un savoir, et avec un savoir, tu as un pouvoir [...]* » (FG), et parlant de l'adolescent : « *[...] c'est lui qui a le pouvoir, pour le coup. »* (FG).

Plus tard dans la discussion est également abordé par l'ensemble du groupe le fait que les séances sont imposées aux adolescents, ce qui peut être mal vécu par ces derniers : « *Donc on leur demande pas leur avis. « Nous estimons nous qu'en tant qu'adulte, il faut leur parler de ça. ».* » (FG). Les participantes qualifient cette démarche de « violente » : « *on est violent là, on commence déjà dans la violence. »* (FG).

La notion du lieu où se déroule l'intervention est soulevée lors du débat : selon les modes d'exercices, certaines professionnelles sont amenées à se déplacer dans des établissements ou des structures dont elles ne connaissent ni les locaux, ni les enseignants et où elles doivent parfois animer une séance avec un autre professionnel qui leur est inconnu, mais aussi tout simplement le fait de ne pas connaître les adolescents à qui elles dispensent les interventions : « *[...] nous n'avons pas choisi, nous ne connaissons pas les gens que nous rencontrons, nous ne les connaissons jamais, on fait toujours avec ce groupe là donc ça nous demande aussi un effort particulier et comme on a pas le temps de faire connaissance avec eux, on sait pas ce qu'on peut leur déposer ou pas, qu'est ce qui aurait été bon plutôt de travailler avec eux [...]* » (FG).

2.2.1.4. Origine : le contexte religieux, politique, social ou concernant l'équipe pédagogique.

2.2.1.4.1 Implication de la religion.

La majeure partie des personnes interrogées ne fait pas de lien entre les difficultés rencontrées et le contexte religieux, politique ou social, ou bien avec l'influence de l'équipe pédagogique de l'établissement où elles interviennent.

Elles admettent cependant que ce sont des thèmes récurrents traités lors des interventions. Une des professionnelles déclare que très peu de jeunes connaissent réellement le contenu des textes religieux et s'interroge sur la possibilité pour l'adolescent de se cacher derrière ces thèmes.

L'ensemble des intervenantes ne pense pas faire intervenir leurs propres opinions politiques ou religieuses dans leurs interventions.

En revanche, celles qui font mention de la présence d'un de ces sujets dans les débats parlent essentiellement de deux thèmes : la place de la femme et la virginité ; elles décrivent des situations où les adolescents s'appuient sur la religion (catholiques et musulmans sont cités) mais évoquent là encore une place importante du poids de la famille chez ces adolescents : « [...] *la virginité c'est quelque chose de très important dans certaines familles. Donc il y a des femmes, des filles qui peuvent être très violentes par rapport à ça...* » (E1).

L'une d'entre elles (E1) rapporte avoir plus de difficultés avec les garçons de confession musulmane. Une autre explique qu'elle a rencontré des adolescents faisant référence à leur confession pour exprimer le fait qu'ils ne voulaient pas parler de sexualité.

Une déclare avoir été plusieurs fois en conflit à propos de sujets tels que la politique ou la religion, mais que ça ne concerne pas toujours que cela : quand on l'interroge sur l'implication de la politique ou de la religion dans les situations difficiles, elle répond : « *oui... ça ne concerne pas que la religion, mais ça peut être aussi sur la vie de tous les jours !* » (E1).

La majorité des intervenantes déclare également se servir de l'actualité pour construire leurs interventions. Nombreuses sont celles qui citent le mariage homosexuel (les termes « mariage pour tous » ne sont pas évoqués), certaines déclarent l'aborder plus souvent. Aucune ne pense que l'actualité est source de conflit, mais deux des professionnelles soulignent que pour les adolescents qu'elles rencontrent, l'homosexualité provoque de vives réactions, qualifiées

d' « épidermiques » (EI), et que pour un grand nombre de ces jeunes, l'homoparentalité n'était pas encore acceptée : « *L'adoption par des parents homosexuels, ça, les jeunes ils sont outrés par ça !* » (EI).

2.2.1.4.2 La politique et l'institution.

Au cours du Focus Group, les participantes n'ont pas abordé le sujet de la religion dans leurs interventions. En revanche, la discussion a porté sur le contexte institutionnel dans lequel elles s'inscrivent.

Les professionnelles ont fait remarquer que le contenu des messages de prévention était impacté par les messages sanitaires mis en place par les politiques de santé et délivrés par les institutions : « *[...] qu'est-ce que c'est que de débattre sur une thématique effectivement imposée [...] ?* » (FG).

Elles regrettent parfois le décalage entre les thèmes imposés par ces missions sanitaires, qu'elles jugent parfois inadéquats : « *Sauf que [...] les adultes qui [...] font cette commande, c'est la commande institutionnelle ; [...] ils sont à dix lieux de s'appliquer leurs propres conseils, qui sont des messages de santé publique qui nous envahissent [...], qui font que nous on a des injonctions à délivrer des messages [...]* » (FG).

L'une d'entre elle explique également que la réalité du terrain fait que l'application stricto-sensu de la circulaire concernant la dispense de l'éducation affective, relationnelle et sexuelle est difficile : « *Parce que en fait notre objectif nous, on aimerait bien faire comme la circulaire [...] nous dit de faire [...], plusieurs petites interventions pour arriver à créer du contact [...]* » (FG).

Enfin, une des participantes déclare être parfois gênée face à des adolescents invoquant le droit pour justifier leurs actes : « *[...] de plus en plus j'entends cette dimension de société, de politique, de.. de « j'ai le droit », de « j'ai pas de droit », qui impacte de plus en plus les discours euh, des jeunes. »* (FG).

2.2.1.5. Origine : l'impartialité de l'intervenant est-elle à toute épreuve ?

Lors des entretiens individuels, les intervenantes ont été interrogées sur les situations pour lesquelles il était plus difficile pour elles d'être impartiales.

2.2.1.5.1. Le manque de respect.

Une d'entre elles déclare être difficilement impartiale lorsqu'elle se retrouve dans une situation où un adolescent est dans « *une absence totale de respect de*

l'autre » (EI), situation pour laquelle il lui est déjà arrivé d'intervenir sans faire appel au groupe. Elle déclare également que les groupes tenant un discours « *hyper macho ; où les garçons sont extrêmement méprisants pour les filles* » (EI) lui demande « *du doigté parce que là je suis en colère [...]* » (EI).

D'une manière générale, les sujets touchant l'égalité des sexes paraît comme étant un sujet où les professionnelles interrogées ont du mal à rester impartiales. Elles déclarent : « *Là du coup, je ne suis plus, plus du tout dans l'objectivité. Je deviens un petit peu plus... féministe.* » (EI), « *[...] là ça peut être plus compliqué parce que j'ai envie de convaincre.* » (EI).

Une situation rapportée également est celle où la professionnelle fait un parallèle entre le discours des adolescents et ses propres enfants : « *[...] au fond de moi je pourrais me dire que j'approuve pas ou que j'aimerais pas voir mes enfants faire comme ça mais après c'est aussi leur problème... ça, ils ont pas à le savoir.* » (EI).

Une des intervenantes explique cependant qu'elle ne pense pas avoir de sujet où son impartialité est réellement remise en cause, puisque pour elle : « *je ne suis pas là pour exposer mes idées [...]. Je suis vraiment là pour donner des infos.* » (EI).

Les participantes du Focus Group n'ont pas abordé la question des sujets pour lesquels il leur semblait plus difficile d'être impartiales.

2.2.1.6. Origine : existence de sujets difficilement abordables par le professionnel.

Nous les avons également interrogé sur l'existence de sujets qui étaient pour elles plus difficiles à aborder.

La majorité d'entre elles répondent qu'il n'y a pas de sujet dont il semble difficile de parler et semblent d'accord pour dire que l'animation des séances d'éducation affective, relationnelle et sexuelle nécessite d'être à l'aise sur tous les sujets abordant ces thèmes.

Une des professionnelles (EI) déclare ne pas avoir été à l'aise avec les thèmes de la sexualité au début de son exercice en tant qu'intervenante ; elle dit ne plus être mal à l'aise aujourd'hui et être réticente à aborder un sujet que lorsqu'elle pense que cela peut faire du mal à un des jeunes présent dans le groupe. Elle ne donne pas d'exemple pour étayer ses propos.

Une autre explique qu'elle a été confrontée à des sujets difficiles à aborder pendant une période car ils faisaient écho à des difficultés personnelles (problèmes

avec ses propres adolescents, divorce...) qui l'amenait à éviter ces sujets : « *il y avait des amalgames entre les situations que tu vivais personnellement [...]* » (EI), « *il y a [...] des choses qui vont être dites et tu vas pas relever parce que tu te dis « oh la, là je suis totalement dans cette situation là donc... on va pas continuer d'en parler parce que je vais... je ne vais pas le supporter. ».* » (EI).

Au cours du Focus Group, une des participantes a cité le thème de la « première fois » comme étant difficile pour elle à aborder dans le sens où elle ne savait pas si ce sujet pouvait heurter les adolescents : « *[...] est-ce que ça fera violence ? est-ce que ça fera pas violence ? chez la personne ? [...] Ça reste complexe, ça reste compliqué [...]* » (FG).

2.2.2. La gestion du conflit.

2.2.2.1. La médiation par le report sur le groupe.

Concernant la gestion du conflit, la majorité des intervenantes déclare tenter de discuter de ce sujet avec le groupe : elles utilisent le renvoi au groupe pour que celui-ci donne son avis sur le sujet et n'exposent pas leur propre opinion. Une des participantes déclare : « *[...] pour rester dans l'impartialité, il suffit de renvoyer vers la personne qui s'exprime [...]* » (FG). Elles déclarent utiliser cette méthode, que certaines qualifient de « *professionnelle* » (EI), et qu'elle fait partie d' « *une formation* » (EI).

Les participantes du Focus Group admettent utiliser le renvoi au groupe ou à l'individu pour gérer les situations difficiles : « *Et puis on a cette phrase, aussi, euh, qui nous permet de prendre un peu de distance aussi : « et vous, qu'est-ce que vous en pensez ? ».* » (FG). Elles précisent que cette technique leur permet de ne pas s'impliquer dans le conflit.

2.2.2.2. La confrontation.

Une des participantes déclare, elle, entrer dans le débat lorsqu'elle n'est pas en accord avec les adolescents. Elle nous dit : « *[...] si moi je m'exprime, je vais quand même défendre mes positions. Même si je vais pas dire « c'est comme ça et puis c'est tout ».* » (EI).

Elles proposent également des analogies entre les situations, par exemple pour l'homoparentalité : « *[...] je leur propose la référence aux enfants de divorcés [...] il y a trente ans être enfant de divorcés c'était une honte totale [...]* » (EI).

Une des professionnelles déclare avoir déjà exprimé sa colère en répondant sèchement à un adolescent : « [...] *je pense avoir dit un truc un peu cassant par rapport à ça en disant « ça c'est un fonctionnement qui n'est pas acceptable ».* » (EI). Une autre déclare avoir demandé à un adolescent de quitter la salle : « *Il était insultant [...] c'était plus de la provocation, c'était des insultes, donc les insultes, pour moi il n'y a rien à y répondre, il n'y a rien à en dire.* » (EI). A l'inverse, celle-ci déclare également que pour elle, la gestion des difficultés ne doit pas se faire dans l'agressivité et le « *plein pouvoir* » (EI).

Dans le Focus Group, les intervenantes déclarent aborder avec les adolescents les sujets pour lesquels elles perçoivent de la violence.

Une dernière (FG) s'interroge sur la part d'expression qu'elle laisse aux adolescents : « *est ce qu'on va autoriser le groupe à verbaliser ou pas sa subjectivité [...] ?* » (FG).

2.2.2.3. *La supervision.*

Une des participantes a fait appel à sa supervision pour gérer une situation où ça a été « *compliqué* » (EI) pour elle : une jeune fille venant lui déclarer qu'elle s'était faite violer et ne souhaitant pas porter plainte ; le but étant de réussir à être « *le plus neutre possible* » (EI) face au jeune homme, accusé du viol, qu'elle devrait rencontrer par la suite dans d'autres séances. Elle explique également qu'elle pense avoir insisté sur les notions de violence lorsqu'elle s'est trouvée face à cet adolescent : « [...] *peut être que j'ai accentué un peu plus la dimension violence [...]* » (EI).

Une des intervenantes propose de revenir voir le groupe d'adolescents lorsque l'établissement lui fait part de mauvais retours des jeunes.

2.2.2.4. *Le rappel de la loi.*

Dans certaines situations, elles peuvent également utiliser le rappel des règles de respect, ou bien le cadre législatif, notamment lorsque le groupe reproche le caractère obligatoire des interventions : « *Après [...] je vais faire un rappel... sur le droit, sur le respect des uns et des autres [...]* » (EI), « *Ca nous est arrivé quelques fois [...] qu'on dise [...] qu'on est ici parce que c'est la loi, qui l'a demandé, de faire des interventions auprès des jeunes.* » (EI).

Une intervenante participant au Focus Group parle de « *recadrer* » (FG) les adolescents, sans préciser ses propos de suite, mais explique après qu'il lui arrive de

« recadrer » le groupe en faisant référence à la loi : « [...] parfois on peut recadrer sur les lois [...] » (FG). Ce dernier point est approuvé par une autre participante : « Comme quoi la législation elle est importante, la loi, elle est la même pour tous ! Bon y'a des lois universelles, y'a des lois dans la société dans laquelle on vit... c'est structurant quand même, c'est protecteur aussi. » (FG).

2.3. Influence de l'expérience sur la subjectivité des intervenants.

Lors des entretiens individuels, les participantes ont été invitées à s'exprimer à propos de l'influence de leur expérience professionnelle sur leur subjectivité au cours des interventions. Sur ce point, les avis divergent.

2.3.1. Des intervenants plus objectifs.

Une des intervenantes déclare que son expérience lui a permis de mieux détecter les situations où l'adolescent était dans une posture provocante : « Je pense que j'ai pris de l'expérience par rapport à un certain type de réponses [...] ce qui était de l'ordre de la provocation par rapport à la pornographie. Moi j'avais tendance à rester factuelle et à répondre... y'a des moments où en fait il faut plutôt les renvoyer à [...] d'où viennent ces représentations. » (EI).

Elle déclare également que son expérience lui a fait gagner en objectivité : « [...] moi j'aurais tendance à dire plutôt, que ça fait gagner en objectivité ; [...] on n'a jamais imaginé toutes les possibilités de l'être humain [...] » (EI).

Une autre professionnelle interrogée explique que son expérience l'a rendue plus objective car elle a développé ses connaissances en matière de sexualité et de contraception : « Oui, j'ai l'impression que je donne plus une information objective aujourd'hui. Parce que j'ai acquis moi aussi plus de connaissances sur le sujet, du coup ça me permet de me servir de mes connaissances que j'ai acquises, et pas de ma propre expérience, qui n'est pas forcément juste. » (EI). Elle déclare également que son expérience lui a permis de mieux gérer le groupe en terme de circulation de la parole.

2.3.2. Les indécis : des intervenants à la fois plus objectifs et subjectifs.

Une autre intervenante (EI) déclare, elle, qu'elle ne sait pas si l'expérience l'a rendue plus ou moins objective : elle explique que c'est une notion de « nuances » et que son expérience lui fait prendre de la distance vis-à-vis de certains sujets mais qu'à contrario, elle se permet plus souvent de donner son avis sur d'autres.

Une des professionnelles (EI) déclare que son expérience l'a rendue plus objective dans le sens où l'expérience lui permet de mieux savoir comment aborder les adolescents, mais aussi parce qu'elle pense mieux gérer sa subjectivité. Elle se déclare également plus subjective car elle s'autorise plus à être dans une dimension relationnelle avec le groupe : « *c'est compliqué parce que à la fois je pense que je suis plus objective mais que [...] je me sers plus de ma subjectivité pour faire passer des choses [...]* » (EI).

2.3.3. Des intervenants plus subjectifs.

Enfin, la dernière personne interrogée décrit l'impact de son expérience comme lui ayant permis de moins se sentir dépendante des informations brutes et de plus travailler dans l'échange avec le groupe : (parlant de son expérience) « *Elle a eu un impact parce que, au début tu te raccroches aux informations [...], à toute information que tu peux donner [...]* » (EI), « *oui [je suis] plus dans l'échange, ça c'est clair.* » (EI). Elle déclare ensuite (parlant des sujets abordés en intervention) : « *[...] plus ça va, moins je les traite avec impartialité [...]* » (EI) et ajoute (concernant les sujets qu'elle aborde d'elle même au cours des interventions) : « *[...] je suis beaucoup moins dans le parti pris.* » (EI). Elle déclare également que l'expérience lui a permis de prendre « *du recul dans l'interactivité* » (EI).

2.3.4. Evolution de la méthode et des perceptions.

Les professionnelles interrogées lors du Focus Group ne se positionnent pas sur l'influence de leur expérience sur leur subjectivité.

En revanche, elles déclarent que leurs méthodes ont changé aux cours de leur pratique et disent s'être « *raccrochées* » (FG) aux informations : « *[...] j'avais un truc dans les mains, c'était presque effectivement un... pas un mode d'emploi mais [...] c'était un développement sur le préservatif, la contraception...* » (FG).

Une des intervenantes s'interroge sur le ressenti de ses collègues concernant les changements des adolescents au fil des années : « *[...] je me demande si c'est*

pas nous qui nous enrichissons en « savoir-faire » finalement et en « savoir-être », et [...] si c'est pas nous qui portons un regard différent ou qui écoutons différemment ce qui se passe. » (FG).

Pour une des personnes interrogées (FG), l'expérience lui a permis une « prise de conscience » (FG), et elle explique qu'elle se pose désormais plus de question sur la légitimité des interventions chez les adolescents.

Une autre précise que pour elle, l'expérience lui permet d'accepter de ne pas pouvoir tout maîtriser : « [...] c'est ça aussi qui bloque [...] les jeunes intervenants au départ, c'est l'acceptation que effectivement, au départ on ne maîtrise pas et on ne sait pas ! » (FG). Elle explique également que son expérience lui permet de mieux détecter les moments où son discours n'est pas entendu comme elle le voudrait par le groupe ; elle déclare : « [...] avec l'expérience, on le sent quand on est un peu à côté de la plaque, alors que, peut-être pas toujours au début... j'avais pas ce sentiment là, au début : d'imaginer que j'étais à côté de la plaque. » (FG). Enfin, elle pense que son expérience, en diminuant son appréhension, a amélioré sa « réceptivité » (FG) : « ça c'est vraiment l'expérience, une fois [...] qu'on va lâcher toutes nos, nos peurs et nos angoisses, et ben on va commencer à être plus réceptif, à nous-même et à ce qui nous entoure. » (FG).

