

RAISONS DE SANTE 316 – LAUSANNE

Unisanté – Centre universitaire de médecine générale et santé publique  
Secteur Evaluation et expertise en santé publique (CEESAN)

## Evaluation du programme « Sortir Ensemble et Se Respecter » et « Herzprung- Freundschaft, Liebe und Sexualität ohne Gewalt »

Raphaël Bize, Jérôme Debons, Michael Amiguet, Sophie Stadelmann,  
Katarina Vujovic, Sonia Lucia

**unisanté**  
Centre universitaire de médecine générale  
et santé publique • Lausanne

*Unil*  
UNIL | Université de Lausanne

## Raisons de santé 316

Le Centre universitaire de médecine générale et santé publique Unisanté regroupe, depuis le 1er janvier 2019, les compétences de la Policlinique médicale universitaire, de l'Institut universitaire de médecine sociale et préventive, de l'Institut universitaire romand de santé au travail et de Promotion Santé Vaud. Il a pour missions :

- les prestations de la première ligne de soins (en particulier l'accès aux soins et l'orientation au sein du système de santé) ;
- les prestations en lien avec les populations vulnérables ou à besoins particuliers ;
- les interventions de promotion de la santé et de prévention (I et II) ;
- les expertises et recherches sur l'organisation et le financement des systèmes de santé ;
- les activités de recherche, d'évaluation et d'enseignement universitaire en médecine générale et communautaire, en santé publique et en santé au travail.

Dans le cadre de cette dernière mission, Unisanté publie les résultats de travaux de recherche scientifique financés par des fonds de soutien à la recherche et des mandats de service en lien avec la santé publique. Il établit à cet égard différents types de rapports, au nombre desquels ceux de **la collection « Raisons de santé »** qui s'adressent autant à la communauté scientifique qu'à un public averti, mais sans connaissances scientifiques fines des thèmes abordés. Les mandats de service sont réalisés pour le compte d'administrations fédérales ou cantonales, ou encore d'instances non gouvernementales (associations, fondations, etc.) œuvrant dans le domaine de la santé et/ou du social.

### Étude financée par :

RADIX, Fondation Oak, Promotion Santé Suisse

### Citation suggérée :

Bize R, Debons J, Stadelmann S, Amiguet M, Vujovic K, Lucia S. Evaluation du programme « Sortir Ensemble et Se Respecter » et « Herzsprung - Freundschaft, Liebe und Sexualität ohne Gewalt ». Lausanne, Unisanté – Centre universitaire de médecine générale et santé publique, 2020 (Raisons de santé 316).

<http://dx.doi.org/10.16908/issn.1660-7104/316>

### Nota bene :

Ce rapport est accompagné par une publication condensée des résultats dans la collection « Raisons de santé : Les Essentiels »<sup>1</sup>.

### Avec la collaboration de :

Sibylle Mathis et Anja Sieber Egger (Haute Ecole Pédagogique de Zurich) pour la réalisation et l'analyse des trois focus groups en Suisse alémanique.

### Remerciements :

Nous remercions vivement toutes les personnes ayant contribué à la production et à la récolte des données nécessaires à cette évaluation. Nous pensons en particulier aux jeunes ainsi qu'aux animatrices et animateurs ayant complété les questionnaires d'évaluation et à celles et ceux qui ont participé aux focus groups. Nous pensons également aux collaboratrices de RADIX ayant soutenu, par leurs activités d'appui, la démarche d'évaluation tout au long du processus. Nous remercions également notre collègue Sanda Samitca pour sa précieuse relecture du rapport.

### Date d'édition :

Octobre 2020

# Table des matières

<b>Résumé .....</b>	<b>6</b>
<b>1 Introduction .....</b>	<b>8</b>
1.1 Rappel du contexte	8
1.2 Description du programme	9
1.2.1 Objectifs	9
1.2.2 Contenu et pédagogie	9
1.2.3 Groupes cibles	10
1.2.4 Modalités d'implémentation	10
1.2.5 Coordination	11
1.3 Questions d'évaluation	11
<b>2 Méthodes .....</b>	<b>13</b>
2.1 Instruments quantitatifs utilisés	13
2.1.1 Comptes-rendus de session	13
2.1.2 Les questionnaires pré- et post-programme	13
2.2 Echelles utilisées et analyses statistiques	14
2.2.1 Echelles utilisées	14
2.2.2 Analyses statistiques	15
2.3 Focus groups et entretiens	16
<b>3 Résultats .....</b>	<b>18</b>
3.1 Résultats quantitatifs	18
3.1.1 Principales caractéristiques des sessions	18
3.1.2 Caractéristiques sociodémographiques des participant-e-s	20
3.1.3 Scores de victimisation au sein du couple	21
3.1.4 Comparaison des scores pré / post pour les échelles de mesure des effets	22
3.1.5 Satisfaction des participant-e-s par rapport au programme	26
3.1.6 Satisfaction des animatrices et animateurs par rapport au programme	27
3.2 Résultats qualitatifs	28
3.2.1 Focus groups auprès des animatrices et animateurs en Suisse romande et alémanique	28
3.2.2 Focus groups et entretiens auprès des jeunes en Suisse romande et alémanique	35
<b>4 Réponses aux questions d'évaluation.....</b>	<b>44</b>
<b>5 Discussion et conclusion.....</b>	<b>48</b>
<b>6 Références.....</b>	<b>50</b>
<b>7 Annexes .....</b>	<b>52</b>
7.1 Questionnaires en français et en allemand	52
7.2 Analyse et canevas du focus group avec les animatrices et animateurs romands	73
7.3 Analyse et canevas du focus group avec les animatrices et animateurs alémaniques	87
7.4 Analyse et canevas du focus group et des entretiens avec les élèves romand-e-s	101

7.5	Analyse et canevas des focus groups avec les élèves alémaniques	120
7.6	Niveaux de satisfaction des jeunes et des animatrices et animateurs concernant les ateliers d'impulsion / Schnupperatelier	137
7.7	Niveaux de satisfaction des jeunes concernant l'implantation du programme « complet »	141

## Liste des tableaux

Tableau 1	Nombre de sessions réalisées et nombre de participant-e-s	18
Tableau 2	Répartition des participant-e-s par modalités d'implémentation des sessions	19
Tableau 3	Caractéristiques sociodémographiques des participant-e-s	21
Tableau 4	Scores de victimisation au sein du couple des participant-e-s SE&SR et Herzsprung en comparaison avec les scores issus des études de victimisation conduites en milieu scolaire (VD et ZH)	22

## Liste des figures

Figure 1	Répartition des participant-e-s par canton	18
Figure 2	Répartition du nombre de séances – SE&SR et Herzsprung	20
Figure 3	Scores pré / post pour le rejet des normes de masculinité légitimant la violence, la rejet de la justification de la violence dans le couple et l'adhésion aux normes sociales égalitaires	22
Figure 4	Modalités de gestion des conflits avec un-e autre jeune ou d'autres jeunes	24
Figure 5	Capacité ressentie à exprimer ses besoins, à fixer et à respecter des limites au sein du couple	25
Figure 6	Maîtriser sa colère, exprimer ses émotions, reconnaître une relation abusive et aider un-e ami-e	26
Figure 7	Savoir à qui demander de l'aide si l'on se trouve dans une relation abusive	26
Figure 8	Satisfaction des participant-e-s par rapport au programme	27
Figure 9	Satisfaction des animatrices et animateurs par rapport au programme	28
Figure 10	Satisfaction des animatrices et animateurs par rapport aux ateliers d'impulsion / Schnupperateliers (données alémaniques et romandes regroupées)	137
Figure 11	Satisfaction des participant-e-s par rapport aux ateliers d'impulsion / Schnupperateliers (données alémaniques et romandes regroupées)	138
Figure 12	Satisfaction des participant-e-s par rapport aux Schnupperateliers (Herzsprung)	139
Figure 13	Satisfaction des participant-e-s par rapport aux ateliers d'impulsion (SE&SR)	140
Figure 14	Satisfaction des participant-e-s par rapport à Herzsprung	141
Figure 15	Satisfaction des participant-e-s par rapport à SE&SR	142

## Résumé

Le programme « Sortir ensemble et se respecter » (SE&SR)<sup>a</sup>, et son adaptation en Suisse alémanique « Herzsprung – Freundschaft, Liebe und Sexualität ohne Gewalt » (Herzsprung)<sup>b</sup>, vise à prévenir les violences dans les relations amoureuses entre jeunes et à renforcer leurs compétences relationnelles. Les jeunes sont amenés à discuter et interagir sur des thématiques liées aux relations amoureuses dans le cadre de sessions animées par un binôme d'animateurs et animatrices formé-e-s.

Depuis 2017, RADIX gère le projet national de diffusion de SE&SR et de Herzsprung, en étroite collaboration avec les cantons impliqués, dans le but d'ancrer le programme et de le mettre en œuvre auprès des jeunes.

Une évaluation nationale pour connaître l'impact du programme chez les jeunes ainsi que leur satisfaction et celle des animateurs et animatrices du programme a été réalisée avec des données récoltées, par l'intermédiaire de questionnaires, entre octobre 2018 et mars 2020. En complément, cinq focus groups et trois entretiens ont été mis en place auprès de jeunes et des animateurs et animatrices afin d'évaluer le programme sous un aspect qualitatif.

L'évaluation dresse un bilan globalement positif de la satisfaction des animatrices et animateurs, ainsi que des jeunes par rapport au programme SE&SR/Herzsprung.

Le programme SE&SR/Herzsprung induit une prise de conscience chez de nombreuses et nombreux jeunes concernant l'importance de porter un regard critique sur les stéréotypes de genre et la justification de la violence au sein du couple. Ces prises de conscience se traduisent de manière quantitative par un rejet accru des normes de masculinité légitimant la violence, ainsi que par une condamnation accrue de la violence envers les hommes dans le couple.

Le programme SE&SR/Herzsprung induit un recours plus fréquent aux stratégies de gestion des conflits mobilisant des compétences sociales, ce qui correspond à l'un des objectifs visés. On n'observe par contre pas de recul de la fréquence de gestion des conflits faisant appel à l'agressivité et à la colère, le recours à cette modalité étant cependant déjà rare avant l'intervention.

L'objectif de permettre aux jeunes de savoir à qui demander de l'aide est largement atteint. On observe un accroissement de la capacité à exprimer ses besoins et à fixer des limites à l'autre au sein du couple. Les résultats quantitatifs (pas d'effet statistiquement significatif) et qualitatifs (perception d'un effet favorable) se

---

<sup>a</sup> De Puy J., Monnier S., Hamby S.L. Sortir ensemble et se respecter. Prévention des violences et promotion des compétences positives dans les relations amoureuses entre les jeunes. 2009, 1ère édition, Genève : IES Suisse; 2016, 2ème édition, Lausanne : Bureau de l'égalité entre les femmes et les hommes (BEFH).

<sup>b</sup> Geiser L., Mathis S., Schmid C., Weingartner M. « Herzsprung – Freundschaft, Liebe und Sexualität ohne Gewalt ». 2017, Hrsg.: Stadt Zürich, Fachstelle für Gleichstellung, Kanton Zürich, Bildungsdirektion, Pädagogische Hochschule Zürich, RADIX, Schweizerische Gesundheitsstiftung.

contredisent en partie en ce qui concerne la capacité à reconnaître une relation abusive. Le questionnaire post ayant été administré en fin de programme, cela laissait peu de temps aux jeunes pour avoir été confronté-e-s à de telles situations. Le focus group abordait quant à lui cette question de manière plus théorique, sans référence à un cadre temporel.

Des effets défavorables de faible ampleur ont été observés, mais ils concernent des échelles où les scores avant intervention étaient particulièrement élevés et sont donc peu pertinents.

Il ne se dégage pas de tendance nette en faveur de certaines modalités d'implémentation plutôt que d'autres. Ces résultats quantitatifs corroborent en partie les résultats issus des focus groups qui soulignent avant tout l'importance de l'interactivité et de la capacité à maintenir l'attention et l'intérêt des jeunes comme facteur de succès des sessions. La flexibilité et la capacité à adapter le programme aux besoins et aux réactions des jeunes apparaissent comme des facteurs favorisant la satisfaction et les effets que le programme peut avoir sur les jeunes. Les animatrices et animateurs soulignent l'importance d'un soutien fort des directions d'établissement, voire d'une implémentation généralisée à l'échelle des cantons, pour favoriser le succès du programme.

Malgré les défis méthodologiques, l'évaluation du programme SE&SR et Herzsprung a permis de démontrer l'atteinte de plusieurs objectifs importants de ce programme, l'adéquation des contenus par rapport aux besoins et aux attentes des jeunes, ainsi qu'un haut niveau de satisfaction des animatrices, animateurs et des jeunes. Cette évaluation suggère également des pistes d'amélioration, notamment en favorisant l'adaptation du déroulement et du contenu des séances en fonction des besoins et des réactions des groupes, en traitant davantage les aspects positifs des relations amoureuses tout en évitant une vision trop normative de celles-ci (souhait d'une meilleure prise en compte des diversités culturelles et d'orientation sexuelle et affective), ainsi qu'en veillant à maximiser l'interactivité et le caractère non répétitif des séances.

# 1 Introduction

## 1.1 Rappel du contexte

Le programme américain de prévention des violences et des comportements abusifs dans les relations amoureuses entre jeunes « Safe Dates »<sup>2</sup>, mis en place dans les années 1990 et dont l'évaluation a montré un impact positif sur le comportement des jeunes<sup>3</sup>, a été adapté et implémenté en Suisse romande dès l'année 2002 sous le nom de « Sortir Ensemble et Se Respecter » (SE&SR)<sup>c</sup>. Des animatrices et animateurs sont formé-e-s depuis cette date, un classeur pédagogique a été publié en 2009, complété par un guide à l'usage des professionnel-le-s<sup>4</sup>, et plusieurs sessions ont été implantées au sein de différents milieux (foyers, centres de loisirs, établissements scolaires, structures pour perfectionnement scolaire, centres de prévention) en Suisse romande (principalement Vaud et Fribourg). Sous l'impulsion de la Ville de Zurich, en collaboration avec le Canton de Zurich, une version alémanique du programme SE&SR a été développée depuis 2013 à destination des écoles sous le nom de Herzsprung - Freundschaft, Liebe und Sexualität ohne Gewalt (Herzsprung)<sup>d</sup>.

Une première étude sur les facteurs facilitant ou entravant l'implémentation du programme en Suisse romande a permis d'ajuster le programme et de favoriser sa mise en œuvre<sup>5</sup>. L'évaluation positive de projets pilotes mis en œuvre entre 2013 et 2015 dans le Canton de Vaud<sup>6</sup> et l'évaluation de l'expérience pilote de la Ville de Zurich dans cinq classes d'écoles secondaires et d'écoles professionnelles<sup>7</sup> ont montré que le programme SE&SR/Herzsprung est apprécié des utilisatrices et utilisateurs, répond aux besoins des jeunes et fait favorablement évoluer les stéréotypes de genre, les attitudes à l'égard de la violence, les connaissances des jeunes sur la violence et sur les services d'aide et semble les inciter à modifier leurs comportements.

Depuis 2017, RADIX<sup>e</sup> assure la diffusion nationale de SE&SR et de Herzsprung, à l'exception du Canton de Vaud où le Bureau de l'égalité entre femmes et hommes poursuit l'implantation du programme SE&SR. Dans le cadre du projet national, soutenu par la Fondation Oak et la Fondation Promotion Santé Suisse, RADIX accompagne les acteurs cantonaux dans l'implantation du programme et sa diffusion. Il garantit le suivi et la qualité du programme tout en mettant à disposition des outils soutenant l'animation et la mise en œuvre de sessions adaptées à chaque contexte. Il promeut les échanges entre cantons ainsi qu'entre les animateurs et animatrices en organisant des partages d'expériences. Il promeut et informe sur le programme.

Les cantons de Bâle-Campagne, Bâle-Ville, Berne, Fribourg, Genève, Jura, Lucerne, Thurgovie, Valais et Zurich prennent part au projet national. Le Canton de Vaud poursuit ses activités de manière

---

<sup>c</sup> Depuis 2006, le programme SE&SR a été hébergé par l'association Sortir Ensemble Et Se Respecter, puis par la Fondation Charlotte Olivier (FCHO), qui porte désormais la responsabilité des droits de licence auxquels SE&SR est soumis.

<sup>d</sup> SE&SR et Herzsprung ayant la même origine et les mêmes objectifs, ils sont considérés dans ce rapport comme un seul et même programme.

<sup>e</sup> RADIX Fondation Suisse pour la santé est une fondation de droit privé reconnue d'intérêt public qui joue un rôle de centre national de compétences pour le développement et la mise en œuvre de mesures en santé publique. Les mandants de RADIX sont la Confédération et les cantons, ainsi que des organisations privées ou des entreprises. [Source : <https://www.radix.ch/Qui-sommes-nous-IJ/PAhBE/>, consulté le 25.08.2020]

indépendante. L'ancrage du programme et les modalités de mise en œuvre des sessions diffèrent selon le contexte et sont déterminées par les conditions-cadres de chaque canton.

## 1.2 Description du programme

### 1.2.1 Objectifs

Le programme SE&SR/Herzprung vise les objectifs suivants<sup>f</sup> :

- Prévenir, identifier et nommer les comportements abusifs dans les relations amoureuses des jeunes ;
- Encourager les jeunes à des changements d'attitudes et de comportements ;
- Les amener à activer des compétences positives ou à en acquérir de nouvelles ;
- Leur permettre de mieux soutenir leurs pairs.

### 1.2.2 Contenu et pédagogie

Le programme SE&SR est construit en neuf séances de 1h15 (ou un bloc de deux périodes scolaires). Les séances portent sur les thématiques suivantes :

- Séance 1 : « Définir ce que je veux dans une relation »
- Séance 2 : « Définir les abus dans une relation »
- Séance 3 : « Pourquoi les comportements abusifs »
- Séance 4 : « Comment aider les ami-e-s en difficulté »
- Séance 5 : « Des exemples pour aider les ami-e-s »
- Séance 6 : « Ce qu'on imagine à propos des relations »
- Séance 7 : « Les agressions sexuelles »
- Séance 8 : « Partager le pouvoir et communiquer »
- Séance 9 : « Mes sentiments, mes réactions »

Le programme Herzprung est construit en cinq séances de trois leçons (3 fois 45 minutes) :

- Modul 1 : « Wie wir uns Beziehungen vorstellen »
- Modul 2 : « Verletzendes und missbräuchliches Verhalten »
- Modul 3 : « Freundinnen und Freunden in schwierigen Situationen helfen »
- Modul 4 : « Sexuelle Grenzverletzungen/Übergriffe/Gewalt »
- Modul 5 : « Meine Gefühle, meine Reaktionen – erfolgreich Beziehungen gestalten »

L'animation des séances est assurée par un binôme, idéalement une femme et un homme, formé-e-s à la démarche<sup>g</sup>. Les groupes sont composés d'une classe entière en milieu scolaire, de groupes de 6 à 12 jeunes dans d'autres contextes. Le binôme peut être interne ou externe à l'organisation dans laquelle SE&SR et Herzprung sont mis en place. La formation des animatrices et animateurs

<sup>f</sup> Source : <https://www.sesr.ch/programme-sesr/buts/>; consulté le 16.07.2020.

<sup>g</sup> Nota bene : SE&SR permet une co-animation entre une animatrice ou un animateur et un-e enseignant-e de l'établissement visité, ce qui n'était pas prévu au moment de la réalisation de l'évaluation pour Herzprung où seul-e-s des animatrices et animateurs dédié-e-s interviennent.

est gérée par la Haute école de travail social et de la santé Lausanne (HETSL) pour la Romandie et dure trois jours ; RADIX s'occupe de la formation en Suisse alémanique et celle-ci dure deux jours.

La pédagogie du programme SE&SR/Herzprung est active et utilise des scènes de la vie quotidienne, des jeux de rôle ou de positionnement dans l'espace pour favoriser les échanges et les discussions. Les séances se déroulent idéalement à un rythme hebdomadaire.

Il convient de préciser que lorsque les institutions ne peuvent pas mettre en place le programme dans sa globalité (9 séances de 2 périodes scolaires pour SE&SR et 5 séances de 3 périodes scolaires pour Herzprung), elles peuvent se diriger vers le format d'un atelier d'impulsion (Schupperatelier pour Herzprung). Cet atelier vise à sensibiliser les jeunes aux thématiques abordées dans le cadre de SE&SR et Herzprung et se met en place sur 3 ou 4 périodes scolaires.

### 1.2.3 Groupes cibles

Le programme s'adresse aux jeunes de 13 à 15 ans en Suisse romande et aux jeunes de 14 à 18 ans en Suisse alémanique. Il peut également s'ajuster à d'autres tranches d'âge.

### 1.2.4 Modalités d'implémentation

SE&SR s'est implanté par le passé dans le cadre de projets pilotes dans différents contextes (écoles, maisons de quartiers, foyers, centres de prévention)<sup>6</sup>. Herzprung a quant à lui été adapté spécifiquement pour une implémentation dans les écoles<sup>7</sup>. Les évaluations des projets pilotes en Suisse romande et à Zurich ont montré que la qualité de la mise en œuvre du programme dépend fortement du contexte d'implémentation : l'insertion du programme dans le cadre scolaire, son caractère obligatoire et sa formalisation permettent en effet de garantir une mise en œuvre régulière, durable et homogène du programme qui est rendue moins facile dans d'autres contextes. Hors milieu scolaire, le programme est ainsi utilisé de manière occasionnelle, selon des modalités (nombre de séances, fréquence entre les séances, contenu des séances, nombre de participant-e-s) très variables. Or, l'efficacité du programme de prévention est fortement influencée par la manière dont celui-ci est implanté et est suivi par les participant-e-s<sup>8,9</sup>.

Par ailleurs, l'évaluation du projet pilote zurichois a mis en avant des différences assez marquées dans les attitudes et comportements des jeunes ayant participé au programme selon leur lieu de formation (école secondaire vs école professionnelle). Les groupes cibles peuvent ainsi être assez différents selon le contexte dans lequel le programme est implanté, et ces différences peuvent également influencer l'efficacité du programme.

Durant la période d'évaluation des effets (octobre 2018 à mars 2020), les données de 78 mises en œuvre du programme réalisées dans les cantons prenant part au projet national ont été analysées. Par ailleurs, grâce à la coordination régionale, les mises en œuvre réalisées dans des écoles de cantons sans coordination cantonale ont été prises en compte dans l'évaluation (Obwald et, Schaffhouse). Il convient de souligner qu'un soutien financier de la Fondation Erna a permis de soutenir, durant la période d'évaluation, des mises en œuvre du programme qui ont également été analysées dans l'évaluation.

### 1.2.5 Coordination

La coordination du projet au niveau national est assurée par RADIX (par les bureaux de Lausanne et de Lucerne selon la région linguistique), en collaboration avec les partenaires cantonaux impliqués.

## 1.3 Questions d'évaluation

L'évaluation du programme SE&SR/Herzprung est financée dans le cadre du projet national par la Fondation Oak et par la Fondation Promotion Santé Suisse et porte sur trois dimensions :

- La coordination et l'implémentation du projet au niveau national. Cette évaluation de l'implémentation du programme est gérée par RADIX.
- L'implémentation du programme au niveau des cantons. Les cantons sont responsables de monitorer la mise en œuvre du programme (tableau de bord/carnet de suivi), de distribuer et de collecter les questionnaires pré et post-programme distribués aux jeunes.
- L'impact du programme chez les jeunes. Cette dimension a été confiée à Unisanté<sup>h</sup> et fait l'objet du présent rapport.

Les questions d'évaluation concernant l'impact du programme sont les suivantes<sup>i</sup> :

#### 1. Quelle est la satisfaction des jeunes à l'égard du programme ?

- Le programme répond-il à leurs besoins ?
- Le programme est-il adéquat dans son contenu et dans sa forme ?
- Le programme est-il utile ?

#### 2. Quels sont les effets à court terme du programme chez les jeunes en termes de :

- Changements dans les stéréotypes de genre et les attitudes à l'égard de la violence ?
- Changements dans les stratégies de gestion des conflits ?
- Augmentation des connaissances sur les comportements abusifs et sur les services d'aide ?
- Diminution des comportements abusifs ?

#### 3. A quelles conditions, dans quel contexte et selon quelles modalités d'implantation le programme est-il le plus efficace ?

- Quelle est l'influence du contexte d'implantation sur la mise en œuvre et sur l'efficacité du programme (contexte scolaire ou extrascolaire) ?

<sup>h</sup> Depuis le 1er janvier 2019, La Policlinique médicale universitaire, l'Institut universitaire de médecine sociale et préventive, l'Institut universitaire romand de santé au travail, l'association Promotion Santé Vaud et la Fondation vaudoise pour le dépistage du cancer forment Unisanté, Centre universitaire de médecine générale et santé publique à Lausanne. [www.unisante.ch](http://www.unisante.ch)

<sup>i</sup> Une quatrième question d'évaluation avait initialement été posée : « Quels sont les effets perçus à moyen terme (4 mois) du programme chez les jeunes ? ». Nous avons renoncé – en concertation avec RADIX – à l'évaluation des effets à moyen terme. Cela aurait nécessité d'importants moyens techniques supplémentaires. L'évaluation s'est concentrée sur les effets observés en fin d'intervention (cf. réponse à la question d'évaluation numéro 2).

- Quelle est l'influence des modalités d'implantation (nombre de séances, fréquence des séances, séances obligatoires ou facultatives, profil et nombre d'animateurs) sur l'efficacité du programme ?
- Quelle est l'influence de la participation des jeunes (assiduité) sur l'efficacité du programme ?