2.4. La notion de qualité dans les interventions scolaires.

Nous avons également interrogé les participantes sur la notion de qualité concernant les interventions d'éducation à la vie affective, relationnelle et sexuelle ; les questions portaient sur leur avis concernant l'impact de la subjectivité sur la qualité des informations qu'elles donnaient et sur le fait qu'elles pensent ou non avoir une idée de la qualité de la séance qu'elles venaient d'animer.

Une des professionnelles interrogées (FG) déclare avoir modifié son exigence en matière d'animation des séances d'éducation à la vie relationnelle, affective et sexuelle : « [...] c'est pas du tout la même chose que comme je le faisais au départ ; parce que j'allais chercher cette excellence : est-ce que j'ai bien donné le message ? » (FG).

2.4.1. Impact de la subjectivité sur la qualité de l'information.

Lorsqu'elles sont interrogées sur l'influence de la subjectivité de l'intervenant dans la qualité de l'information, les réponses des participantes sont diverses.

L'une d'entre elles (EI) qualifie cette influence de « *positive* » (EI) : selon elle, sa subjectivité lui permet d'installer les interactions sur « *un plan un peu convivial* » (EI) et donc de rendre la parole des adolescents plus aisée. Elle déclare que la subjectivité impacte ses informations, car selon elle : « *[...] il y a cette dimension de la place de l'affectif dans la sexualité, elle est présente aussi au moment de l'information [...]* » (EI).

Une autre professionnelle interrogée déclare que la subjectivité rendrait l'information plus « *poignante* » (EI) : « *Oui, c'est plus poignant [...]* » (EI). Concernant l'impact sur l'information, elle explique : (parlant des informations) « *Elles sont peut-être mieux entendues, je dirais.* » (EI).

Toutes n'ont pas un avis sur la question : une intervenante déclare : « *C'est difficile à dire par contre l'impact positif ou négatif.* » (EI) et ajoute (parlant de l'impact de la subjectivité sur l'information) : « *Je pense pas que ça impacte négativement [...]* » (EI) ; elle ne développe pas son propos.

Enfin, la dernière participante déclare qu'elle pense que la subjectivité impacte certainement l'information mais ne se prononce pas non plus sur le caractère bénéfique ou délétère : « *oui, ça impacte certainement [...]* » (EI).

Le Focus Group ne se prononce pas sur la question de l'impact de la subjectivité sur la qualité de l'intervention.

2.4.2. Qualité globale de l'intervention scolaire : atteinte des objectifs.

Nous avons également cherché à savoir quelles critiques avaient les professionnelles concernant la qualité de leurs interventions et si elles estimaient avoir atteint leurs objectifs.

2.4.2.1. L'absence de certitudes concernant la qualité.

Au cours des entretiens individuels, les intervenantes ont majoritairement déclaré ne pas pouvoir statuer sur la qualité de leurs interventions. Elles pensent tout de même avoir une idée de la présence ou non d'une bonne dynamique de groupe : « *[...] il se passe plein de choses que tu mesures pas [...], c'est très difficile d'évaluer la qualité [...], la qualité pour moi c'est ce qui s'est passé dans leur tête et ça pour moi c'est non mesurable [...]* » (EI), « *Mais en tout cas oui, on sent l'ambiance et puis on sent _ y'a des gamins qui s'attardent, y'en a qui ont envie de dire quelque chose, y'en à qui le disent d'ailleurs hein : « c'était bien Madame ! » [...]* », « *[...] y'a des visages qui s'éclairent, ou j'ai eu des sourires...[...]* » (EI).

Une des personnes interrogées déclare cependant être « *toujours assez satisfaite* » (FG) de ses interventions ; elle explique que pour elle, une intervention est réussie lorsque les adolescents reviennent la voir pour lui demander conseil, puisqu'ils vont « *s'autoriser à venir [la] voir.* » (FG). Elle déclare également savoir détecter les classes où les relations sont conflictuelles, ce qui peut entraver la qualité de l'intervention : « *On voit tout de suite une classe qui va bien et une classe qui va mal [...]. Et si il y a une classe où vraiment il y a une harmonie, où ils s'entendent bien et tout, ça fuse, les questions fusent oui. Si c'est une classe où, mutique, souvent c'est une classe où, qui... qui partage pas.* » (FG).

Une des intervenantes souligne tout de même le fait que la qualité de leurs interventions est un sujet important pour elles, et une question qu'elles se posent, sans toujours avoir l'impression d'avoir réussi à mener une intervention tel qu'elles le voudraient : « *[...] et puis des fois [...] on sort pas toujours très satisfait, on se torture aussi un peu vis-à-vis de ça.* » (FG).

2.4.2.2. Les déterminants de la qualité.

Une des professionnelles s'interroge : « *mais, la qualité, est-ce que ça reste d'avoir donné une information exhaustive ?* » (EI) puis ajoute « *non, je ne pense pas parce que [...] juste d'avoir semé la graine du doute et de se dire qu'ils ont entendu au moins une fois, qu'ils étaient un peu amenés à réfléchir sur... à quoi ça engage tout ça, ben c'est déjà pas mal.* » (EI).

Une des intervenantes déclare que la qualité de son intervention dépend également de la personne avec qui elle anime la séance, et que certains binômes ne lui correspondent pas : « *je sais que ce qui est le plus difficile pour moi c'est pas les jeunes, c'est avec l'animatrice.* » (EI). Elle précise que lorsqu'elle co-anime une séance avec un collègue avec lequel elle ne s'entend pas professionnellement, elle n'atteint pas les objectifs qu'elle s'était fixé pour l'intervention.

Dans le Focus Group, une des participantes a déclaré que pour elle une intervention était de qualité lorsque elle percevait un questionnement dans le groupe : « *[...] pour moi l'intervention elle est réussie ben si [...] j'ai offert un questionnement en face de moi.* » (FG).

Les professionnelles ont également débattu de la définition qu'elles donneraient à une intervention de qualité : elles citent la notion d'enrichissement, qui doit provenir du groupe : « *l'enrichissement il provient de ce que l'autre apporte, et pas de ce que toi tu apportes.* » (FG), mais aussi le fait qu'elles ne sont pas là

simplement pour délivrer une liste d'informations : « [...] *j'suis pas là en gavage hein, en fait, c'est effectivement là où ça va être intéressant [...], c'est l'animation, c'est quand il y a des échanges, quand il y a débat...* » (FG).

Pour une des intervenantes, une intervention réussie est une intervention « *où on se pose des questions en sortant [...], et qu'on a pas trouvé de réponse à la limite [...]* » (FG). Pour un autre c'est lorsqu'il y a « *un échange vraiment [...]* sympathique » (FG).

2.4.2.3. *Les méthodes d'évaluation.*

Certaines intervenantes déclarent évaluer la qualité de l'intervention grâce aux questionnaires d'évaluation distribués aux adolescents.

L'évaluation de l'intervention est mentionnée chez deux des personnes interrogées (EI). Elles décrivent toutes des retours globalement positifs : « *Je le sais par exemple par les questionnaires de fin d'intervention parce que les jeunes ils sont en général très contents. Ils nous remercient même en général d'être intervenus [...]* » (EI). Concernant les retours négatifs, les intervenantes déclarent qu'ils sont assez rares : « *ça arrive, mais c'est très très rare...* » (EI). Une déclare cependant ne pas distribuer systématiquement des questionnaires : « *normalement je suis sensée faire une évaluation à chaque fois, mais que je fais pas de façon formelle parce que ça prend trop de temps [...]* » (EI).

Une des professionnelles du Focus Group déclare interroger directement le groupe sur ce qu'il a pensé de l'intervention : « [...] *moi je leur demande quand même la question « Qu'est-ce que vous en pensez ? Qu'est-ce que vous pensez de cette intervention ? est-ce que vous êtes d'accord ? »* » (FG). Elle explique également qu'elle mesure la qualité de ses interventions par les retours des adolescents observés quelques années après : (parlant d'un dialogue qu'elle a eu avec un adolescent) « *« vous êtes au lycée ? » « oui oui, je me souviens de vous et... » et voilà. Ça, ça aussi ça me... c'est quelque chose qui me dit : tiens, j'ai été utile !* » (FG).

2.4.2.4. *Objectifs des interventions selon les professionnelles.*

Concernant les objectifs des professionnelles en matière d'éducation à la vie relationnelle, affective et sexuelle, la majorité déclare qu'il s'agit en fait de faire réfléchir les adolescents sur les thèmes choisis et non pas de leur délivrer des informations brutes : « [...] *d'avoir commencé à réfléchir, [...] de s'être posé des*

questions et d'avoir un peu fait cheminer ces représentations, ça c'est sûrement l'objectif principal. » (EI), « *je pense que c'est le regard sur eux d'abord qu'on travaille. Le regard sur l'autre mais aussi le regard sur eux et sur leur propre sexualité [...]* » (EI).

Un des objectifs serait également que les groupes sachent à quelle structure s'adresser si besoin et qu'ils sachent qu'il existe des professionnels pour les écouter, les accompagner et les aider à résoudre leurs problèmes : (parlant des objectifs des interventions) « *[c'est] d'avoir compris qu'il y a de l'aide possible et où la trouver, hein, d'avoir compris qu'on pouvait faire appel au centre de planification ; ça, c'est sûrement un des grands messages du truc [...]* » (EI), « *Et si ils ont retenu au moins ça, qu'il y avait un centre de planification où il y a des adultes qui peuvent les aider [...]* et ben moi je trouve qu'on a quand même gagné quelque chose. » (EI).

Au cours du Focus Group, les intervenantes ont évoqué les notions de « *valeurs universelles* » (FG), d'écoute des uns et des autres, quitte à ce qu'elles-mêmes ne prennent que très peu la parole sur la sexualité : « *[...] on est sensé travailler sur des valeurs universelles ...* » (FG), « *pour moi, si j'ai pas parlé, [...] bien sûr je me moque, mais si je me dit que dans le débat, ils ont pris la parole [...]* » (FG). Elles abordent aussi la notion de plaisir : « *en fait l'idée, ce qu'il faudrait que autant l'intervenant que le groupe [...], reparte avec une notion de « ben finalement je me suis fait plaisir » [...]* » (FG), de communication : (parlant des objectifs des séances) « *c'est la circulation de la parole [...]* » (FG) et d'« *ouverture* » (FG). Elles déclarent aussi souhaiter donner « *une vision différente de l'adulte* » (FG).

2.5. La gestion du binôme.

Au cours des entretiens individuels et du Focus Group, les participantes ont maintes fois évoqué la question de la co-animation des interventions.

2.5.1. Les difficultés du binôme.

L'une d'entre elles évoque le fait que parfois le travail avec le binôme est difficile : « *c'est pas souvent facile parce que comme j'interviens beaucoup avec des infirmières, elles ont tendance à vouloir... répondre tout de suite et ça c'est... l'animation à deux des fois, c'est pas ça.* » (EI), et que selon elle, il peut aller jusqu'à empêcher le débat. Elle souligne également le fait que pour qu'une co-animation se

passé bien, elle doit être préparée : « [...] il faut qu'on s'entende avant sur la manière d'animer. » (E1).

Le binôme apporte aussi sa part de subjectivité, qui dans certains cas influence le discours des élèves : « [...] j'ai dû travailler un an ou deux avec D. [...] et ben j'avais des réponses des garçons bien plus tranchées ; ça c'était évident. Et je pense vraiment que ça venait de sa part de subjectivité à lui [...] » (E1).

Pour une des intervenantes du Focus Group, le binôme représente une charge de travail supplémentaire, car il est un individu de plus à gérer, et donc une subjectivité de plus à prendre en compte : « Tu rajoutes une dimension de travail supplémentaire [...] parce que là tu as une autre subjectivité à gérer [...] » (FG).

Cette subjectivité, une autre professionnelle réagit dessus et explique que parfois, le binôme est difficile à gérer, notamment lorsqu'il exprime son opinion concernant une éducation, une culture ou une religion : « parce que quand j'ai un intervenant [...] qui dit qu'il y a des choses qui doivent être faites ou pas faites parce que [...] c'est du niveau de la religion ou pas, parce que je travaille beaucoup où il y a une population de gens [...] d'origine maghrébine ou africaine avec leurs cultures et leurs façons [...] » (FG).

Une intervenante explique également qu'elle pense qu'il est compliqué d'avoir la même vision de l'intervention que son binôme : « C'est pas si évident que ça [...] d'avoir un binôme avec lequel on est en phase. » (FG).

Elle développe cette idée et aborde la souffrance que peut apporter la co-animation : « D'imaginer que quand on est deux infirmières on va forcément penser pareil, dire pareil, se rattraper pareil, s'accompagner pareil, c'est pas vrai, c'est pas vrai... travailler en binôme ça peut être une grande souffrance, parce que ça peut parfois être très compliqué [...] » (FG). Enfin, elle souligne le fait que la co-animation nécessite aussi du travail et de la préparation pour animer un groupe : « [...] c'est un enrichissement, à condition qu'il soit travaillé, préparé en amont [...] » (FG) ; notamment lorsque le binôme est imposé.

Les autres difficultés amenées par l'exercice en binôme sont, d'après les intervenantes, le fait qu'un binôme porte un discours contradictoire qui décrédibilisera le couple : « Quand vous avez un binôme qui dit exactement le contraire de ce que vous pensez vous ou du message que vous êtes en train de délivrer, euh... c'est pas évident. » (FG) ; mais aussi la difficulté à exprimer son désaccord vis-à-vis de son binôme, notamment lorsque celui-ci est son supérieur hiérarchique.

2.5.2. Les apports du binôme.

Une des professionnelles déclare qu'un de ses binômes lui permet d'élargir ses connaissances : « *Des cours comme ça, on apprend des choses, parce qu'au début, parfois on en fait en binôme donc... avec N., j'ai appris plein de choses sur la contraception que moi-même je ne savais pas [...]* » (EI).

Le binôme apporte une vision supplémentaire du groupe : une des intervenantes explique qu'elle s'appuie sur son binôme pour détecter des mots ou des attitudes qu'elle aurait pu ne pas voir ou ne pas entendre, et sur lesquelles il leur semble important de réagir : « *Je préfère être en binôme, parce que justement, si moi je suis dans le réactif et le parlé [...], la personne qui est avec moi, je sais que je lui dit toujours « si toi tu entends que je n'entends pas, tu m'arrêtes » [...]* » (FG).

Elles trouvent globalement l'exercice en binôme intéressant car il permet de maintenir une dynamique de groupe : « *[...] moi je trouve ça indispensable de faire des interventions à deux parce que effectivement, quand on prend la parole ou on anime [...], c'est bien d'avoir un autre rôle à côté qui est dans une autre écoute et qui peut faire rebondir [...]* » (EI).

Au cours du Focus Group, une des professionnelles explique que ce type d'exercice peut aussi s'avérer enrichissant : « *[...] quelque fois ça peut être franchement très enrichissant et très apaisant, parce que vous savez que l'autre est là et que du coup il va aussi vous aider, et aussi accompagner [...]* » (FG).

2.5.3. Propositions.

Une des intervenantes déclare qu'elle aimerait co-animer les séances au sein d'un binôme mixte : « *[...] je trouve que l'idéal ce serait de trouver un binôme homme/femme.* » (EI) et que la présence d'équipes exclusivement féminines a un impact différent auprès du groupe : (parlant des ados) « *[...] je pense qu'ils nous perçoivent : « forcément on va leur dire ça. ». »* (EI), (parlant de son ancien binôme masculin) « *Et je pense que ça aurait vraiment un poids différent. Et je l'ai perçu quand je travaillais avec C. [...]* ça fonctionnait vraiment bien. » (EI).

Quatrième partie :

Discussion.

1. Analyse des résultats.

La position d'observateur lors de séances d'éducation à la vie affective relationnelle et sexuelle est un exercice intéressant. Cette place privilégiée, c'est-à-dire ici en dehors de l'interaction avec le groupe, permet de porter un regard sur le discours porté par l'intervenant lors du débat mis en place avec les jeunes.

1.1. La population étudiée.

La population étudiée est une population dont la moyenne d'âge est de 49 ans $\frac{3}{4}$, ce qui peut poser la question de la différence générationnelle et notamment son influence sur les discours portés par les intervenantes.

Elle était exclusivement composée de femmes, ce qui représente un biais de non réponse, car les hommes contactés n'ont pas pu participer.

Les personnes interrogées avaient en moyenne 10,37 années d'expérience d'animation de séances d'éducation à la vie relationnelle, affective et sexuelle.

Concernant les métiers exercés par les intervenantes, la moitié d'entre elles étaient conseillères conjugales et familiales, un quart étaient infirmières et, 12,5% médecin ou psychologue. Malgré plusieurs sollicitations, aucune sage-femme n'a pu être interrogée, ce qui représente un biais de non réponse pour notre étude.

Les formations initiales ont été précisées, car certains intervenants n'exerçaient plus leur métier d'origine au moment de l'étude. Ainsi, les répartitions des formations initiales montraient que seulement 12,5% d'entre elles exerçaient à la base en tant que conseillère conjugale et familiale. 37,5% d'entre elles étaient à la base infirmières, ce qui montre qu'une partie des participantes se sont réorientées par la suite. Les proportions de médecin et de psychologue sont les mêmes. Aucune des participantes n'avait de formation initiale en maïeutique. Enfin, 25% des personnes interrogées avaient une formation initiale différente de celles énoncées précédemment. Les raisons des réorientations professionnelles n'ont pas été abordées dans cette étude.

En ce qui concerne la formation continue des intervenantes, la moitié d'entre elles disent participer à une formation concernant l'éducation à la vie relationnelle, affective et sexuelle au moins une fois par an. Le reste du groupe assiste à des formations plus d'une fois par mois, pour 37,5% d'entre elles, et au moins deux fois par an pour 12,5% des participants. Pour la majorité, la formation n'intervient donc qu'une fois dans l'année ; nous pouvons nous demander si cette fréquence est suffisante pour permettre aux intervenantes de se mettre à jour sur des thèmes tels que la contraception, l'animation de groupe, la gestion des conflits, l'auto évaluation... Ce point a été discuté lors du Focus Group et les intervenantes laissaient clairement penser qu'au contraire, cumuler les formations n'était pas un gage de qualité de l'intervenant, et que suivre des formations ne suffisaient pas à acquérir le savoir nécessaire, s'il existe, pour être à l'aise face au groupe et atteindre les objectifs attendus.

En revanche, lorsque l'on interroge les intervenantes sur la date de leur dernière formation, leurs réponses sont en contradiction avec les résultats précédents : pour la moitié d'entre elles, elle date de plus d'un an ; pour 12,5% elle date d'entre un et cinq ans ; un quart de plus de cinq ans et 12,5% d'entre elles n'ont jamais assisté à une formation depuis qu'elles animent des séances d'éducation à la vie relationnelle, affective et sexuelle. Une confusion dans la compréhension du questionnaire ne peut être exclue.

Enfin, les résultats concernant les lieux d'exercice montrent que les intervenantes interrogées exercent toutes dans des collèges. Une partie d'entre elles exerce dans plusieurs établissements à la fois, puisque 62,5% déclarent également animer des séances dans des lycées, et 25% respectivement dans des écoles primaires, des centres de santé mais aussi dans des associations, des clubs de préventions ou de missions locales.

62,5 % des personnes interrogées bénéficiaient d'une supervision de leur pratique, ce qui est plutôt positif dans la mesure où l'on peut émettre l'hypothèse que cette supervision permet aux professionnels de prendre du recul vis-à-vis de leur travail et aider à la gestion des situations qui leur sont difficiles.

Aucun article présentant des données démographiques portant sur les professionnels de l'éducation à la sexualité n'a pu être trouvé, nous ne pouvons donc pas statuer sur le caractère représentatif ou non de notre population d'étude.

1.2. La place de la subjectivité et de l'objectivité chez les intervenants.

Les intervenantes interrogées déclarent être tout à fait conscientes de leur subjectivité au cours des interventions. Les deux groupes (entretiens individuels et Focus Group) nous disent avoir conscience de l'influence de leur vécu sur les informations qu'ils délivrent et que la subjectivité ne peut jamais être écartée dans leur discours.

1.2.1. Une subjectivité bénéfique.

La subjectivité est perçue par l'ensemble des professionnelles comme un apport positif à leurs interventions. Elles la jugent même nécessaire, car elle favorise selon elles l'échange avec les adolescents et donc le fait d'atteindre les objectifs pédagogiques qu'elles s'étaient fixées. Elle peut aussi être utilisée pour ne pas choquer un adolescent par certains propos et donc donne le droit de décider quels sujets aborder ou non en fonction du contexte. Une des intervenantes nous déclare même être consciente de l'expression d'une forme de militantisme et justifie ses propos par le fait que ceux-ci concernent des valeurs « *revendiquées et reconnues* ». Cela pose la question de la subjectivité de chacun mais aussi de savoir quelles sont les notions réellement contenues derrière les termes « *revendiquées et reconnues* ».

Le fait qu'une notion soit revendiquée par un grand nombre de personnes légitime-t-il sa présence dans le discours institutionnel ? La question reste la même en ce qui concerne la reconnaissance. Les thèmes considérés comme « *revendiqués et reconnus* » en France le sont-ils dans d'autres pays ou d'autres cultures ?

1.2.2. Plusieurs formes de subjectivité et conscience de l'intervenant.

Le Focus Group fait émerger une notion intéressante : celle de l'existence de plusieurs formes de subjectivité.

Celle-ci ne s'exprimerait pas seulement dans le discours, mais aussi par le langage du corps ; notion également évoquée par Henri Pointcarré : « *Rien n'aura donc de valeur objective que ce qui est transmissible par le « discours », c'est-à-dire intelligible* » (7), qui laisse donc supposer que ce qui n'est pas intelligible est de l'ordre du subjectif.

Ainsi, la subjectivité transmise par le langage corporel soulève la question de la subjectivité inconsciente. Au cours des entretiens, nous l'avons observé chez les intervenantes, sans qu'elles aient évoqué le terme de subjectivité, lorsqu'elles nous

expliquent diriger le contenu de la séance. Diriger l'orientation du débat en fonction des thèmes qui semblent les plus importants à chacun peut donc être assimilé à de la subjectivité inconsciente.

1.2.3. Le « seuil » de subjectivité.

Une seconde notion intéressante en découle, qui a été exprimée par une des professionnelles, et aussi abordé dans le Focus Group: l'existence d'un « *seuil de subjectivité* » ou d'une notion d'« *autorisation* ». Ils seraient définis en fait de façon individuelle, et laisse le libre choix à l'intervenant de la teneur subjective des informations qu'il délivre.

Nous pouvons nous interroger sur la possibilité de l'existence d'un tel mécanisme, d'autant plus que décider d'un seuil relève du jugement, et donc de la subjectivité. Ici aussi, l'argument de l'inconscient ne peut pas être écarté.

1.2.4. Une objectivité atteignable ?

Lorsque l'on interroge les intervenantes sur l'objectivité, les résultats sont variés et parfois en contradiction avec ceux portant sur la subjectivité.

En effet, les professionnelles interrogées s'accordent sur le fait qu'elles ne pensent pas pouvoir délivrer d'information objective. Elles sont en revanche capable de nous dresser une liste de thèmes qu'elles déclarent aborder avec objectivité : elles parlent de choses « *factuelles* » et citent la contraception, la physiologie reproductive et la loi.

Dans le Dictionnaire Culturel en langue française, les notions d'objectivité et de subjectivité sont d'ailleurs décrites comme des notions « *chevauchantes* », ne pouvant être séparées totalement et dont la prédominance de l'une ou l'autre dépend de l'importance donnée au point de vue de l'individu ou au « *procédures expérimentales* » (7).

1.2.5. Le cas des « valeurs universelles ».

Dans les deux groupes (entretiens individuels et Focus Group) une des intervenantes a déclaré débattre de façon objective sur des sujets portant sur des « *valeurs universelles* » ou encore sur des valeurs « *reconnues, promues dans tous les programmes, dans tous les textes et dans toutes les définitions des objectifs* ».

Ici encore, la littérature va dans le sens où une objectivité totale n'est pas réalisable, car ses limites restent encore floues, et que, paradoxalement, elle est définie par le jugement d'un individu (7).

Une des interrogations posée ici est de savoir quelles sont justement ces « *valeurs universelles* » : les interrogées parlent de « *relation à l'autre* », de « *respect* », de « *tolérance* », de « *notion de choix* » mais aussi « *d'égalité fille-garçon* » : ces valeurs sont définies en fonction de chaque individu ; relèvent-elles réellement d'un caractère universel ? Devons-nous débattre de valeurs universelles avec les adolescents ? Quelles sont ces valeurs ?

Dans la littérature, les valeurs universelles font écho à la théorie des valeurs de Shalom H. Schwartz, qui a cherché à définir les valeurs qui seraient universelles à l'être humain, quelle que soit sa culture (21). Elles sont basées sur l'accomplissement des « trois nécessités de l'existence humaine » : la « satisfaction des besoins biologiques des individus », « l'interaction sociale » et « le bon fonctionnement et la survie des groupes ». Son travail permet d'identifier dix valeurs « universelles », qui sont : l'autonomie, la stimulation, l'hédonisme, la réussite, le pouvoir, la sécurité, la conformité, la tradition, la bienveillance et l'universalisme (21). Pour chacune de ses valeurs, des items sont attribués, permettant le recueil de données de l'étude, et certains de ces items recourent les points abordés par les professionnels interrogés dans notre étude : la notion d' « *intelligence* », associée à l'autonomie, le « *plaisir* » associé à l'hédonisme, le maintien « *en bonne santé* » associée à la sécurité, la « *responsabilité* » associée à la conformité et à la bienveillance et enfin l' « *égalité* » associée à l'universalisme.

Ainsi, les « valeurs universelles » abordées par les professionnelles recourent celles décrites par Schwartz, et sont conformes à l'ordre d'importance que montrent ses résultats : bienveillance, universalisme et autonomie sont décrites comme étant les principales. On note tout de même que les valeurs associées au discours des intervenantes donnent une importance à la conformité, qui elle est fortement influencée par les individus qui constituent une société.

1.3. Les situations conflictuelles.

Nous cherchions à déterminer si les intervenantes considéraient la difficulté lors d'une intervention comme émanant des adolescents ou bien de leur propre personne.

De prime abord, les intervenantes déclarent être très peu souvent en difficulté lors de l'animation des séances. Lorsque l'on étudie l'ensemble des exemples de difficultés qu'elles ont rencontré, on s'aperçoit qu'elles sont fréquentes, et qu'elles

ressentent que la situation difficile est principalement provoquée par le groupe d'adolescents.

1.3.1. Les adolescents irrespectueux versus le respect du professionnel.

Sont évoquées comme raisons émanant du groupe : les propos violents, les insultes et les provocations verbales ou physiques envers les autres adolescents, un groupe ciblé de personnes ou le professionnel ; elles citent également les cas où les adolescents ne sont pas en accord avec le fait que l'on vienne leur parler de sexualité, que ce soit par rapport à leur culture, leur éducation ou tout simplement par rapport à leur maturité, mais aussi l'influence de l'entourage familial sur les capacités de l'individu à entendre des propos portant sur la sexualité.

Ces difficultés font parti de celles recensées par l'UNESCO (Organisation des Nations Unies pour l'Education, la Science et la Culture) en matière d'éducation à la sexualité : « L'éducation sexuelle est contraire à notre culture ou à notre religion » ou encore « C'est aux parents et à la famille étendue qu'incombe le rôle d'éduquer nos jeunes en matière de sexualité » (22).

Dans son rapport sur les principes directeurs internationaux en matière d'éducation à la sexualité, l'UNESCO insiste sur le fait que « l'école doit être un « lieux sûr » où les apprenants peuvent s'exprimer sans crainte d'être humiliés, rejetés ou maltraités » (22). Ici, nous nous interrogeons sur la notion de respect qui avait été revendiquée par les professionnelles : l'adolescent, sa culture et son éducation sont-ils toujours respectés lors des interventions scolaires ? Quelle est la place du professionnel, comment peut-il se positionner face à un adolescent dont l'éducation va à l'encontre des principes dont il est venu débattre ?

Une autre problématique se dégage, exprimée par l'ensemble des membres du Focus Group : quelle légitimité possède l'intervenant à venir parler de sexualité à des adolescents sur un horaire imposé ? Les membres du Focus Group caractérisent même cette démarche comme étant « *violente* ».

Est également évoquée en tant que cause d'une difficulté le fait qu'un adolescent pose une question à laquelle l'intervenante n'est pas préparée : comment faire la différence entre une réelle interrogation et une provocation ? Ici encore la subjectivité intervient.

1.3.2. L'intervenant déstabilisé : vie privée, rapport au savoir.

Concernant les raisons inhérentes à l'intervenant _ étant considérées comme génératrices de difficultés _ les professionnelles parlent du fait d'évoquer sa vie privée, que leur opinion soit différente de celle de l'adolescent, le stress au début des interventions _ dû à une volonté de performance _ ou au fait d'arriver dans une structure (lieu, groupe d'adolescents, équipe pédagogique) inconnue.

Elles évoquent également la notion inconsciente de supériorité que pourrait avoir l'intervenant et développent l'idée que cette position n'est plus viable dans la mesure où le rapport au savoir a changé (meilleure accessibilité des informations via internet notamment) et qu'une relation déséquilibré où l'un se pose comme supérieur à l'autre, détenteur d'un savoir qu'il est seulement là pour délivrer, sans posture d'écoute, n'est pas viable dans ces interventions ; idée retrouvée dans l'ouvrage de Mireille Cifali portant sur l'éducation et qui met en avant le fait que l'enseignant est aujourd'hui dans une position modifiée, car la connaissance est plus accessible à la population, remettant ainsi en cause la position dominante du détenteur de savoirs (16).

1.3.3. La responsabilité partagée.

Enfin, les professionnelles décrivent également des situations où la responsabilité est partagée : sont cités les cas où l'intervenant n'arrive pas à établir une relation avec le groupe, et le cas où il existe une barrière du langage : l'intervenant met des concepts derrière certains mots et le groupe associe ce mot à d'autres concepts ; il arrive aussi que l'intervenant utilise du vocabulaire qui est inconnu des adolescents.

Ici aussi, l'impact de la subjectivité dans le langage est démontré.

1.4. Impact du contexte religieux, politique, social ou de l'équipe pédagogique.

En interrogeant les professionnelles sur l'impact religieux, politique, social et de l'équipe pédagogique, nous cherchions à déterminer si les intervenantes exposaient leurs opinions sur ces sujets et si le contexte pédagogique (pression des directeurs d'établissement ou des professeurs) avait une influence sur leur discours.

Les résultats montrent que l'ensemble des participantes déclare ne pas parler de leurs opinions religieuses ou politiques, mais à l'inverse être souvent confrontées à celles des adolescents.

Cependant, lors du Focus Group, les participantes ont évoqué la présence d'une influence des politiques sanitaires dans les objectifs commandés et donc sur le contenu de leurs informations ; elles regrettent parfois le décalage entre ces thèmes de santé publique et les populations qu'elles rencontrent.

D'une manière générale, les intervenants déclarent se servir de l'actualité pour alimenter leurs débats.

Il n'est donc pas vraiment question ici d'une réelle subjectivité de l'intervenant mais plutôt d'une pression institutionnelle sur les thèmes abordés lors des séances d'éducation à la vie relationnelle, affective et sexuelle.

1.5. Impartialité de l'intervenant.

Le but de la question _ portant sur les sujets pour lesquels l'intervenante pensait ne pas être impartiale _ était de déterminer si le professionnel était conscient de ses difficultés mais aussi de savoir s'il existait un thème récurrent posant problème aux intervenants.

Les participantes du Focus Group n'ont pas apporté d'éléments de réponse sur cette question.

En revanche, les professionnelles interrogées lors des entretiens individuels parlent de trois cas de figure : le premier cas où l'impartialité est difficile, c'est lorsque l'intervenant juge que l'adolescent manque de respect à quelqu'un d'autre (lui même ou un camarade) ; est citée plus précisément le non-respect de la notion d'égalité entre les sexes. Le fait que la population étudiée soit exclusivement féminine constitue un biais d'information ; un certain nombre d'intervenantes interrogées se sont d'ailleurs définies comme « féministes ».

Le second cas est celui où la professionnelle pense manquer d'impartialité parce qu'elle fait un parallèle entre ses propres enfants et les adolescents qu'elle rencontre. Ici, la subjectivité est pleine et impacte réellement la façon dont est conduite l'intervention.

Enfin, le dernier cas de figure est celui où la professionnelle déclare n'avoir aucun sujet pour lequel elle n'est pas impartiale ; elle nous explique que pour elle, sa mission consiste à partager des informations et non à partager ses idées.

Cela correspond à une définition possible de l'objectivité tirée du Dictionnaire Culturel en langue française : « L'objectif, en revanche, est ce qui frappe, ce qui s'impose de soi-même à la perception de tous, et ne fait pas acception des états d'âme particuliers » (7). Sur l'ensemble de l'entretien concernant cette personne, cette déclaration est contradictoire, puisqu'elle nous explique également au cours de l'entrevue qu'il lui arrive de « *défendre ses positions* », signe qu'elle argumente tout de même ses idées.

Concernant cette question, le fait que plusieurs personnes interrogées travaillent dans des structures telles que le planning familial laisse penser que leurs positions sur des thèmes comme l'IVG, l'accès à la contraception et le droit des femmes limite la place de l'impartialité dans leur discours.

1.6. Existence de sujets difficilement abordables par le professionnel.

D'une manière générale, les intervenantes déclarent n'avoir de problème avec aucun sujet à l'heure actuelle.

Lorsque des difficultés ont été exprimées, elles concernaient le malaise de l'intervenante à aborder les sujets de sexualité au début de sa pratique ; une autre personne interrogée a déclaré avoir évité certains sujets lorsqu'ils lui rappelaient les problèmes qu'elle rencontrait dans sa vie privée (problèmes avec ses adolescents, divorce).

Deux des professionnelles expliquent que les sujets qui leur semblaient plus difficile à aborder le sont par peur de heurter l'adolescent ; l'une d'entre elle donne comme exemple le sujet de la première fois.

L'existence de ces réticences chez les professionnelles montre bien qu'il existe un impact de leur subjectivité sur la conduite de l'intervention, que ce soit par rapport à un sentiment personnel ou bien le fait de juger du fait que son interlocuteur soit prêt ou non à entendre ce que l'on a à dire.

1.7. Gestion du conflit.

Le conflit, la tension dans le groupe est un mécanisme nécessaire et inévitable pour la progression du débat et des idées au sein de celui-ci (23).

Les résultats montrent que la majorité des professionnelles tentent de ne pas s'impliquer dans le conflit en renvoyant le sujet à l'individu ou au groupe et d'éviter ainsi de dévoiler leurs opinions.

Certaines proposent des analogies entre différentes situations afin d'expliquer aux adolescents leurs points de vue.

Une autre se réfère à sa supervision pour gérer les situations qu'elle considère comme particulièrement difficiles (viol). Cette dernière admet également que cette situation a impacté son discours lors des séances suivantes.

Enfin, les intervenantes expliquent qu'elles se réfèrent à la loi pour résoudre le conflit. Elles parlent de faire appel aux règles de respect et là encore citent les « *lois universelles* » mais aussi les « *lois de la société* ».

Sur ce point, l'UNESCO se positionne positivement : le cadre institutionnel est un outil au bon maintien de l'ordre dans le groupe (22).

Certaines intervenantes déclarent cependant avoir déjà répondu à des adolescents sans repasser par l'avis du groupe, et d'avoir laissé s'exprimer leur colère, que ce soit par la parole ou en demandant à l'adolescent de quitter la salle. Une autre déclare débattre avec les adolescents, sans évoquer le renvoi au groupe.

Une des intervenantes s'interroge quant à la place laissée à l'expression de la subjectivité de l'adolescent dans les conflits.

Sur ce point, nous cherchions à savoir comment se positionnait le professionnel face aux situations conflictuelles : est-ce qu'il imposait son idée en se posant comme figure d'autorité ou s'il gardait une position neutre. Les professionnelles semblent essayer de maîtriser leur subjectivité, mais certaines laissent tout de même place à leurs opinions personnelles et les imposent au groupe. Les références aux « *lois universelles* » ainsi que les « *lois de la société* » en tant que cadre soulève également des interrogations : la question des valeurs universelles a déjà été abordée ; les « *lois de la société* » sont également variables d'une personne à l'autre et là encore se pose la question du respect de l'éducation de l'adolescent : poser ces lois comme cadre s'assimile à les imposer et non pas à les soumettre à l'adolescent qui choisit ensuite de les intégrer à sa structure ; nous l'avons dit, leur utilisation est cependant recommandée par l'UNESCO (22).