## 2 Méthodes

L'évaluation du programme SE&SR/Herzprung est une évaluation externe sommative. Elle porte sur les sessions réalisées entre octobre 2018 et fin mars 2020. Elle s'appuie sur les sources de données suivantes :

- Comptes-rendus des sessions complétés par les animatrices et animateurs ;
- Questionnaires pré- et post- programme remplis par les jeunes ;
- Focus groups et entretiens auprès de jeunes (2 focus groups en Suisse alémanique et 1 focus group en Suisse romande complété par 3 entretiens) ;
- Focus groups auprès d'animatrices et animateurs (1 en Suisse romande et 1 en Suisse alémanique).

Les ateliers d'impulsion (Schnupperatelier) apparus en cours d'évaluation font l'objet d'une évaluation simplifiée, portant sur la satisfaction des jeunes et celle des animatrices et animateurs (cf. annexe 7.6).

Les questionnaires ont été développés par Unisanté, en collaboration avec RADIX, qui a pu s'appuyer sur des questionnaires déjà existants et utilisés dans le cadre du projet pilote vaudois. Les questionnaires ont dans un deuxième temps été traduits en allemand. Ils ont été collectés et saisis par RADIX au moyen d'un masque de saisie en ligne réalisé par Unisanté. Ils sont regroupés, pour information, dans l'annexe 7.1. Les canevas des focus groups ont été développés par Unisanté en collaboration avec la Pädagogische Hochschule Zürich (PHZH) et RADIX. Ils sont regroupés dans les annexes 7.2 à 7.5.

### 2.1 Instruments quantitatifs utilisés

#### 2.1.1 Comptes-rendus de session

Les comptes-rendus de session, remplis lors de chaque séance par les animateurs et animatrices, documentent les modalités de mise en œuvre du programme (contexte d'implémentation, nombre de séances, contenu des séances, nombre et profil des animateurs et animatrices, nombre de participant-e-s à chaque séance, etc.).

#### 2.1.2 Les questionnaires pré- et post-programme

Des questionnaires papier ont été remplis par les jeunes elles- et eux-mêmes au début de la première séance de la session (questionnaire pré-programme) et à la fin de la dernière séance de la session (questionnaire post-programme). Ils ont permis d'obtenir des informations sur le profil des participant-e-s (sexe, âge, situation scolaire, statut relationnel). Les données récoltées à la fois dans les questionnaires pré et post (pour la mesure des effets du programme) portaient sur les normes de genre et la justification de la violence, les modalités de gestion des conflits, ainsi que sur

les capacités perçues (exprimer ses besoins, fixer des limites, etc.). Le questionnaire post-programme comprenait en complément des questions de satisfaction à l'égard du programme.

## 2.2 Echelles utilisées et analyses statistiques

### 2.2.1 Echelles utilisées

Les échelles utilisées dans les questionnaires pré et post remplis par les jeunes ont fait l'objet de validations dans des études antérieures et ont été utilisées dans plusieurs études portant sur la victimisation en milieu scolaire en Suisse<sup>10-13</sup>. Elles sont brièvement présentées ici :

Les normes de masculinité légitimant la violence sont mesurées selon une échelle développée par Nisbett et Cohen aux Etats-Unis<sup>14</sup> et qui a par la suite été adaptée dans le cadre des études du « Kriminologisches Forschungsinstitut Niedersachsen » (KFN)<sup>15</sup>. L'échelle dans le cadre de la présente étude est composée de quatre items (ex : « Un vrai homme est fort et protège sa famille », « Un homme doit être prêt à défendre sa femme et ses enfants par la force »). Les catégories de réponses possibles sont : (0) tout à fait d'accord, (1) plutôt d'accord, (2) plutôt pas d'accord, (3) pas du tout d'accord.

Les normes sociales égalitaires ont été mesurées à l'aide d'une version modifiée de l'échelle de Gilloz et al.<sup>16</sup>. Trois items sur quatre ont été retenus et simplifiés (ex : « Dans une relation de couple, la femme devrait avoir la même influence que l'homme », « Les hommes et les femmes devraient se partager les tâches ménagères de manière équitable »). Les catégories de réponses possibles sont : (0) tout à fait d'accord, (1) plutôt d'accord, (2) plutôt pas d'accord, (3) pas du tout d'accord.

La justification de la violence dans le couple. L'échelle retenue est inspirée d'une part de l'échelle utilisée par Foshee et al.<sup>3</sup> et reprise par De Puy et al.<sup>17</sup> et d'autre part de l'échelle développée par Ribeaud et al.<sup>18</sup> dans le cadre de l'étude z-proso<sup>19</sup>. Cette échelle se veut plus courte que les versions d'origine, avec une symétrie pour les garçons et les filles (ex : « Une fille/femme a le droit de frapper son copain/mari s'il l'a frappée en premier », « Un garçon/un homme a le droit de frapper sa copine/femme si elle l'a frappé en premier »). Les catégories de réponses possibles sont : (0) tout à fait d'accord, (1) plutôt d'accord, (2) plutôt pas d'accord, (3) pas du tout d'accord.

Quatre modalités de gestion des conflits avec un-e autre jeune ou d'autres jeunes sont investiguées au moyen de 4 sous-échelles (13 items au total ; options de réponse : « Jamais », « Rarement », « Parfois », « Souvent », « Très souvent ») : gestion de type « compétences sociales » (ex : « Je me mets à la place de l'autre pour le comprendre »)<sup>20</sup> ; gestion de type « anxiété-retrait » (ex : « Je me laisse facilement intimider et j'abandonne »)<sup>20</sup> ; gestion de type « fuite » (ex : « J'ignore la personne et ne lui parle plus »)<sup>6</sup> ; gestion de type « agressivité-colère » (ex : « Je frappe pour me faire respecter »)<sup>20</sup>.

La mesure de la victimisation au sein du couple s'appuie sur des échelles déjà utilisées en milieu scolaire en Suisse (Vaud, Zurich, Neuchâtel)<sup>10-13</sup>. Ces échelles investiguent différents types de violences subies (options de réponse : « Jamais », « 1-3 fois », « 4-9 fois », « > 9 fois ») : violence physique (ex : « Au cours des 12 derniers mois, ton/ta petit(e) copain/copine t'a gifflé(e) ou

griffé(e) ? ») ; violence sexuelle (ex : « Au cours des 12 derniers mois, ton/ta petit(e) copain/copine t'a poussé(e) à avoir des rapports sexuels alors qu'il/elle savait que tu ne le voulais pas ») ; violence psychologique (ex : « Au cours des 12 derniers mois, ton/ta petit(e) copain/copine t'a insulté(e) devant d'autres personnes ») ; monitoring (ex : « Au cours des 12 derniers mois, ton/ta petit(e) copain/copine a regardé ton portable pour voir avec qui tu étais en contact »). Ces questions n'ont été posées que dans le questionnaire pré en raison de la période de référence de 12 mois. Les résultats issus de ces échelles sont utilisés pour évaluer la comparabilité des participant-e-s au programme SE&SR/Herzprung en milieu scolaire (par souci de comparabilité) par rapport aux répondant-e-s des études représentatives sur la victimisation conduites en milieu scolaire dans les cantons de Vaud<sup>10</sup> et Zurich<sup>13</sup>.

L'atteinte des objectifs plus spécifiquement visés par le programme SE&SR/Herzprung a été investiguée au moyen de 7 items (options de réponse : « Presque jamais », « Parfois », « Souvent », « Presque toujours ») portant sur : capacité ressentie à exprimer ses besoins à son/sa petit(e) copain/copine ; capacité ressentie à fixer des limites dans sa relation avec son/sa petit(e) copain/copine ; capacité ressentie à respecter les limites de son/sa petit(e) copain/copine ; capacité ressentie à maîtriser sa colère ; capacité ressentie à exprimer ses émotions lors d'un conflit ; capacité ressentie à reconnaître les signaux d'alarme d'une relation abusive ; capacité ressentie d'aider un-e ami-e qui vit une relation abusive. Une question supplémentaire portait sur le fait de savoir ou non à qui demander de l'aide.

Le questionnaire post comprenait en plus 9 questions relatives à la satisfaction des participant-e-s (options de réponse : « Tout à fait d'accord », « A peu près d'accord », « Pas vraiment d'accord », « Pas du tout d'accord »), conçues en collaboration avec les responsables du programme SE&SR/Herzprung (ex : « L'animateur / les animateurs ont respecté mes valeurs et mes opinions »).

## 2.2.2 Analyses statistiques

Les caractéristiques sociodémographiques des participant-e-s sont présentées au moyen de statistiques descriptives. La similitude en termes de victimisation entre les participant-e-s au programme SE&SR/Herzprung en milieu scolaire d'un côté, et les élèves vaudois et zurichois ayant participé aux enquêtes de victimisation à l'école obligatoire de l'autre, a été vérifiée au moyen du test de Wilcoxon.

Les données individuelles pré et post ont été appariées au moyen des pseudonymes utilisés par les participant-e-s. En cas d'ambiguïté, les données issues des comptes-rendus de session ont été utilisées pour faciliter l'appariement des données.

Pour chaque échelle, un score a été créé en codant les options de réponse de 0 à 3 ou de 0 à 4 en fonction du nombre d'options. Pour les échelles multi-items, le score de l'échelle correspond à la moyenne des scores des items individuels. Pour faciliter la lecture des résultats, les scores obtenus ont finalement été standardisés sur une échelle allant de 0 à 100. Par convention, un score plus élevé correspond à un résultat plus souhaitable (i.e. allant dans le sens des objectifs visés). Font exception à cette convention les résultats concernant les modalités de gestion des conflits ou un

score plus élevé indique un recours plus fréquent à la stratégie en question, que celle-ci soit souhaitable ou non.

Chaque résultat est le fruit d'une analyse portant sur l'ensemble des participant-e-s ayant répondu aux questions nécessaires à la production du résultat en question. Le nombre de participant-e-s peut ainsi varier d'un résultat à l'autre en fonction d'éventuelles données manquantes.

Le rejet de l'hypothèse nulle (hypothèse nulle = pas de différence entre les résultats pré et post) a été vérifié au moyen d'un t-test pour données appariées. Pour pouvoir apprécier la taille de l'effet, la méthode du « *Cohen's d* » a été appliquée<sup>21</sup>. Sur la base des résultats des recherches actuelles dans la littérature appliquée, il semble approprié de définir la taille des effets comme suit : *d* (.01) = très petit, *d* (.2) = petit, *d* (.5) = moyen, *d* (.8) = grand, *d* (1.2) = très grand, et *d* (2.0) = énorme. Pour apporter un éclairage complémentaire à la variation des scores pré/post, nous avons encore analysé les changements de proportions pré/post de répondant-e-s se situant dans la partie « favorable » des options de réponses après dichotomisation de ces dernières sur la base des objectifs poursuivis par le programme.

Des régressions linéaires multivariées ont été réalisées pour tenter d'identifier des caractéristiques individuelles (âge et sexe des participant-e-s) ou liées au programme qui seraient associées avec un effet accru de l'intervention. Deux modèles ont été retenus, l'un examinant l'effet de la variante du programme (SE&SR versus Herzsprung), en ajustant pour l'âge et le sexe des participant-e-s, et l'autre examinant les effets des modalités d'implémentation au moyen des variables indépendantes suivantes (en ajustant aussi pour l'âge et le sexe des participant-e-s) :

- Temps écoulé entre la 1<sup>ère</sup> et la dernière séance (moins de 5 semaines, entre 5 et 7 semaines, plus de 7 semaines)
- Nombre de séances (moins de 5, 5 ou 6, plus de 6)
- Temps par séance (45, 75, 90 ou 135 minutes)
- Contexte de mise en œuvre (scolaire versus extrascolaire)
- Modalité de participation (obligatoire versus non-obligatoire)

## 2.3 Focus groups et entretiens

Les focus groups et entretiens ont été menés et analysés respectivement par Sibylle Mathis et Anja Sieber Egger de la Haute Ecole Pédagogique de Zurich pour la Suisse alémanique et par Jérôme Debons et Katarina Vujovic d'Unisanté pour la Suisse romande.

Conformément aux principes de cette méthode, l'objectif de ces discussions était d'obtenir des éléments de récit relatifs aux expériences et aux opinions des participant-e-s sur le programme. Des canevas précisant les thèmes et les questions ont été élaborés préalablement et de manière conjointe en Suisse romande et en Suisse alémanique. Ces discussions ont été enregistrées et retranscrites dans leur intégralité.

Trois principaux thèmes ont été abordés durant les discussions avec les jeunes : 1) les principaux messages retenus après avoir suivi le programme, 2) les éléments particulièrement appréciés du programme à leurs yeux et ceux ayant posé des difficultés, et enfin 3) l'effet perçu du programme

sur leurs attitudes et comportements. S'agissant des focus groups avec les animatrices et animateurs, la discussion était également structurée autour de trois thématiques : 1) leur perception de l'utilité et de l'efficacité du programme, 2) les conditions qui, selon elles et eux, favorisent ou empêchent le succès du programme, et enfin 3) les stratégies et les ressources utilisées par chacun-e pour dépasser les obstacles éventuels rencontrés dans la mise en œuvre.

En ce qui concerne le processus d'analyse, chaque corpus de données (retranscriptions des focus groups et des entretiens avec les jeunes, et des focus groups avec les animatrices et animateurs) a été codé puis a fait l'objet d'une analyse selon l'approche de la Grounded Theory<sup>22</sup>. Cette première phase a été réalisée de manière parallèle en Suisse romande et en Suisse alémanique sur la base des retranscriptions. Cette démarche d'analyse a suivi un procédé inductif avec l'aide du logiciel MaxQDA<sup>j</sup>. Les résultats de cette première phase ont ensuite été comparés et fusionnés pour aboutir à une synthèse globale. Les canevas utilisés ainsi que les analyses originales sont présentés dans les annexes 7.2. à 7.5

---

<sup>j</sup> Logiciel conçu pour la recherche qualitative.

## 3 Résultats

### 3.1 Résultats quantitatifs

Les résultats présentés concernent les implantations du programme « complet » SE&SR/Herzprung, sauf lorsqu'il est explicitement fait mention des ateliers d'impulsion / Schnupperateliers.

#### 3.1.1 Principales caractéristiques des sessions

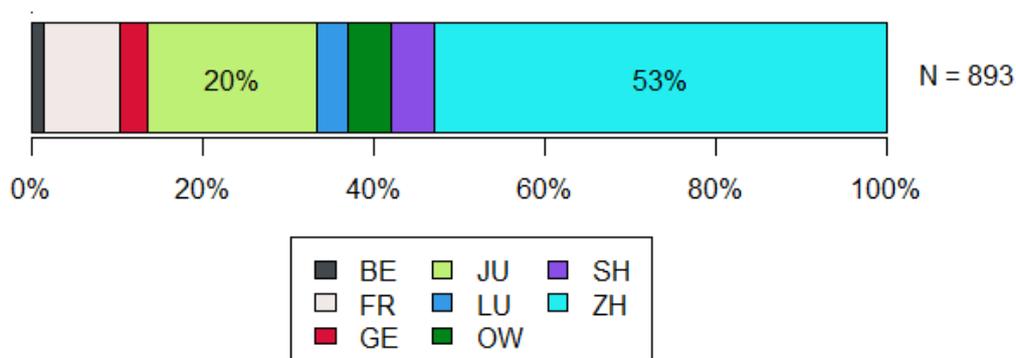
Le Tableau 1 présente le nombre de sessions réalisées et analysées ainsi que le nombre de participant-e-s.

**Tableau 1** Nombre de sessions réalisées et nombre de participant-e-s

	SE&SR	Herzprung	TOTAL
<b>Programme « complet »</b>	20	36	<b>56</b>
<i>Participant-e-s</i>	246	647	<b>893</b>
<b>Atelier d'impulsion</b>	11	11	<b>22</b>
<i>Participant-e-s</i>	189	191	<b>380</b>

La Figure 1 montre la répartition des participant-e-s en fonction des cantons où les sessions ont été réalisées. Une majorité des sessions ont été réalisées dans le canton de Zurich, suivi par le canton du Jura et le canton de Fribourg.

**Figure 1** Répartition des participant-e-s par canton



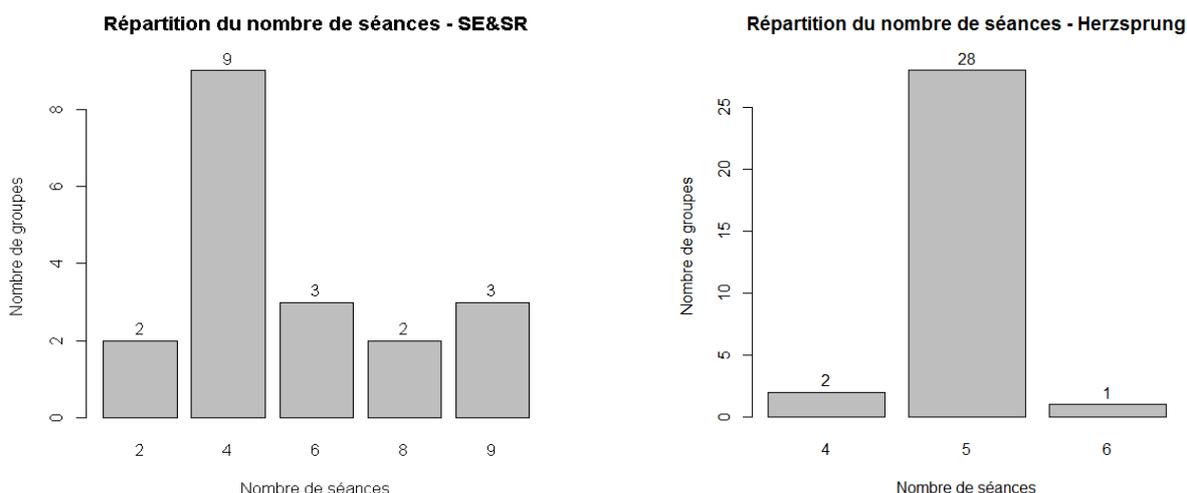
Le Tableau 2 présente la répartition des participant-e-s selon les modalités d'implémentation des sessions<sup>k</sup>. Un peu moins des trois quarts des participant-e-s ont suivi des sessions s'étendant sur 7 semaines ou moins. La totalité des séances réalisées dans le cadre du programme Herzsprung ont duré 135 minutes chacune, alors que la durée des séances SE&SR varient entre 45 et 90 minutes. La quasi-totalité des participant-e-s ont suivi le programme en milieu scolaire, avec un caractère obligatoire.

**Tableau 2 Répartition des participant-e-s par modalités d'implémentation des sessions**

Modalités d'implémentation	Herzsprung (n)	SE&SR (n)
<b>Temps entre 1<sup>ère</sup> et dernière session (semaines)</b>		
Moins de 5	158	11
Entre 5 et 7	140	11
Plus de 7	106	40
<b>Temps par séance (minutes)</b>		
45	0	32
75	0	19
90	0	58
135	489	0
<b>Nombre de séances</b>		
Moins de 5	111	23
5 ou 6	303	14
Plus de 6	0	25
<b>Contexte</b>		
En milieu scolaire	482	104
En milieu extrascolaire	7	5
<b>Participation</b>		
Entièrement obligatoire	466	92
Non entièrement obligatoire	6	17

La Figure 2 présente la répartition du nombre de séances pour les sessions SE&SR et Herzsprung, respectivement. De manière attendue pour Herzsprung, la quasi-totalité des sessions comportaient 5 séances. Inversement, le nombre de séances a été très variable pour les sessions SE&SR, avec une majorité des sessions comportant 4 séances (mais de 2 périodes scolaires, et non 9 comme préconisé).

<sup>k</sup> Ce tableau présente uniquement les individus pour lesquels les questionnaires pré et post ont pu être appariés via le pseudo. Le temps entre la première et la dernière séance, ainsi que le nombre de séances suivies, ont été déterminés individuellement pour chaque participant-e, au moyen des listes de présence. Cette méthode permet de modéliser plus précisément les effets de ces variables sur l'effet du programme, à l'aide de régressions linéaires multivariées.

**Figure 2 Répartition du nombre de séances – SE&SR et Herzsprung**

Les sessions SE&SR telles que préconisées comprennent 9 séances abordant chacune un thème spécifique. Parmi les 19 sessions pour lesquelles les données étaient disponibles, 89% ou plus des sessions ont abordé les thèmes suivants : « Définir ce que je veux dans une relation » ; « Définir les abus dans les relations » ; « Pourquoi les comportements abusifs » ; « Comment aider les ami-e-s en difficulté » ; « Ce qu'on s'imagine à propos des relations » ; « Partager le pouvoir et communiquer » ; « Mes sentiments, mes réactions ». Seuls les thèmes « Des exemples pour aider les ami-e-s » et « Les agressions sexuelles » ont été traités dans moins de 80% des sessions. Les 5 thèmes prévus dans Herzsprung ont été traités dans plus de 93% des sessions, ce qui reflète une mise en œuvre plus fidèle de l'ensemble des thèmes prévus que dans le programme SE&SR.

En prenant comme dénominateur le nombre de participant-e-s présent-e-s au moins à l'une des séances, le taux de participation moyen aux sessions oscille entre 78 et 88% et ne varie que peu en fonction du nombre de séances des sessions.

### 3.1.2 Caractéristiques sociodémographiques des participant-e-s

Le Tableau 3 présente les caractéristiques sociodémographiques principales des participant-e-s. La grande majorité des répondant-e-s est âgée de 14 à 15 ans et les garçons sont proportionnellement un peu plus nombreux que les filles. Sept personnes se sont identifiées comme intersexes et une personne comme transgenre. La quasi-totalité des répondant-e-s suit l'école obligatoire et un peu plus d'un tiers n'a jamais fréquenté quelqu'un-e.

**Tableau 3** Caractéristiques sociodémographiques des participant-e-s

Caractéristiques des participant-e-s	n/N	%
<b>Âge</b>		
11-13 ans	82/868	9.5
14-15 ans	660/868	76.0
16 ans ou plus	126/868	14.5
<b>Sexe</b>		
Féminin	398/888	44.8
Masculin	482/888	54.3
Intersexe	7/888	0.8
Transgenre	1/888	0.1
<b>Situation scolaire</b>		
A l'école obligatoire	814/827	98.4
En apprentissage / en formation professionnelle	12/827	1.6
Au gymnase / collège	0	0
<b>Situation relationnelle</b>		
Jamais fréquenté quelqu'un-e	312/844	37.0
Fréquenté quelqu'un-e dans les 12 derniers mois	339/844	40.2
Fréquenté quelqu'un-e mais pas dans les 12 derniers mois	193/844	22.8

### 3.1.3 Scores de victimisation au sein du couple

Le Tableau 4 présente les scores de victimisation au sein du couple des participant-e-s romand-e-s et alémaniques au programme SE&SR/Herzsprung en milieu scolaire, en comparaison avec les scores issus des études de victimisation conduites en milieu scolaire dans l'ensemble des classes de 11<sup>e</sup> HARMOS des cantons de Vaud<sup>10</sup> et de Zurich<sup>13</sup>.

Les participant-e-s au programme SE&SR/Herzsprung ont tendanciellement des scores de victimisation au sein du couple plus élevés que ceux observés dans les études de victimisation conduites dans les cantons de Vaud et Zurich. Toutefois, seule la différence des scores de monitoring en Suisse romande est statistiquement significative et de petite ampleur. Les différences d'âge entre les collectifs comparés (14.8 ans pour Herzsprung, 14.6 pour SE&SR, 14.7 pour l'étude victimisation VD, et 16.0 pour l'étude victimisation ZH) n'expliquent pas cette tendance à des scores plus élevés parmi les participant-e-s au programme SE&SR/Herzsprung.

**Tableau 4** Scores de victimisation au sein du couple des participant-e-s SE&SR et Herzprung en comparaison avec les scores issus des études de victimisation conduites en milieu scolaire (VD et ZH)

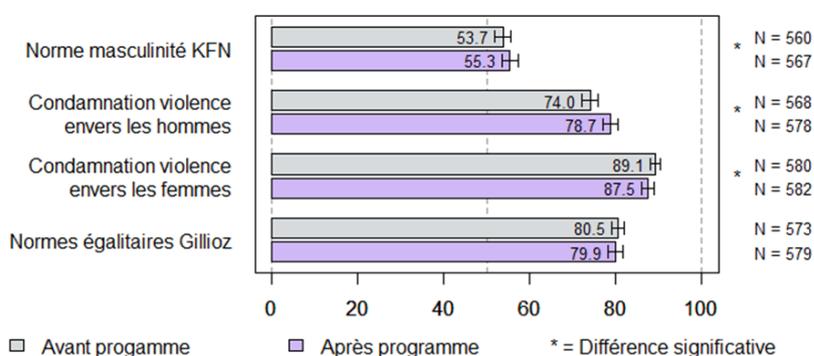
Scores	Etudes de victimisation	SE&SR / Herzprung	Différence	p-value (Wilcoxon)
Violence physique (Suisse além.)	3.78	5.45	1.67	0.152
Violence physique (Suisse rom.)	2.40	5.53	3.13	0.055
Violences sexuelles (Suisse além.)	1.74	3.02	1.28	0.597
Violences sexuelles (Suisse rom.)	1.65	2.53	0.87	0.578
Monitoring (Suisse além.)	20.96	22.10	1.14	0.749
Monitoring (Suisse rom.)	15.19	19.47	4.28	0.012

### 3.1.4 Comparaison des scores pré / post pour les échelles de mesure des effets

#### Normes relatives au genre

La Figure 3 présente les scores pré (en gris) et post (en orange) pour le rejet des normes de masculinité légitimant la violence (simplifié en « Norme masculinité KFN » dans la légende de la figure), le rejet de la justification de la violence dans le couple (simplifié en « Condamnation violence envers les hommes » et « Condamnation violence envers les femmes », respectivement), et l'adhésion aux normes sociales égalitaires (simplifié en « Normes égalitaires Gillioz »). Les valeurs de N à droite de la figure indiquent le nombre d'observations disponibles pour chaque score. L'astérisque signale une différence statistiquement significative ( $p < 0.05$ ).