1.8. Influence de l'expérience sur la subjectivité des intervenants.

En interrogeant les intervenantes sur l'impact de leur expérience, nous cherchions à savoir si elles portaient un regard critique sur leur pratique et quelles étaient les modifications conscientes qu'elles y avaient apporté.

1.8.1. La difficulté de la frontière entre subjectivité et objectivité.

D'une manière générale, aucune intervenante n'a répondu de manière catégorique : l'expérience n'influe pas que dans un sens ; elles déclarent qu'elle les a rendues plus objectives, notamment par le fait qu'elles aient gagné en recul vis-à-vis de certaines situations et de certains thèmes, qu'elles aient plus de connaissances sur des sujets tels que la contraception ou la physiologie de la reproduction, ou sur la manière d'aborder les adolescents. Elles déclarent également que leur expérience les a aussi rendues plus subjectives, parce qu'elles se permettaient plus souvent de donner leurs avis lors des débats, qu'elles pensaient être dans une dimension plus relationnelle avec le groupe ; ces résultats vont dans le sens de l'intrication des notions de subjectivité et d'objectivité abordée tout au long de ce travail (7).

1.8.2. Des intervenants plus dans l'« échange », avec plus de recul sur les situations.

Une des professionnelles a déclaré se sentir moins dépendante des informations brutes et donc de plus travailler dans l'échange avec le groupe, elle déclare prendre « *du recul dans l'interactivité* » : nous ne pouvons donc pas statuer de l'impact de son expérience sur sa subjectivité, ce qui soulève la question de savoir si l'interaction et le relationnel sont synonymes de subjectivité.

Cette même personne nous déclare ensuite aborder les sujets avec moins d'impartialité, donc de manière plus subjective mais nous explique également être beaucoup moins dans le parti pris, donc plus objective. Ici, le discours est contradictoire, ce qui révèle que les notions abordées lors des entretiens font parfois l'objet de confusions, ce qui est un biais dans notre étude.

Les intervenantes déclarent également que leur expérience leur a permis de mieux différencier les situations où l'adolescent est dans la provocation de celle où il existe une réelle interrogation, et décrivent une évolution dans leur pratique des interventions : elles pensent moins se reposer sur un plan défini et une liste d'information à délivrer. Ainsi, elles pensent également que la diminution de leur

appréhension a amélioré leur « *réceptivité* » : elles perçoivent mieux ce qui se passe entre elles-mêmes et le groupe.

Elles déclarent également avoir pris du recul par rapport à la qualité qu'elles souhaitaient atteindre dans la pratique des séances, expliquant qu'elles savent désormais que la qualité ne dépend pas que de leur propre personne, qu'elles sont plus à même de détecter les moments où leur message n'a pas été entendu par le groupe et déclarent mieux accepter le fait de ne pas maîtriser le déroulement de l'intervention.

Un questionnement émerge du Focus Group : partant du constat qu'elles avaient l'impression que le discours des adolescents avait changé au cours des années, une des intervenantes soulève le fait que, peut être, cette différence viendrait du changement de leur perception du groupe et de la manière dont elles interprètent les propos des adolescents.

L'expérience influence donc la subjectivité des intervenants et le déroulement des séances d'éducation à la vie affective, relationnelle et sexuelle, laissant entendre un impact positif, non pas sur la qualité de l'intervention, mais sur le vécu de l'intervenant de son travail.

1.9. La notion de qualité des interventions.

Ici, nous souhaitons déterminer quel regard portaient les professionnelles sur leur travail mais aussi les faire réfléchir sur l'impact de leurs propos concernant l'atteinte des objectifs.

Les résultats montrent que la question de la qualité est importante pour ces professionnelles, malgré le fait qu'elles soient d'accord pour dire qu'il est complexe de la mesurer.

1.9.1. Une subjectivité utile.

La première question concernait l'impact de la subjectivité, qu'il soit positif ou négatif, sur la qualité de l'information. Les intervenantes étaient en majorité d'accord pour dire qu'elle impactait de façon positive l'information, en la rendant plus marquante pour les adolescents et en permettant de libérer la parole au sein du groupe.

Deux des intervenantes interrogées en entretien individuel ainsi que les membres du Focus Group ne se prononcent pas concernant l'impact de la

subjectivité sur la qualité de l'information, l'une d'elle précisera tout de même qu'elle ne pense pas que cela l'impacte négativement.

Enfin, sur ce point, une des professionnelles précise que pour elle, la subjectivité doit permettre à l'adulte de renvoyer une image de lui-même au groupe comme étant quelqu'un présent pour enrichir le débat, et non pas pour dire ce que les adolescents doivent faire ou ne pas faire.

L'interrogation soulevée ici est de savoir où se trouve la limite, dans les interventions, entre le fait pour un intervenant de donner son avis sur un sujet et le fait de donner des lignes de conduites aux adolescents.

1.9.2. Des objectifs portés sur des valeurs.

Concernant les objectifs que souhaitent atteindre les professionnelles, sont cités :

- le fait de faire réfléchir les adolescents sur les thèmes et non pas de leur donner une liste d'informations ;
- travailler sur le regard qu'ils portent sur leur propre sexualité ;
- leur donner des adresses, des points de repères concernant des structures et des professionnels qu'ils peuvent contacter en cas de questions ou de problèmes.

Concernant le travail sur le regard que porte l'adolescent sur sa propre sexualité, la question de la subjectivité peut être posée : nous l'avons souligné tout à l'heure, mais il semble ici aussi important de se demander dans quelle mesure l'éducation, la culture de cet individu sont-ils pris en compte dans cette démarche ? Les notions de « *valeurs universelles* » ont encore été abordées à ce sujet, en soulevant toujours les mêmes interrogations sur leur légitimité de par le fait que la définition de celles-ci est purement subjective dans notre étude.

Les intervenants ont aussi évoqué les notions d'« *écoute* », de « *plaisir* » et de communication. Nous retrouvons ici les notions évoquées dans le travail de Schwartz (21) que nous avons vu précédemment.

On voit ainsi que les objectifs des séances d'éducation à la vie affective, relationnelle et sexuelle sont en fait des notions non pas de connaissances, mais des notions qui font appel à la subjectivité de l'adolescent, à un ressenti, un sentiment, mais aussi l'initiation à une démarche intellectuelle. Ils sont par ailleurs en accord avec la charte académique de l'intervenant en éducation à la sexualité proposée par l'académie de Versailles (24).

1.9.3. La fiabilité des critères et outils de mesure de la qualité.

Lorsqu'on interroge les professionnelles sur ce que serait pour elles une intervention réussie, celles-ci nous parlent d'une séance où il y a des « *échanges sympathiques* », où elles percevraient un questionnement chez les adolescents, un enrichissement provenant du groupe. On peut alors se demander si les résultats en terme de qualité, émanant des séances, sont fiables à partir du moment où on interroge les adolescents ou les professionnels, et si la qualité doit être mesurée en terme d'impact sur les statistiques concernant des problèmes de santé publique (taux de grossesses non désirées par exemple). L'une d'elle s'interroge sur la possibilité de définir une intervention réussie par le fait que les informations ont été délivrées de manière exhaustive.

Concernant ce point, L'UNESCO a réalisé un tableau synthétisant les caractéristiques des programmes qu'il a jugé efficace en matière d'éducation à la sexualité (Annexe V), regroupant donc les caractéristiques d'une « bonne » intervention : ils dépendent majoritairement d'une bonne préparation en amont de la séance, et incluent pour un certain nombre d'entre eux le fait de délivrer des informations concrètes concernant les IST, les grossesses non désirées et la sexualité. Sont également retenus comme critères de qualité une adaptation de l'intervenant aux caractéristiques religieuses et sociales du groupe avec lequel il interagit (22). Les résultats montrent que les professionnelles interrogées ne considèrent pas l'ensemble de ces critères comme nécessaires à la bonne pratique des interventions.

1.9.4. La figure d'autorité et l'évaluation de la qualité.

Pour tenter d'évaluer cette qualité, les intervenantes déclarent utiliser un certain nombre de méthodes. Deux d'entre elles nous ont parlé de l'évaluation par des questionnaires distribués aux adolescents en fin de séance et déclarent n'avoir que de très rares retours négatifs.

Face à cette réponse, nous les avons interrogés sur l'image d'autorité que pouvait avoir l'intervenant face aux adolescents : l'autorité, sans contraindre l'individu, l'influence dans ses choix (25).

Une des professionnelles a alors déclaré qu'elle ne pensait pas avoir figure d'autorité face aux jeunes puisqu'elle ne faisait pas parti de l'équipe enseignante. D'autres intervenantes, en parlant d'elles, se sont à l'inverse décrites comme « *prof* ». Deux d'entre elles déclarent également faire ces évaluations de manière

« *informelle* » : l'une pose directement la question au groupe quant à son appréciation de l'intervention, l'autre nous dit observer des adolescents « *qui s'attardent* », d'autres qui lui font « *des sourires* » ; une des intervenantes évalue la qualité de ses informations par le fait que certains adolescents reviennent la voir sur son lieu de travail, en dehors des interventions, plusieurs années après y avoir assisté.

En premier lieu, cela pose le problème de l'influence de la position d'autorité de l'intervenant face au groupe, qui peut amener les adolescents à masquer leur mécontentement. Ensuite vient la problématique de la subjectivité et de ce que le professionnel à envie d'interpréter du comportement des jeunes.

1.9.5. Ressenti de la qualité par le professionnel.

Concernant leur ressenti sur la qualité de l'information, les professionnelles déclarent ne pas pouvoir affirmer qu'une intervention soit ou ne soit pas de qualité, mais pensent avoir une idée de la présence ou non d'une bonne dynamique de groupe. Certaines mettront l'accent sur le fait que le professionnel doit rester « *modeste* » vis-à-vis de la qualité de ses interventions, et qu'il ne doit pas être dans l'autosatisfaction. En revanche, une des intervenantes nous a déclaré être « toujours assez satisfaite » des siennes. Une autre professionnelle soulignera le fait que son ressenti concernant la qualité de la séance dépendra du binôme avec qui elle animera l'intervention.

1.10. La gestion du binôme.

Le binôme, même s'il n'était pas abordé dans les questionnaires, est un thème dont les intervenantes ont parlé spontanément et de façon récurrente dans les entretiens et le Focus Group.

Elles décrivent les points positifs et négatifs de ce type d'exercice.

1.10.1. Les apports et les désavantages du binôme.

Le binôme peut leur apporter un enrichissement du point de vue des connaissances, mais aussi apporter un autre regard sur le groupe en réagissant à certaines attitudes ou certains propos qui auraient échappé à l'intervenante. Il aide ainsi à maintenir une dynamique de groupe. Elles soulignent également le fait que le

travail en binôme peut s'avérer enrichissant car il permet un soutien entre professionnels face au groupe.

Toutes sont d'accord pour dire que le travail en binôme doit être préparé en amont des interventions pour réussir à animer à deux, car il n'est pas simple d'avoir des idées similaires à celles de son partenaire, que ce soit en terme d'objectifs mais aussi en terme de méthode d'animation.

S'il ne l'est pas, le travail en binôme peut se transformer en une forme de « *souffrance* » pour certaines intervenantes : parfois imposé, le partenaire peut être source d'une charge de travail supplémentaire pour le professionnel, car il doit gérer les retours du groupes mais aussi la subjectivité du second intervenant.

Certaines d'entre elles sont confrontées à des binômes qui exposent leurs opinions, qui sont parfois en contradiction avec les leurs, ce qui peut aller jusqu'à faire cesser le débat, si celui-ci impose trop ses idées. Certaines des intervenantes nous citent des exemples d'interventions où les opinions du binôme influençaient le discours des élèves. Elles soulignent également la difficulté à parler de ces désaccords, notamment lorsque le binôme est un supérieur hiérarchique.

Ici encore, la notion d'autorité intervient, influençant le déroulement de l'intervention en apportant de la subjectivité.

Les professionnelles apportent aussi quelques propositions pour l'amélioration de ce type d'exercice, notamment la co-animation au sein d'un binôme mixte, expliquant que la présence d'un animateur masculin aurait un impact différent sur le groupe.

1.10.2. Le binôme et la subjectivité.

Cette notion de travail en équipe, quel que soit le nombre de collaborateurs, est rapportée dans la littérature : elle permet à l'ensemble des participants d'évoluer dans un environnement sécuritaire, dans lequel chacun peut se reposer sur l'autre. On parle d'une « matrice de résilience », qui permet l'émergence de la parole de chacun (26), favorisant donc la subjectivité.

Le thème du binôme semblait donc être un sujet important à analyser, puisque d'après les témoignages des professionnelles, il peut être le support de la subjectivité au sein des interventions.

2. Test des hypothèses.

Au vu des résultats exposés, la première hypothèse concernant le fait que l'information délivrée par les intervenants était toujours subjective est validée. Il apparaît en fait que la subjectivité peut être décrite dans plusieurs aspects de l'intervention : l'information, la gestion du conflit, les sujets abordés, l'animation, la co-animation mais aussi l'auto-évaluation.

Concernant la seconde hypothèse selon laquelle les intervenants pensent délivrer une information objective, les résultats montrent que les professionnels ont conscience de la présence de leur subjectivité dans certains de leur propos, cette hypothèse n'est donc pas validée, ce qui est en accord avec la notion d'intrication de la subjectivité et de l'objectivité que nous avons abordé précédemment.

Concernant la problématique initiale, qui était de déterminer la place de la subjectivité dans l'information délivrée aux adolescents lors des séances d'éducation relationnelle, affective et sexuelle, il apparaît que celle-ci n'est pas dénigrée par les professionnels. D'après leur expérience, il semblerait que celle-ci impacte positivement les interventions.

Au cours des entretiens menés, les témoignages montrent que cette subjectivité, lorsqu'elle n'est pas exprimée sous la forme de la verbalisation d'opinion, est retrouvée dans l'attitude des intervenantes, que ce soit dans leurs postures, leurs façons de gérer les situations conflictuelles, d'aborder certains sujets ou encore l'orientation du débat et la co-animation. L'ensemble de ces facteurs pourraient être perçus par l'adolescent comme un jugement ou un positionnement de l'adulte face à certains sujets ou situations, ce qui va à l'encontre des recommandations de l'UNESCO (22).

Plusieurs questionnements émanent cependant de cette étude :

- Quelle est la part inconsciente de la subjectivité ? elle n'est pas observable en dehors des interventions et au cours d'entretiens où les faits sont relatés par le principal sujet.
- L'absence totale de parti pris est-elle possible pour l'individu ?
- L'objectivité est-elle un objectif qu'il est possible d'atteindre, et est-il intéressant de l'atteindre ?

Enfin, il semble intéressant de travailler sur la définition que chacun donne au terme d'éducation. Il suffit d'ouvrir le dictionnaire pour comprendre l'étendue des notions que ce terme peut sous-entendre : « développer les facultés morales, physiques et intellectuelles », « connaissance et pratique de la politesse, des bonnes manières » _ la dispense d'informations lors des séances est-elle exempt de vouloir inculquer aux adolescents « la bonne manière » de faire ? _ ou encore « développer une faculté particulière de l'être humain » (27). On comprend donc bien que de multiples définitions de l'éducation amènent à différentes façons d'aborder les interventions, et donc la subjectivité.

Notre étude ne mesure pas les limites de la subjectivité, car la qualité d'une intervention et son impact sur les adolescents sont difficilement mesurables.

3. Forces et limites de l'étude.

Cette étude comporte un certain nombre de limites :

- c'est une étude de faible puissance, car elle ne prend en compte l'expérience que de très peu de professionnels ;
- il existe un biais de non réponse : la population est exclusivement féminine et il n'existe pas de sage-femme dans l'échantillon étudié ; il ne peut donc pas être généralisable à l'ensemble de la population des intervenants ;
- La volonté de chaque participant d'être socialement bien perçu ne peut être exclue et constitue un biais d'information ;
- une confusion sur la définition des notions étudiées est possible chez les personnes interrogées ;
- la subjectivité de l'enquêteur, dans l'interprétation des propos recueillis, n'est pas à exclure et représente également un biais dans cette étude ;
- Notre posture d'observateur lors des séances d'éducation à la vie affective, relationnelle et sexuelle qui sont à l'origine de nos questionnements a pu avoir une influence sur le déroulement de l'intervention.

Elle comporte également des forces :

- l'utilisation de la triangulation des méthodes a permis de faire émerger de multiples thèmes en utilisant les forces des différentes méthodes choisies ;
- l'utilisation des méthodes d'entretien a permis de faire ressortir le vécu de l'intervenant et donc d'observer sa subjectivité ;

- l'utilisation du Focus Group sous forme de triade a permis à chacun des participants de s'exprimer sur le sujet proposé ; cette méthode limite la possibilité qu'un individu domine le débat ;
- Nous n'avons pas retrouvé d'étude dans la littérature portant sur ce sujet, cette étude pourrait donc servir de base de réflexion à d'autres équipes ;
- Malgré la non représentativité de la population étudiée, les thèmes abordés et les questionnements soulevés peuvent servir à de nombreux professionnels.

4. Propositions.

Cette étude n'avait pas pour but de proposer des solutions pour améliorer la qualité des séances d'éducation affective, relationnelle et sexuelle mais de soumettre aux professionnels un regard extérieur sur leurs pratiques afin de réfléchir à la légitimité de chacun à parler de sexualité aux adolescents.

Peut-être serait-il intéressant de proposer aux professionnels et aux communautés éducatives de réfléchir sur ces questions de manière collégiale aux cours de séminaires, mais aussi de proposer ce thème de réflexion aux professionnels de santé lors de leur formation initiale, de par la transversalité des notions qui sont abordées dans ce travail.

Il semble également nécessaire que chacun prenne conscience de sa subjectivité, ainsi que de l'impact de ses interventions sur les citoyens de demain. Déterminer leurs besoins spécifiques en prenant en compte leur contexte social et culturel, développer la formation continue et conserver un dynamisme d'apprentissage paraissent être des pistes intéressantes et sont d'ailleurs recommandés par l'UNESCO (22).