**Figure 3** Scores pré / post pour le rejet des normes de masculinité légitimant la violence, la rejet de la justification de la violence dans le couple et l'adhésion aux normes sociales égalitaires



Le rejet des normes de masculinité légitimant la violence est plus fort en fin d'intervention qu'avant celle-ci (statistiquement significatif), avec un écart qui est cependant faible (Cohen's  $d = 0.07$ ). Si l'on regarde les effets statistiquement significatifs au niveau des items de cette échelle, cela se traduit par une proportion de répondant-e-s en désaccord (« pas du tout d'accord » et « plutôt pas d'accord ») avec l'affirmation « Un homme doit être prêt à défendre sa femme et ses enfants par la force » qui passe de 38% à 44% ( $p < 0.01$ ), ainsi que par une proportion de répondant-e-s en désaccord avec l'affirmation « Un vrai homme est prêt à frapper si quelqu'un dit du mal de sa famille » qui passe de 59% à 64% ( $p < 0.02$ ). La régression multivariable identifie les sessions SE&SR comme étant associées à un effet accru sur le score (coefficient = 5.47,  $p < 0.006$ ). Le modèle examinant l'effet des modalités d'implémentation n'identifie pas de modalité associée à un effet accru.

Le rejet de la justification de la violence envers les hommes dans le couple est plus fort en fin d'intervention qu'avant celle-ci (statistiquement significatif), avec un écart de près de 5 points (Cohen's  $d = 0.21$ ). Si l'on regarde les effets statistiquement significatifs au niveau des items de cette échelle, cela se traduit par une proportion de répondant-e-s en désaccord (« pas du tout d'accord » et « plutôt pas d'accord ») avec l'affirmation « Une fille/femme a le droit de frapper son copain/mari s'il l'a frappée en premier » qui passe de 53% à 68% ( $p < 0.001$ ). La régression multivariable identifie le fait d'être une fille (dans les deux modèles, coefficient = 4.75,  $p < 0.04$  dans le modèle « modalités d'implémentation »), ainsi que le fait que la session comporte plus de 6 séances (coefficient = 25.45,  $p < 0.04$ ) comme étant associés à un effet plus favorable sur le score.

Le rejet de la justification de la violence envers les femmes dans le couple est moins fort en fin d'intervention qu'avant celle-ci (statistiquement significatif), avec un écart faible (Cohen's  $d = -0.10$ ). Il faut néanmoins relever que le score pré était déjà très élevé (possible effet plafond<sup>1</sup>). Si l'on regarde les effets statistiquement significatifs au niveau des items de cette échelle, cela se traduit par une proportion de répondant-e-s en désaccord (« pas du tout d'accord » et « plutôt pas d'accord ») avec l'affirmation « Les filles/femmes méritent parfois d'être battues par leur copain/mari » qui passe de 97% à 94% ( $p < 0.03$ ). La régression multivariable identifie le fait d'être une fille (dans les deux modèles) comme étant associé à un effet plus favorable sur le score (coefficient = 3.65,  $p < 0.05$  dans le modèle « modalités d'implémentation »). Les sessions SE&SR sont à la limite d'être associées à un effet plus favorable sur le score (coefficient = 3.64 ; 95% CI [-0.07 – 7.35]).

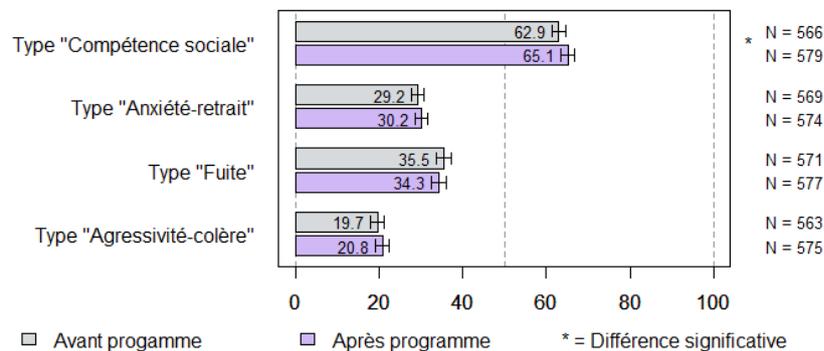
On n'observe pas de différence statistiquement significative entre le score pré et le score post en ce qui concerne l'adhésion aux normes sociales égalitaires.

### **Modalités de gestion des conflits avec un-e autre jeune ou d'autres jeunes**

La Figure 4 présente les scores pré (en gris) et post (en orange) pour les différentes modalités de gestion des conflits avec un-e autre jeune ou d'autres jeunes.

<sup>1</sup> Situation dans laquelle la majorité des valeurs obtenues pour une variable s'approche de la limite supérieure de l'échelle utilisée, rendant difficile la mesure d'un effet sensé accroître ces valeurs.

**Figure 4** Modalités de gestion des conflits avec un-e autre jeune ou d'autres jeunes



Le recours à la gestion des conflits de type « compétence sociale » prédomine largement par rapport aux autres modalités et s'accroît encore en fin d'intervention (statistiquement significatif), avec un écart qui est cependant faible (Cohen's  $d = 0.12$ ). Si l'on regarde les effets statistiquement significatifs au niveau des items de cette échelle, cela se traduit par une proportion de répondant-e-s recourant « souvent » ou « très souvent » à la stratégie « Je me mets à la place de l'autre pour le comprendre » qui passe de 42% à 52% ( $p < 0.001$ ). La régression multivariée n'identifie pas de facteur associé à l'effet sur le score.

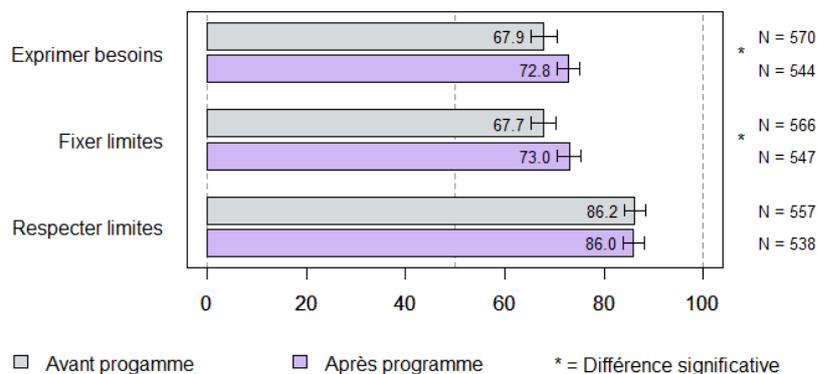
On n'observe pas de différence statistiquement significative pour les scores pré /post concernant les autres modalités de gestion des conflits avec un-e autre jeune ou d'autres jeunes. Ces scores sont cependant faibles aussi bien avant qu'en fin d'intervention (possible effet plancher<sup>m</sup>). Si l'on regarde les effets statistiquement significatifs au niveau des items de ces autres échelles, on observe une proportion de répondant-e-s recourant « souvent » ou « très souvent » à la stratégie « Je me laisse facilement intimider et j'abandonne » (gestion de type « anxiété-retrait ») qui passe de 11% à 8% ( $p < 0.03$ ), ainsi qu'une proportion de répondant-e-s recourant « souvent » ou « très souvent » à la stratégie « J'ignore la personne et ne lui parle plus » (gestion de type « fuite ») qui passe de 29% à 23% ( $p < 0.01$ ).

### Exprimer ses besoins, fixer et respecter des limites au sein du couple

La Figure 5 présente les scores pré (en gris) et post (en orange) pour les capacités ressenties à exprimer ses besoins à son/sa petit(e) copain/copine, à fixer des limites et à respecter les limites dans la relation de couple.

<sup>m</sup> Situation dans laquelle la majorité des valeurs obtenues pour une variable s'approche de la limite inférieure de l'échelle utilisée, rendant difficile la mesure d'un effet sensé réduire ces valeurs.

**Figure 5 Capacité ressentie à exprimer ses besoins, à fixer et à respecter des limites au sein du couple**



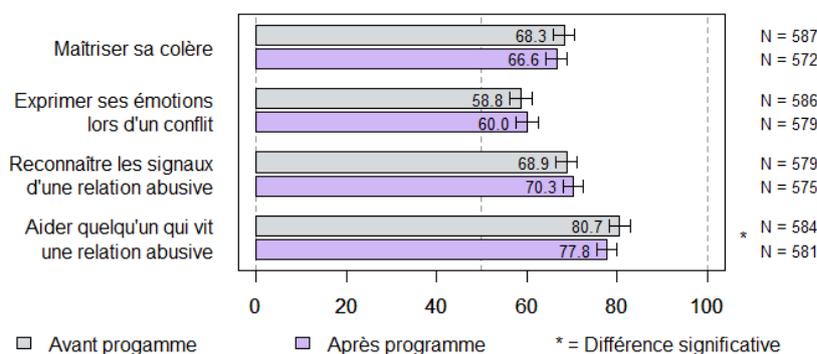
Les capacités ressenties à exprimer ses besoins et à fixer des limites sont accrues de manière statistiquement significative en fin d'intervention (Cohen's  $d = 0.17$  et  $0.18$  respectivement). La proportion de répondant-e-s ressentant « souvent » ou « presque toujours » la capacité à « exprimer ses besoins à son/sa petit(e) copain/copine » passe de 72% à 78% ( $p < 0.01$ ), alors que la proportion de répondant-e-s ressentant « souvent » ou « presque toujours » la capacité à « fixer des limites dans sa relation avec son/sa petit(e) copain/copine » passe de 73% à 80% ( $p < 0.01$ ). Dans la régression multivariable portant sur les scores, les sessions SE&SR sont associées favorablement à l'effet sur la capacité ressentie à exprimer ses besoins (coefficient = 7.97,  $p < 0.03$ ). Une durée par séance de 75 minutes (par rapport aux autres durées mises en œuvre) et un intervalle de 5 à 7 semaines entre la première et la dernière session sont associés favorablement à l'effet sur la capacité ressentie à fixer des limites (coefficients respectifs = 50.68,  $p < 0.01$  et 8.22,  $p < 0.05$ ), alors qu'un nombre de séance supérieur à 6 est associé défavorablement à cet effet (coefficient = - 36.72,  $p < 0.03$ ).

On n'observe pas de différence pré / post en ce qui concerne la capacité ressentie à respecter les limites de l'autre au sein du couple. Il faut néanmoins relever que le score pré était déjà très élevé (possible effet plafond).

### **Maîtriser sa colère, exprimer ses émotions, reconnaître une relation abusive et aider un-e ami-e**

La Figure 6 présente les scores pré (en gris) et post (en orange) pour les capacités ressenties à maîtriser sa colère, à exprimer ses émotions lors d'un conflit, à reconnaître les signaux d'une relation abusive et à aider un-e ami-e qui vit une relation abusive.

**Figure 6** Maîtriser sa colère, exprimer ses émotions, reconnaître une relation abusive et aider un-e ami-e

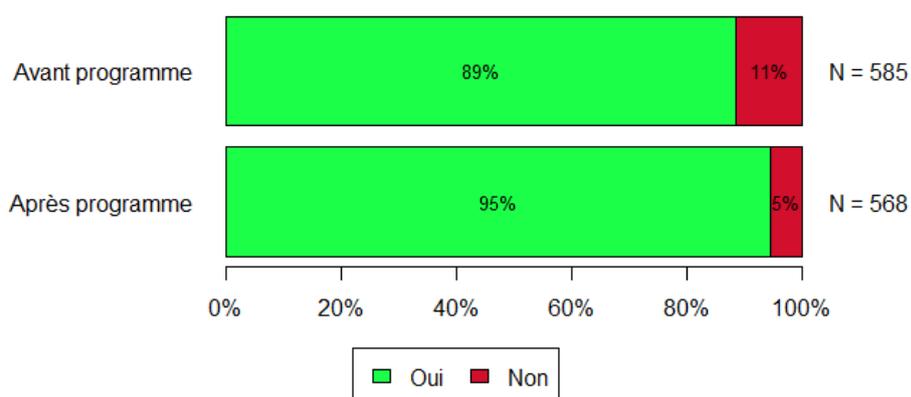


Seule la capacité ressentie à aider un-e ami-e qui vit une relation abusive évolue de manière statistiquement significative en fin d'intervention, avec une faible diminution (Cohen's  $d = -0.10$ ). Il faut néanmoins relever que le score pré était déjà élevé (possible effet plafond). La régression multivariable ne met pas en évidence de facteur associé à cet effet.

#### Savoir à qui demander de l'aide si l'on se trouve dans une relation abusive

La proportion des participant-e-s sachant à qui demander de l'aide si elles ou ils se trouvent dans une relation abusive s'accroît de 89% avant l'intervention à 95% après ( $p < 0.001$ , test de McNemar pour variables binaires appariées).

**Figure 7** Savoir à qui demander de l'aide si l'on se trouve dans une relation abusive



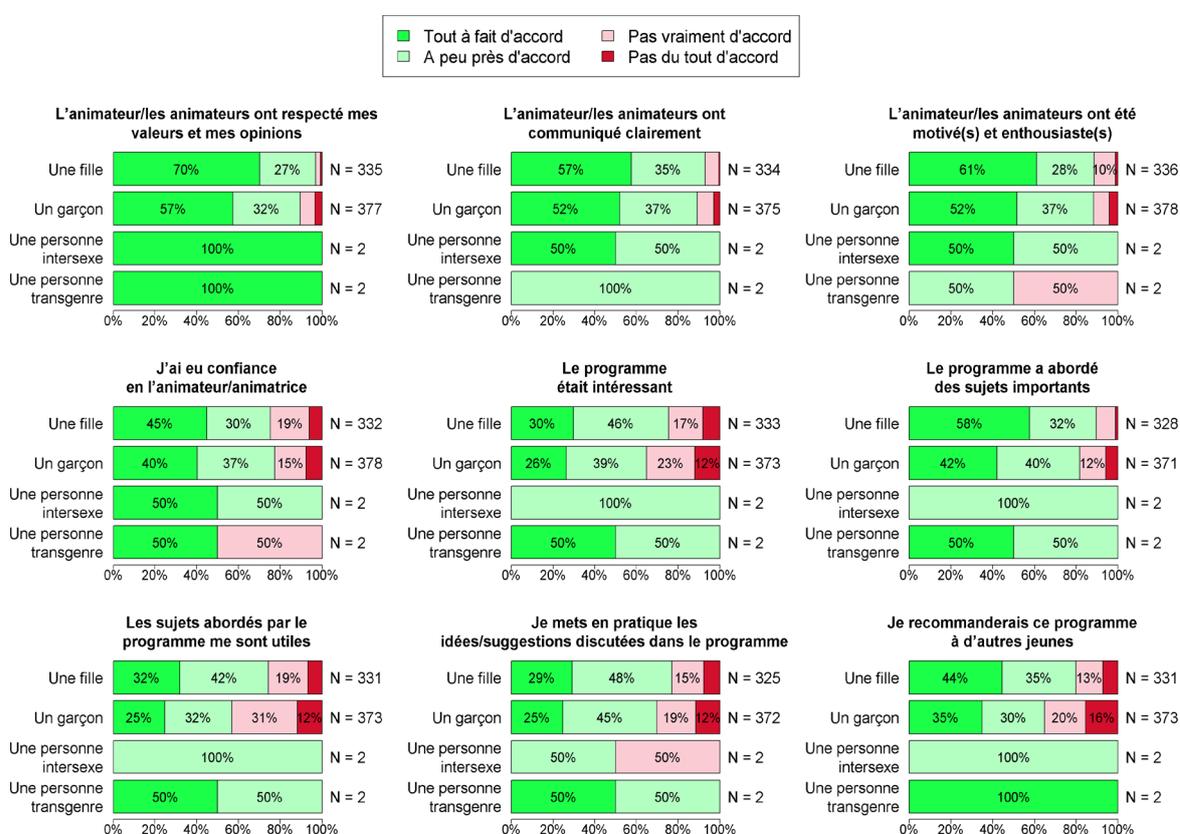
### 3.1.5 Satisfaction des participant-e-s par rapport au programme

Comme illustré dans la Figure 8, le niveau de satisfaction des participant-e-s par rapport aux différents aspects du programme est élevé. Les filles ont globalement tendance à exprimer une satisfaction plus élevée que les garçons, sauf en ce qui concerne la confiance accordée à

l'animateur/animateur. Le caractère intéressant du programme, l'utilité des sujets abordés et la mise en pratique des idées/suggestions discutées dans le programme récoltent des indices de satisfaction un peu moins élevés qu'en ce qui concerne les autres aspects du programme.

Le niveau de satisfaction est légèrement plus élevé pour les sessions SE&SR que pour les sessions Herzsprung (données non présentées ici). Les niveaux de satisfaction vis-à-vis des ateliers d'impulsion / Schnupperatelier sont comparables à ceux des implantations du programme complet, tout en étant légèrement plus élevés (cf. annexe 7.6).

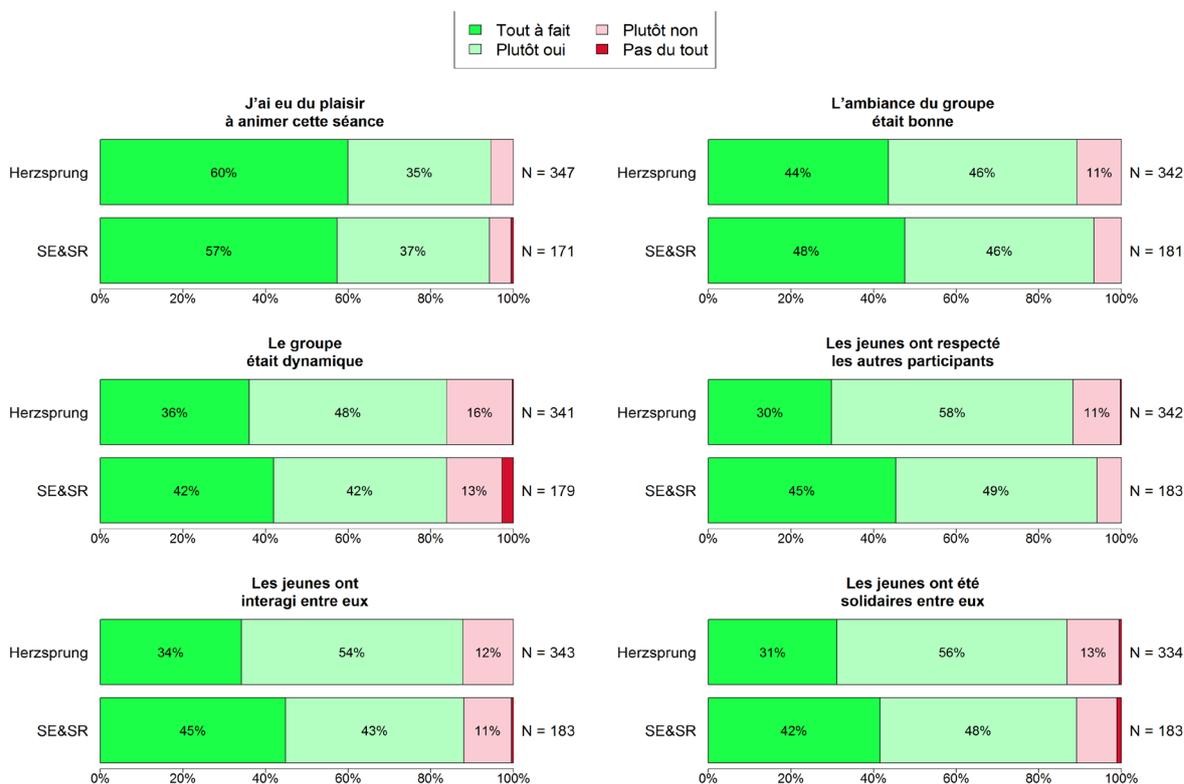
**Figure 8** Satisfaction des participant-e-s par rapport au programme



### 3.1.6 Satisfaction des animatrices et animateurs par rapport au programme

La Figure 9 illustre le degré de satisfaction des animatrices et animateurs par rapport au programme. On observe un degré de satisfaction élevé pour l'ensemble des dimensions investiguées, avec un niveau de satisfaction légèrement plus élevé pour les sessions SE&SR que pour les sessions Herzsprung. Les niveaux de satisfaction des animatrices et animateurs vis-à-vis des ateliers d'impulsion / Schnupperatelier sont légèrement plus élevés que ceux vis-à-vis des implantations du programme complet (cf. annexe 7.6).

Figure 9 Satisfaction des animatrices et animateurs par rapport au programme



## 3.2 Résultats qualitatifs

La présentation des résultats issus des focus groups et des entretiens est organisée sous l'angle (1) des facteurs favorisant l'efficacité du programme, (2) des obstacles à l'efficacité du programme, et (3) des enjeux rencontrés au niveau institutionnels – point traité uniquement dans l'analyse des focus groups auprès des animatrices et animateurs.

Dans le texte, nous référons les verbatim utilisés par des acronymes selon qu'ils renvoient aux focus groups de Suisse alémanique (SA) ou de Suisse romande (SR). Pour faciliter la lecture, nous avons remanié certaines formulations orales tout en préservant le sens des énoncés.

### 3.2.1 Focus groups auprès des animatrices et animateurs en Suisse romande et alémanique

#### Description des focus groups

Le **focus group de Suisse romande** a été réalisé le 26 novembre 2019. Il regroupait cinq femmes et quatre hommes : cinq travaillent dans le canton de Vaud, deux dans le canton du Valais, un à Genève et un à Fribourg. Cinq personnes sont issues du domaine social, deux du domaine de la

santé (infirmier-ère-s scolaires en santé communautaire) et deux de l'enseignement. L'expérience des participant-e-s avec SE&SR s'échelonne entre une année (n=1), deux à quatre ans (n=4) et sept à neuf ans (n=4). Par ailleurs tous les contextes d'intervention à l'exception des gymnases/lycées sont couverts : les établissements scolaires de l'enseignement obligatoire, les écoles professionnelles et les écoles spécialisées (foyers, classes avec handicaps, programmes spécialisés en décrochage scolaire, centres de formation professionnelle spécialisés). Les groupes cibles rencontrés varient en termes d'âge (des 11-15 ans aux 16-20 ans) et de spécificités de parcours (jeunes en scolarité obligatoire, jeunes en situation de handicap, jeunes en rupture suivant des programmes de rattrapage scolaire ou des formations professionnelles adaptées). Enfin, toutes les animatrices et tous les animateurs en Suisse romande mènent le programme en binômes mixtes (femme/homme) ou interviennent en solo avec l'appui des enseignant-e-s.

Le **focus group de Suisse alémanique** a été réalisé le 23 janvier 2020. Il regroupait trois femmes et quatre hommes. Le parcours professionnel des personnes présentes est relativement homogène : provenant du travail social, de la pédagogie sociale et/ou de l'animation socioculturelle et du travail dans le domaine de la jeunesse ; deux ont une formation initiale d'enseignant-e-s du primaire. À l'heure actuelle, toutes et tous sont engagé-e-s comme animatrices ou animateurs à temps partiel et travaillent en parallèle dans des domaines aussi variés que le travail social en milieu scolaire, l'éducation sexuelle, l'animation socioculturelle, la gestion d'ONG, l'enseignement et l'animation pour d'autres projets de prévention. Une animatrice est également travailleuse sociale dans un établissement scolaire où deux classes ont suivi le programme. Toutes les animatrices et tous les animateurs alémaniques mènent les sessions Herzsprung en binômes mixtes dans des écoles obligatoires (programme complet) ou des écoles professionnelles (uniquement Schnupperatelier).

### **Facteurs favorisant l'efficacité du programme**

Dans l'ensemble, animatrices et animateurs insistent sur le fait que le programme « *ne laisse personne indifférent* » et que de ce point de vue, il a toute sa place dans les institutions puisqu'il permet non seulement de stimuler la réflexion des jeunes sur les notions centrales que sont l'amour, la violence et les relations, mais aussi de travailler sur les représentations de sens commun, de permettre aux jeunes de les exprimer, de les expliciter et de les confronter à d'autres points de vue lors des débats.

#### Le travail sur les perceptions, attitudes et représentations des élèves

L'un des points centraux relevés par les participant-e-s aux focus groups concerne la pertinence du programme SE&SR/HS<sup>n</sup> pour amener les élèves à « *regarder au-delà de leur propre horizon* » (SA). Elles et ils considèrent le programme comme une porte d'entrée idéale permettant aux élèves d'opérer un retour réflexif sur leurs perceptions, attitudes et représentations : « *C'est vraiment une des forces du programme, justement de pouvoir aller chercher le jeune là où il en est avec ce qu'il a comme représentations, comme clichés pour pouvoir lui faire prendre conscience de ce que c'est une relation abusive. Et il y a des moments magiques dans le programme, où quand d'un seul coup,*

---

<sup>n</sup> Par commodité de lecture, nous utilisons cet acronyme dans la suite du texte pour référer tant à la version francophone (SE&SR) qu'alémanique (Herzsprung) du programme

*quelqu'un se rend compte finalement que : 'Ah oui !' Qu'il est peut-être déjà dans une relation abusive » (SR).*

Dès lors que la confiance est établie avec les élèves, les participant-e-s aux focus groups insistent sur l'aspect bénéfique de l'intervention SE&SR/HS en tant qu'espace de parole plus ou moins « libre » : « *Au fur et à mesure des modules, on voit l'éveil de ces jeunes (11-13 ans, 8H) par rapport à la thématique, avec aussi des exemples tout à coup qui viennent peut-être de relations amicales ou alors d'observations qu'ils ont faites chez leur grand frère ou grande sœur ou leurs parents même » (SR). L'efficacité de l'intervention réside aussi, selon les personnes rencontrées, dans les débats générés en fonction des thèmes abordés. Ces débats mettent en lumière des opinions divergentes et/ou contradictoires, permettant aux élèves de confronter leurs points de vue à ceux des autres : « *Je pense que là, il se passe quelque chose en eux, qu'ils remarquent en se disant : 'Ah, c'est comme ça que je pense ou que je ressens les choses en ce moment'. Ou qu'ils se disent : 'J'y réfléchis pour la première fois en ce moment et les autres le pensent différemment que moi' » (SA).**

#### La diversité des moyens pédagogiques et l'attention au « vécu »

Selon les expériences rapportées à la fois en Suisse romande et alémanique, une intervention qui deviendrait trop « scolaire » est un écueil à éviter.