Comme le rapport de l'UNESCO le souligne, « l'ignorance et la désinformation peuvent présenter une menace pour la vie » (22) : l'éducation à la sexualité a pour but d'aider les jeunes à « assumer leurs fonctions et leurs responsabilités d'adultes » (22) ; il semble donc intéressant de développer la place donnée à l'éducation à la sexualité, et notamment en dehors du cadre scolaire.

5. Lien avec l'exercice professionnel.

Concernant l'exercice de sage-femme, le travail permet également de s'interroger sur notre position au cours des séances d'éducation sexuelle, que certains(es) peuvent animer dans le cadre de leur poste. Il concerne également les étudiants(es), qui sont également habilités(ées) à assister à ces interventions, pouvant être amenés (ées) à y intervenir.

Ce travail porte un regard sur notre rapport aux connaissances, et sur la façon dont nous les délivrons. Ces observations et réflexions peuvent aussi être transposées au cadre de l'exercice de la sage-femme que ce soit dans le milieu hospitalier ou libéral, puisqu'elle est amenée à jouer un rôle dans la prévention et la promotion de la santé de ses patientes, que ce soit en consultations obstétricales, en post-partum, au cours des séances de préparation à la naissance et à la parentalité, mais aussi au cours d'entretiens de contraception ou de consultations gynécologiques.

Conclusion

L'objectif de ce travail était d'apporter aux professionnels de l'éducation à la sexualité un regard extérieur ainsi qu'une réflexion sur leurs pratiques.

Les entretiens individuels ainsi que le Focus Group que nous avons réalisé auprès d'un groupe de professionnels nous a permis de discuter de la place de la subjectivité qu'il était possible de percevoir au cours de ces interventions.

La subjectivité apparaît être omniprésente dans le discours des professionnels, qui le reconnaissent et expliquent s'en servir à des fins pédagogiques. Elle semble être présente dans l'attitude de chacun des professionnels, et pose la question de la place de la subjectivité inconsciemment exprimée.

L'apport de ce travail est principalement le fait d'être une base de réflexion pour les professionnels mais aussi pour les étudiants des filières de santé, concernant notre rapport au savoir et comment nous nous positionnons vis-à-vis des personnes auxquelles nous délivrons une information.

En terme de population, cette étude n'est cependant pas généralisable de part son faible nombre de participants et les biais d'échantillonnage qu'elle présente. Les réflexions portées peuvent en revanche être utilisées par un grand nombre de professionnels dans le cadre d'actions de santé publique, de santé sexuelle ou d'actions sociales.

La mise en place de débat entre les professionnels ainsi qu'au sein des formations initiales des professions de santé sur ce sujet pourrait être une proposition intéressante, et entrerait dans le cadre de la réflexion sur le paternalisme médical et l'amélioration des messages d'éducation pour la santé en ce qui concerne les sages-femmes.

Développer l'éducation sexuelle en dehors du cadre scolaire et insister auprès des professionnels sur l'adaptation dont ils doivent faire preuve face à des groupes d'adolescents ayant une éducation, une culture ou une religion différente de la leur semblent être des objectifs primordiaux pour cette discipline dont les principaux acteurs sont les citoyens de demain.

Pour terminer, notons simplement que subjectivité et objectivité paraissent être deux notions intriquées dont les limites sont floues, et que la subjectivité, d'abord envisagée comme un élément péjoratif du discours, apparaît finalement comme indispensable à la transmission du savoir : « refuser de proposer et d'influencer, c'est tout simplement refuser d'éduquer » (25).

Bibliographie

1. GIAMI A. Une histoire de l'éducation sexuelle en France: une médicalisation progressive de la sexualité (1945-1980). 2007;3(16):219–29.
2. Code de l'éducation - Article L121-1. Code de l'éducation.
3. Code de l'éducation - Article L312-16. Code de l'éducation.
4. Code de l'éducation - Article R421-26. Code de l'éducation
5. Circulaire 98-237 [Internet]. Nov 24, 1998. Available from: <http://www.education.gouv.fr/botexte/bo981203/SCOE9802899C.htm>
6. Le nouveau Littré. Garnier. 2006. 1957 p.
7. Dictionnaire culturel en langue française. Le Robert. 2005.
8. Dictionnaire de psychologie. PUF.
9. JEAMMET P. L'adolescence. J'ai Lu. 2005. 271 p.
10. LE BRETON D, MARCELLI D. Dictionnaire de l'adolescence et de la jeunesse. PUF; 2010. 992 p.
11. OMS | Développement des adolescents [Internet]. WHO. [cited 2014 Jan 9]. Available from: http://www.who.int/maternal_child_adolescent/topics/adolescence/dev/fr/index.html
12. JEAMMET P. Pour nos ados, soyons adultes. Odile Jacob; 2008. 314 p.
13. RIARD E-H, WALLET J-W. Adolescents d'ici et d'ailleurs en question. Carrefours De L'éducation. 2007 Février;(24):89–114.
14. Dictionnaire Le Petit Robert. Le Robert; 2013. 2837 p.
15. HATCHUEL F. Savoir, apprendre, transmettre - Une approche psychanalytique du rapport au savoir. La Découverte; 2007. 162 p.
16. CIFALI M. Le lien éducatif: contre-jour psychanalytique. PUF. 2005. 298 p.
17. SAVOIE-ZAJC L. L'entrevue semi-dirigée. Recherches sociales: de la problématique à la collecte des données. 4ème ed. Presses de l'Université du Québec; p. 293–314.
18. TOUBOUL P. Recherche qualitative: la méthode des Focus Groups - Guide méthodologique pour les thèses en Médecine Générale. Département de Santé Publique CHU de Nice;
19. MOREAU A, DEDIANNE M-C, LETRILLIART L, LE GOAZIOU M-F, LABARIERE J, TERRA J-L. Méthode de recherche: S'appropriier la méthode du

- focus group. 2004 Mar;18(645):382–4.
20. BARIBEAU C. Analyse des données des entretiens de groupe. 2009;28(1):133–48.
 21. SCHWARTZ SH. Les valeurs de base de la personne: théorie, mesures et applications. 2006 avril;47:929–68.
 22. UNESCO. Principes directeurs internationaux sur l'éducation sexuelle - Une approche factuelle à l'intention des établissements scolaires, des enseignants et des professionnels de l'éducation à la santé. UNESCO; 2010.
 23. Comité régional d'éducation pour la santé. Techniques d'animation en éducation pour la santé - Fiches synthétiques proposées par la Comité régional d'éducation pour la santé Languedoc-Roussillon. CRES Languedoc-Roussillon; 2009.
 24. Académie de Versailles, editor. Charte académique de l'intervenant en éducation à la sexualité. 2004.
 25. PRAIRAT E. Lectures plurielles. Sci Léducation - Pour L'Ère Nouv. 2009;42(3):81.
 26. COURTOIS A, MERTENS DE WILMARS S. La pratique «à plusieurs»: matrice de résilience pour les thérapeutes et les patients. Thérapie Fam. 2004;25(3):303.
 27. Dictionnaire HACHETTE. Hachette Livre. 2003. 1858 p.

Annexes

Annexe I : Questionnaire de caractérisation de la population d'étude.

Questionnaire distribué à chaque participant de l'étude avant le début de l'entretien individuel ou du Focus Group :

N° d'anonymat :

- Quel âge avez-vous ?
 -
- Etes-vous ? un homme/ une femme (rayez la mention inutile)
- En dehors de l'animation de séance d'éducation à la sexualité, quel métier exercez-vous ? (entourez la mention correcte)
 - Conseiller(e) conjugal(e) et familial(e)
 - Infirmier(e)
 - Sage-femme
 - Médecin
 - Psychologue
 - Autre (précisez) :
- Quelle est votre formation initiale ? (entourez la mention correcte)
 - Conseiller(e) conjugal(e) et familial(e)
 - Infirmier(e)
 - Sage-femme
 - Médecin
 - Psychologue
 - Autre (précisez) :
- Depuis combien d'années animez-vous des séances d'éducation à la sexualité ?
 -
- A quelle fréquence participez-vous à des formations en matière d'éducation à la sexualité ? (entourez la mention correcte)
 - Plus d'une fois par mois
 - Une fois par mois
 - Plus de deux fois par an
 - Deux fois par an
 - Une fois par an
 - Moins d'une fois par an

- Pouvez-vous nous donner la date (mois et année) de la dernière formation à laquelle vous avez assisté ?
 -
- Quel en était le thème ?
 -
- Dans quel(s) type(s) d'établissement(s) dispensez-vous vos interventions ? (entourez la/les mentions exactes)
 - Maternelle
 - Primaire
 - Collège
 - Lycée
 - Centres de Santé
 - Autre (précisez) :
- Bénéficiez-vous de séances d'analyse des pratiques ou autre supervision ? (entourez la mention correcte)
 - Oui
 - Si autre, précisez :
 - Non

Annexe II : Questionnaire des entretiens individuels semi-dirigés.

Questionnaire utilisé pour l'animation des entretiens individuels semi-dirigés :

- Au cours des débats que vous ouvrez, pensez-vous que certaines des informations que vous délivrez sont subjectives ? Si oui, lesquelles ?
 - Pensez-vous que la subjectivité impacte (positivement ou négativement) la qualité des informations que vous délivrez ?
 - Comment gérez-vous les retours (positifs ou négatifs) des adolescents face auxquels vous vous trouvez lors des interventions ?
 - A la fin d'une intervention, pensez-vous avoir une idée réelle de sa qualité ?
 - Avez-vous observé, au cours de vos années d'exercice, un impact du contexte politique sur vos interventions ?
- A contrario, pour quels points de l'éducation pensez vous délivrer une information objective ? Qu'est-ce qui vous permet de l'affirmer ?
- Lors de votre exercice, avez-vous eu l'occasion d'observer des situations pour lesquelles il vous était plus difficile d'être impartial ?
 - Quels-sont les sujets qui, selon vous, semblent les plus difficiles à aborder ?
 - Pensez-vous qu'une part de cette difficulté soit imputable à des opinions politiques ou religieuses ?
 - Selon vous, dans quelle mesure cette difficulté dépend t'elle de vos interlocuteurs ? de vous même ?
- Pensez-vous que votre expérience influe sur votre objectivité ? Si oui, dans quelle mesure ?

Annexe III : Questionnaire du Focus Group.

Questionnaire utilisé pour l'animation du Focus Group :

- Au cours des débats que vous ouvrez, pensez-vous que certaines des informations que vous délivrez sont subjectives ? Si oui, lesquelles ?
 - Pensez-vous que la subjectivité impacte (positivement ou négativement) la qualité des informations que vous délivrez ?
 - Comment gérez-vous les retours (positifs ou négatifs) des adolescents face auxquels vous vous trouvez lors des interventions ?
 - A la fin d'une intervention, pensez-vous avoir une idée réelle de sa qualité ?
 - Quelle part de la subjectivité pourriez-vous imputer à une opinion politique ou religieuse ?
- A contrario, pour quel points de l'éducation pensez-vous délivrer une information objective ? Qu'est ce qui vous permet de l'affirmer ?
 - votre expérience influe-t-elle votre objectivité ? Si oui, dans quelle mesure ?

Annexe IV : Tableau réunissant les citations recueillies dans les entretiens individuels et le Focus Group.

<u>Citations provenant des entretiens individuels et du Focus Group réalisés.</u>	
Thèmes	Sous-thèmes et citations (EI = Entretien Individuel ; FG = Focus Group)
<p>La subjectivité/ l'objectivité des informations et des postures : les professionnels en ont-ils conscience ?</p>	<p>SUBJECTIVITE :</p> <ul style="list-style-type: none"> - « <i>Je pense qu'il y a toujours une grande part de soi dans ce que l'on fait...</i> » (EI) - « <i>...il y a une dimension scientifique dans l'histoire, et puis probablement qu'il y a la dimension du cheminement personnel...</i> » (EI) - « <i>...on est pas totalement objectif.</i> » (EI) - « <i>en terme de sexualité, tout est subjectif.</i> » (EI). - « <i>[...] je sais aussi où je vais dans les interventions.</i> » (EI) - « <i>[...] si ils partent très loin on va les ramener vers le sujet qui nous occupe [...]</i> » (EI) - « <i>Pour moi, c'est toujours subjectif. Tout est toujours subjectif.</i> » (FG) - « <i>[...] pour moi c'est normal qu'il y ai de la subjectivité, sinon on est des robots [...]</i> » (FG) - « <i>[...] pour moi, la subjectivité elle, elle est en soit nécessaire [...], puisque moi même je suis sujet [...] et puis en face de moi j'ai des sujets, j'ai pas des objets.</i> » (FG) - « <i>[...] la présence qu'on y met [...]</i> » (FG) - « <i>[...] la façon dont on va se présenter et présenter ce que l'on est venu faire, alors la, la subjectivité elle y est vraiment je trouve [...]</i> » (FG) - « <i>[...] on ne peut pas travailler sans valeurs [...]</i> » (EI) - « <i>[...] je prends parti quand j'anime un groupe [...]</i> » (EI) - « <i>[...] il n'y a pas de morale dans comment j'utilise un préservatif, il y a des infos [...]</i> » (EI) - « <i>[...] le groupe en face de nous il est aussi subjectif, et il y a plusieurs types de subjectivité dans ce groupe avec lesquelles nous devons, nous, faire avec la notre également.</i> » (FG) - « <i>[...] ce groupe il est riche et il ne peut que avancer parce que... on va travailler autours de cette subjectivité [...]</i> » (FG)

- « Après [...] dire que là on a été objectif et là on a été subjectif... à mon avis... c'est pas possible [...] » (FG)
- « A partir du moment où on va de toute façon, venir parler [...] de sexualité, dans ce sens pour moi déjà on parle de soi. » (FG)
- « [...] on est forcément dans du subjectif. » (FG)
- « [...] Le subjectif, j'en tiens compte du groupe, je tiens compte de moi [...] » (FG)
- « [...] comment on peut faire [...] la différence entre quand on est subjectif et objectif ? » (FG)
- « [...] cette posture professionnelle elle demande, euh, une implication personnelle [...] » (FG)
- « Comme on travaille avec de l'humain, on renvoie aussi énormément de choses [...] » (FG)
- « [...] travailler cette posture professionnelle ça oblige aussi à prendre en compte ce qui nous impacte dans notre vie privée et ça peut aussi avoir des incidences sur les groupes qu'on va avoir ou sur le public qu'on va rencontrer. » (FG)
- « [...] moi je n'arrive plus maintenant, et je ne l'ai jamais trop fait, de dire que la façon dont on est ici, c'est bien, et leur façon à eux, c'est pas bien. » (FG)
- « Donc il y a toujours une part de subjectivité, on est jamais dans l'objectivité totale. » (EI)
- « [...] je cible quand même beaucoup sur le préservatif [...] je passe plus de temps sur le masculin parce que [...] il faut plutôt maîtriser au début de sa vie sexuelle le préservatif masculin [...] je pense pas que je fasse rentrer de ma subjectivité là-dedans. » (EI)
- « [...] je pense que la subjectivité elle n'est pas de l'ordre de l'information. » (EI)
- « [...] la subjectivité que je m'autorise, en tout cas consciemment [...] c'est plus [...] dans la relation à l'autre et dans le regard qu'on peut porter sur l'autre [...] ... évidemment le fait que je tiens à l'égalité de regard entre les hommes et les femmes [...] ça c'est des valeurs que je porte et que du coup je porte avec ma subjectivité. » (EI)
- « [...] ça c'est des valeurs donc c'est de l'ordre du subjectif pour moi. » (EI)
- « [...] le subjectif que je souhaite écarter, c'est plutôt [...] la notion de bien et de mal [...] » (EI)
- « Je fais plus que sous-entendre que la chose qui est bien c'est de respecter l'autre. Ca, c'est un vrai message. » (EI)
- « Pour le reste [...] je tâche de me garder, mais je pense qu'on est subjectif aussi beaucoup à son insu ; et c'est pour ça que je te dit

que la subjectivité elle est nécessaire. » (E1)

- « [...] j'essaie d'apporter aux élèves [...] la notion qu'on peut tout aborder avec le plus de neutralité possible. » (E1)
- « Après, la façon dont on va l'amener, avec plus ou moins d'enthousiasme ou de conviction, ça c'est ma part de subjectivité, que j'arrive pas toujours à étouffer complètement [...] » (E1)
- « [...] moi j'ai pas de consignes à leur donner, si ce n'est d'être au clair avec ce qu'ils font. » (E1)
- « [...] la subjectivité est inévitable parce qu'on est des êtres humains [...], que l'on réagit forcément avec son vécu [...] » (E1)
- « [...] on ne peut pas neutraliser ce qu'on est, on peut autoriser que ça passe plus ou moins dans nos propos ; [...] alors il y a ce qu'on va autoriser ou non consciemment et puis il y a tout ce qui est de l'ordre de l'inconscient et ça, ça passe forcément, et je suis pas sûre que ce soit mal ; dans la mesure où si c'est pas dogmatique, si c'est un signe d'humanité, c'est plutôt un effet positif [...] » (E1)
- (Parlant des « signes d'humanité ») « [...] dans la mesure où cette subjectivité elle est pas [...] dogmatique et moralisatrice, elle peut avoir du sens pour eux, et elle fait de nous des gens abordables. » (E1)
- « [...] l'enthousiasme seul ça peut être difficile à manier, ça peut être délétère hein [...] » (E1)
- « [...] forcément, tu viens avec ton vécu. » (E1)
- « [...] on a toujours... notre façon, notre propre façon d'être ; par rapport à la sexualité [...] » (E1)
- « Tu es toi-même dans les interventions ! » (E1)
- « En même temps on est des êtres humains, et [...] on a aussi tous notre point de vue sur la question. » (E1)
- « Donc il y a des informations professionnelles qu'on va délivrer, mais il y aura toujours un côté personnel... c'est notre corps qui fonctionne, c'est notre pensée qui fonctionne. » (E1)

OBJECTIVITE :

- « [...] les informations ne sont pas toutes objectives. » (FG)
- « [...] c'est quand même pas tellement atteignable à vrai dire. » (FG)
- « l'information, c'est factuel [...], ça ne se discute pas vraiment [...] »
- « [...] c'est tout ce qui est du rappel à la loi, [...] sur la contraception, il y a comment ça fonctionne et comment fonctionne le corps, c'est un savoir [...] » (E1)
- « [...] C'est carré, c'est quelque chose que tu amènes par rapport à

	<p><i>ta profession. » (E1)</i></p> <ul style="list-style-type: none"> - <i>« [...] il y a du subjectif partout, même dans l'objectif [...] » (FG)</i> - <i>« [...] c'est incalculable [...] » (FG)</i> - <i>« [...] ce qui me semble important dans la relation à l'autre [...] » (FG)</i> - <i>« [...] la tolérance et le respect de l'autre [...] » (FG)</i> - <i>« [...] l'égalité fille-garçon, la notion de choix, de respect [...] » (E1)</i> - <i>« [...] c'est pas de la subjectivité puisque ce sont des valeurs reconnues, promues dans tous les programmes, dans tous les textes et dans toutes les définitions des objectifs [...] » (E1)</i> - <i>« Par contre, je me positionne sur les prises de risques, [...] ça c'est relativement objectif. » (E1)</i> - <i>« [...] je pense qu'il y a jamais d'information complètement objective. » (E1)</i> - <i>« [...] la formation fait que euh, on reste euh, enfin pour moi, sur de l'objectif. » (FG)</i> - <i>« Objectif c'est-à-dire qu'on est plus attentif à l'autre. [...] Est-ce que le ressenti est objectif ? » (FG)</i> - <i>« [...] ça dépend des objectifs [...] » (FG)</i> - <i>(Parlant de l'information objective) « Bah c'est je sais pas, répondre peut être à leur demande... leurs besoins. Ca c'est objectif : « Je viens pour répondre à leurs besoins ». Enfin j'en sais rien, je fini pas ne plus savoir ce que je dit ! (rires) » (FG)</i> - <i>« [...] il y a des données qui sont tout à fait objectives, qui sont la loi. » (E1)</i> - <i>« C'est tout ce qui est l'ordre du rappel à la loi. Ca c'est...objectif ; c'est la loi c'est comme ça. Sur la contraception, il y a comment ça fonctionne et comment fonctionne le corps ; c'est un savoir, ça c'est assez objectif... » (E1)</i> - <i>(Parlant de ses propres choix en matière de contraception) « Ceci dit, je pense rester assez objective là-dessus, parce que le message de la contraception c'est vraiment : « chacun trouve la sienne », donc que moi ça m'ai plu... mais je vais quand même présenter de manière tout à fait objective. »</i> - <i>(Parlant de l'information objective) « [...] toute la partie plus scientifique, sur les moyens de contraception, [...] comment marche la pilule, comment on utilise les préservatifs [...], je m'appuie sur des données scientifiques avec des choses qui changent, j'essaie quand même de lire (des revues scientifiques) [...] » (E1)</i> - <i>« J'essaie de cibler euh, de façon prioritaire mais plutôt dans une démarche scientifique justement que dans une démarche subjective. Enfin je crois (rire). » (E1)</i>
--	---

	<ul style="list-style-type: none"> - « [...] l'information en soi elle est relativement objective... parce que l'information c'est factuel [...]... c'est des choses... qui ne se discutent pas vraiment. » (EI) - « [...] il y a des informations qui sont factuelles [...] par exemple [...] les connaissances physiologiques [...] » (EI) - « [...] les infos que je donne sont objectives [...] ça dépend à quel seuil de sensibilité tu places la subjectivité [...] » (EI) - « [...] je vais raconter un petit peu l'expérience qu'on a ici au centre de planification. » (EI) - « Mais tant qu'on est du côté objectif [...] c'est ça qui est important, d'aller dans... dans quelque chose de... d'universel quoi. » (EI) - « non, non... on est pas totalement objectives ! Plus j'avance dans mon métier, moins j'ai de certitudes. » (EI) - « Les informations objectives sur comment obtenir la pilule d'urgence, comment prendre la pilule...[...] on peut pas savoir quel impact ça va avoir sur les jeunes. » (EI) - (Interrogée sur ce qui permet d'affirmer l'objectivité d'une information) « Ca, on peut pas savoir. » (EI)
<p>Les situations difficiles : origine et gestion par l'intervenant.</p>	<ul style="list-style-type: none"> - « je me suis jamais sentie vraiment en difficulté [...] » (EI) <hr/> <p>LE GROUPE</p> <hr/> <ul style="list-style-type: none"> - « [...] il y a ceux qui sont vraiment dans la provoc' où là, l'objectif [...] [c'est de] s'imposer en tant que leader [...] » (EI) - « [...] et parfois les ados ils nous disent « mais vous nous parlez de ça comme si c'était de l'incitation » [...] » (EI) - « [...] mais on a des jeunes qui ne veulent pas parler de sexualité, par exemple, parce que ça n'est pas le moment, parce qu'ils sont trop jeunes et qu'ils trouvent ça incroyable qu'on en parle pas à leurs parents. » (EI) - « [...] ils n'ont rien écouté, ils sont dans la provoc' [...] » (FG) - « [...] sur cette tranche d'âge ou y'en a qui sont encore avec des nounours et qui sont même pas pubères et ceux qui en sont aux travaux pratiques élaborés [...]! Déjà ça nous met dans une posture... très inconfortable quand on arrive. » (FG) - « [...] nous des fois on délivre nos mots, notre message avec notre pensée derrière, [...] et en face, ils sont des fois mais à des kilomètres de ce que vous êtes en train de dire. » (FG) - « [...] sur certains moments, en fonction de l'ambiance du groupe, c'est vrai que ça peut m'arriver de faire des choses qui sont un peu différentes. » (EI)

- « [...] en fait c'est pas ça du tout, vous pouvez raconter tout ce que vous voulez, l'autre il retiendra que ce qu'il va pouvoir retenir. » (FG)
- « Alors là, c'est ce que j'appréhende toujours ça, c'est quand ils sont dans leur provoc' et qu'il faut recadrer, recadrer, parce qu'ils vous cherchent... ils nous cherchent. » (FG)
- « [...] parfois, on a des groupes mutiques, on rame [...] » (FG)
- « [...] vous faites ça avec des ados, vous êtes morts. Si vous commencez à dire « moi je prend la pilule », alors là c'est foutu. » (EI)
- « [...] y'a des sujets les gamins ils savent bien qu'ils vont nous trouver là [...] » (EI)
- « [...] si on est tout de suite dans une colère envers un adolescent, si on est tout de suite dans la défensive, ils ressentent un... Ils sont capables de vous mettre par terre ; ils savent faire...! » (EI)
- « Donc là tu déstabilises la personne, [...] c'est épouvantable. [...] S'il y a des sujets qui produisent plus de problèmes que d'autres, il faut y travailler [...], parce que de toute façon les adolescents ils te feront aucun, mais aucun cadeau. » (EI)
- « Ca peut être exprimé un malaise... mais ça peut aussi être quelqu'un de très provocant et qui est dans la toute puissance. » (EI)
- « Si tu ne poses pas ton cadre et si tu n'es pas ferme en posant ton cadre, ils vont s'engouffrer. » (EI)
- « Ce qui peut être gênant [...] c'est quand par exemple il y a des jeunes qui [...] imposent leurs idées [...]. Dans ce cas là [...], je répète que tout le monde peut s'exprimer, et qu'on peut tous avoir des idées différentes et on peut penser différemment. » (EI)
- « Quand ils voient quelque chose qui t'ébranle, ils vont dans la brèche. » (EI)

LE PROFESSIONNEL

- « [...] je ne suis pas du tout connectée avec le groupe, et là je peux être en difficulté. » (EI)
- « [...] s'embarquer dans une information où tu les sens décrocher par exemple. »
- « [...] on arrive quand même avec une position haute malgré tout et il va falloir que rapidement ont [...] [fasse] descendre cette position pour être dans cette position d'écoute parce que sinon, si on reste avec « je viens dispenser un savoir et je vous le donne », on est complètement en échec [...] » (FG)
- « [...] c'est la peur de se tromper, peur de ne pas être à la hauteur,

	<p><i>c'est la peur de dire une bêtise, c'est la peur de tout ça qui finalement, parasite [...] » (FG)</i></p> <ul style="list-style-type: none"> - <i>« [...] à vouloir toujours être dans le bien, on s' « embolise » complètement la tête [...] » (FG)</i> - <i>« [...] je crois qu'il y a aussi là dedans la question de l'autorisation. C'est-à-dire ce qu'on s'autorise à dire et à reconnaître, et à verbaliser d'ailleurs, auprès de son groupe. » (FG)</i> - <i>« [...] on est porteuse d'une image. » (FG)</i> - <i>« [...] je disais que j'essayais absolument pas de rentrer dans la subjectivité et c'est vrai que, on arrive avec une image, une casquette [...] » (FG)</i> - <i>« [...] ne serait-ce que dans la présentation, quand on vient dans un groupe et la façon dont on va se présenter et présenter ce que l'on est venu faire, alors là, la subjectivité elle y est vraiment je trouve [...] » (FG)</i> - <i>(Parlant des interventions) « [...] je suis désolée mais quand même ça nous renvoie à notre propre vie à nous, à nos enfants, à ceux qu'on a pas eu...etc. Ca nous renvoie à notre propre sexualité donc ça demande quand même un travail sur soi qui est important. » (FG)</i> - <i>« [...] y'a certaines personnes qui disent toujours [...] « faut leur remettre une deuxième couche, une troisième couche... » [...] » (FG)</i> - <i>« [...] on est pas forcément des modèles nous mêmes, adultes, dans les messages qu'on fait passer [...] » (FG)</i> - <i>(Parlant de la première fois) « Nom d'un chien si on en parle c'est que soit on s'est construit un discours pour être euh... politiquement correct, soit on va parler, on est impacté par la sienne ! C'est pas possible qu'on soit détaché à ce point là... » (FG)</i> - <i>« Ca va jamais à l'inverse de ce que je pense moi. Je ne vais pas donner une information à laquelle je ne pense pas. [...] A contrario je vais pas dire non plus quelque chose de faux [...] pour les pousser à penser que ce que je dis est totalement juste. » (E1)</i> - <i>(Parlant de la sexualité) « Là, y'a une dimension de subjectivité parce que je pense que c'est aussi une histoire de vie personnelle et que voilà, je pense que ça peut être compliqué pour certains de ... travailler sur ce sujet là [...] » (E1)</i> - <i>« Et ça c'est un vrai travail ! Justement d'être en distance entre son propre vécu, et, son côté professionnel ; mais on peut pas faire sans. » (E1)</i> - <i>(Parlant de l'impact de sa propre sexualité sur les interventions) « [...] c'est pas ma... mon expérience de ma sexualité qui va</i>
--	--

impacter sur mon intervention ça c'est suffisamment clair là-dessus ; j'ai fait un travail personnel... qui a duré suffisamment longtemps et sur deux périodes différentes, pour que ça n'ai pas... donc non je n'ai pas l'impression. Mais je suis peut-être très subjective ! (rire) » (E1)

- *« [...] y'a des personnes, elles peuvent aller à toutes les formations du monde [...] mais [...] lors de la transmission d'un message, ça peut rester difficile, parce que leur être, leur comportement, [...] ils sont renfermés, ils sont timides [...] » (FG)*
- *« [...] le professionnel il veut toujours accomplir sa mission le mieux possible. Il veut travailler très bien ; donc il se met toujours la barre très haute. Alors qu'en fait, pour être bien dans ces interventions là, il faut pas mettre la barre trop haute [...] » (FG)*
- *« [...] je sais que je ne maîtrise pas alors du coup je suis tendue [...] » (FG)*
- *« Y'a des fois des réactions de gamins qui peuvent être un peu voilà... surprenantes. Je me rappelle d'une gamine de CM2 qui s'est mise à me parler de zoophilie... » (E1)*
- *« [...] en tous cas je me suis très peu retrouvée du côté des réticences [...] » (E1)*
- *« Ce qui peut être parfois compliqué c'est qu'à force de neutralité on va être amené à évoquer des tas de pratiques sexuelles auxquelles ils auront peut être même pas encore pensé parce qu'ils n'en sont pas encore là dans leur cheminement. » (E1)*
- *« [...] je pense que pour moi, la limite c'est le respect de l'autre... alors après il m'arrive en privé de... d'être agressée par certains comportements, hein, par exemple et d'être un peu découragée par... enfin découragée entre guillemets ; mais dans un mouvement d'humeur de dire « merde, elle est encore enceinte » [...] ; voilà, ça c'est l'épidermique de l'instant, que jamais j'exprimerai devant les élèves, en tout cas, jamais consciemment ; autant que je puisse le contrôler [...] » (E1)*
- *« [...] Alors c'est le seul moment où ça _ peut être effectivement des fois... _ me mettre en colère, parce que je me dit bon bah... Si ça empêche les autres de s'exprimer, c'est embêtant... et en même temps c'est ça le groupe. » (E1)*
- *« [...] ce qui peut être difficile des fois, c'est que je me dis par exemple un groupe de jeunes, vraiment, il en est pas là. Ils sont vraiment très immatures, ils en sont pas là. C'est-à-dire qu'élaborer autour de la question de la sexualité, s'imaginer un premier rapport sexuel ou s'imaginer une relation amoureuse [...] ils en sont vraiment pas là [...]. Et là des fois je suis un peu mal à l'aise par*

rapport à ça. » (E1)

L'AUTORITE, LA POSITION EDUCATIVE

- *« Aujourd'hui j'ai pas besoin d'un bouquin pour apprendre, je vais prendre ça (elle prend son téléphone) et j'aurais ma réponse. Donc du coup, ça a complètement démystifié l'intervenant qui vient avec un savoir, et avec un savoir, tu as un pouvoir [...] » (FG)*
- *(Parlant de l'adolescent) « [...] c'est lui qui a le pouvoir, pour le coup. » (FG)*
- *« Donc on leur demande pas leur avis. « Nous estimons nous qu'en tant qu'adulte, il faut leur parler de ça. ». » (FG)*
- *« on est violent là, on commence déjà dans la violence. » (FG)*
- *« [...] nous n'avons pas choisi, nous ne connaissons pas les gens que nous rencontrons, nous ne les connaissons jamais, on fait toujours avec ce groupe là donc ça nous demande aussi un effort particulier et comme on a pas le temps de faire connaissance avec eux, on sait pas ce qu'on peut leur déposer ou pas, qu'est ce qui aurait été bon plutôt de travailler avec eux [...] » (FG)*
- *« Pourquoi j'ai le droit de leur dire ça ? » (FG)*
- *« Moi je m'autorise cette liberté là. » (FG)*
- *« [...] en tant que sujet c'est moi qui fait l'intervention, c'est moi qui décide, mais bon, avec de l'expérience hein, derrière moi, du vécu... » (FG)*
- *« Je me donne cette liberté là. [...] De proposer un certain nombre de choses qui me semblent... [...] j'essaie de rester dans des valeurs les plus proches universelles quoi, ce qui me semble important dans la relation à l'autre. » (FG)*
- *« A n'importe quel adulte, n'importe quel adulte, je lui dit « demain matin, à 8h30, tu viens, t'as une séance d'éducation à la sexualité »... mais il va me dire « mais ça va pas !? » et il va pas venir ! » (FG)*

RELIGION, POLITIQUE, CONTEXTE SOCIAL ET EQUIPE PEDAGOGIQUE

- *« [...] la virginité c'est quelque chose de très important dans certaines familles. Donc il y a des femmes, des filles qui peuvent être très violentes par rapport à ça... » (E1)*
- *« oui... ca ne concerne pas que la religion, mais ça peut être aussi sur la vie de tous les jours ! » (E1)*
- *« L'adoption par des parents homosexuels, ça, les jeunes ils sont outrés par ça ! » (E1)*

- « [...] qu'est ce que c'est que de débattre sur une thématique effectivement imposée [...] ? » (FG)
- « Sauf que [...] les adultes qui [...] font cette commande, c'est la commande institutionnelle ; [...] ils sont à dix lieux de s'appliquer leurs propres conseils, qui sont des messages de santé publique qui nous envahissent [...], qui font que nous on a des injonctions à délivrer des messages [...] » (FG)
- « Parce que en fait notre objectif nous, on aimerait bien faire comme la circulaire [...] nous dit de faire [...], plusieurs petites interventions pour arriver à créer du contact [...] » (FG)
- « [...] de plus en plus j'entend cette dimension de société, de politique, de... de « j'ai le droit », de « j'ai pas de droit », qui impacte de plus en plus les discours euh, des jeunes. » (FG)
- « [...] la prévention elle est quand même impactée par la politique, par tous les messages sanitaires, par toutes ces institutions qui travaillent autours de ça [...], on porte des message, finalement, [...] qui sont pas forcément de nous [...] » (FG)
- « [...] je me suis adaptée au changement de comportement de certaines euh... populations, où euh, justement, « le bien/le mal », on ne sort pas de ça. » (FG)
- « Bien sûr qu'il y a une part politique ; évidemment, politique et religieuse, ça c'est sûr. Parce qu'on aborde quand même des thèmes, des grands thèmes de société, où on a...et de la religion. [...] La religion ça revient tout le temps. Alors [...] après la question c'est est-ce que ça revient tout le temps parce que ça n'est pas non plus une protection, une manière de ne pas parler de soi aussi [...] » (E1)
- « Ce dont on se rend compte c'est que les gens connaissent très très peu finalement, la religion ; parce que quand on revient sur ce qui est dit clairement dans les textes et ben... c'est pas tout à fait, c'est pas ce qu'ils pensaient quand même. » (E1)
- « [...] oui, ça influence [...] on a quand même plus parlé de la question du mariage homosexuel, énormément... énormément revenue... dans les sujets de discussion. [...] Je l'aborde plus [...], je suis un peu plus attentive peut être. » (E1)
- « Bien sûr que, les débats de société, les positionnements religieux, bien sûr que ça... ça influe énormément, mais tout le monde ! Si on prend l'IVG, la religion c'est clairement une des sources de conflits sur ce sujet là ! [...] Après moi je fais des rappels à la loi [...] » (E1)
- « Alors sur le plan religieux, oui. C'est-à-dire les enfants de confession musulmane on sent quelques fois que c'est compliqué chez les garçons en particulier [...] » (E1)

- « *Donc même s'il y a des valeurs familiales, etc. auxquelles forcément les gamins se rattachent et dans lesquelles ils se construiront, euh, l'école elle est là aussi pour amener de l'ouverture.* » (E1)
- « *Ca correspond à certaines traditions, à certains contextes sociaux ; pas forcément que religieux hein, pas que les musulmans hein d'ailleurs. Je pense que c'est culturel, c'est le regard que porte leur entourage sur ça hein. Y'en a qui disent « Ah ben, ils peuvent, mais pas dans ma famille ». »* (E1)
- « *Chacun interprète sa religion en fonction de ce qu'il a envie de vivre.* » (E1)
- « *Moi je me sers beaucoup de l'actualité [...] »* (E1)

UNE IMPARTIALITE A TOUTE EPREUVE ?