Sur la base de ce constat, le recours à du matériel audio, mais aussi l'intégration de supports visuels tels que vidéos ou images, les exercices de type « jeux de rôle » ou encore le fait de réaliser des exercices « debout », sont autant de stratégies utilisées de part et d'autre pour favoriser la dynamique de groupe et capter l'attention des élèves. « *Ça ne doit pas rester figé parce que si ça reste figé, ça n'avance pas, ça ne sert à rien, ils (les élèves) ne sont pas preneurs » (SR), explique ainsi un animateur qui a l'habitude d'intervenir auprès de jeunes apprenti-e-s de 16-20 ans.*

Dans les classes de 11 à 13 ans, ainsi que dans les classes spécialisées (jeunes avec difficultés scolaires), les animatrices et animateurs disent par exemple favoriser les jeux de rôle pour susciter la participation active. Certain-e-s transforment également les vignettes en jeux de rôle, alors que d'autres intègrent du matériel vidéo durant les sessions, à partir duquel un débat peut avoir lieu.

Du côté suisse alémanique, on insiste également sur l'attention portée à l'expérience et au vécu personnel des élèves comme un élément important pour susciter leur intérêt. Les animatrices et animateurs précisent que certaines vignettes sont particulièrement pertinentes pour s'approcher des besoins et de la réalité vécue par ces jeunes : « *Si vous prenez les histoires, par exemple celle du module quatre où Léon et Lisa sont dans une fête et se câlinent un peu avant de se rendre dans une pièce... Cette vignette donne des discussions intenses : 'Qu'est-ce que la fille recherche ? Et certains d'entre les élèves sont sûrs qu'elle ne veut rien alors que pour d'autres, c'est sûr que oui, que c'est un signe. Et c'est proche, très proche (de leur vie quotidienne), on est en plein dedans » (SA).*

De même, les animatrices et animateurs suisses alémaniques sont d'avis que les modules 1, 2 et 5 seraient plus stimulants que les autres pour favoriser l'interaction, les notions de clichés et de stéréotypes étant particulièrement propices à la mise en débat : « *Les clichés, les stéréotypes... là j'ai entendu beaucoup de choses... C'était si riche, si intéressant, ce qui se passait et c'est là que le plus de désaccords entre eux s'est produit, parce qu'ils se sont vraiment exprimés, beaucoup plus qu'après, par la suite. Là ils étaient vraiment présents, même pendant la discussion » (SA).*

### L'expérience et la motivation des animatrices et animateurs

En suisse alémanique comme en Suisse romande, l'expérience des interventions, la motivation et le plaisir à travailler avec des jeunes ressortent comme des éléments capitaux pour une bonne mise en œuvre du programme SE&SR/HS : « *Grâce à notre expérience, nous acquérons une certaine flexibilité, et pourtant, nous voulons aussi nous en tenir à la mise en œuvre afin qu'elle puisse être évaluée - et pour nous aussi. Et cette tension, pour pouvoir la gérer, ça demande aussi de l'expérience* » (SA) ; ou encore : « *Oui, la motivation est un sujet qui m'intéresse beaucoup. Je suis aussi très intéressé par le travail avec les jeunes, par le biais du travail social scolaire, et quand les jeunes viennent, je vois toujours combien ça 'brûle', le sujet des relations* » (SA).

La « bonne » animatrice ou le « bon » animateur doit ainsi être capable d'adapter son intervention pour faire écho aux besoins des publics cibles ; ceci exige une bonne maîtrise du sujet, une bonne préparation en amont de l'intervention et de grandes compétences relationnelles lors de la mise en œuvre. Pendant la mise en œuvre, toutes et tous les animatrices et animateurs insistent sur l'importance d'être flexible, de savoir improviser et profiter de la dynamique de groupe pour capter l'attention des élèves, approfondir tel ou tel sujet tout en respectant les objectifs du programme : « *Vraiment (il faut) être capable de se dire qu'on a des thèmes à toucher et puis s'adapter au public en face* » (SR).

### L'intervention en duo

Le fait d'intervenir en duo d'animatrice et animateur sur plusieurs périodes avec les élèves est perçu très positivement par les participant·e·s au focus group. Cette modalité d'intervention offre en effet la possibilité d'échanger, de se concerter et d'agir de manière complémentaire lors de la mise en œuvre. Par ailleurs, le travail en duo est un élément qui renforce, toujours selon les personnes rencontrées, la motivation des intervenant·e·s.

Contrairement à ce qui se fait en Suisse alémanique, plusieurs animatrices et animateurs en Suisse romande disent être intervenu·e·s en solo avec l'enseignant·e formé·e à la co-animation, une expérience qui comporte des avantages et des inconvénients. Cette modalité d'intervention peut être très positive si l'enseignant·e développe une relation basée sur l'empathie et l'intérêt pour le vécu personnel de ses élèves, comprend les tenants et aboutissants du programme, voire intègre ou reprend les notions abordées tout au long de l'année. Mais cet idéal n'est pas toujours atteint. Plusieurs témoignages montrent que l'enseignant·e ne s'implique parfois que très peu ou pas du tout dans la préparation et qu'elle ou il est peu proactif·ve par la suite dans le suivi des élèves.

### **Obstacles à l'efficacité du programme**

Bien que les animatrices et animateurs aient une attitude globalement positive envers le programme SE&SR/HS, certains points critiques sont mis en avant : ils représentent autant de défis à relever dans les interventions auprès des jeunes, et devraient être pris en compte pour améliorer l'efficacité du programme.

### L'orientation globalement négative du programme et le manque de moments ludiques

Selon certain-e-s participant-e-s au focus group alémanique, le programme SE&SR/HS insiste trop sur les risques (abus, violence, pressions sociales et enjeux de pouvoir, etc.) au détriment des aspects positifs des relations (bien-être, plaisir, sentiments, etc.). Tout en étant conscient-e-s que cette tendance est une caractéristique générale des programmes de prévention, les participant-e-s s'interrogent sur les effets de cette orientation tendancielle négative du programme sur les jeunes, et en particulier sur celles et ceux qui débutent dans l'expérience des relations amoureuses.

Ces animatrices et animateurs insistent ainsi sur l'intérêt des modules 1, 2 et 5 (Herzprung), qui ouvrent (plus que les autres modules) sur une approche de promotion de la santé, d'empowerment et d'autonomisation des jeunes. « *Le premier module me plaît beaucoup parce il n'est pas encore dans l'aspect trop négatif... et c'est encourageant. Et pour moi c'est vraiment pertinent qu'un tel programme aborde aussi le côté encourageant, l'empowerment (...) et je sens qu'avec ce module il y a une autre énergie que celle qui se dégage avec les aspects difficiles. Je voudrais bien encore renforcer ce côté encourageant* » (SA).

A cette critique s'ajoute l'idée selon laquelle le programme manque, dans son ensemble, de moments ludiques ou d'exercices qui valorisent « *ce qui fonctionne dans les relations* » (SA). A cet égard, la question du flirt est un thème qui, selon les participant-e-s au focus group alémanique, vaudrait la peine d'être introduit et discuté dans le programme, car il représente le côté positif et plaisant de l'entrée en relation.

### L'hétérogénéité des classes et de l'âge des publics cibles

La différence de niveaux à l'intérieur d'une même classe est perçue comme un obstacle à la bonne mise en œuvre du programme. Cela se traduit par le fait que certains jeunes peuvent avoir des discussions « *presque philosophiques* », alors que d'autres élèves n'ont que peu d'idées sur le sujet. Fortement liée aux dispositions préalables des jeunes – dispositions relatives notamment à la socialisation familiale et au capital culturel –, cette variabilité impacte sur leur capacité de compréhension et leurs capacités à discuter des thématiques abordées. A cette difficulté s'ajoute, selon les animatrices et animateurs des deux régions, l'aspect « *très intellectuel* » ou « *très verbal* » du programme, qui convient plus à certain-e-s élèves qu'à d'autres.

Par ailleurs, l'hétérogénéité des classes peut également se traduire par un déséquilibre entre les jeunes filles et les jeunes garçons présent-e-s. Là aussi, de l'avis des animatrices et animateurs suisses alémaniques, la situation n'est pas non plus idéale, en particulier lorsque les classes sont nombreuses (plus de 20 élèves) et que les jeunes garçons sont en plus grand nombre. L'un-e des participant-e-s explique qu'une telle configuration tendrait à transformer son rôle vers celui de « *dompteur* » : elle exige beaucoup d'énergie, de concentration et de vigilance pour réussir à mener l'intervention dans de bonnes conditions.

Toujours en ce qui concerne ce thème de l'hétérogénéité des classes, un dernier aspect issu du focus group alémanique renvoie aux cas d'élèves dont les attitudes et les représentations semblent en opposition avec celles promues par le programme SE&SR/HS. La présence de ces jeunes n'est pas sans difficulté et soulève des interrogations chez les animatrices et animateurs amené-e-s à les accompagner durant toute la session : « *Dans de tels cas extrêmes, jusqu'où doit-on et peut-on*

*engager la discussion sans devenir démagogique (lehrmeisterlich) ? » ou encore : « Comment peut-on aborder ces réactions et postures extrêmes chez les jeunes ? ».*

#### Un classeur jugé trop « scolaire » (SE&SR)

Les animatrices et animateurs rencontré-e-s en Suisse romande disent procéder à des adaptations du programme SE&SR/HS non seulement au niveau du contenu (apport d'images et de vidéos<sup>o</sup>, discussion sur de nouveaux thèmes, etc.), mais parfois aussi au niveau de l'ordre des sessions, comme en témoignent ces propos : *« Nous, on s'est dit on fait la 1 (module 1), on fait la 9 (module 9), et puis après, on attaque la partie centrale du programme. Parce qu'en fait on parle beaucoup des émotions dans la dernière séance, et puis on trouvait que de le faire à la fin c'était dommage... On trouvait que ça tombait un peu comme un cheveu sur la soupe en fait, à la fin. Et puis c'est quand même ça qui est central, c'est d'identifier ses émotions. Et on trouvait que d'amorcer ça et puis de pouvoir poser des mots sur les différentes émotions, ça nous paraissait une meilleure entrée en matière en tout cas » (SR).*

Certain-e-s animatrices et animateurs romands – notamment celles et ceux qui interviennent auprès des 16-20 ans – estiment ainsi que le classeur SE&SR/HS est à considérer comme une « base », un « fil rouge » certes fort robuste en termes d'ingénierie pédagogique, mais à adapter en permanence : *« Il faut adapter le programme »,* explique cette animatrice, *« alors nous on rajoute des choses, des petites vidéos, pleins d'autres choses [par rapport au] programme comme il est là » (SR).*

D'autres animatrices et animateurs romand-e-s relèvent que les vignettes sont « un peu datées » et que le programme est insuffisamment en phase avec le monde des jeunes d'aujourd'hui, en particulier en ce qui concerne la question des réseaux sociaux et des smartphones.

#### Manque de flexibilité du programme (Herzsprung)

Dans le focus group alémanique, des animatrices et animateurs déplorent le manque de flexibilité du programme SE&SR/HS. Elles et ils estiment que la pédagogie SE&SR/HS laisse trop peu de place à l'expérience participative des élèves : *« Il faudrait que ce soit un support pédagogique flexible » (SA) ;* ou encore : *« Il y a pour moi la question du programme (...) jusqu'à quel point pourrait-on être plus participatif ? » (SA).*

Dans le même sens, plusieurs animatrices et animateurs alémaniques critiquent l'abondance de matériel de travail, en particulier dans le module 2 : *« Le [module] 2 a donc toujours été un peu 'scolaire', avec tant de feuilles de travail qui flottent » (SA).*

#### Durée des séances

Selon les animatrices et animateurs alémaniques, la durée des séances, et plus globalement l'organisation « temporelle » de l'intervention peuvent influencer l'impact du programme.

Une séance de quarante-cinq minutes est perçue par certain-e-s comme étant relativement courte pour aborder certaines notions. A l'inverse, effectuer trois séances d'affilée de manière condensée

<sup>o</sup> Signalons à ce propos que les classeurs de SE&SR et Herzsprung sont structurés différemment, y compris au niveau graphique. De plus, le classeur Herzsprung est plus récent et s'appuie sur des supports vidéo, ce qui n'est pas le cas du classeur SE&SR.

(en une matinée par exemple) est jugé contre-productif, car l'attention des élèves décline inévitablement : « Environ une demi-heure avant... la fin, on a vraiment remarqué que rien ne vient plus. Ils étaient un peu comme des mouches mortes, simplement parce que c'était trop. On discute beaucoup, ils sont aussi engagés, mais à un moment donné, la motivation s'en va » (SA).

### Aspects institutionnels

Les aspects institutionnels discutés en focus group concernent aussi bien les difficultés relatives à l'entrée dans les établissements scolaires et au travail avec les enseignant-e-s, que la sélection des classes, l'attribution des contrats et les honoraires.

#### Difficultés relatives à l'entrée dans les écoles

Les animatrices et animateurs romands décrivent l'entrée dans les écoles comme une difficulté non négligeable. Si l'aspect financier peut être un frein, ce facteur ne semble pas plus déterminant que d'autres motifs liés par exemple à la volonté politique ou à la posture des directions.

Par ailleurs, lorsqu'un établissement ouvre ses portes à l'intervention SE&SR/HS, des contraintes temporelles peuvent empêcher de réaliser le programme in extenso. Comme déjà mentionné dans ce rapport, un modèle de contenu d'atelier d'impulsion a été créé en collaboration avec la coordination nationale pour contourner cette difficulté. Une animatrice romande ayant participé à ce processus souligne la pertinence de cette alternative au programme complet : « J'ai fait avec une graphiste, on a créé [un format] à deux périodes et un à quatre périodes, c'est en train d'être imprimé et là on aura directement un format clé en main à deux périodes et à quatre périodes. Et puis après, peut-être qu'on pourrait rentrer dans les écoles plus facilement » (SR).

Le focus group romand a été l'occasion de discuter de cette variabilité cantonale dans la mise en œuvre, mais aussi de la question de l'adéquation entre le format « idéal » du programme<sup>P</sup> et les contraintes relatives à son application sur le terrain. Les participant-e-s se sont également questionné-e-s sur leur degré d'autonomie par rapport aux instances de coordination cantonales (qui se montreraient plus ou moins ouvertes à des modifications de format), révélant chez certain-e-s un sentiment de dilemme quant à la posture à adopter.

De l'avis des animatrices et animateurs romands, le fait de rendre le programme obligatoire permettrait de lever ces ambiguïtés, tout comme il réduirait le temps actuellement dévolu à la gestion des inscriptions, à la communication et autres démarches administratives que l'implémentation SE&SR implique lorsqu'elle se fait sous forme volontaire : « Pour moi c'est toujours la même chose qui revient en fait, c'est qu'à partir du moment où il y a une direction, au niveau institutionnel, qui porte le projet, qui décide que c'est obligatoire, comme on a pu voir au (nom de gymnase)... Et bien c'est là où ça fonctionne. A chaque fois qu'il y a une entité qui est responsable d'un département ou d'une institution qui donne une impulsion, c'est là où ça fonctionne ».

---

<sup>P</sup> Celui préconisé dans les classeurs SE&SR et Herzsprung.

### Sélection des classes et effectifs d'élèves

Les animatrices et animateurs alémaniques se sont interrogés sur l'attribution des contrats entre RADIX et les écoles. On déplore en particulier que l'intervention Herzsprung soit souvent placée à la fin de la troisième année secondaire, avec le sentiment généré chez quelques participant-e-s au focus group de venir « meubler » le temps restant à disposition des élèves : « *C'est ce que je ressens maintenant par rapport à une classe en particulier. Ils l'ont justement placée (l'intervention HS) juste avant les vacances d'été... N'est-ce pas ? Alors la question est de savoir si c'est ça l'idée maintenant ? Est-ce que c'est le bon choix ?* » (SA).

Dans le même sens, les conditions de travail sont rendues difficiles, selon les animatrices et animateurs alémaniques, dans les cas où les écoles regroupent les effectifs de deux classes. Ces regroupements mettent en effet les intervenant-e-s SE&SR/HS face à deux publics qui ne se connaissent pas forcément, et dont le nombre est jugé trop élevé pour réussir à mener à bien l'intervention – une expérience d'intervention a été faite avec 32 élèves.

### Coordination avec les enseignant-e-s

Les participant-e-s au focus group alémanique font remarquer que la manière dont les élèves sont informé-e-s de l'intervention SE&SR/HS par leur enseignant-e n'est pas anodine. Elles et ils estiment que certain-e-s enseignant-e-s tendent à présenter le programme SE&SR/HS en l'associant à la question du viol, ce qui complique inutilement l'introduction du programme auprès des jeunes : « *Quand vous demandez aux jeunes : 'savez-vous de quoi il s'agit ? Parce que la première fois, on leur demande parfois comment le professeur les a informés... Et là vient la question du viol, ou des choses énormes, qui ne sont même pas un sujet dans SE&SR/HS. Je ne sais pas d'où ils ont entendu ça, je n'en sais rien* » (SA).

### Conditions cadres

Un dernier élément qui interroge les animatrices et animateurs rencontré-e-s en Suisse alémanique concerne des variations dans les honoraires perçus ou dans les conditions de mise en œuvre du programme.

## 3.2.2 Focus groups et entretiens auprès des jeunes en Suisse romande et alémanique

### **Description des focus groups**

Un **premier focus group** a eu lieu le 12 décembre à l'école Beausigne<sup>9</sup> dans un canton romand. Huit jeunes de 16-17 ans étaient présent-e-s, dont deux filles et six garçons. Cette discussion a eu lieu un mois après la fin de l'intervention. Ces jeunes sont inclu-e-s dans un programme de post-scolarité obligatoire pour élèves en décrochage. La session SE&SR suivie a été condensée en deux blocs de quatre périodes sur deux semaines, une modalité qui a été déterminée pour des raisons purement logistiques relatives notamment à la présence des élèves sur un même site, à leur

<sup>9</sup> Tous les noms utilisés pour désigner les écoles sont fictifs.

disponibilité ainsi qu'aux échéances de fin d'année (fin des formations, vacances, etc.)<sup>f</sup>. Le programme SE&SR était obligatoire pour ces élèves.

Le **deuxième focus group** prévu initialement à l'école Chantoise, dans un canton romand, s'est transformé en trois entretiens en ligne (via Skype) en raison du confinement lié à la pandémie COVID-19. Il s'agissait de deux entretiens individuels respectivement avec une fille et un garçon et d'un entretien en duo fille-garçon. Ces élèves ont 15 ans et sont en dernière année de scolarité obligatoire (11<sup>e</sup> HARMOS). Ces entretiens ont été réalisés le 8 avril 2020, soit un peu plus d'un mois après la fin de l'intervention SE&SR. La session suivie par ces élèves a été réalisée en quatre séances de deux périodes à intervalle de deux semaines depuis début janvier. Elle était obligatoire.

Le **troisième focus group** a eu lieu le 12 mars 2020 à l'école Tannweid, dans un canton suisse alémanique, avec quatre filles et quatre garçons âgé-e-s de 14 à 17 ans, dans leur troisième année d'école secondaire. Ces élèves ont suivi une session Herzsprung obligatoire en décembre 2019. Les cinq modules du programme ont été suivis par ces jeunes au cours de cinq séances différentes de trois périodes chacune.

Le **quatrième focus group** a eu lieu le 4 mai 2020 à l'école Mittelegg, dans un canton bilingue, avec deux filles et quatre garçons âgé-e-s de 14 à 15 ans. Ces élèves étaient en troisième année d'école secondaire, mais issu-e-s de deux classes différentes. Certain-e-s jeunes étaient francophones et ont participé à l'entretien en langue allemande, avec plus ou moins de problèmes linguistiques. Ces élèves ont suivi une session Herzsprung obligatoire en décembre 2019. En raison du confinement, la discussion a été réalisée en ligne (via Teams). Toutefois, l'organisation de la participation en ligne s'est révélée être complexe puisqu'elle a nécessité trois tentatives au total.

### Facteurs favorisant l'efficacité du programme

L'intérêt global pour le programme SE&SR/HS est vérifié auprès de l'ensemble des élèves rencontré-e-s, qui estiment l'intervention globalement instructive et intéressante.

Les élèves, qui mentionnent avoir déjà expérimenté une relation amoureuse, estiment que la session SE&SR leur aura permis de relire certaines situations vécues personnellement ou perçues chez l'entourage proche. De même, le programme leur aura donné l'occasion de « *parler de ça* », c'est-à-dire de « *s'exprimer* » sur les thématiques abordées et ainsi « *clarifier* » certaines réalités déjà perçues auparavant, mais qui en restaient au stade du sens commun.

Pour les élèves qui disent n'avoir pas encore vécu de relation amoureuse, le programme semble remplir une fonction plus préventive. Les élèves concerné-e-s estiment que la session SE&SR leur aura apporté « *des bases* » auxquelles elles et ils pourront se référer lorsqu'elles et ils seront dans une relation de couple. Elles et ils apprécient le fait d'être sensibilisé-e-s à cette réalité et estiment globalement que le programme leur sera utile « *plus tard dans la vie* » (SA). Comme le souligne ainsi l'un d'entre eux : « *Ce que j'ai bien aimé, c'est les relations amoureuses parce que ça va de toute façon nous concerner un jour. Du coup, c'est bien de savoir un peu qu'est-ce qu'il faut faire, réagir face à certaines situations* » (SR).

<sup>f</sup> Informations complémentaires données par l'enseignant à notre demande (9 juin 2020).

### La réflexion sur ses représentations et attitudes dans les relations

Pour saisir de manière concrète si le programme avait impacté les jeunes interviewé-e-s, nous les avons interrogé-e-s sur d'éventuels changements d'attitudes, de comportements ou d'opinions après avoir suivi le programme SE&SR/HS. À cette question, les jeunes rencontré-e-s ont identifié plusieurs pistes intéressantes relatives à la communication, à la réflexion sur leurs propres attitudes dans la relation, à la question de l'homosexualité ou encore à la notion de clichés et normes de genre.

Un jeune de l'école Mittelegg explique par exemple : « *Eh bien, dans mon cas, je pense que ça a eu un effet. Parce que je suis une personne qui ne réfléchit pas vraiment à ce que je dis (...) Je pense que le programme m'a justement aidé à réfléchir à ce que je dis avant de le dire* » (SA). Dans le même sens, un élève de l'école Chantoise estime que le programme lui a permis d'opérer un retour réflexif sur son attitude dans la relation : « *C'est bien parce que ça nous évalue nous... ça nous remet en question pour voir quel genre de mec on est, quelle mentalité on a par rapport aux filles ou comme ça* » (SR). Ce même élève affirme que le programme lui a donné des pistes en termes de gestion des émotions (la colère en particulier) et de communication (savoir écouter l'autre, exprimer son point de vue tout en respectant celui de l'autre).

Par ailleurs, la question des effets du programme sur les attitudes et opinions a donné lieu à de riches débats entre les jeunes durant les focus groups. Dans l'échange avec la classe de Tannweid, deux personnes d'origine musulmane ont parlé du peu d'acceptation de l'homosexualité au sein de leur famille. Dans cette ligne, les deux jeunes estimaient ainsi qu'il n'était pas approprié que deux homosexuel-le-s s'embrassent en public, une position face à laquelle les autres élèves de la classe se sont indigné-e-s. Or, grâce à l'intervention Herzsprung, cette question a été débattue et les personnes concernées ont pu évoluer dans leur attitude. Même si elles n'apprécient toujours pas le fait de voir un couple homosexuel en public, leur position est désormais plus nuancée : « *Nous avons toujours ce sentiment* », affirme-elle, « *mais nous pouvons désormais mieux l'ignorer* » (SA). Les autres élèves de la même classe confirment également que Herzsprung a aidé certain-e-s d'entre elles-eux à repenser leurs propres attitudes et à reconnaître les clichés : « *XY n'est plus aussi homophobe* », note ainsi l'un d'entre elles-eux (SA).

Du point de vue des chercheuses suisse alémaniques, ces exemples peuvent être interprétés comme un succès du programme, dans le sens où Herzsprung touche et peut contribuer à changer certaines attitudes ancrées et en lien étroit avec la socialisation familiale. Inversement, notons que le programme peut aussi renforcer les dispositions sociales des jeunes dont la socialisation familiale s'aligne sur les valeurs du programme, comme l'atteste cette affirmation d'un élève de l'école Chantoise : « *Moi, depuis tout petit, je suis dans une famille où on est assez ouvert (...) et j'ai eu un exemple parental que je pense juste par rapport à l'égalité. Parce que souvent quand on est jeune, on prend exemple sur nos parents. Et puis moi je trouve que comme ils font c'est bien* » (SR).

### Des thématiques « en lien avec la réalité » et des outils pour agir

L'un des points considérés comme particulièrement instructifs par les élèves suisses alémaniques et romand-e-s concerne l'actualité du thème traité par le programme, autrement dit le fait de réfléchir à « *ce qui se passe/peut se passer dans le monde* » ou encore dans « *la vie de tous les jours* ». De même, toutes et tous ont apprécié le fait d'analyser les situations relationnelles et de

réfléchir à la manière d'agir si l'on est soi-même victime d'abus ou si l'on est témoin d'une relation difficile chez un-e ami-e ou un-e proche.

Ainsi, les études sur la violence des hommes envers les femmes présentées durant l'intervention semblent avoir eu une résonance particulière tant dans la classe de Beausigne qu'à Chantoise : plusieurs jeunes en font mention durant les entretiens, tout en précisant leur « choc » face à l'ampleur du phénomène en Suisse, en l'occurrence ici celui du viol : « *C'est dur à croire* », ou encore « *J'étais vraiment impressionnée* » (SR). Côté Suisse alémanique, les jeunes ont mentionné à plusieurs reprises qu'elles et ils avaient beaucoup appris grâce au programme, bien qu'elles et ils connaissaient déjà beaucoup de choses : « *Eh bien, je le savais déjà, mais depuis, j'en sais encore plus* » (SA).

Les enseignements sur la manière d'agir et sur la bonne attitude à adopter face à une situation difficile ont aussi retenu l'attention des jeunes rencontré-e-s. Dans l'ensemble, elles et ils estiment que ce programme leur a été utile dans le domaine de la communication, et pour faire face à des situations de conflit : « *Et euh, que c'est très important de toujours parler de ce qu'on ressent et de ce qu'on pense (...) Et aussi, que c'est très important, dans une relation, de communiquer et de savoir ce que l'on veut et ce que l'autre veut* » (SA) ; « *... Lorsqu'on parle, de ne pas dire 'ça me dérange chez toi', mais plutôt de dire 'ça me dérange quand tu fais ça, parce qu'alors je me sens comme ceci et comme cela'* » (SA) ; ou encore : « *Moi j'ai appris qu'il y avait vraiment beaucoup de maltraitance et que pour s'en sortir, ce n'est pas évident et que... ben en fait on a des solutions, on peut appeler des gens, on peut... enfin y a des solutions. Et c'est bien de le savoir parce que même à notre âge, on peut avoir des relations abusives ou comme ça* » (SR).

Le fait d'être à l'écoute de l'autre, d'oser aborder le sujet avec un proche si l'on soupçonne qu'une situation est mal vécue, d'aller vers l'autre et de savoir créer l'occasion pour en parler, ou encore le fait de savoir que des institutions qui viennent en aide aux victimes existent et être capable de les solliciter le moment venu, sont autant d'éléments mentionnés lors des focus groups. L'apport de l'intervention SE&SR/HS se traduit ici par une certaine réflexivité sur les risques d'abus dans les relations amoureuses. L'acquisition de cette compétence est mentionnée par les animatrices et animateurs comme un objectif important du programme et se reflète dans les discours des jeunes.

#### Moments de débat, scénarios, matériel vidéo et audio

Dans les deux classes romandes les élèves disent avoir positivement vécu le fait d'être sollicité-e-s pour exprimer leurs opinions lors de moments de débats : « *Les choses que j'ai bien aimées, moi, c'est que tout le monde pouvait s'exprimer librement (...) On savait qu'on n'allait pas se faire juger et du coup, on pouvait parler librement* » (SR).

Par ailleurs, les activités sur la base de scénarios ont également marqué les esprits des jeunes rencontré-e-s, et en particulier le fait de se mettre dans la peau d'un personnage – par le biais d'une vignette par exemple – ou encore le fait de se « bouger », de se déplacer dans l'environnement de la classe : « *Ça (scénario) m'a fait réfléchir à qu'est-ce qu'il fallait faire dans une relation, comment il fallait réagir* » (SR) ; ou encore « *Quand on a fait l'activité où c'est qu'on devait se déplacer dans la classe, j'ai adoré parce qu'on bougeait* » (SR).

En Suisse romande, les vidéos « Fred et Marie »<sup>s</sup>, « Je suis un homme, un vrai »<sup>t</sup> (sur les clichés masculins) ainsi que « 'Gifle-la', la réaction des enfants »<sup>u</sup> (prévention contre l'utilisation de la violence) ont été utilisées dans le cadre des interventions, avec des retours très positifs.

De la même façon, les films, podcasts et scénarios présentés durant la session SE&SR/SH ont été très appréciés par les élèves suisses alémaniques : « *J'ai vraiment aimé toutes les vidéos, les audios et les scénarios. Avec ça on avait des exemples plus directs et plus proches de la réalité* » (SA). Ces élèves se souvenaient en particulier de la musique d'Eminem et Rihanna *Love the way you lie* qui accompagnait une vidéo, tout comme ils gardaient un souvenir précis de certains films comme l'histoire de Léa et Patrick, « *... parce qu'en fait ils s'aimaient et se comprenaient, mais quand le collègue de Patrick était là, il y avait comme une pression... c'est comme si Patrick voulait montrer à ses collègues qu'il est fort* » (SA). Ce thème discuté en focus group avec les jeunes renvoie à la lutte pour l'attribution d'une place chez les jeunes garçons et à l'influence du groupe, autant d'éléments que les élèves ont su reconnaître et identifier durant l'entretien.

S'agissant de l'histoire à fins multiples au sujet de « Lea et Patrick » (vidéo), les élèves suisses alémaniques estiment que ce scénario leur a permis de mieux percevoir les conséquences concrètes d'une relation abusive. Le sujet du court-métrage – à savoir feuilleter des photos de sa petite amie sur WhatsApp et Instagram – a d'ailleurs fait l'objet d'une discussion animée sur la question du sexting pendant le focus group avec la classe de Tannweid. Dans le focus group de Mittelegg, un jeune homme a également tenu des propos très positifs sur la vidéo de Lea et Patrick : « *Il devrait juste y en avoir plus, comme ça nous, les garçons, on pourrait comprendre ce que pensent les filles* » (SA). Pour leur part, les jeunes filles présentes à cet entretien ont également exprimé un fort intérêt pour se mettre dans la peau des garçons et comprendre leur perception des choses.

Notons à ce propos que le fait de diviser les classes en groupes filles/garçons pour certains exercices est perçu de manière mitigée par les élèves. D'un côté, certain-e-s jugent cette modalité pédagogique enrichissante parce qu'elle permet de parler plus « *librement* », de favoriser la participation des élèves à la personnalité plus discrète ou timide, et qu'elle donne lieu en général à des débats moins virulents. D'un autre côté, certain-e-s ne ressentent toutefois pas le besoin de se diviser pour s'exprimer. Certain-e-s jeunes de l'école Tannweid estiment que la division filles/garçons les ont empêché-e-s de connaître ce que les élèves du sexe opposé pensaient ou appréciaient sur tel ou tel sujet, ce qu'elles-et ils jugeaient plutôt dommageable. Relevons enfin que la division par sexe a été perçue de manière problématique par un jeune gay parce que « *je ne m'identifie pas* », disait-il.

### Rôle des animatrices et animateurs

Les jeunes des deux groupes de discussion suisses alémaniques relèvent qu'un espace de confiance a pu s'établir durant l'intervention SE&SR/HS, en relation avec les animatrices et animateurs. Elles et ils estiment que ce cadre était très propice pour s'impliquer et interagir. Dans ces deux classes, les élèves disent avoir apprécié la motivation des animatrices et animateurs à « *travailler avec*

<sup>s</sup> Vidéo 1 et 2 « Fred et Marie » : <https://www.youtube.com/watch?v=wokOgLqdtf4>; [https://www.youtube.com/watch?v=MaZcJi\\_dfog](https://www.youtube.com/watch?v=MaZcJi_dfog)

<sup>t</sup> Vidéo « Je suis un homme, un vrai » : <https://www.dailymotion.com/video/x7083pj>

<sup>u</sup> Vidéo « 'Gifle-là', la réaction des enfants » :

<https://www.dailymotion.com/video/x2e4aim#:~:text=La%20voix%20Doff%20leur%20demande,gar%C3%A7ons%20de%20gifler%20la%20fille.>

eux ». Les intervenant-e-s ont été très apprécié-e-s pour leur tact, leur capacité d'écoute, leur capacité à garder leur calme même si la situation demandait parfois un peu de discipline. Les élèves des deux classes disent ainsi ne pas avoir ressenti de gêne grâce à la capacité des animatrices et animateurs à garder un esprit ouvert, un ton souriant et non-jugeant : « *Les animateurs nous ont mis à l'aise. On pouvait discuter ouvertement avec eux* » (SA) ; ou encore : « *Ils ne nous ont pas demandé, 'est-ce que ça vous est déjà arrivé ? Parlez-moi de vous ?' Dans ce sens ce n'était jamais gênant* » (SA).

Les animatrices et animateurs intervenant dans les classes romandes ont également été jugés pertinent-e-s dans leur gestion de la dynamique de groupe et dans leurs rapports avec les élèves : « *à la fin de la première séance, on était déjà en confiance avec elle (animatrice)* », explique ainsi l'un d'entre eux.

Les élèves suisses alémaniques se souviennent très positivement des moments durant lesquels les animatrices et animateurs ont « personnalisé » la séance en apportant des éléments relatifs à leurs propres expériences des relations amoureuses : la séance devenait alors plus spontanée, plus aux prises avec des histoires concrètes auxquelles les élèves pouvaient aussi s'identifier.

#### Règles de confidentialité

La confidentialité qui relève soit du devoir de réserve des animatrices et animateurs, soit du respect de certaines règles entre les élèves d'une même classe quant aux discussions qui émanent des séances SE&SR/HS renforce, selon les élèves rencontré-e-s, la mise en confiance et le bon déroulement du programme. Ce cadre peut donc être inclus dans les facteurs qui renforcent l'efficacité de l'intervention.

Comme l'explique un élève alémanique : « *Je pense que souvent, à l'école, on est plus ouvert avec des personnes qui viennent de l'extérieur parce qu'avec le maître d'école, on pense qu'il pourrait se faire une mauvaise image de nous* » (SA)<sup>v</sup>. Cette affirmation renforce l'idée selon laquelle la présence d'intervenant-e-s extérieur-e-s facilite l'expression, en particulier lorsqu'elle touche à des thèmes plus intimes, ce qui est le cas avec le programme SE&SR/HS. A ce propos, une critique ressort du focus group de l'école Tannweid concernant le travail de rédaction que ces élèves ont dû réaliser après l'intervention HS à l'intention de leur enseignant-e, travail qui a fait l'objet d'une note. Or, cette tâche a été perçue comme allant à l'encontre des règles de confidentialité établies au début de l'intervention : « *Ils ont dit que c'était privé, ce qui se passait entre nous et l'animateur, que ça n'irait pas chez la maîtresse. Et après ils ont voulu qu'on leur décrive comment on avait trouvé le cours et tout ça. Je n'ai pas très bien compris* » (SA).

Pour leur part, les élèves de la classe de Chantoise ont également insisté sur l'importance du respect des règles de confidentialité, mais cette fois-ci, entre les élèves de la classe. L'animatrice SE&SR/HS les avaient invité-e-s à écrire ces règles sur un support visible dès la première séance, support qui était réinstallé dans toutes les séances ultérieures. Selon un élève rencontré, ces règles auraient

<sup>v</sup> Ce dilemme est connu dans la littérature allemande par le concept « *Anwalt Richter Dilemma* » (voir par exemple Streckeisen, Hänzi, et Hungerbühler 2007<sup>23</sup>) qui met en évidence un paradoxe de la fonction d'enseignant-e-s, ces dernières et ces derniers étant à la fois responsables des performances et du bien-être des élèves, une double casquette plus ou moins antinomique qui rend difficile l'établissement d'un lien de confiance entre élèves et enseignant-e-s, et ce d'autant plus lorsqu'il s'agit de sujets intimes. Pour ces raisons, la présence de l'enseignant-e durant l'intervention est explicitement exclue par le programme Herzsprung.

non seulement favorisé la dynamique de groupe, mais également facilité la prise de parole de ses camarades plus timides ou en retrait.

### **Obstacles à l'efficacité du programme**

#### Répétition, caractère redondant des thèmes

Cet aspect ressort surtout du focus group avec les élèves de l'école Chantoise, qui disent avoir ressenti un certain ennui au fil des séances et l'attribuent au caractère quelque peu répétitif des thèmes abordés : « *Moi j'ai pu en parler avec mes copains et puis ils ont tous dit que c'était ennuyant. Et ils ont tous dit qu'à la longue, c'était assez ennuyant* » (SR), ou encore : « *L'animatrice, elle se répétait parfois beaucoup, et pis ben du coup, ouais voilà c'était un peu redondant* » (SR). Cette répétition des thèmes est également déplorée par certain-e-s jeunes de l'école Tannweid, qui auraient souhaité que l'intervenant-e SE&SR/HS se base davantage sur sa propre expérience des relations et laisse plus de place à la participation des élèves dans le déroulement global de l'intervention : « *L'animatrice aurait peut-être pu demander si on avait déjà abordé ça une fois, si on voulait approfondir cela. Ça aurait été un peu plus captivant* » (SA).

Lors des entretiens, les élèves de l'école Chantoise ont eu des difficultés à nommer précisément les thèmes ou les séances qui ont généré ce type de ressenti. L'ennui qui en découle semble toutefois associé à une certaine lassitude vis-à-vis du thème général du programme et serait apparu plutôt en fin de session. Cela se vérifie par les réponses données à la question de savoir quels étaient les apports du programme : le plus souvent, ce sont les thèmes vus durant les séances un à six qui sont mentionnés (définir ce que je veux dans une relation ; définir les abus dans les relations ; pourquoi les comportements abusifs, comment aider les amis en difficulté ; des exemples pour aider les amis ; ce qu'on s'imagine à propos des relations) plutôt que ceux abordés dans les séances sept, huit et neuf (les agressions sexuelles ; partager le pouvoir et communiquer ; mes sentiments, mes réactions).

Le sentiment de redondance est également associé au manque d'attrait de certains thèmes, comme en témoigne cet élève de Chantoise, pour qui la question du harcèlement à l'école ainsi que la séance dédiée aux émotions n'ont pas suscité beaucoup d'enthousiasme : « *Par exemple moi le harcèlement ça ne m'intéresse pas vraiment. Et ça ne concernait pas trop non plus mes copains. Après, je pense que ça a intéressé deux ou trois personnes de la classe. Donc il y en a certains, ça les intéresse, et du coup, je pense que c'est la même chose... [Pour eux], pendant le cours, certains trucs les intéressaient moins et moi ça m'intéressait* » (SR). Une réponse d'un élève de l'école Tannweid va dans le même sens : « *Par exemple le mobbing, on a déjà vu ce thème depuis l'école primaire. Donc on aurait pu aussi faire plus court, ou moins en détail* » (SA).

#### Concentration et engagement

La difficulté à maintenir son attention et son engagement a été mentionnée par plusieurs élèves suisses romand-e-s et alémaniques.

En Suisse romande, cette difficulté se retrouve chez quelques élèves des deux classes rencontrées. Elle est corrélée à la longueur des séances et à ce qu'elles et ils ont ressenti comme un manque de dynamisme – rappelons qu'il s'agissait de quatre périodes d'affilée sur deux matinées pour les

élèves de l'école Beausigne et de deux périodes d'affilée sur huit semaines pour celles et ceux de Chantoise. Ainsi, affirme cette élève : « *La première chose qui me vient c'est qu'en fait on avait une heure et demie d'affilée. On n'avait pas de pause entre les séances. Ça c'était un peu compliqué de rester concentré, parce que d'habitude on a que 45 minutes, une pause de 5 minutes et encore 45 minutes* » (SR). En cause ici, non seulement une certaine forme de lassitude relative au thème et des séances « *un peu longues* », mais également un relatif déséquilibre perçu par les élèves suisses romand-e-s entre des exercices de type « statiques » perçus comme trop fréquents (« *on était toujours assis* ») et des activités plus dynamiques où « *c'était bien parce qu'on bougeait* » (SR). A ce titre, les élèves suggèrent d'introduire une pause de cinq minutes après chaque séance (de 45 minutes) pour éviter la tendance au lâcher-prise ; de même, elles et ils estiment que le fait de varier les exercices durant une même séance – temps dédiés aux débats, aux activités interactives, aux jeux, etc. – favoriserait leur concentration.

En Suisse alémanique, les jeunes des deux focus groups ont plutôt évoqué le manque de concentration ainsi que le manque d'implication dans les discussions de la part de certain-e-s élèves : « *Tout le monde n'a pas participé, seulement quelques-uns, en fait, c'était presque toujours les mêmes* » (SA). Lors du focus group à l'école Tannweid, le cas de deux filles peu intéressées et souvent déconcentrées a suscité des questionnements de la part de leurs camarades : « *peut-être qu'elles avaient peur de participer ?* », s'est demandé un élève. De telles situations ont aussi suscité des interrogations chez les animatrices et animateurs rencontré-e-s, qui se demandent si « l'expérience relationnelle » des jeunes n'est pas un préalable important pour une mise en œuvre réussie du programme. Une animatrice estime par ailleurs « *qu'il y a parfois [dans les familles], des choses tellement difficiles [qui se passent] et qui font que les élèves restent très silencieuses parce qu'elles ne veulent pas en parler* » (SA).

#### Orientation négative et hétéronormative du programme

Dans les focus groups de Suisse alémanique, certain-e-s élèves ont mis en évidence la connotation globalement négative du programme SE&SR/HS et ses répercussions sur leurs propres représentations des relations amoureuses : « *Après, on a seulement une vision négative des relations... et tu as l'impression que c'est toujours négatif* » (SA), ou encore : « *C'est un peu difficile de se projeter dans la vie quotidienne, quand tu n'as vu que l'aspect exagéré des choses* » (SA). Ces affirmations font d'ailleurs écho aux propos des animatrices et animateurs suisses alémaniques rencontré-e-s, concernant l'orientation globalement négative du programme, le manque de côtés ludiques associés à l'aspect positif des relations amoureuses et l'impact sur les jeunes de cette vision plutôt négative des relations.

Lors des focus groups, les élèves ont également débattu du caractère plus ou moins « exagéré » de certaines vidéos et histoires (podcasts) présentées durant la session, avec des avis mitigés. Pour certain-e-s, il ne fait ainsi aucun doute que ces exemples ne reflètent pas la réalité ordinaire des relations amoureuses : « *C'est présenté de manière très exagérée* » (SA). Cette mise à distance du phénomène n'était en revanche pas de mise chez d'autres, qui se montraient particulièrement touché-e-s par cette réalité, soit parce qu'elles ou ils l'avaient personnellement vécue, soit parce qu'elles ou ils avaient pu l'observer dans un cercle plus ou moins proche : « *Il y a des gens, vraiment, qui frappent leur copine* », ou encore « *ça m'est arrivé de me faire battre par mon ex-copain* ».

Mentionnons enfin la critique d'un l'élève qui se définit comme gay qui regrette le peu de diversité du programme SE&SR/HS dans les représentations des relations amoureuses. Malgré l'ajout de vignettes sur des couples gays<sup>w</sup>, ce jeune exprimait en effet sa difficulté à se reconnaître dans les exemples présentés, qui, selon lui, mettent presque exclusivement en scène des couples hétérosexuels. Cette critique rejoint d'ailleurs l'une des interrogations soulevées lors du focus group des animatrices et animateurs romand-e-s concernant l'intérêt ou non d'apparaître en duo homme-femme pendant les interventions SE&SR/HS. La discussion sur ce thème en focus group montre que la plupart des animatrices et animateurs apprécient la mixité un peu par commodité, l'intervention avec un-e collègue du sexe opposé facilitant la mise en perspective masculine/féminine autour des clichés et normes de genre ou de rapport au corps. Cela dit, l'une des animatrices a identifié un risque au duo homme-femme encouragé par le programme, à savoir celui de renforcer la vision binaire des sexes alors que cette binarité mériterait aussi, selon elle, d'être questionnée/déconstruite, l'argument du duo homme-femme perdant alors en pertinence.

#### Non prise en compte de la dimension culturelle

Durant le focus group de Tannweid, les élèves se sont interrogés sur le thème de l'homosexualité, des mariages forcés, du système de castes et des croyances religieuses. La présence de certain-e-s jeunes d'origine musulmane à cette discussion était particulièrement intéressante pour mettre en évidence la dimension culturelle des relations et pour questionner son influence sur les manières d'envisager, d'expérimenter et de vivre les relations amoureuses.

Pour revenir à l'exemple de l'homosexualité, certain-e-s jeunes affirmaient ainsi ne pas comprendre pourquoi cette question était un tabou dans leur culture d'origine : « *C'est comme ça dans cette culture* », ou encore « *Mon père ne l'accepterait pas du tout, franchement, mon père ne l'accepterait pas du tout* » (SA). Cette discussion a débouché sur une interrogation plus globale relative aux raisons d'être d'une telle situation. Selon les chercheuses suisses alémaniques qui ont mené l'interview et l'analyse, la question des différences culturelles, des croyances religieuses et de leur impact sur les représentations et relations amoureuses mériterait par conséquent d'être mieux prise en compte et thématisée dans le programme SE&SR/HS.

---

<sup>w</sup> Il s'agit des histoires de Yasmine et Alicia et d'Eliot et Ruben.

## 4 Réponses aux questions d'évaluation

### Quelle est la satisfaction des jeunes à l'égard du programme ?

Les résultats issus des questionnaires montrent que le niveau de satisfaction des participant-e-s par rapport aux différents aspects du programme est élevé, plus particulièrement chez les filles. Les attentes en matière d'aspects pratiques (utilité des sujets abordés, mise en pratique dans la vie réelle) récoltent des indices de satisfaction un peu moins élevé qu'en ce qui concerne les attentes relatives à la qualité des interventions. Les données sur la victimisation au sein du couple démontrent par ailleurs que les jeunes qui ont bénéficié du programme SE&SR/Herzprung ne sont pas, au départ, moins la cible de violences au sein du couple que des populations scolaires représentatives du même âge. De ce point de vue-là, le programme atteint bien sa cible.

Les résultats qualitatifs confirment un niveau de satisfaction élevé chez les jeunes ayant participé aux focus groups et aux entretiens, qui estiment l'intervention globalement instructive, intéressante, utile et répondant à des besoins réels. Les aspects qui suscitent le plus de satisfaction sont les activités interactives et en mouvement avec des mises en situation ou des supports vidéo, le caractère autoréflexif des activités et les pistes concrètes pour remédier à des situations difficiles, la motivation et l'engagement des intervenant-e-s, ainsi que la mise en confiance de l'ensemble des participant-e-s. Des réserves sont par contre émises concernant le caractère répétitif de certaines informations au fil des séances (par ex. les notions de harcèlement à l'école, et celles relatives aux émotions), ainsi qu'en ce qui concerne des parties du programme jugées trop statiques et longues, nuisant au maintien de l'attention. A l'instar des observations issues des focus groups avec les animatrices et animateurs, les jeunes regrettent une orientation du programme majoritairement basée sur les aspects négatifs des relations (violences, manque de respect, conflits), ainsi qu'une vision trop normative des relations amoureuses (prise en compte insuffisante des réalités liées à l'homosexualité ou à des contextes culturels différents du contexte prédominant en Suisse).

La perception des animatrices et animateurs concernant la satisfaction des jeunes par rapport au programme corrobore largement le récit livré par les jeunes. Les animatrices et animateurs soulignent par contre l'importance des conditions de mise en œuvre comme facteur de réussite du programme, en particulier en ce qui concerne le soutien des directions d'établissement, ainsi que la possibilité d'adapter les séances du programme de manière flexible – tout en gardant en tête les objectifs du programme – afin de favoriser l'interaction et le maintien de l'attention, tout en répondant de manière plus ciblée aux besoins des jeunes.

L'évaluation permet de dresser un bilan globalement positif de la satisfaction des jeunes par rapport au programme SE&SR/Herzprung, ainsi que des pistes d'amélioration pour encore mieux répondre à leurs besoins (interactivité, aspects pratiques et mises en situation, aborder davantage les aspects positifs des relations amoureuses, meilleure prise en compte des diversités culturelles et d'orientation sexuelle et affective, moins de longueurs et de répétitions).

### Quels sont les effets à court terme du programme chez les jeunes en termes de :

#### Changements dans les stéréotypes de genre et les attitudes à l'égard de la violence ?

Les résultats issus des questionnaires dressent un bilan contrasté en ce qui concerne l'effet du programme sur les normes relatives au genre, avec des effets positifs de faible ampleur sur le rejet des normes de masculinité légitimant la violence et le rejet de la justification de la violence envers les hommes dans le couple, mais une légère diminution du rejet de la justification de la violence envers les femmes dans le couple (rejet qui était et reste cependant très élevé avant et en fin d'intervention).

Les résultats issus des focus groups mettent en évidence, aussi bien du point de vue des animatrices et animateurs que du point de vue des jeunes, des moments de prise de conscience par les jeunes de leurs propres représentations par rapport au genre ou de leurs attitudes par rapport à la violence. Le programme aiderait les jeunes à se « décentrer » par rapport à leurs schémas de référence habituels et à se remettre en question, ainsi qu'à rendre concrets les concepts abordés, par exemple lorsqu'il s'agit de reconnaître les signaux d'une relation abusive. Il s'agit là de changements complexes et subtils, qui ne peuvent qu'imparfaitement être saisis au moyen de questions fermées, et doivent probablement se renforcer au travers d'expériences vécues.

Le programme SE&SR/Herzprung induisent une prise de conscience chez de nombreuses et nombreux jeunes concernant l'importance de porter un regard critique sur les stéréotypes de genre et la justification de la violence au sein du couple. Si plusieurs effets favorables sont confirmés dans les données quantitatives, ces prises de conscience ne se traduisent cependant pas de manière systématique en des changements d'attitudes mesurables en fin de programme.