- « *une absence totale de respect de l'autre* » (E1)
- « *hyper macho ; où les garçons sont extrêmement méprisants pour les filles* » (E1)
- « *Ca, ça [...] va [...] me demander du doigté parce que là je suis en colère et que c'est pas de ma colère dont ils ont besoin...quoi que ! Il pourrait m'arriver de l'autoriser un peu à sortir. [...] Parce que là on est dans l'inacceptable pour moi.* » (E1)
- « *Là du coup, je ne suis plus, plus du tout dans l'objectivité. Je deviens un petit peu plus... féministe.* » (E1)
- (Parlant de l'impartialité) « *Oui, sur les situations justement ça peut me mettre en difficulté par rapport à mes valeurs, par exemple l'égalité fille-garçon [...] ou les choses par rapport [...] aux choix ou pas aux choix [...]. Là, là ça peut être effectivement plus compliqué parce que j'ai envie de convaincre [...]* » (E1)
- « *[...] au fond de moi je pourrais me dire que j'approuve pas ou que j'aimerais pas voir mes enfants faire comme ça mais après c'est aussi leur problème... ça, ils ont pas à le savoir.* » (E1)
- « *je ne suis pas là pour exposer mes idées [...]. Je suis vraiment là pour donner des infos.* » (E1)
- « *Et à la question de la morale, de la religion, etc., on va pouvoir en débattre ; si moi je m'exprime, je vais quand même défendre mes positions. Même si je ne vais pas dire « c'est comme ça et puis c'est tout ». « Je ne vous laisse pas la parole », c'est pas du tout comme ça qu'on fonctionne, mais, n'empêche que... de fait ici, on parle des IVG... oui, on se bat aussi pour que les droits des femmes soient respectés [...]* » (E1)

LES SUJETS DIFFICILEMENT ABORDABLES PAR LE PROFESSIONNEL

- « Il y avait des amalgames entre les situations que tu vivais personnellement avec les ados ; [...] c'est pas un sujet particulier mais c'est des situations que tu as vécues, [...] quand on parle de divorce, des gens qui sont... voilà. Ca peut aussi te toucher quand toi tu es en plein divorce, pour X raisons. » (E1)
- « il y a [...] des choses qui vont être dites et tu vas pas relever parce que tu te dis « oh la, là je suis totalement dans cette situation là donc... on va pas continuer d'en parler parce que je vais... je ne vais pas le supporter. ». » (E1)
- « [...] est-ce que ça fera violence ? est-ce que ça fera pas violence ? chez la personne ? [...] Ca reste complexe, ça reste compliqué [...] » (FG)
- « [...] ça c'est notre subjectivité, [...] c'est-à-dire qu'on ne cherche que ce qu'on l'on connaît déjà, donc euh, si on connaît pas ou si on est pas à même de pouvoir l'entendre, on va pas le chercher, on va passer à côté [...] » (FG)
- « [...] mais en faisant attention parce qu'on ne veut pas en choquer, il va falloir définir ce que c'est que la sexualité [...] » (FG)
- « Je sais pas si c'est des limites que je me fixe moi [...]. Je pense qu'il faut être à l'aise avec tous ces types de sujets quand on les aborde [...] » (E1)
- « Quand on est psychologue, on apprend à travailler avec ses propres émotions, etc.... Donc dans l'animation d'un groupe, c'est pareil, j'ai pas de difficultés à... ni à aborder la question de... de l'IVG ou de l'homosexualité, voilà, il y a des sujets qui sont un peu plus compliqués généralement... [...] Mais ça c'est... c'est mon apprentissage professionnel, je veux dire... » (E1)
- (Existence de sujets plus difficiles à aborder) « Je dirais que non. » (E1)
- « On peut tout aborder à priori [...] y'a pas de sujet... que je souhaite pas, enfin que je peux pas aborder avec eux [...] » (E1)
- « Avant, au début des interventions, j'étais pas du tout à l'aise sur tout ça... [...] y'a pas de sujet qui me semble difficile ; ce qui est difficile, c'est plutôt le mal être que ça peut provoquer chez les jeunes, d'aborder certains sujets. » (E1)
- « On est pas là pour faire mal à l'autre. » (E1)

MEDIATION PAR LE REPPORT SUR LE GROUPE

- « [...] pour rester dans l'impartialité, il suffit de renvoyer vers la

personne qui s'exprime [...] » (FG)

- *« Et puis on a cette phrase, aussi, euh, qui nous permet de prendre un peu de distance aussi : « et vous, qu'est ce que vous en pensez ? ». » (FG)*
- *« En général je laisse faire [...] tant que c'est constructif. » (E1)*
- *« [...] je pense que c'est en [...] leur renvoyant le plus possible la parole qu'on sera le moins dogmatique possible [...] » (E1)*
- *(Parlant de l'adolescent) « [...] l'idée c'est de le renvoyer à ce qu'il propose, d'abord de renvoyer aux autres [...], d'essayer de renvoyer le jeune et le groupe à [...] qu'est-ce qui l'amène à prendre cette position là [...] et éventuellement gratter un petit peu pour [...] proposer des contre-situations, pour mettre un peu dans la réflexion. » (E1)*
- *« [...] ça m'arrive effectivement de laisser la parole au groupe, de laisser les autres se charger de discuter entre eux, sans que ça dégénère trop [...] ça a pu arriver des fois que [...] ça devienne un peu « bataille rangée » où là j'intervient pour apaiser les choses [...] » (E1)*
- *« Et quelques fois quand je sens que ça passe vraiment pas... je laisse faire, je force pas quoi, parce que en général ça arrive au conflit donc... mais ça arrive assez peu, finalement. » (E1)*

LA CONFRONTATION

- *« [...] si moi je m'exprime, je vais quand même défendre mes positions. Même si je vais pas dire « c'est comme ça et puis c'est tout ». » (E1)*
- *« [...] je leur propose la référence aux enfants de divorcés [...] il y a trente ans être enfant de divorcés c'était une honte totale [...] » (E1)*
- *« [...] je pense avoir dit un truc un peu cassant par rapport à ça en disant « ça c'est un fonctionnement qui n'est pas acceptable ». » (E1)*
- *« Ca m'est arrivé [...] une fois, de demander à un adolescent de sortir du cours. Parce que... il était insultant. C'était plus de la provocation, c'était des insultes donc les insultes, pour moi il y a rien à y répondre, il y a rien à en dire. Donc... moi je me sens pas du tout atteinte par une insulte, parce que j'estime que je ne le mérite pas [...] » (E1)*
- *« est ce qu'on va autoriser le groupe à verbaliser ou pas sa subjectivité [...] ? » (FG)*
- *« Je vais lui dire « peut-être que c'est pas une bonne manière de faire » mais c'est la sienne. Donc il faut être toujours en distance, par rapport à sa propre personne, également. » (E1)*

- « *Ton seul argument que tu auras ben c'est ta propre valeur : c'est de dire oui, ben non, on est égal sur Terre, non, une femme à autant de droits qu'un homme [...]* » (E1)
- (Parlant de sa subjectivité) « *[...] mais ça peut arriver. Il y a des choses que je ne peux pas laisser dire.* » (E1)
- « *[...] mon côté militante et féministe va ressortir, à un moment donné. Mais pas d'une façon... agressive. Je pense qu'il ne faut pas être dans l'agressivité et dans le tout pouvoir.* » (E1)
- « *[...] j'estime que certaines fois je suis violente !* » (FG)
- « *Si on voit que le groupe est incapable...[...] c'est vraiment un moment de défouloir [...] à ce moment là... on arrête, on bascule sur autre chose. C'est pas le but du jeu, c'est pas de créer un conflit, c'est de faire avancer...* » (E1)
- « *On peut tout se dire, en autre, tant qu'on est dans le respect des uns et des autres [...]. Donc si ça va sur des propos... des insultes, des trucs... à ce moment là on recadre.* » (E1)
- « *Alors là je suis sûre qu'il y en a un peu que j'essaie... à la fois que je bride pas parce c'est [...] une vraie prise de position [...] ... il m'est arrivé parfois d'être un peu [...] ferme quand [...] on est dans l'absence totale de respect de l'autre, et là je dit clairement non. Le respect c'est de pouvoir accepter que l'autre est différent de toi et pense différent.* » (E1)
- « *[...] Alors je vais pas exprimer ma colère ; le but c'est sûrement pas d'engueuler la personne qui a dit ça [...]* » (E1)
- « *Et dans ce cas là je ne suis pas en train de juger la personne qui dit ça, mais en train de dire que ce comportement là n'est pas recevable ; c'est de la discrimination, c'est de la discrimination et du jugement de l'autre et ça, on peut pas le faire.* » (E1)
- « *[...] quand [...] les gamins sont dans un truc de discrimination, [...] d'exclusion, de tout ça, moi je vais forcément les titiller pour qu'on parle de ça et pour amener à réfléchir sur [...] l'égalité, le rapport à l'autre, ou... la liberté, le respect de la liberté de chacun [...]* » (E1)
- « *Et je ne pourrai pas m'empêcher de réagir quand [...] on est sur des comportements sexistes ou [...] discriminatoires [...]; c'est intrinsèque.* » (E1)
- « *Alors après il y a ceux qui pensent sincèrement et qui ont du mal parfois à faire bouger leurs positions, ce qui est... on va pas régler ça en deux minutes ; mais déjà d'avoir entendu d'autres opinions s'exprimer, c'est un premier pas. Après il y a ceux qui sont vraiment dans la provoc' où là, l'objectif, leur objectif c'est pas forcément de défendre un point de vue mais de s'imposer en tant que leader, et là on est pas dans le même jeu. C'est là que je peux être amenée à*

couper net. » (E1)

- *(Parlant de la gestion du conflit) « [...] c'est une formation, c'est ton côté professionnel. Faut être... faut savoir réponse à... à une agressivité [...] » (E1)*
- *« [...] je pense qu'il faut justement pas être dans l'agressivité, et pas être dans le... le plein pouvoir ; [...] c'est quelque chose qui stoppe une discussion, et qui stoppe un échange. » (E1)*
- *« [...] je peux proposer justement de revenir pour parler de cet événement avec les élèves parce que du coup j'ai senti qu'il y avait quelque chose [...] » (E1)*
- *« Et quand tu vois qu'il y a quelqu'un qui est très violent, [...] je pense qu'il faut [...] pas se dire : pour moi « aller, tu sors, tu nous embêtes », au contraire dire « bon, je vois que c'est quelque chose qui te touche, on va peut-être parler d'autre chose, autrement et je t'invite à revenir me voir individuellement si tu veux. ». » (E1)*
- *(Parlant d'un groupe d'adolescentes) « [...] je les ai prises, on en a parlé, j'ai écouté ce qu'elles avaient à dire [...], là j'ai dit à la jeune fille « il va falloir qu'on se voit seules » [...], je lui ai demandé « et toi, qu'est-ce que tu ressens maintenant ? » [...] » (E1)*
- *« [...] je dis : « Si vous êtes pas contents d'être ici _c'est ce qu'on se dit souvent_ si vous êtes pas contents d'être ici, vous êtes pas obligés d'être là, on peut très bien entendre que pour vous c'est pas facile de parler de sexualité, on vous propose de rejoindre votre professeur qui est à côté, qui est seul dans une pièce, et vous accueillera, ou alors vous allez en permanence, et vous ferez vos devoirs si vous n'avez pas envie d'être ici » en général ça les calme tout de suite... » (E1)*

LA SUPERVISION

- *« [...] c'est quelque chose que j'ai travaillé en supervision parce que ça a été compliqué pour moi. [...] Mon souci c'était « comment j'allais me comporter avec ce garçon ? » je voulais essayer d'être le plus (sourire gêné) enfin voilà, le plus neutre possible mais c'était quand même compliqué pour moi [...] peut-être que j'ai accentué un peu plus sur la dimension violence en disant effectivement que la violence pouvait exister mais qu'on pouvait choisir de faire différemment [...] » (E1)*

LE RAPPEL DE LA LOI

- *« Après [...] je vais faire un rappel... sur le droit, sur le respect des uns et des autres [...] » (E1)*

	<ul style="list-style-type: none"> - « <i>Ca nous est arrivé quelques fois [...] qu'on dise [...] qu'on est ici parce que c'est la loi, qui l'a demandé, de faire des interventions auprès des jeunes.</i> » (E1) - « <i>[...] parfois on peut recadrer sur les lois [...]</i> » (FG) - « <i>Comme quoi la législation elle est importante, la loi, elle est la même pour tous ! Bon y'a des lois universelles, y'a des lois dans la société dans laquelle on vit... c'est structurant quand même, c'est protecteur aussi.</i> » (FG) - « <i>Ben tout ce qui est par exemple l'égalité etc. y'a la loi ; donc là c'est clair : on peut être d'accord, pas d'accord, la loi c'est la loi [...]</i> » (E1)
<p>Influence de l'expérience sur la subjectivité des intervenants.</p>	<ul style="list-style-type: none"> - « <i>[...] c'est le vécu qui permet d'avancer.</i> » (FG) - « <i>[...] je dirais que l'expérience m'apprend à mieux gérer le groupe, ou de mieux être à l'aise ou de laisser circuler la parole, mais c'est pas une question de subjectivité ou d'objectivité je pense.</i> » (E1) <hr/> <p>DES INTERVENANTS PLUS OBJECTIFS</p> <hr/> <ul style="list-style-type: none"> - « <i>Je pense que j'ai pris de l'expérience par rapport à un certain type de réponses [...] ce qui était de l'ordre de la provocation par rapport à la pornographie. Moi j'avais tendance à rester factuelle et à répondre... y'a des moments où en fait il faut plutôt les renvoyer à [...] d'où viennent ces représentations.</i> » (E1) - « <i>[...] moi j'aurais tendance à dire plutôt, que ça fait gagner en objectivité ; [...] on n'a jamais imaginé toutes les possibilités de l'être humain [...]</i> » (E1) - « <i>Oui, j'ai l'impression que je donne plus une information objective aujourd'hui. Parce que j'ai acquis moi aussi plus de connaissances sur le sujet, du coup ça me permet de me servir de mes connaissances que j'ai acquises, et pas de ma propre expérience, qui n'est pas forcément juste.</i> » (E1) - « <i>[...] je suis beaucoup moins dans le parti pris.</i> » - « <i>Je pense que ça a beaucoup, beaucoup évolué. [...] Je me suis quand même beaucoup construite sur la partie scientifique [...]</i> » (E1) - « <i>[...] je laisse beaucoup plus de place à la dimension relation [...], je pense que je suis plus objective parce que l'expérience me permet de savoir comment aborder les choses [...]</i> » (E1) - « <i>[...] [j'arrive] peut-être à prendre plus de recul dans l'interactivité [...]</i> » (E1)

LES INDECIS : PLUS OBJECTIFS ET SUBJECTIFS

- « *c'est compliqué parce que à la fois je pense que je suis plus objective mais que [...] je me sers plus de ma subjectivité pour faire passer des choses [...]* » (EI)
- « *[...] des fois t'es un petit peu moins objective, des fois un petit peu plus objective... c'est dans les nuances... [...] je peux pas dire « non, tu es complètement professionnelle et que rien ne te touche et qui t'oriente... et donc tu fais que ton truc professionnel et tu t'impliques pas ». [...] Moi c'est pas ça du tout. [...] Donc il y a des sujets aussi où je vais être un peu plus... les sujets un petit peu moins, où je vais donner mon avis. »* (EI)

DES INTERVENANTS PLUS SUBJECTIFS

- « *oui [je suis] plus dans l'échange, ça c'est clair.* » (EI)
- « *[...] plus ça va, moins je les traite avec impartialité [...]* » (EI)
- (Parlant de l'expérience) « *[...] elle nous amène à travailler... autours de la connaissance de la subjectivité [...] et une acceptation !* » (FG)
- « *Je suis plus dans l'échange, ça c'est très clair.* » (EI)

EVOLUTION DE LA METHODE ET DES PERCEPTIONS

- « *Elle a eu un impact parce que, au début tu te raccroches aux informations [...], à toute information que tu peux donner [...]* » (EI)
- « *[...] j'avais un truc dans les mains, c'était presque effectivement un... pas un mode d'emploi mais [...] c'était un développement sur le préservatif, la contraception... »* (FG)
- « *[...] je me demande si c'est pas nous qui nous enrichissons en « savoir faire » finalement et en « savoir-être », et [...] si c'est pas nous qui portons un regard différent ou qui écoutons différemment ce qui se passe.* » (FG)
- « *[...] c'est ça aussi qui bloque [...] les jeunes intervenants au départ, c'est l'acceptation que effectivement, au départ on ne maîtrise pas et on ne sait pas !* » (FG)
- « *[...] [avec] l'expérience, on le sent quand on est un peu à côté de la plaque, alors que, peut-être pas toujours au début... [...] alors on s'en rend compte avec le temps, et puis on peut, on va changer de technique [...]* » (FG)
- « *ça c'est vraiment l'expérience, une fois [...] qu'on va lâcher toutes nos, nos peurs et nos angoisses, et ben on va commencer à être plus réceptif, à nous même et à ce qui nous entoure.* » (FG)
- « *[...] je vois les choses différemment en avançant ou avec ma*