#### Changements dans les stratégies de gestion des conflits ?

En ce qui concerne la gestion des conflits avec un-e autre jeune ou d'autres jeunes, les résultats quantitatifs mettent en évidence un recours plus fréquent aux stratégies mobilisant des compétences sociales en fin d'intervention qu'avant celle-ci. On n'observe par contre pas d'effet sur les autres modalités de gestion des conflits, notamment celle caractérisée par l'agressivité et la colère. Le recours à ces autres modalités est cependant déjà rare avant l'intervention (possible effet plancher).

Plusieurs animatrices et animateurs ayant participé aux focus groups ont relevé la survenue tardive de la séance spécifique consacrée aux sentiments et aux réactions (dernière séance aussi bien dans SE&SR que dans Herzprung), alors que cette thématique sous-tend en grande partie les autres aspects abordés par le programme. Les jeunes signalent une certaine lassitude au moment d'aborder les thématiques de fin de programme et souhaiteraient davantage de conseils pratiques, applicables dans leur vie de tous les jours. La prise en compte de ces observations pourrait possiblement renforcer les effets recherchés en termes de stratégie de gestion des conflits.

Le programme SE&SR/Herzprung induit un recours plus fréquent aux stratégies de gestion des conflits mobilisant des compétences sociales, ce qui correspond à l'un des objectifs visés. On n'observe par contre pas de recul de la fréquence de gestion des conflits faisant appel à l'agressivité et à la colère, le recours à cette modalité étant cependant déjà rare avant l'intervention.

#### Augmentation des connaissances sur les comportements abusifs et sur les services d'aide ?

Sur la base des résultats issus des questionnaires, la capacité à exprimer ses besoins et à fixer des limites à l'autre au sein du couple est accrue en fin d'intervention. On n'observe pas de changement suite à l'intervention en ce qui concerne les capacités ressenties à maîtriser sa colère, à exprimer ses émotions, ou à reconnaître une relation abusive. On observe par contre une légère diminution de la capacité ressentie à aider un-e ami-e qui vit une relation abusive (capacité ressentie qui était et reste cependant élevée avant et en fin d'intervention). La proportion des participant-e-s sachant à qui demander de l'aide si elles ou ils se trouvent dans une relation abusive s'accroît par contre de manière significative suite à l'intervention.

Il ressort des focus groups que les savoirs et les compétences dont les jeunes se souviennent ou qu'elles et ils disent avoir acquis concernent la connaissance du phénomène des abus et des violences, la capacité à reconnaître les signaux d'une relation « problématique », le fait de savoir à qui s'adresser en cas de besoin, ainsi que la capacité d'écoute et de communication au sein du couple.

L'objectif de permettre aux jeunes de savoir à qui demander de l'aide est largement atteint. Les résultats quantitatifs et qualitatifs se contredisent en partie en ce qui concerne la capacité à reconnaître une relation abusive. Cette contradiction apparente pourrait s'expliquer par le fait que le questionnaire proposait des options de réponse faisant référence à la fréquence à laquelle les jeunes pensaient être capables de reconnaître une relation abusive. Le questionnaire post ayant été administré en fin de programme, cela laissait peu de temps aux jeunes pour avoir été confronté-e-s à de telles situations. Le focus group abordait quant à lui cette question de manière plus théorique, sans référence à un cadre temporel.

#### Diminution des comportements abusifs ?

En raison de la brièveté de l'intervalle entre la passation du questionnaire pré et du questionnaire post, nous avons renoncé – en concertation avec RADIX – à mesurer un éventuel effet de l'intervention sur la fréquence des comportements abusifs. Des périodes de référence étendues (12 mois dans le cas des échelles de victimisation au sein du couple) sont en effet nécessaires pour mesurer de manière fiable des comportements qui, tout en étant graves, peuvent être peu fréquents.

### **A quelles conditions, dans quel contexte et selon quelles modalités d'implantation le programme est-il le plus efficace ?**

Les modèles de régression multivariable utilisés pour répondre à cette question identifient un effet accru du programme SE&SR (par rapport au programme Herzsprung) pour le rejet des normes de masculinité légitimant la violence, la capacité ressentie à exprimer ses besoins, ainsi qu'une tendance à un effet plus favorable (à la limite d'être statistiquement significatif) pour le rejet de la justification de la violence envers les femmes dans le couple. Par ailleurs, en ce qui concerne les modalités d'implémentation, un temps par séance de 75 minutes est associé favorablement à l'effet sur la capacité ressentie à fixer des limites.

En ce qui concerne les caractéristiques des participant-e-s, ces modèles identifient un effet plus favorable chez les filles concernant le rejet de la justification de la violence envers les hommes et envers les femmes dans le couple.

Les résultats issus des focus groups soulignent l'importance de faire participer les jeunes aux séances et d'être en mesure d'adapter le programme à leurs besoins. La capacité des animatrices et des animateurs à susciter des prises de conscience et une autoréflexivité chez les jeunes, ainsi qu'à maintenir leur intérêt et leur attention au fil des séances est considérée comme un facteur crucial pour l'efficacité de l'intervention. Ces observations rejoignent largement celles des jeunes qui soulignent un risque de perte d'intérêt et d'attention en cas de répétition, d'un nombre trop élevé de séances, ou lors de présentations revêtant un caractère trop scolaire et rigide. Un soutien fort des directions d'établissement favorise une implémentation fructueuse du programme.

En dehors d'un effet accru auprès des filles, et d'un effet accru du programme SE&SR (tous deux pour un nombre limité de résultats), il ne se dégage pas de tendance nette en faveur de certaines modalités d'implémentation plutôt que d'autres. Ces résultats quantitatifs corroborent en partie les résultats issus des focus groups qui soulignent avant tout l'importance de l'interactivité et de la capacité à maintenir l'attention et l'intérêt des jeunes comme facteur de succès des sessions. La flexibilité et la capacité à adapter le programme aux besoins et aux réactions des jeunes pourraient en partie expliquer la tendance aux effets accrus des sessions SE&SR, malgré le fait (ou grâce au fait) que son implémentation a été moins standardisée que celle des sessions Herzsprung. Cette adaptabilité plus grande de SE&SR pourrait également expliquer un niveau de satisfaction légèrement plus élevé chez les animatrices et les animateurs ainsi que chez les jeunes. Les animatrices et animateurs, ainsi que les jeunes s'accordent à relever que les séances ne devraient pas être trop longues (un maximum de deux périodes de 45 minutes séparées par une pause est évoqué) et qu'il faut veiller à éviter les répétitions et le fait d'aborder des sujets primordiaux lors des dernières séances. Les animatrices et animateurs soulignent l'importance d'un soutien fort des directions d'établissement, voire d'une implémentation généralisée à l'échelle des cantons, pour favoriser le succès du programme.

## 5 Discussion et conclusion

Par souci de concision, la discussion ne revient pas sur les résultats déjà commentés dans les réponses aux questions d'évaluation, mais apporte un commentaire additionnel en lien avec la mise en œuvre du programme et commente la méthodologie d'évaluation.

On observe une grande variabilité dans la mise en œuvre des sessions SE&SR avec une majorité de sessions comportant 4 séances (plus longues) au lieu de 9 et couvrant le programme, alors que Herzsprung est implémenté de manière plus fidèle en ce qui concerne le nombre de séance et la couverture des thèmes. Ces observations ainsi que les résultats issus des focus groups (difficultés à convaincre les directions d'établissement, redondances et difficultés à maintenir l'intérêt et l'attention des jeunes au fil des séances) incitent à questionner le caractère réaliste et souhaitable de fixer un standard à 9 séances dans le contexte romand. Ceci est d'autant plus vrai que la flexibilité dans l'implémentation du programme SE&SR ne semble pas avoir porté atteinte à son efficacité ni à la satisfaction des animatrices, animateurs et des jeunes. Les résultats de l'évaluation amènent également à se questionner sur la pertinence d'adapter le format de Herzsprung avec une mise en œuvre complète du programme mais en blocs plus courts (par exemple 5 fois 2 périodes scolaires au lieu de 5 fois 3 périodes scolaires).

### Points forts méthodologiques

Parmi les points forts des méthodes utilisées pour cette évaluation figurent une participation élevée des jeunes aux séances du programme, un taux élevé de remplissage des questionnaires avec peu de données manquantes, la possibilité d'apparier les données tout en préservant l'anonymat (ce qui augmente la puissance statistique), ainsi que l'approche mixte faisant dialoguer données quantitatives et données qualitatives. L'utilisation d'échelles ayant fait l'objet de validations antérieures et ayant déjà été utilisées dans le contexte suisse constitue un autre point fort de cette évaluation.

### Limitations méthodologiques

Des contraintes techniques, ou liées à la volonté de préserver le caractère anonyme des données ont imposé certaines limitations méthodologiques, notamment la brièveté du délai entre la passation du questionnaire pré et celle du questionnaire post, ou encore la réalisation d'un nombre limité de focus groups. Le fait que les effets étaient recherchés en fin d'intervention, alors que les jeunes n'avaient vraisemblablement eu que peu d'occasions de tester leurs nouvelles connaissances et compétences, ainsi que l'imprécision inhérente à tout instrument conçu pour mesurer des phénomènes complexes rendaient difficile la détection de tous les effets de l'intervention.

Nous ne pouvons pas exclure que le biais de désirabilité sociale ait été plus fort en début de programme qu'en fin de programme après que les jeunes aient été mis-e-s en confiance par les

animatrices et animateurs. Ceci aurait eu pour effet d'atténuer les effets favorables de l'intervention, tels que mesurés.

Nous avons remédié en partie à ces écueils méthodologiques en utilisant des échelles cohérentes et ayant fait l'objet de validation dans des études antérieures, ainsi qu'en complétant l'analyse quantitative par une approche qualitative complémentaire.

Enfin, l'examen des effets de l'intervention sur un nombre relativement important d'objectifs accroît le risque d'erreur de type I (obtenir de manière fortuite une valeur de  $p < 0.05$  en l'absence d'un effet réel). Les analyses réalisées correspondaient cependant toutes à des hypothèses préétablies, limitant ainsi le risque de découvrir des effets de manière fortuite.

### **Conclusions**

Malgré les défis méthodologiques, l'évaluation du programme SE&SR/Herzprung a permis de démontrer l'atteinte de plusieurs objectifs importants du programme, une bonne adéquation des contenus par rapport aux besoins et aux attentes des jeunes, ainsi qu'un haut niveau de satisfaction des animatrices, animateurs et des jeunes. Cette évaluation suggère également des pistes d'amélioration, notamment en favorisant l'adaptation du déroulement et du contenu des séances en fonction des besoins et des réactions des groupes, en traitant davantage les aspects positifs des relations amoureuses, en prenant mieux en compte les diversités culturelles et d'orientation sexuelle et affective, ainsi qu'en veillant à maximiser l'interactivité et le caractère non répétitif des séances.

## 6 Références

- 1 Bize R, Stadelmann S, Debons J, Amiguet M, Vujovic K, Lucia S. Evaluation du programme « Sortir Ensemble et Se Respector » et « Herzsprung - Freundschaft, Liebe und Sexualität ohne Gewalt »: l'essentiel. Lausanne: Unisanté – Centre universitaire de médecine générale et santé publique, 2020. (Raisons de santé: Les Essentiels 18a).
- 2 Foshee VA, Linder GF, Bauman KE, Langwick SA, Arriaga XB, Heath JL, et al. The Safe Dates Project: theoretical basis, evaluation design, and selected baseline findings. *Am J Prev Med.* 1996;12(5 Suppl):39-47.
- 3 Foshee VA, Bauman KE, Arriaga XB, Helms RW, Koch GG, Linder GF. An evaluation of Safe Dates, an adolescent dating violence prevention program. *Am J Public Health.* 1998;88(1):45-50.
- 4 Minore R, Combremont M, Hofner M-C. *Sortir Ensemble Et Se Respector. Guide à l'usage des professionnel-le-s.* Lausanne: Bureau de l'égalité entre les femmes et les hommes (BEFH), 2016.
- 5 Minore R, Hofner MC. "Sortir Ensemble Et Se Respector" Swiss prevention program : Feasibility study report. Lausanne: Fondation Charlotte Olivier, 2013
- 6 Minore R, Combremont M, Hofner MC. *Projet d'implantation du programme "Sortir Ensemble Et Se Respector" dans le canton de Vaud (2013-2015). Rapport final.* Lausanne: Bureau de l'égalité entre les femmes et les hommes du canton de Vaud (BEFH), 2016
- 7 Haab Zehrê K, Frischknecht S, Luchsinger L. *Evaluation des Programms "Herzsprung: Freundschaft, Liebe, Sexualität ohne Gewalt".* Bern: Berner Fachhochschule für Soziale Arbeit, 2015
- 8 Durlak JA, DuPre EP. Implementation matters: a review of research on the influence of implementation on program outcomes and the factors affecting implementation. *Am J Community Psychol.* 2008;41(3-4):327-50.
- 9 Low S, Van Ryzin MJ, Brown EC, Smith BH, Haggerty KP. Engagement matters: lessons from assessing classroom implementation of steps to respect: a bullying prevention program over a one-year period. *Prev Sci.* 2014;15(2):165-76.
- 10 Lucia S, Stadelmann S, Ribeaud D, Gervasoni J-P. *Enquêtes populationnelles sur la victimisation et la délinquance chez les jeunes dans le canton de Vaud.* Lausanne: Institut universitaire de médecine sociale et préventive, 2015. (Raisons de santé 250).
- 11 Lucia S, Stadelmann S, Pin S. *Enquêtes populationnelles sur la victimisation et la délinquance chez les jeunes dans le canton de Neuchâtel.* Lausanne: Institut universitaire de médecine sociale et préventive, 2018. (Raisons de santé 288).
- 12 Lucia S, Stadelmann S, Pin S. *Enquêtes populationnelles sur la victimisation et la délinquance chez les jeunes adultes dans le canton de Vaud.* Lausanne: Institut universitaire de médecine sociale et préventive, 2018. (Raisons de santé 290).
- 13 Ribeaud D. *Entwicklung von Gewalterfahrungen Jugendlicher im Kanton Zürich 1999-2014. Forschungsbericht.* Zürich: Professur für Soziologie, ETH Zürich, 2015.
- 14 Cohen D, Nisbett RE, Bowdle BF, Schwarz N. Insult, aggression, and the southern culture of honor: an "experimental ethnography". *J Pers Soc Psychol.* 1996;70(5):945-59.
- 15 Enzmann D, Brettfeld K, Wetzels P. Männlichkeitsnormen und die Kultur der Ehre. Empirische Prüfung eines theoretischen Modells zur Erklärung erhöhter Delinquenzraten jugendlicher Migranten. *Kolner Z Soz Sozialpsychol (Auf).* 2003;43(Sonderheft):264-87.
- 16 Gilloz L, De Puy J, Ducret V. *Domination et violence envers la femme dans le couple. Face à face: regards sur la santé [serial on the Internet].* 1997; 1: Available from: <http://journals.openedition.org/faceaface/471>.
- 17 De Puy J, Hamby SL, Lindemuth C. Teen Dating Violence in French-speaking Switzerland: Attitudes and Experiences. *International Journal of Conflict and Violence.* 2014;8(2):1-10.
- 18 Ribeaud D, Eisner M. Are Moral Disengagement, Neutralization Techniques, and Self-Serving Cognitive Distortions the Same? Developing a Unified Scale of Moral Neutralization of Aggression. *International Journal of Conflict and Violence.* 2010;4(2):298-315.
- 19 Eisner M, Malti T, Ribeaud D. Large-scale criminological field experiments. The Zurich Project on the Social Development of Children. In: Gadd D, Karstedt S, Messner SF, editors. *The SAGE Handbook of Criminological Research Methods.* London: Sage Publications; 2012. p. 410-24.

- 20 Wetzels P, Enzmann D, Mecklenburg E, Pfeiffer C. Jugend und Gewalt: Eine repräsentative Dunkelfeldanalyse in München und acht anderen deutschen Städten. Nomos, editor. Baden-Baden: Nomos; 2001.
- 21 Sawilowsky S. New Effect Size Rules of Thumb. *Journal of Modern Applied Statistical Methods*. 2009;8(2):597-9.
- 22 Walker D, Myrick F. Grounded theory: an exploration of process and procedure. *Qual Health Res*. 2006;16(4):547-59.
- 23 Streckeisen U, Hänzi D, Hungerbühler A. Fördern und Auslesen: Deutungsmuster von Lehrpersonen zu einem beruflichen Dilemma. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften; 2007.

## 7 Annexes

### 7.1 Questionnaires en français et en allemand



#### Documents à transmettre aux animateurs/animatrices

1) **Le questionnaire pré-programme (1\_SE&SR\_QPre.pdf)**

Le questionnaire doit être donné à chaque participant-e une fois que les animateurs/animatrices se sont présentés mais avant de parler du contenu du programme. Il doit être rempli sur place par le jeune. Le/la co-animateur/trice récolte tous les questionnaires et les mets tout de suite dans une enveloppe préaffranchie. En cas de nécessité, le questionnaire peut également être rempli avant la session mais pas plus de 7 jours avant la première séance.

2) **Informations sur le groupe (2\_SE&SR\_ Informations sur le groupe.docx)**

Ce document doit être rempli avant ou lors de la première séance par l'animateur/trice OU le/la co-animateur/trice (à remplir par exemple pendant que les jeunes remplissent le questionnaire pré-programme). Cette feuille sera jointe à l'enveloppe des questionnaires pré-programme.

3) **Une liste de présence et contenu de la séance (3\_SE&SR\_ Liste de presence & Contenu seance.docx)**

Ce document doit être rempli à chaque séance par l'animateur/trice OU par le/la co-animateur/trice.

4) **Fonctionnement du groupe (4\_SE&SR\_Fonctionnement du groupe.docx)**

Ce document doit être rempli à chaque séance par l'animateur/trice ET par le/la co-animateur/trice séparément (une feuille pour chaque animateur/trice, soit deux feuilles par séance).

5) **Le questionnaire post-programme (5\_SE&SR\_QPost.pdf)**

Le questionnaire doit être donné à chaque participant-e à la fin du programme, une fois le programme clôturé. Il doit être rempli sur place par le jeune et récupéré par le/la co-animateur/trice.

L'ensemble de ces documents doivent être transmis dans une enveloppe, mentionnant le numéro de groupe, à RADIX, ceci en deux étapes :

- a) A la fin de la première séance, envoyer par poste à RADIX dans une enveloppe préaffranchie : les questionnaires pré-programme (1) et la feuille d'informations sur le groupe (2).
- b) A la fin du programme, envoyer par poste à RADIX dans une enveloppe préaffranchie : les listes de présence et contenu de chaque séance (3), les feuilles de fonctionnement du groupe de chaque séance (4) et les questionnaires post-programme (5).



## Questionnaire pré-programme

Bonjour,

Avant de commencer le programme, nous souhaitons connaître ton expérience personnelle et tes opinions sur la violence dans les relations amoureuses. Tu es libre de ne pas répondre à toutes les questions.

Le questionnaire est anonyme et confidentiel. Les réponses de tous les jeunes participants à ce programme seront traitées par des chercheurs/chercheuses de l'Institut universitaire de médecine sociale et préventive (IUMSP).

Si tu ne comprends pas une question, n'hésite pas à demander à la personne présente dans la salle. Prends le temps de bien lire chaque question et réponds spontanément. Il n'y a pas de réponses justes ou fausses.

Nous te remercions de ton aide et de ta confiance.

1. Note ton pseudo (garde ce pseudo jusqu'à la fin du programme)

2. Quel est le numéro du groupe donné par les animateurs/animatrices ?

3. Tu es ...

- un garçon
- une fille
- une personne intersexe
- une personne transgenre

4. Quel âge as-tu ?

ans

5. Quelles est ta situation scolaire ou professionnelle ?

- A l'école obligatoire ⇒ En quelle année scolaire ?
- En apprentissage/en formation professionnelle
- Au gymnase/collège
- Autre ⇒ Précise

## 6. Que penses-tu des affirmations suivantes ? (une réponse par ligne)

	Tout à fait d'accord	Plutôt d'accord	Plutôt pas d'accord	Pas du tout d'accord
Un vrai homme est fort et protège sa famille.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Une fille/femme a le droit de frapper son copain/mari s'il l'a frappée en premier.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Il vaut mieux pour toute la famille que l'homme travaille à l'extérieur et que la femme reste à la maison pour s'occuper du ménage et des enfants.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Un garçon/un homme a le droit de frapper sa copine/femme si elle le met exprès en colère.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Un homme qui n'est pas prêt à se défendre par la force s'il se fait insulter est un lâche.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Les garçons/hommes méritent parfois d'être battus par leur copine/femme.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Dans une relation de couple, la femme devrait avoir la même influence que l'homme.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Un garçon/homme a le droit de frapper sa copine/femme si elle l'a frappé en premier.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Un homme doit être prêt à défendre sa femme et ses enfants par la force.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Une fille/femme a le droit de frapper son copain/mari s'il la met exprès en colère.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Les hommes et les femmes devraient se partager les tâches ménagères de manière équitable.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Les filles/femmes méritent parfois d'être battues par leur copain/mari.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Un vrai homme est prêt à frapper si quelqu'un dit du mal de sa famille.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

## 7. Différentes manières de réagir en cas de disputes sont décrites ci-dessous.

S'il te plaît, indique à quelle fréquence tu as ce type de réaction lors d'une dispute. (une réponse par ligne)

Lors d'une dispute avec un/une autre jeune ou d'autres jeunes, ...	Jamais	Rarement	Parfois	Souvent	Très souvent
Je me mets à la place de l'autre pour le comprendre.	<input type="radio"/>				
Je fais appel à un adulte pour mettre fin à la dispute.	<input type="radio"/>				
Je frappe pour me faire respecter.	<input type="radio"/>				
J'écoute attentivement pour qu'il n'y ait pas de malentendus.	<input type="radio"/>				
J'essaie de garder sous contrôle ma rage et ma colère.	<input type="radio"/>				
Je dis ce que je ne veux pas mais sans crier.	<input type="radio"/>				
Je menace de frapper.	<input type="radio"/>				
Je me laisse facilement intimider et j'abandonne.	<input type="radio"/>				
Je fais appel à des amis de ma bande pour intimider les autres.	<input type="radio"/>				
Je demande à quelqu'un de nous aider, pour calmer la dispute.	<input type="radio"/>				
Je refuse de parler du problème.	<input type="radio"/>				
J'ignore la personne et ne lui parle plus.	<input type="radio"/>				
Je raccroche le téléphone pendant la discussion.	<input type="radio"/>				

8. As-tu **actuellement** ou as-tu eu **au cours des 12 derniers mois** une relation avec un garçon ou une fille ? Il peut s'agir de quelqu'un que tu fréquentes depuis longtemps ou de quelqu'un que tu n'as fréquenté que brièvement (mais au moins pendant une semaine) et cette relation peut ou non impliquer des relations sexuelles.

- Non, je n'ai encore jamais fréquenté quelqu'un. ⇒ Va à la question 10
- Non, je n'ai fréquenté personne au cours des 12 derniers mois (mais cela m'est arrivé auparavant). ⇒ Va à la question 10
- Oui, je fréquente actuellement quelqu'un ou j'ai fréquenté quelqu'un au cours des 12 derniers mois



*Réponds à la question suivante par rapport à ta relation actuelle ou à la dernière relation que tu as eue.*

**9.** Lorsque l'on fréquente un/une petit(e) copain/copine, des situations difficiles peuvent parfois se présenter. Combien de fois au cours des 12 derniers mois cette personne t'a fait les choses suivantes ? *Pense à ta relation actuelle ou si tu ne fréquentes personne en ce moment à la relation la plus récente.*

Au cours des 12 derniers mois ton/ta petit(e) copain/copine....	Jamais	1-3 fois	4-9 fois	>9 fois
t'a giflé ou griffé.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
t'a mordu ou donné un coup de pied.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
t'a poussé, bousculé ou empoigné.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
t'a tordu le bras ou les doigts.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
t'a poussé à avoir des rapports sexuels alors qu'il/elle savait que tu ne le voulais pas.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
t'a forcé à toucher ses parties intimes ou a touché les tiennes alors que tu ne le voulais pas.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
t'a envoyé des messages électroniques (p. ex Snapchat, WhatsApp) pour avoir des rapports sexuels avec lui/elle alors qu'il/elle savait que tu ne le voulais pas.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
t'a poussé à envoyer des images de toi nu·e ou d'autres images de toi à caractère sexuel.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
t'a insulté devant d'autres personnes.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
t'a rabaisé à cause de ton apparence.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
t'as accusé pour des choses dont il/elle était coupable.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
a regardé ton portable pour voir avec qui tu étais en contact.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
a essayé de limiter tes contacts avec tes ami·e·s.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
t'a empêché de rencontrer d'autres personnes.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
a insisté pour savoir avec qui tu étais et où tu étais à tout moment.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

**10.** A quel point les affirmations suivantes s'appliquent à toi (merci de répondre à la question même si tu ne fréquentes personne en ce moment) ? *(une réponse par ligne)*

	Presque jamais	Parfois	Souvent	Presque toujours
Je me sens (ou me sentirais) capable d'exprimer mes besoins à mon/ma petit(e) copain/copine	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Je me sens (ou me sentirais) capable de fixer des limites dans ma relation avec mon/ma petit(e) copain/copine.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Je me sens capable (ou me sentirais) de respecter les limites de mon/ma petit(e) copain/copine.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

**11.** Voici une série d'affirmations. Peux-tu indiquer à quel point cela s'applique à toi ? *(une réponse par ligne)*

	Presque jamais	Parfois	Souvent	Presque toujours
Je me sens capable de maîtriser ma colère.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Lors d'un conflit, je me sens capable d'exprimer mes émotions.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Je me sens capable de reconnaître les signaux d'alarme d'une relation abusive.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Je me sens capable d'aider un/une ami/ami qui vit une relation abusive.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

**12.** Sais-tu à qui demander de l'aide si tu te trouves dans une relation abusive ?

- Oui  
 Non

**Merci de ta participation !**



## Informations sur le groupe

A remplir par l'animateur/animateur **OU** le co-animateur/ la co-animateur **une seule fois au début du programme**

Nom de l'animateur/animateur :	_____
Nom du co-animateur/co-animateur:	_____
Canton:	_____
Groupe n°:	_____

Combien de séances avez-vous planifiées pour présenter le programme?	_____
Quelle est la durée de la séance ?	_____
La participation des jeunes est-elle obligatoire ?	<input type="radio"/> Oui pour l'ensemble du programme <input type="radio"/> Oui pour un nombre défini de séance <input type="radio"/> Non
Dans quel contexte le programme est proposé ?	<input type="radio"/> En milieu scolaire <input type="radio"/> En milieu extra-scolaire

## Liste des présences et contenu de la séance

A remplir par l'animateur/animatrice **OU** le co-animateur/ la co-animatrice, ceci à **chaque séance**

Nom de l'animateur/animatrice :	
Nom du co-animateur/co-animatrice:	_____
Date :	__ / __ / __
Canton :	_____
Groupe n° :	_____

	<i>PSEUDO DU JEUNE</i>	<i>SEXE</i>	<i>PARTICIPATION (1 = A PARTICIPÉ À L'ENSEMBLE DE LA SEANCE / 0 = N'A PAS PARTICIPÉ À L'ENTIER DE LA SEANCE)</i>
1.			
2.			
3.			
4.			
5.			
6.			
7.			
8.			
9.			
10.			
11.			
12.			
13.			
14.			
15.			
16.			
17.			
18.			
19.			
20.			
21.			
22.			
23.			
24.			
25.			
26.			
27.			
28.			
29.			
30.			



Quelle séance a été abordée ou sur quels contenus de SE&SR se base votre séance ? *(si nécessaire, vous pouvez cocher plus qu'une case)*

- Séance 1  
Définir ce que je veux dans une relation
- Séance 2  
Définir les abus dans une relation
- Séance 3  
Pourquoi les comportements abusifs
- Séance 4  
Comment aider les ami·e·s en difficulté
- Séance 5  
Des exemples pour aider les ami·e·s
- Séance 6  
Ce qu'on s'imagine à propos des relations
- Séance 7  
Les agressions sexuelles
- Séance 8  
Partager le pouvoir et communiquer
- Séance 9  
Mes sentiments, mes réactions



## Fonctionnement du groupe

A remplir par l'animateur/animateur **ET** le co-animateur/ la co-animateur séparément (deux feuilles) à la fin de chaque séance

Nom de l'animateur/animateur :	
Nom co-animateur/co-animateur:	_____
Date :	__/__/__
Canton :	_____
Groupe n° :	_____

**Nous sommes intéressés à savoir comment s'est passée la séance** (une réponse par ligne).

	Tout à fait	Plutôt oui	Plutôt non	Pas du tout
J'ai eu du plaisir à animer cette séance.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
L'ambiance du groupe était bonne.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Le groupe était dynamique.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Les jeunes ont respecté les autres participants.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Les jeunes ont interagi entre eux.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Les jeunes ont été solidaires entre eux.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

<b>Souhaitez-vous partager une expérience ou un enseignement ?</b>



## Questionnaire post-programme

Bonjour,

Le programme étant terminé, nous souhaiterions à nouveau te poser quelques questions concernant ton expérience personnelle et tes opinions sur la violence dans les relations amoureuses. Tu es libre de ne pas répondre à toutes les questions.

Le questionnaire est anonyme et confidentiel. Les réponses de tous les jeunes participants à ce programme seront traitées par des chercheurs/chercheuses de l'Institut universitaire de médecine sociale et préventive (IUMSP).

Si tu ne comprends pas une question, n'hésite pas à demander à la personne présente dans la salle. Prends le temps de bien lire chaque question et réponds spontanément. Il n'y a pas de réponses justes ou fausses.

Nous te remercions de ton aide et de ta confiance.

### 1. Note ton pseudo utilisé en début de programme

\_\_\_\_\_

### 2. Quel est le numéro du groupe donné par les animateurs/animatrices ?

\_\_\_\_\_

### 3. Tu es ...

- un garçon
- une fille
- une personne intersexe
- une personne transgenre

### 4. Que penses-tu des affirmations suivantes ? (une réponse par ligne)

	Tout à fait d'accord	Plutôt d'accord	Plutôt pas d'accord	Pas du tout d'accord
Un vrai homme est fort et protège sa famille.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Une fille/femme a le droit de frapper son copain/mari s'il l'a frappée en premier.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Il vaut mieux pour toute la famille que l'homme travaille à l'extérieur et que la femme reste à la maison pour s'occuper du ménage et des enfants.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Un garçon/un homme a le droit de frapper sa copine/femme si elle le met exprès en colère.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Un homme qui n'est pas prêt à se défendre par la force s'il se fait insulter est un lâche.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Les garçons/hommes méritent parfois d'être battus par leur copine/femme.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Dans une relation de couple, la femme devrait avoir la même influence que l'homme.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Un garçon/homme a le droit de frapper sa copine/femme si elle l'a frappé en premier.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Un homme doit être prêt à défendre sa femme et ses enfants par la force.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Une fille/femme a le droit de frapper son copain/mari s'il la met exprès en colère.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Les hommes et les femmes devraient se partager les tâches ménagères de manière équitable.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Les filles/femmes méritent parfois d'être battues par leur copain/mari.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Un vrai homme est prêt à frapper si quelqu'un dit du mal de sa famille.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

**5. Différentes manières de réagir en cas de disputes sont décrites ci-dessous.**  
S'il te plaît, indique à quelle fréquence tu as ce type de réaction lors d'une dispute. *(une réponse par ligne)*

*Lors d'une dispute avec un/une autre jeune ou d'autres jeunes,*

...	Jamais	Rarement	Parfois	Souvent	Très souvent
Je me mets à la place de l'autre pour le comprendre.	<input type="radio"/>				
Je fais appel à un adulte pour mettre fin à la dispute.	<input type="radio"/>				
Je frappe pour me faire respecter.	<input type="radio"/>				
J'écoute attentivement pour qu'il n'y ait pas de malentendus.	<input type="radio"/>				
J'essaie de garder sous contrôle ma rage et ma colère.	<input type="radio"/>				
Je dis ce que je ne veux pas mais sans crier.	<input type="radio"/>				
Je menace de frapper.	<input type="radio"/>				
Je me laisse facilement intimider et j'abandonne.	<input type="radio"/>				
Je fais appel à des amis de ma bande pour intimider les autres.	<input type="radio"/>				
Je demande à quelqu'un de nous aider, pour calmer la dispute.	<input type="radio"/>				
Je refuse de parler du problème.	<input type="radio"/>				
J'ignore la personne et ne lui parle plus.	<input type="radio"/>				
Je raccroche le téléphone pendant la discussion.	<input type="radio"/>				

**6. As-tu actuellement ou as-tu eu au cours des 12 derniers mois une relation avec un garçon ou une fille ? Il peut s'agir de quelqu'un que tu fréquentes depuis longtemps ou de quelqu'un que tu n'as fréquenté que brièvement (mais au moins pendant une semaine) et cette relation peut ou non impliquer des relations sexuelles.**

- Non, je n'ai encore jamais fréquenté quelqu'un.
- Non, je n'ai fréquenté personne au cours des 12 derniers mois (mais cela m'est arrivé auparavant).
- Oui, je fréquente actuellement quelqu'un ou j'ai fréquenté quelqu'un au cours des 12 derniers mois.

↓

Est-ce que cette personne est la même que celle avec qui tu étais lors de la première séance du programme ?  Oui  Non

**7. A quel point les affirmations suivantes s'appliquent à toi (merci de répondre à la question même si tu ne fréquentes personne en ce moment) ? *(une réponse par ligne)***

	Presque jamais	Parfois	Souvent	Presque toujours
Je me sens (ou me sentirais) capable d'exprimer mes besoins à mon/ma petit(e) copain/copine	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Je me sens (ou me sentirais) capable de fixer des limites dans ma relation avec mon/ma petit(e) copain/copine	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Je me sens (ou me sentirais) capable de respecter les limites de mon/ma petit(e) copain/copine	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

**8. Voici une série d'affirmations. Peux-tu indiquer à quel point cela s'applique à toi ? *(une réponse par ligne)***

	Presque jamais	Parfois	Souvent	Presque toujours
Je me sens capable de maîtriser ma colère.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Lors d'un conflit, je me sens capable d'exprimer mes émotions.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Je me sens capable de reconnaître les signaux d'alarme d'une relation abusive.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Je me sens capable d'aider un/e ami/ami qui vit une relation abusive.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

2

9. Sais-tu à qui demander de l'aide si tu te trouves dans une relation abusive ?

- oui  
 non

10. A quel point es-tu en accord ou en désaccord avec les affirmations suivantes en lien avec le programme ? (une réponse par ligne)

	Tout à fait d'accord	A peu près d'accord	Pas vraiment d'accord	Pas du tout d'accord
L'animateur/les animateurs ont respecté mes valeurs et mes opinions.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
L'animateur/les animateurs ont communiqué clairement.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
L'animateur/les animateurs ont été motivé(s) et enthousiaste(s).	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
J'ai eu confiance en l'animateur/animatrice.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Le programme était intéressant.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Le programme a abordé des sujets importants.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Les sujets abordés par le programme me sont utiles.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Je mets en pratique les idées/suggestions discutées dans le programme.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Je recommanderais ce programme à d'autres jeunes.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

11. Quelle note donnes-tu au programme dans sa globalité ? (entoure la note)

1 (note la plus basse)	2	3	4 (suffisant)	5	6 (note la plus haute)
---------------------------	---	---	------------------	---	---------------------------

**Merci de ta participation !**



## Dokumente für die Moderatoren und Moderatorinnen

### 1) Fragebogen Vorbefragung (1\_Herzprung\_Vorbefragung.pdf)

Dieser Fragebogen soll jedem/r Teilnehmenden ausgehändigt werden, nachdem die Moderierende sich selbst vorgestellt haben, aber bevor der Inhalt des Programms besprochen wird. Es muss vor Ort von den Jugendlichen ausgefüllt werden. Eine/r der Moderierenden sammelt alle Fragebögen ein und legt sie sofort in einen frankierten Umschlag. Bei Bedarf kann die Vorbefragung auch vor dem ersten Einsatz ausgefüllt werden, jedoch nicht mehr als 7 Tage vorher.

### 2) Information zur Durchführung (2\_Herzprung\_Information zur Durchführung.docx)

Dieses Dokument muss im oder vor dem ersten Einsatz von einer/m der Moderierenden ausgefüllt werden (z.B. während die Jugendlichen die Vorbefragung ausfüllen). Dieses Dokument wird dem Umschlag mit den Fragebögen der Vorbefragung beigelegt.

### 3) Anwesenheitsliste und Inhalt des Einsatzes (3\_Herzprung\_Anwesenheitsliste und Inhalt.docx)

Dieses Dokument muss von einer/m der Moderierenden für jeden Einsatz ausgefüllt werden.

### 4) Auswertung Gruppendynamik (4\_Herzprung\_Auswertung Gruppendynamik.docx)

Dieses Dokument muss nach jedem Einsatz von beiden Moderierenden ausgefüllt werden (je ein Dokument für beide Moderierende, zwei Formulare pro Einsatz).

### 5) Fragebogen Nachbefragung (5\_Herzprung\_Nachbefragung.pdf)

Dieser Fragebogen soll nach Abschluss des Programms jedem/r Teilnehmenden ausgehändigt werden. Es muss vor Ort von den Jugendlichen ausgefüllt und von einem/r der Moderierenden eingesammelt werden.

Alle diese Dokumente müssen unter Angabe der Gruppennummer RADIX geschickt werden. Dies geschieht in zwei Etappen:

- a) Am Ende des ersten Einsatzes werden die Fragebögen Vorbefragung (1) und das Dokument Information zur Durchführung (2) RADIX in einem frankierten Umschlag geschickt.
- b) Am Ende des Programms werden die Anwesenheitslisten und Inhalte der Einsätze (3), die Auswertungen Gruppendynamik (4) und die Fragebögen Nachbefragung (5) RADIX in einem frankierten Umschlag geschickt.



**6.** Hier stehen einige Meinungen, die man zum Zusammenleben von Mann und Frau haben kann.

Wie siehst du das? (eine Antwort pro Linie)

	trifft sehr zu	trifft eher zu	trifft eher nicht zu	trifft gar nicht zu
Ein richtiger Mann ist stark und beschützt seine Familie.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Ein Mädchen/eine Frau darf ihren Freund/Mann schlagen, wenn er sie zuerst geschlagen hat.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Es ist besser für die ganze Familie, dass der Mann auswärts arbeitet und dass die Frau sich zuhause um den Haushalt und die Kinder kümmert.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Ein Junge/Mann darf seine Freundin/Frau schlagen, wenn sie ihn absichtlich wütend macht.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Ein Mann, der nicht bereit ist, sich gegen Beleidigungen mit Gewalt zu wehren, ist ein Schwächling.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Jungen/Männer verdienen es manchmal, von ihrer Freundin/Frau geschlagen zu werden.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
In einer Partnerschaft sollte die Frau gleichviel Einfluss haben wie der Mann	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Ein Junge/Mann darf seine Freundin/Frau schlagen, wenn sie ihn zuerst geschlagen hat.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Ein Mann sollte bereit sein, Frau und Kinder mit Gewalt zu verteidigen.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Ein Mädchen/eine Frau darf ihren Freund/Mann schlagen, wenn er sie absichtlich wütend macht.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Männer und Frauen sollten die Arbeit im Haushalt gerecht untereinander aufteilen.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Mädchen/Frauen verdienen es manchmal, von ihrem Freund/Mann geschlagen zu werden.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Ein richtiger Mann ist bereit, zuzuschlagen, wenn jemand schlecht über seine Familie redet.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

**7.** Im Folgenden sind verschiedene Reaktionen beschrieben, die man bei Streit mit anderen Jugendlichen haben kann..

Bitte gib an, wie oft du bei Streitigkeiten so reagierst. (eine Antwort pro Linie)

Bei einem Streit mit (einer/m) anderen Jugendlichen, ...	Nie	Selten	Manchmal	Oft	Sehr oft
versetze ich mich in die Lage des anderen, um ihn zu verstehen.	<input type="radio"/>				
hole ich einen Erwachsenen hinzu, um den Streit zu beenden.	<input type="radio"/>				
schlage ich zu, um mir Respekt zu verschaffen.	<input type="radio"/>				
höre ich ganz genau zu, damit es keine Missverständnisse gibt.	<input type="radio"/>				
versuche ich, Wut und Ärger bei mir unter Kontrolle zu halten.	<input type="radio"/>				
sage ich, dass ich etwas nicht möchte, ohne dabei zu schreien.	<input type="radio"/>				
drohe ich mit Schlägen.	<input type="radio"/>				
lasse ich mich schnell einschüchtern und gebe nach.	<input type="radio"/>				
hole ich Freunde aus der Clique, um den/die anderen einzuschüchtern.	<input type="radio"/>				
bitte ich jemanden, uns dabei zu helfen, den Streit zu schlichten.	<input type="radio"/>				
weigere ich mich, über das Problem zu sprechen.	<input type="radio"/>				
ignoriere ich die Person und spreche nicht mehr mit ihm/ihr	<input type="radio"/>				
lege ich während der Diskussion das Telefon auf.	<input type="radio"/>				

**8.** Hast du **zurzeit** oder hattest du **in den letzten 12 Monate** eine Beziehung mit einem Jungen oder einem Mädchen?

Das kann jemand sein, mit dem/der du schon lange zusammen bist, oder jemand mit dem/der du nur kurz zusammen warst (aber mind. 1 Woche), und zwar mit oder ohne eine sexuelle Beziehung.

- Nein, ich hatte noch **nie** eine Liebesbeziehung ⇒ Weiter zu Frage 10
- Nein, ich hatte in den letzten 12 Monate keine Liebesbeziehung (früher aber schon) ⇒ Weiter zu Frage 10
- Ja, ich hatte in den letzten 12 Monate eine Liebesbeziehung



Beantworte die folgenden Fragen zu deiner aktuellen Beziehung bzw. zur letzten Beziehung, wenn du zurzeit keine hast.

9. In Beziehungen kann es zu schwierigen Situationen kommen. Wie oft hat dir in den letzten 12 Monate (falls du in dieser Zeit eine Beziehung hattest) dein Freund/deine Freundin etwas von den folgenden Dingen angetan? *Denke dabei an deine jetzige Beziehung bzw. an deine letzte, wenn du zurzeit keine hast.*

Hat in den letzten 12 Monate <i>dein Freund/deine Freundin</i> ....	Nie	1-3 Mal	4-9 Mal	>9 Mal
... dich gehohlet oder zerkratzt?	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
... dich gebissen oder getreten?	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
... dich gestossen, geschubst oder gepackt?	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
... deinen Arm verbogen oder einen Finger gestaut?	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
... dich zum Geschlechtsverkehr gedrängt, obwohl er/sie wusste, dass du das nicht wolltest?	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
... dich gezwungen, ihn/sie an intimen Stellen zu berühren, oder dich an intimen Stellen berührt, obwohl du das nicht wolltest?	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
... dir Nachrichten (z.B. Snapchat, WhatsApp) geschickt, um mit dir Sex zu haben, obwohl er/sie wusste, dass du das nicht wolltest?	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
... dich dazu gedrängt, Nackt- oder sonst wie sexuelle Aufnahmen von dir zu schicken?	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
... dich vor anderen beschimpft oder beleidigt?	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
... dich wegen deines Aussehens herabgesetzt?	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
... dir die Schuld für Dinge gegeben, an denen er/sie selbst schuld war?	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
... auf deinem Handy nachgeschaut, mit wem du Kontakt hattest?	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
... versucht, Kontakte mit deinen Freunden einzuschränken?	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
... dich daran gehindert, andere Leute zu treffen?	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
... dich danach gefragt, mit wem und wo du die ganze Zeit unterwegs warst?	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

10. Wie oft treffen die folgenden Aussagen auf dich zu? (Bitte beantworte die Frage, auch wenn du im Moment nicht in einer Beziehung bist.) *(eine Antwort pro Linie)*

	Fast nie	Manchmal	Oft	Fast immer
Ich fühle mich fähig (oder würde mich fähig fühlen), meine Bedürfnisse meinem/r Partner/-in mitzuteilen.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Ich fühle mich fähig (oder würde mich fähig fühlen), in meiner Beziehung mit meinem/r Partner/-in Grenzen zu setzen	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Ich fühle mich fähig (oder würde mich fähig fühlen), die Grenzen meines Partners/meiner Partnerin zu respektieren.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

11. Wie oft treffen die folgenden Aussagen auf dich zu? *(eine Antwort pro Linie)*

	Fast nie	Manchmal	Oft	Fast immer
Ich fühle mich fähig, meine Wut zu kontrollieren.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Ich mich fähig, während eines Streits meine Gefühle auszudrücken.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Ich fühle mich fähig, Alarmsignale einer missbräuchlichen Beziehung zu erkennen.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Ich fühle mich fähig, einen Freund oder eine Freundin in einer missbräuchlichen Beziehung zu unterstützen.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

12. Weisst du, wen du um Hilfe bitten kannst, wenn du dich in einer missbräuchlichen Beziehung befindest?

- Ja  
 Nein

**Vielen Dank für deine Beteiligung!**

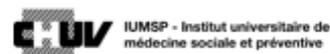


## Information zur Durchführung

Dieses Formular muss **einmal zu Beginn des Programms** von **einer/m der Moderierenden** ausgefüllt werden.

Name Moderatorin:	_____
Name Moderator:	_____
Kanton:	_____
Gruppennummer:	_____

Wie viele Einsätze haben Sie geplant um das Programm umzusetzen?	_____
Wie lange dauert jeder Einsatz?	_____
Ist die Partizipation der Jugendlichen obligatorisch?	<input type="radio"/> Ja, für die gesamte Durchführung <input type="radio"/> Ja, für eine bestimmte Anzahl der Einsätze <input type="radio"/> Nein
In welchem Setting wird das Programm durchgeführt?	<input type="radio"/> In der Schule <input type="radio"/> Ausserschulisch



## Anwesenheitsliste und Inhalt des Einsatzes

Dieses Dokument muss von **einer/m** der Moderierenden für jeden Einsatz ausgefüllt werden

Name Moderatorin:	_____
Name Moderator:	_____
Datum:	__/__/__
Kanton:	_____
Gruppennummer:	_____

*PSEUDONYME DER  
JUGENDLICHEN*

*GESCHLECHT*

*ANWESENHEIT (1 = WAR FÜR DAS  
GESAMTE MODUL ANWESEND / 0  
= WAR NICHT FÜR DAS GESAMTE  
MODUL ANWESEND)*

	<i>PSEUDONYME DER JUGENDLICHEN</i>	<i>GESCHLECHT</i>	<i>ANWESENHEIT (1 = WAR FÜR DAS GESAMTE MODUL ANWESEND / 0 = WAR NICHT FÜR DAS GESAMTE MODUL ANWESEND)</i>
1.			
2.			
3.			
4.			
5.			
6.			
7.			
8.			
9.			
10.			
11.			
12.			
13.			
14.			
15.			
16.			
17.			
18.			
19.			
20.			
21.			
22.			
23.			
24.			
25.			
26.			
27.			
28.			
29.			
30.			

3\_Herzprung\_Anwesenheitsliste und Inhalt.docx





Welches Modul wurde in diesem Einsatz besprochen oder auf welche Inhalte von Herzsprung basierte dieser Einsatz? (Bei Bedarf können Sie mehrere Kästchen ankreuzen)

- Modul 1  
Wie wir uns Beziehungen vorstellen
- Modul 2  
Verletzendes und missbräuchliches Verhalten
- Modul 3  
Freundinnen und Freunden in schwierigen Situationen helfen
- Modul 4  
Sexuelle Grenzverletzungen/Übergriffe/Gewalt
- Modul 5  
Meine Gefühle, meine Reaktionen – erfolgreich Beziehungen gestalten



## Auswertung Gruppendynamik

Dieses Dokument muss **nach jedem Modul** von **beiden Moderierenden** ausgefüllt werden (zwei Formulare)

Name Moderatorin:	_____
Name Moderator:	_____
Datum:	--/--/--
Kanton:	_____
Gruppennummer:	_____

**Wir sind interessiert zu hören, wie dieser Einsatz gelaufen ist** (eine Antwort pro Linie).

	Ja, sehr	Eher ja	Eher nein	Gar nicht
Die Moderation dieses Einsatzes hat mir Spass gemacht.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Die Atmosphäre in der Gruppe war gut.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Die Gruppe hat aktiv mitgemacht.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Die Jugendlichen haben sich gegenseitig respektiert.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Die Jugendlichen haben sich gegenseitig ausgetauscht.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Die Jugendlichen haben sich untereinander solidarisch gezeigt.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

**Möchten Sie eine Erfahrung oder eine Erkenntnis mitteilen?**



## Fragebogen Nachbefragung

Hallo,

Nach Ablauf des Programms möchten wir dir noch ein paar Fragen zu deiner persönlichen Erfahrung und deine Meinungen zu Gewalt in Paarbeziehungen stellen. Du bist frei, nicht alle Fragen zu beantworten.

Die Befragung ist anonym und vertraulich. Die Antworten aller Jugendlichen werden von Wissenschaftler/innen des Universitätsinstituts für Sozial- und Präventivmedizin (IUMSP) analysiert.

Falls du eine Frage nicht verstehst, zögere nicht, eine erwachsene Person zu fragen. Nimm dir Zeit, jede Frage vorsichtig zu lesen und antworte spontan. Es gibt keine richtigen oder falschen Antworten.

Wir danken dir für deine Unterstützung und dein Vertrauen.

1. Notiere deinen Spitznamen, den du am Anfang des Programms gebraucht hast.

\_\_\_\_\_

2. Welche Gruppennummer haben die Moderierende der Gruppe gegeben?

3. Du bist ...

- ein Junge
- ein Mädchen
- eine intersexuelle Person
- eine Transgender-Person

4. Hier unten stehen einige Meinungen, die man zum Zusammenleben von Mann und Frau haben kann.

Wie siehst du das? *(eine Antwort pro Linie)*

	trifft sehr zu	trifft eher zu	trifft eher nicht zu	trifft gar nicht zu
Ein richtiger Mann ist stark und beschützt seine Familie.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Ein Mädchen/eine Frau darf ihren Freund/Mann schlagen, wenn er sie zuerst geschlagen hat.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Es ist besser für die ganze Familie, dass der Mann auswärts arbeitet und dass die Frau sich zuhause um den Haushalt und die Kinder kümmert.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Ein Junge/Mann darf seine Freundin/Frau schlagen, wenn sie ihn absichtlich wütend macht.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Ein Mann, der nicht bereit ist, sich gegen Beleidigungen mit Gewalt zu wehren, ist ein Schwächling.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Jungen/Männer verdienen es manchmal, von ihrer Freundin/Frau geschlagen zu werden.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
In einer Paarbeziehung sollte die Frau gleichviel Einfluss haben wie der Mann	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Ein Junge/Mann darf seine Freundin/Frau schlagen, wenn sie ihn zuerst geschlagen hat.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Ein Mann sollte bereit sein, Frau und Kinder mit Gewalt zu verteidigen.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Ein Mädchen/eine Frau darf ihren Freund/Mann schlagen, wenn er sie absichtlich wütend macht.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Männer und Frauen sollten die Arbeit im Haushalt gerecht untereinander aufteilen.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Mädchen/Frauen verdienen es manchmal, von ihrem Freund/Mann geschlagen zu werden.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Ein richtiger Mann ist bereit, zuzuschlagen, wenn jemand schlecht über seine Familie redet.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

1

5. Im Folgenden sind verschiedene Reaktionen beschrieben, die man bei Streit mit anderen Jugendlichen haben kann.. Bitte gib an, wie oft du bei Streitigkeiten so reagierst. (eine Antwort pro Linie)

Bei einem Streit mit (einer/m) anderen Jugendlichen, ...