	<p><i>pratique [...] » (FG)</i></p> <ul style="list-style-type: none"> - « [...] il y a quinze ans, j'étais pas confrontée à ce à quoi je suis confrontée actuellement. » (FG) - « Moi ça m'a permis une part de prise de conscience [...] » (FG)
<p>La notion de qualité dans les interventions scolaires.</p>	<ul style="list-style-type: none"> - « [...] c'est pas du tout la même chose que comme je le faisais au départ ; parce que j'allais chercher cette excellence : est-ce que j'ai bien donné le message ? » (FG) - (Parlant des retours négatifs) « ça arrive, mais c'est très très rare... » (EI) <hr/> <p style="text-align: center;">IMPACT DE LA SUBJECTIVITE SUR LA QUALITE DE L'INFORMATION</p> <hr/> <ul style="list-style-type: none"> - « Donc je suis en train de te dire que la subjectivité c'est bien en fait ! » (EI) - « ... c'est justement ça qui est intéressant : c'est de montrer son émotion. » (EI) - « [...] il y a cette dimension de la place de l'affectif dans la sexualité, elle est présente aussi au moment de l'information [...] » (EI). - « Oui, c'est plus poignant [...] » (EI) - « Elles sont peut-être mieux entendues, je dirais. » (EI) - « C'est difficile à dire par contre l'impact positif ou négatif. » (EI) - « Je pense pas que ça impacte négativement [...] » (EI) - « oui, ça impacte certainement [...] » (EI) - « [...] je pense qu'on attend comme une certaine subjectivité de nous aussi, [...] c'est ce qui va nous permettre d'être vrai, [...] je trouve que l'autre attend de nous ça aussi, un positionnement [...] » (FG) - « Pour moi, donner des informations ça sert pas à grand chose, si on ne... si on donne des informations comme ça, sans interaction [...] » (EI) - (Parlant de la subjectivité) « C'est une richesse aussi. De montrer que finalement, ça fait partie aussi de ce qu'on vient porter, c'est la tolérance et le respect de l'autre. » (FG) <hr/> <p style="text-align: center;">ABSENCE DE CERTITUDES CONCERNANT LA QUALITE</p> <hr/> <ul style="list-style-type: none"> - « [...] il se passe plein de choses que tu mesures pas [...], c'est très difficile d'évaluer la qualité [...], la qualité pour moi c'est ce qui s'est passé dans leur tête et ça pour moi c'est non mesurable [...] » (EI) - « Mais en tout cas oui, on sent l'ambiance et puis on sent _ y'a des gamins qui s'attardent, y'en a qui ont envie de dire quelque chose,

y'en à qui le disent d'ailleurs hein : « c'était bien Madame ! » [...] »,
« [...] y'a des visages qui s'éclairent, ou j'ai eu des sourires...[...] »
(EI)

- « [...] toujours assez satisfaite [...] » (FG)
- « On voit tout de suite une classe qui va bien et une classe qui va mal [...]. Et si il y a une classe où vraiment il y a une harmonie, où ils s'entendent bien et tout, ça fuse, les questions fusent oui. Si c'est une classe où, mutique, souvent c'est une classe où, qui... qui partage pas. » (FG)
- « [...] et puis des fois [...] on sort pas toujours très satisfait, on se torture aussi un peu vis-à-vis de ça. » (FG)
- (Parlant de la qualité) « [...] on sait quand on sort si on a été plus ou moins bon [...]. Donc non, pas une idée réelle, on peut avoir une idée de comment nous on s'est senti [...] mais qu'est-ce que ça veut dire après... » (EI)
- « [...] les retours négatifs j'en ai eu peu [...] » (EI)
- « On est jamais dans l'autosatisfaction, évidemment. Il ne faut pas non plus être dans la toute-puissance [...]. Je pense qu'ils vont retenir certaines choses et pas d'autres. »
- « Il faut être très très modeste ! dans l'impact d'une... d'une intervention. Alors des fois on est content, des fois on est pas bien content, des fois on a vu qu'il y avait quelque chose qui s'est passé dans le groupe... » (EI)

LES DETERMINANTS DE LA QUALITE

- « mais, la qualité, est-ce que ça reste d'avoir donné une information exhaustive ? »
- « non, je ne pense pas parce que [...] juste d'avoir semé la graine du doute et de se dire qu'ils ont entendu au moins une fois, qu'ils étaient un peu amenés à réfléchir sur... à quoi ça engage tout ça, ben c'est déjà pas mal. » (EI)
- « [...] pour moi l'intervention elle est réussie ben si [...] j'ai offert un questionnement en face de moi. » (FG)
- « [...] l'enrichissement il provient de ce que l'autre apporte, et pas de ce que toi tu apportes. » (FG)
- « [...] j'suis pas là en gavage hein, en fait, c'est effectivement là où ça va être intéressant [...], c'est l'animation, c'est quand il y a des échanges, quand il y a débat... » (FG)
- « où on se pose des questions en sortant [...], et qu'on a pas trouvé de réponse à la limite [...] » (FG)
- « [...] un échange vraiment [...] sympathique. » (FG)
- « [...] là où ça va être intéressant c'est là où ça va être euh, c'est

l'animation quand il y a des échanges, quand il y a débat... » (FG)

- *« [...] bon, là ça fait plusieurs années que je change pas... et je crois que je changerais pas, je crois que je sais que ce que je fais fonctionne bien. » (E1)*
- *« C'est très important de développer cette interaction avec les jeunes, de laisser élaborer autour de la sexualité [...], de façon à ce que s'il y a dans l'intervention des informations qu'ils doivent retenir, qu'ils puissent en avoir discuté avant. On sait que l'élaboration leur permet de retenir toutes ces informations. » (E1)*

LES METHODES D'EVALUATION

- *« Je le sais par exemple par les questionnaires de fin d'intervention parce que les jeunes ils sont en général très contents. Ils nous remercient même en général d'être intervenus [...] » (E1)*
- *« normalement je suis sensée faire une évaluation à chaque fois, mais que je fais pas de façon formelle parce que ça prend trop de temps [...] » (E1)*
- *« [...] moi je leur demande quand même la question « Qu'est ce que vous en pensez ? Qu'est ce que vous pensez de cette intervention ? est ce que vous êtes d'accord ? » (FG).*
- *« « vous êtes au lycée ? » « oui oui, je me souvient de vous et... » et voilà. Ca, ça aussi ça me... c'est quelque chose qui me dit : tiens, j'ai été utile ! » (FG)*
- *« [...] les jeunes gens qu'on a en face de nous sont des gens intelligents et socialement adaptés qui vont aussi nous donner les réponses qu'ils pensent que nous attendons. » (FG)*

OBJECTIFS DES INTERVENTIONS SELON LES PROFESSIONNELLES

- *« [...] d'avoir commencé à réfléchir, [...] de s'être posé des questions et d'avoir un peu fait cheminer ces représentations, ça c'est sûrement l'objectif principal. » (E1)*
- *« [...] je pense que c'est le regard sur eux d'abord qu'on travaille. Le regard sur l'autre mais aussi le regard sur eux et sur leur propre sexualité [...] » (E1)*
- *« [c'est] d'avoir compris qu'il y a de l'aide possible et où la trouver, hein, d'avoir compris qu'on pouvait faire appel au centre de planification ; ça, c'est sûrement un des grands messages du truc [...] » (E1)*
- *« Et si ils ont retenu au moins ça, qu'il y avait un centre de planification où il y a des adultes qui peuvent les aider [...] et ben*

	<p><i>moi je trouve qu'on a quand même gagné quelque chose. » (E1)</i></p> <ul style="list-style-type: none"> - <i>« [...] on est sensé travailler sur des valeurs universelles ... » (FG)</i> - <i>(Parlant des objectifs) « pour moi, si j'ai pas parlé, [...] bien sûr je me moque, mais si je me dit que dans le débat, ils ont pris la parole [...] » (FG)</i> - <i>« en fait l'idée, ce qu'il faudrait que autant l'intervenant que le groupe [...], reparte avec une notion de « ben finalement je me suis fait plaisir » [...] » (FG)</i> - <i>« [...] c'est la circulation de la parole [...] » (FG)</i> - <i>« [...] l'ouverture [...] » (FG)</i> - <i>« [...] une vision différente de l'adulte [...] » (FG).</i> - <i>« [...] on pense qu'après tout, c'est simple : on va délivrer un message. Mais pas du tout ! C'est pas du tout de ça qu'il s'agit, en fait. » (FG)</i> - <i>« [...] nous ça nous paraît important [...] [de ne pas] essayer d'asséner trop de choses qui seraient la « vérité » mais plutôt de les amener eux à réfléchir et à se construire leur propre référentiel par rapport à ça. » (E1)</i> - <i>« Je milite pour le respect de l'autre, pour le plus possible la réflexion des ados sur ce qu'il se passe en eux et pour qu'ils fassent ce qu'ils ont à faire le plus possible en conscience d'eux-mêmes. » (E1)</i> - <i>(Parlant de l'âge de la première fois) « Et pouvoir comme ça déconstruire un peu ces représentations, forcément c'est un peu subjectif, mais [...] l'objectif du truc [...] est de tenir à la liberté de chacun et au respect de tous, de toutes les possibilités. » (E1)</i> - <i>« [...] moi je pense que c'est important d'être soi même [...]. Une image d'adulte qui n'est pas là pour... pour dire ce qu'il faut faire ou pas faire, c'est une image d'adulte qui est là pour... enrichir un groupe. » (E1)</i> - <i>« [...] le but ça doit pas être que le groupe soit d'accord avec sa position en sortant [...] » (E1)</i> - <i>« [...] l'idée c'est plus de les faire débattre et de les faire réfléchir à ce que eux ils disent que leur dire « ça c'est bien, ça c'est mal », [...] les amener à entendre qu'ils évoquent des choses très différentes [...] » (E1)</i> - <i>« [...] la sexualité, la relation à l'autre pour moi, c'est voilà ces grandes valeurs de tolérance de différence [...] » (FG)</i> - <i>« [...] ça influence... dans le sens où nous ce qu'on essaie de faire passer, comme message, c'est [...] qu'ils puissent venir ici [...] et qu'il puissent en plus ensuite venir seuls, [...] qu'il dépassent tous les à priori qu'ils ont sur ce lieu [...] » (E1)</i>
--	--

	<ul style="list-style-type: none"> - « [...] je me dit que c'est ça mon boulot en fait, qu'à travers les interventions collectives je permet aussi une ouverture pour les prise en charges individuelles et que quand les gamins viennent (la voir) [...] je me dit que j'ai fait mon boulot et que ça a fonctionné [...]. Donc là je suis toujours assez satisfaite. » (E1)
<p>La gestion du binôme.</p>	<p style="text-align: center;">LES DIFFICULTÉS DU BINÔME</p> <hr/> <ul style="list-style-type: none"> - « c'est pas souvent facile parce que comme j'interviens beaucoup avec des infirmières, elles ont tendance à vouloir... répondre tout de suite et ça c'est... l'animation à deux des fois, c'est pas ça. » (E1) - « [...] il faut qu'on s'entende avant sur la manière d'animer. » (E1) - « [...] j'ai du travailler un an ou deux avec D. [...] et ben j'avais des réponses des garçons bien plus tranchées ; ça c'était évident. Et je pense vraiment que ça venait de sa part de subjectivité à lui [...] » (E1) - « Là ça s'est très mal passé parce que en fait c'est D. qui répondait aux questions... donc là pour le coup la subjectivité elle était claire et on sentait qu'on était complètement dans sa vision de la sexualité et de la relation à l'autre et pas du tout dans celle des élèves. » (E1) - « Tu rajoutes une dimension de travail supplémentaire [...] parce que là tu as une autre subjectivité à gérer [...] » (FG) - « parce que quand j'ai un intervenant [...] qui dit qu'il y a des choses qui doivent être faites ou pas faite parce que [...] c'est du niveau de la religion ou pas, parce que je travaille beaucoup où il y a une population de gens [...] d'origine maghrébine ou africaine avec leurs cultures et leurs façons [...] » (FG) - « C'est pas si évident que ça [...] d'avoir un binôme avec lequel on est en phase. » (FG) - « D'imaginer que quand on est deux infirmières on va forcément penser pareil, dire pareil, se rattraper pareil, s'accompagner pareil, c'est pas vrai, c'est pas vrai... travailler en binôme ça peut être une grande souffrance, parce que ça peut parfois être très compliqué [...] » (FG) - « Quand vous avez un binôme qui dit exactement le contraire de ce que vous pensez vous ou du message que vous êtes en train de délivrer, euh... c'est pas évident. » (FG) - « [...] j'ai eu des intervenants avec moi qui étaient d'une extrême violence avec les jeunes. Je me disais « mais c'est pas possible ! »... là j'étais mal à l'aise. » (FG) - « A un moment donné il disait des choses tellement violentes que l'enfant pouvait être traumatisé hein ! » (FG)

- « [...] comment on a pu penser que, comme on avait tous ce nom là, de « professionnels », on avait forcément les mêmes objectifs et les mêmes idées... c'est vraiment une méconnaissance, justement, de toute cette part subjective qu'il y a dans ces interventions là. » (FG)
- « [...] tu arrives avec un binôme que des fois tu ne connais même pas ! » (FG)
- « [...] ce qui me gêne le plus, c'est l'intervention à deux animateurs quand on est pas très au clair sur... sur comment faire. » (EI)
- « [...] je sais que ce qui est le plus difficile pour moi, c'est pas les jeunes, c'est avec l'animatrice [...]. Du coup elle donne les réponses avant que les jeunes les donnent [...] » (EI)

LES APPORTS DU BINÔME

- « Des cours comme ça, on apprend des choses, parce qu'au début, parfois on en fait en binôme donc... avec N., j'ai appris plein de choses sur la contraception que moi-même je ne savais pas [...] » (EI)
- « Je préfère être en binôme, parce que justement, si moi je suis dans le réactif et le parlé [...], la personne qui est avec moi, je sais que je lui dit toujours « si toi tu entends que je n'entends pas, tu m'arrêtes » [...] » (FG)
- « [...] moi je trouve ça indispensable de faire des interventions à deux parce que effectivement, quand on prend la parole ou on anime [...], c'est bien d'avoir un autre rôle à côté qui est dans une autre écoute et qui peut faire rebondir [...] » (EI)
- « [...] quelque fois ça peut être franchement très enrichissant et très apaisant, parce que vous savez que l'autre est là et que du coup il va aussi vous aider, et aussi accompagner [...] » (FG)
- (Parlant du binôme) « C'est primordial. » (FG)
- « [...] c'est un enrichissement à condition qu'il soit travaillé, préparé en amont, que les deux personnes soient d'accord et acceptent là aussi de travailler entre eux deux leur propre subjectivité [...] » (FG)

PROPOSITIONS

- « [...] je trouve que l'idéal ce serait de trouver un binôme homme/femme. » (EI)
- (Parlant des ados) « [...] je pense qu'ils nous perçoivent : « forcément on va leur dire ça. ». » (EI)
- « Et je pense que ça aurait vraiment un poids différent. Et je l'ai perçu quand je travaillais avec C. [...] ça fonctionnait vraiment bien. » (EI)

Annexe V : Récapitulatif des caractéristiques de programmes d'éducation sexuelle efficaces selon l'UNESCO.

Caractéristiques :

1. Impliquer dans l'élaboration des programmes scolaires des experts spécialisés dans la recherche sur la sexualité humaine, le changement des comportements et la pédagogie en la matière.
2. Évaluer les besoins et les comportements des jeunes en matière de santé reproductive dans le but d'étayer l'élaboration de modèles logiques.
3. Utiliser un modèle logique qui spécifie les objectifs en matière de santé, les types de comportement ayant une incidence sur ces objectifs, les facteurs de risque et de protection ayant une incidence sur ces types de comportement et les activités conçues pour modifier ces facteurs de risque et de protection.
4. Concevoir des activités qui tiennent compte des valeurs culturelles et sont cohérentes avec les ressources disponibles (c'est-à-dire temps dont dispose le personnel, compétences du personnel, espace pour les installations et fournitures).
5. Tester le programme et recueillir régulièrement les commentaires des apprenants sur la façon dont le programme répond à leurs besoins.
6. Se concentrer sur des objectifs clairs pour définir le contenu, l'approche et les activités du programme scolaire. Ces objectifs doivent inclure la prévention de l'infection à VIH, d'autres IST et de grossesses non désirées.
7. Se concentrer strictement sur des comportements sexuels à risque et des comportements protecteurs spécifiques présentant un lien direct avec ces objectifs de santé.
8. Traiter de situations spécifiques susceptibles de conduire à des rapports sexuels non désirés ou non protégés et des moyens permettant de les éviter et de s'en libérer.
9. Diffuser des messages clairs sur les comportements propres à réduire le

risque d' IST ou de grossesse.

10. Se concentrer sur les facteurs spécifiques de risque et de protection ayant une influence sur des comportements sexuels particuliers et susceptibles de changer grâce à des cours fondés sur le programme scolaire (par exemple connaissances, valeurs, normes sociales, attitudes et compétences).
11. Employer des méthodes pédagogiques participatives qui favorisent la participation active des élèves et les aident à intérioriser et intégrer l'information.
12. Mettre en œuvre de multiples activités pédagogiquement pertinentes et visant à modifier chacun des facteurs de risque et de protection considérés.
13. Dispenser une information scientifiquement précise sur les risques que présentent des rapports sexuels non protégés et sur l'efficacité des différentes méthodes de protection.
14. Traiter de la perception des risques (plus spécialement de la prédisposition).
15. Traiter des valeurs personnelles et de la perception des normes de la famille et des pairs concernant la sexualité et la multiplicité des partenaires.
16. Traiter des attitudes individuelles et des normes de pairs concernant le préservatif et la contraception.
17. Traiter à la fois des compétences et de la capacité à les utiliser.
18. Couvrir les thèmes dans un ordre logique.

Titre et Résumé

En France, l'éducation à la sexualité doit être dispensée dans les établissements scolaires à raison de trois séances par an. La littérature suggère une implication non négligeable de la morale dans leur contenu et ce depuis de nombreuses années.

Ce travail porte sur l'implication de l'intervenant dans le discours qu'il tient, et tente de déterminer quelle est la part de subjectivité présente dans les informations qu'il délivre afin de proposer des pistes de réflexions aux professionnels.

Cette étude a été réalisée auprès d'intervenants animant des séances d'éducation à la sexualité au cours d'entretiens individuels et d'un Focus Group.

La présence de la subjectivité dans le discours n'est pas reniée par les intervenants qui la considèrent comme un élément positif de l'approche pédagogique et soulève la question de l'impact de la subjectivité inconsciente.

Une réflexion autour de la transmission du savoir peut être envisagée pour les intervenants ainsi que les professionnels de santé.

Mots-clés : éducation sexuelle, éducation pour la santé, connaissance, attitudes et pratiques en santé.

Title and Abstract

In France, sexual education must be provided in schools three times a year. Literature suggests that, for many years, there has been a significant place of morality in the contents of this education.

This work is about the implication of the speaker in his/her speech, and we try to determine the part of subjectivity present in the information he/she delivers in order to propose food for thought to the professionals.

This study was conducted with speakers who animate sex education groups during individual interviews and within the context of Focus Group.

Speakers do not deny the presence of subjectivity in their speech, and actually regard it as a positive element of their pedagogical approach – but this raises the question of the impact of unconscious subjectivity.

Reflecting further about knowledge transmission could be useful for both speakers and health professionals.

Keywords : sex education, health education, health knowledge, attitudes, practice