	Nie	Selten	Manchmal	Oft	Sehr oft
versetze ich mich in die Lage des anderen, um ihn zu verstehen.	<input type="radio"/>				
hole ich einen Erwachsenen hinzu, um den Streit zu beenden.	<input type="radio"/>				
schlage ich zu, um mir Respekt zu verschaffen.	<input type="radio"/>				
höre ich ganz genau zu, damit es keine Missverständnisse gibt.	<input type="radio"/>				
versuche ich, Wut und Ärger bei mir unter Kontrolle zu halten.	<input type="radio"/>				
sage ich, dass ich etwas nicht möchte, ohne dabei zu schreien.	<input type="radio"/>				
drohe ich mit Schlägen.	<input type="radio"/>				
lasse ich mich schnell einschüchtern und gebe nach.	<input type="radio"/>				
hole ich Freunde aus der Clique, um den/die anderen einzuschüchtern.	<input type="radio"/>				
bitte ich jemanden, uns dabei zu helfen, den Streit zu schlichten.	<input type="radio"/>				
weigere ich mich, über das Problem zu sprechen.	<input type="radio"/>				
ignoriere ich die Person und spreche nicht mehr mit ihm/ihr	<input type="radio"/>				
lege ich während der Diskussion das Telefon auf.	<input type="radio"/>				

6. Hast du **zurzeit** oder hattest du **in den letzten 12 Monate** eine Beziehung mit einem Jungen oder einem Mädchen? Das kann jemand sein, mit dem/der du schon lange zusammen bist, oder jemand mit dem/der du nur kurz zusammen warst (aber mind. 1 Woche), und zwar egal ob mit oder ohne sexuelle Beziehungen

- Nein, ich hatte noch **nie** eine Liebesbeziehung  
 Nein, ich hatte in den letzten 12 Monate keine Liebesbeziehung (früher aber schon)  
 Ja, ich hatte in den letzten 12 Monate eine Liebesbeziehung

⇓

Ist diese Person die gleiche, mit der/dem du am Anfang des Programms zusammen warst?  Ja  
 Nein

7. Wie oft treffen die folgenden Aussagen auf dich zu? (Bitte beantworte die Frage, auch wenn du im Moment nicht in einer Beziehung bist.) (eine Antwort pro Linie)

	Fast nie	Manchmal	Oft	Fast immer
Ich fühle mich fähig (oder würde mich fähig fühlen), meine Bedürfnisse meinem/r Partner/-in mitzuteilen.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Ich fühle mich fähig (oder würde mich fähig fühlen), in meiner Beziehung mit meinem/r Partner/-in Grenzen zu setzen	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Ich fühle mich fähig (oder würde mich fähig fühlen), die Grenzen meines Partners/meiner Partnerin zu respektieren.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

8. Wie oft treffen die folgenden Aussagen auf dich zu? (eine Antwort pro Linie)

	Fast nie	Manchmal	Oft	Fast immer
Ich fühle mich fähig, meine Wut zu kontrollieren.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Ich fühle mich fähig, während eines Streits meine Gefühle auszudrücken.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Ich fühle mich fähig, Alarmsignale einer missbräuchlichen Beziehung zu erkennen.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Ich fühle mich fähig, einen Freund/-in in einer missbräuchlichen Beziehung zu unterstützen.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

9. Weisst du, wen du um Hilfe bitten kannst, wenn du dich in einer missbräuchlichen Beziehung befindest?

- Ja  
 Nein

10. Im Kontext des Programms, in welchem Mass stimmst du den folgenden Aussagen zu oder nicht (*sine Antwort pro Linie*)

	Stimme völlig zu	Stimme eher zu	Stimme eher nicht zu	Stimme gar nicht zu
Die Moderierende haben meine Werte und Meinungen respektiert.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Die Moderierende haben klar kommuniziert.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Die Moderierende waren motiviert und engagiert.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Ich habe Vertrauen in die Moderierenden.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Das Programm war interessant.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Das Programm hat wichtige Themen behandelt.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Die im Programm behandelten Themen sind für mich nützlich.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Ich setze die im Programm besprochenen Ideen / Vorschläge in der Praxis um.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Ich würde das Programm anderen Jugendlichen empfehlen.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

11. Welche Note gibst du dem gesamten Programm? (*kreise die entsprechende Note ein*)

1 (tiefste Note)	2	3	4 (genügend)	5	6 (höchste Note)
---------------------	---	---	-----------------	---	---------------------

**Vielen Dank für deine Beteiligung!**

## 7.2 Analyse et canevas du focus group avec les animatrices et animateurs romands

### Focus group avec les animatrices et animateurs romands

Trois thèmes ont été soumis à discussion dans ce focus group : a) la perception des animatrices et animateurs de l'utilité et de l'efficacité du programme, b) les conditions qui favorisent ou qui empêche le succès du programme, et c) les stratégies et ressources utilisées pour dépasser les éventuels obstacles rencontrés dans la mise en œuvre du programme SE&SR.

Ce focus group a été réalisé le 26 novembre à Lausanne. Il regroupait neuf animatrices et animateurs dont cinq femmes et quatre hommes : cinq travaillent dans le canton de Vaud, deux dans le canton du Valais, un à Genève et un à Fribourg. L'expérience des participant·e·s avec le programme s'échelonne entre une année (n=1), sept à neuf ans (n=4), deux à quatre ans (n=4). Cinq personnes sont issues du domaine social, deux du domaine de la santé (infirmier·ère·s scolaires en santé communautaire) et deux de l'enseignement. Tous les contextes d'interventions à l'exception des écoles secondaires II (gymnase, lycée) sont couverts par leurs expériences respectives, à savoir

les établissements scolaires obligatoires, les écoles professionnelles et les écoles spécialisées (foyers, classes avec handicaps, programmes spécialisés en décrochage scolaire, centres de formation professionnelles spécialisés). Du point de vue des groupes cibles rencontrés, ils varient donc aussi bien en termes d'âge (des 11-13 ans aux 16-20 ans) que dans leurs spécificités de parcours (jeunes en scolarité obligatoire, jeunes avec handicap, jeunes en rupture suivant des programmes de rattrapage scolaire ou des formations professionnelles adaptées).

### Perception de l'efficacité du programme

Les animatrices et animateurs s'accordent sur l'utilité de ce programme dans la prévention des violences et des relations abusives. Dans l'ensemble, elles et ils insistent sur le fait que le programme « *ne laisse personne indifférent* » et que de ce point de vue, il a toute sa place dans les institutions. Au-delà de la participation active ou non des élèves durant les séances, leur présence est déjà, pour certain·e·s, synonyme de réussite, car les thématiques abordées y sont « *extrêmement délicates et intimes* ».

Les échanges et la dynamique de groupe sont des moments clés pour stimuler cette réflexion. Les apports théoriques au niveau de l'enseignement font ici écho à des situations vécues, et il n'est pas rare que certaines prises de conscience aient lieu durant le cours, que les animatrices et animateurs qualifient de « *déclics* » ou de « *moments magiques* ».

*« 9 : Oui c'est vraiment une des forces du programme, justement de pouvoir aller chercher le jeune là où il en est avec ce qu'il a comme représentations, comme clichés pour pouvoir lui faire prendre conscience de ce que c'est une relation abusive. Et il y a des moments magiques dans le programme, où quand d'un seul coup, quelqu'un se rend compte finalement que : 'Ah oui !' Qu'il est peut-être déjà dans une relation abusive. »*

*« 2 : Et puis là, ben il y a un jeune qui a pu dire qu'il a réalisé qu'il était dans une relation abusive, mais qu'il était auteur (appuyé) de la relation abusive. Et puis qu'il pouvait prendre conscience que les comportements qu'il avait envers sa copine, c'était inquiétant. Donc oui, je trouve que ça, ce sont des moments qui sont magiques ».*

*« 5 : Nous on a eu plusieurs moments. Une fois c'était vraiment joli. C'était un jeune qui nous avait dit qu'il faudrait une génération pour que ça change : 'c'est vrai que nous on change, mais il faudra qu'on change la façon d'éduquer nos enfants. (...) Donc dans une génération, on devra changer parce qu'on aura eu vos cours'. Et j'ai trouvé que c'était magique ce moment. Il y a des moments comme ça. »*

Les animatrices et animateurs distinguent l'impact du programme à court terme, dont témoignent les exemples ci-dessus, de l'effet à plus long terme sur les élèves, effet jugé plus diffus et compliqué à évaluer. Elles et ils rappellent en effet que d'autres programmes de prévention sont aussi menés dans les écoles, l'impact de SE&SR étant dès lors difficilement « isolable » de celui des autres interventions. Cela étant, les animatrices et animateurs sont convaincu·e·s que l'intervention peut avoir une résonance positive sur les comportements futurs des élèves, même si ses effets ne sont que peu perceptibles dans un premier temps. Comme le relève cette intervenante :

*« 2 : Pour moi, on pond des petites graines à un moment donné et ça ne veut pas dire qu'à la fin du programme, ils ont tout intégré. Par contre, peut-être qu'au moment où*

*ils vont rencontrer une relation abusive, il y aura peut-être des choses qui, on l'espère, germent à ce moment-là ».*

Par ailleurs, dans les cas où l'enseignant-e a construit une relation bienveillante avec ses élèves, l'impact du programme pourrait selon certain-e-s être renforcé. Comme nous le verrons au point suivant, l'alliance entre animatrices/animateurs et enseignant-e-s, et idéalement, l'adhésion de ces dernier-ère-s aux objectifs poursuivis par le programme, tout comme le travail sur certaines notions tout au long de l'année en fonction des événements ou situations rencontrées, seraient un levier puissant pour guider certains élèves vers des relations plus saines. Contrairement à l'animatrice ou à l'animateur qui apparaît ponctuellement, l'enseignant-e assure un suivi au long cours, elle ou il a donc l'opportunité d'observer les comportements et de reprendre, le cas échéant, pour les approfondir certains éléments vus pendant le programme.

*« 3 : Je crois que ça serait une réelle force, une plus-value, que de pouvoir utiliser ensuite le programme dans l'accompagnement du groupe classe. Et puis à un moment donné ensuite, on le modélise, on l'expérimente, ça c'est riche (appuyé, tout le monde acquiesce). Et ça je pense qu'un prof qui arrive à prendre ça, il est gagnant-gagnant, très largement ».*

## **Conditions favorisant/empêchant l'efficacité du programme**

Le focus group était l'occasion pour les participant-e-s de discuter à la fois sur les forces et faiblesses du programme actuel et de confronter leurs expériences. Dans la suite du texte, nous synthétisons les principales différences observées en fonction des contextes d'intervention (scolarité obligatoire, école professionnelle, programme de réinsertion, école spécialisée, foyer, etc.) et de l'intervention auprès de différentes catégories d'âge.

### **Favoriser l'interaction et la dynamique de groupe**

L'enseignement du programme de façon trop « scolaire » est jugé peu dynamisant pour les jeunes, avec le risque qu'elles-ils perdent en concentration et en intérêt au fil des séances.

Pour y faire face, il s'agit de solliciter leur participation et de soutenir leur motivation. Toutes et tous les animatrices et animateurs s'accordent sur l'importance de constituer un espace de parole avec les classes pour que même les plus timides interviennent. Pour favoriser la participation des élèves, certain-e-s animatrices et animateurs précisent que le fait d'opter pour des exercices en petit groupes permet aux personnes en retrait de s'exprimer plus facilement. Dans cette perspective, la plupart des participant-e-s disent également offrir la possibilité aux élèves qui le souhaitent d'échanger personnellement avec eux après la classe. Elles et ils insistent ainsi sur leur rôle dans l'attention portée non seulement aux *leaders* qui participent volontiers, mais aussi aux personnes plus en retrait, et dont la faible participation n'est pas pour autant synonyme de désintérêt.

Diverses modalités sont décrites pour favoriser cet espace de parole : les règles de confidentialité qui encadrent l'intervention en sont une, mais la manière dont les animatrices et animateurs présentent les thèmes, adaptent le contenu aux besoins et particularités de chaque classe est tout aussi déterminante.

Dans les classes de jeunes de 11 à 13 ans ainsi que dans les classes spécialisées (jeunes avec difficultés scolaires), les animatrices et animateurs disent favoriser les jeux de rôle pour susciter la participation active. Certain-e-s transforment les vignettes en jeux de rôle alors que d'autre intègrent du matériel vidéo à partir duquel un débat peut être introduit. L'un des animateurs qui intervient en 8H précise ainsi que la démarche interactive sous la forme de débats est très pertinente pour accéder aux représentations des uns et des autres et favoriser ainsi « l'éveil » des élèves.

*« 8 : Nous, on le voit en tout cas avec le 8H, la grande majorité ils n'ont encore jamais eu de relation amoureuse. Donc dans la formule prévention précoce, ben ça fait vraiment sens. Au fur et à mesure des modules qu'on donne, on voit l'éveil de ces jeunes par rapport à la thématique, avec aussi des exemples tout à coup qui viennent peut-être de relations amicales ou alors d'observation qu'ils ont faite chez leur grand frère ou grande sœur ou leurs parents même ».*

Dans les classes spécialisées, l'implémentation du programme est décrite comme une tâche plus chronophage car elle exige des animatrices et animateurs un travail en amont pour adapter les consignes et les exercices au niveau de compréhension des élèves. Le bon déroulement du programme passe par la mise en confiance et l'adaptation à leur rythme.

*« 4 : A (nom d'établissement) ce sont des petites classes, avec les enfants, enfin... ce sont des enfants qui ont des difficultés scolaires. (...) Donc on va prendre plus de temps et on va essayer de toujours vérifier qu'ils ont bien compris. Parce que voilà, ils ne savent pas forcément ce que ça veut dire "être possessif" ou... Et puis qu'ils n'aient pas la gêne de demander s'ils n'ont pas compris. Il y a l'enseignant qui dit mais... elle voit un élève qui fait une drôle de tête, elle lui demande s'il est sûr d'avoir bien compris. Donc là ça demande aussi un petit peu de préparation et d'anticipation pour imaginer ce qu'ils vont comprendre ou pas ».*

L'expérience rapportée ci-dessus s'est révélée très positive pour l'animatrice qui intervenait dans ce cas en duo avec une collègue. Elle explique qu'au fil des sessions, les élèves manifestaient moins de gêne les un-e-s envers les autres. Avec sa collègue, elles étaient attentives à maintenir cette dynamique d'échange pour que les élèves fassent part de leurs propres perceptions des choses le plus librement possible :

*« 4 : Ils n'avaient pas peur de demander. Ou bien on demandait à l'autre comment est-ce que lui, il expliquerait ce mot. Et donc c'était un peu un échange entre pairs qui était peut-être plus facilement compréhensif pour eux. »*

Notons que pour l'un des animateurs rencontrés, qui a implémenté le programme SE&SR avec des classes spécialisées, l'adaptation au niveau de ces élèves n'est pas une tâche aisée. Selon lui, le programme présente à ce titre la limite d'être « très verbal », ce que les autres animatrices et animateurs travaillant avec ces publics reconnaissent également.

*« 3 : Je dirais une limite de ce programme-là, c'est qu'il est très verbal finalement [Acquiescement général] même si je pense que l'apport des vignettes peut permettre*

*des fois de faire un peu plus dans l'observatoire mais c'est clair que pour les enfants qui n'ont pas un accès au langage, c'est une grande limite (tout le monde acquiesce) ».*

Si le groupe d'élève à qui s'adresse l'intervention présente des difficultés d'ordre scolaire ou un handicap, l'une des tâches de l'animatrice et de l'animateur sera donc d'adapter le langage utilisé et de s'assurer, comme dans l'exemple qui précède, de la bonne compréhension des notions abordées. A ce titre, l'une des participantes fait remarquer que le programme a été adapté avec succès pour les personnes malentendantes.

Les animatrices et animateurs intervenant auprès de groupes plus âgés (14-15 ans et 16-20 ans) cherchent également à favoriser l'interaction. Cela passe par le recours à des supports visuels (matériel vidéo), la transformation de certaines vignettes en jeux de rôle ou le fait de réaliser des exercices « debout », autant de stratégies pour s'éloigner d'une intervention trop « scolaire ».

Un animateur qui intervient régulièrement en duo auprès d'apprenti-e-s en programme de réinsertion (15-17 ans) insiste particulièrement sur ce point : il revendique une posture souple dans l'apport de la matière d'enseignement, ce qui se traduit dès la première séance par le fait de placer la communication l'interaction au premier plan.

*« 1 : Lors de la première séance, typiquement, avec (nom de collègue), on essaie de la faire assez rapide parce que c'était obligatoire pour les groupes, à sept heures le soir, après une journée de travail (...) Alors on se disait entre guillemet, si on le voit mal lors de la première séance, si on commence à faire un truc d'une heure et demi, les gars vont juste se dire qu'il y en a encore sept comme ça... et alors ça part déjà mal (...) Je pense qu'il faut vraiment s'adapter au groupe qu'on a en face. Et même, de séance en séance. Il y a peut-être une séance où ils sont motivés à fond pour faire des jeux de rôle, celle d'après, je ne sais pas, ils sont fatigués ou il y a des élèves du groupe qui manquent et puis il faut adapter. Ça ne doit vraiment pas rester figé parce que si ça reste figé, ça n'avance pas, ça ne sert à rien, ils ne sont pas preneurs ».*

### **Duo d'animateurs·trices ou animateurs·trices/enseignant·e-s**

Les expériences des animatrices et animateurs varient selon qu'elles-ils interviennent en duo d'animatrice/animateurs ou qu'elles-ils ont l'habitude de travailler en binôme avec les enseignant·e-s. Les avis sont mitigés quant à savoir laquelle de ces deux modalités serait la plus propice pour favoriser la mise en confiance et l'interaction.

Le duo animatrice/animateur-enseignant·e comporte ses avantages et ses limites. Selon une animatrice qui intervient régulièrement avec des élèves en classe de réinsertion professionnelle, il est perçu comme étant positif dans la mesure où l'enseignant·e, d'une part, développe avec ses élèves une relation basée sur l'empathie, la bienveillance et l'intérêt pour leur vécu personnel, et d'autre part, qu'elle-il comprend les tenants et les aboutissants du programme SE&SR. Dans cette situation, note-t-elle, les animatrices et animateurs peuvent compter sur l'appui des enseignant·e-s comme garant·e-s d'un suivi sur l'année.

*« 2 : Pour moi, c'est ça qui est riche en tout cas. Parce que nous, on va venir donner ça ponctuellement sur un temps donné. Mais après, il y a tout le travail au quotidien. Et au*

*final, si ce n'est pas retranscrit aux personnes qui ont les élèves au quotidien ou les jeunes, pour moi, ça perd un petit peu de son sens. C'est comme si on donnait une injection intensive pendant un moment donné mais qu'après, ça s'étiole. Parce qu'il n'y a pas de rappel. La matière ne peut pas être reprise quand il y a des situations conflictuelles à l'école, avec par exemple des choses qui pourraient ressortir sur des expériences qu'ils sont en train de vivre et que ça, ça pourrait être repris. Voilà, on a vu ça, vous vous rappelez ? On a parlé de ça et puis les enseignants, en tout cas les enseignants dans les classes où j'étais allée à (nom d'établissement), elles avaient un lien assez de proximité en tout cas avec leurs élèves. Ils venaient se confier à elle quand il y avait peut-être des petits soucis, et c'est des choses qu'elles pouvaient reprendre, justement, pour travailler sur les différents problèmes de relations qui pouvaient se trouver de manière générale dans sa classe (...) Et donc d'avoir aussi ce garant, d'avoir la personne qui les connaît super bien, moi je trouve qu'en tout cas, c'était une plus-value. Mais aussi parce qu'elle avait un rôle privilégié avec ses élèves. »*

Cet idéal n'est toutefois pas toujours atteint. De fait, si certain·e·s animatrices ou animateurs valorisent la présence des enseignant·e·s, d'autres sont d'avis qu'elle peut avoir un effet bloquant sur les élèves et sur le bon déroulement des interventions. A été évoquée ici la nécessité d'avancer vers une meilleure cohérence entre les messages politiques, institutionnels et pédagogiques, mais aussi de former des relais à l'intérieur des établissements pour soutenir SE&SR – comme le font les Délégué·e·s à l'égalité dans le canton de Genève ou les médiatrices et médiateurs scolaires dans les cantons du Valais et de Vaud –, voire de former les enseignant·e·s.

*« 4 : Parce que si nous on intervient, qu'on tient un discours et puis que juste derrière, le ou la prof vient nous dire quelque chose qui est complètement l'inverse. Ben là on se dit : "Mais ça sert à quoi si on n'a pas le même discours de base ?".*

*4 : C'est sûr.*

*7 : Au niveau des clichés, au niveau de l'égalité, au niveau de l'inclusion et tout ce qui va avec. Donc il faut vraiment aussi que les profs soient formés là-dessus.*

**0 : Qu'ils soient sur la même ligne-**

*7 : -Bien évidemment. Qu'on ait un même discours. Sinon notre une heure et demi, nos quatre heures qu'on va passer avec les élèves, ça ne sert à rien (appuyé). »*

L'intervention en duo d'animatrice/animateur est considérée comme une modalité motivante et intéressante puisqu'elle permet aux intervenant·e·s SE&SR de se coordonner, d'organiser l'intervention à deux et de se concerter lors de la mise en œuvre.

Deux participants au focus group travaillent en tant qu'assistants sociaux dans un foyer, contexte dans lequel ils ont été mandatés pour introduire le programme SE&SR. Ils expliquent que leur intervention a été remarquée par les jeunes qu'ils fréquentent par ailleurs aussi en dehors, et avec leur casquette d'assistants sociaux. Dans ce contexte, il n'est pas rare que les jeunes reviennent vers eux pour discuter d'une situation vécue, ce que les animateurs considèrent comme un indicateur d'une bonne appropriation du message SE&SR.

*« 5 : On nous disait toujours, de (nom de son collègue) et moi ou une autre collègue, qu'on était un peu les "Monsieur Madame des problèmes de couple du centre" : si vous*

*avez des problèmes de couple, vous pouvez aller les voir ! (Rires) Non mais c'était un peu ça, c'était... voilà, c'est devenu comme ça dans le centre. Et puis, du coup, ils venaient facilement vers nous, les jeunes, et on les connaissait toute l'année, on les avait en soirée. Mais après, dans les écoles, c'est différent parce qu'on les a qu'une fois ».*

Comme le note cette animatrice, cette situation est très liée à sa double casquette d'assistantes sociale et d'intervenantes SE&SR. Elle est rendue possible grâce à sa présence au long cours dans l'institution.

### **Binôme homme-femme**

Les animatrices et animateurs rencontré·e·s se sont également interrogé·e·s sur l'intérêt d'apparaître en duo homme-femme. Cette problématique a généré une discussion sur les normes de genre. Il en ressort que la plupart des animatrices et animateurs apprécient la mixité un peu par commodité, car la présentation avec un sexe opposé permet d'approfondir la notion de clichés et de stéréotype ou celle de la relation à son corps en tant qu'homme ou en tant que femme. Cela dit, l'une des animatrices identifie un risque à cette injonction implicite du programme, celui de renforcer la vision binaire des sexes alors que cette binarité mériterait aussi, selon elle, d'être questionnée/déconstruite, l'argument du duo homme-femme perdant alors en pertinence.

*« 7 : Par rapport au binôme homme-femme, j'ai un peu des doutes parce que des fois, on retourne à fond dans tout ce qui est clichés, stéréotypes, hétéronormativité, tout le tralala qui va avec. Donc je pense que c'est plutôt une question de... soit de comment on parle, de ça, soit de comment on déconstruit ces choses. (...) Donc je ne vois pas du tout comme obligation le fait que ce soit un homme, une femme. Ça peut être deux personnes tout court sans aller creuser plus au niveau de l'orientation sexuelle, du genre ou quoi que ce soit ».*

La perspective non-binaire rend compte des limites, ressentie par certain·e·s animatrices et animateurs, de leur propre réflexivité en tant qu'homme ou en tant que femme. Sur ce sujet, l'un des participants insiste sur l'importance de former les animatrices et animateurs SE&SR à une telle thématique pour qu'elles et ils s'approprient les outils et développent une approche éclairée sur le sujet. Une telle sensibilisation a déjà été entreprise dans l'un des cantons romands représenté en focus group.

### **Adapter le programme aux besoins des jeunes**

Avec les groupes d'âges de 12 à 15 ans, l'expérience montre que les thématiques abordées sont suffisamment novatrices pour intéresser les jeunes. En revanche, les animatrices et animateurs qui interviennent auprès des 16-20 ans signalent procéder à des adaptations nombreuses pour s'approcher au mieux de leurs besoins et maintenir leur intérêt. Le classeur SE&SR est une base robuste en termes « d'ingénierie pédagogique », selon les termes d'une animatrice, mais les vignettes sont « un peu datées » et comporte certains manques qu'il faut combler.

*« 7 : Non mais ça, c'est une énorme limite. Même par rapport aux vignettes, ça date de 2003, je suis désolée, il n'y a aucune- à aucun moment on va- oui il y a une vignette de réseaux sociaux qui a été ajouté (...) rien que les réseaux sociaux et les téléphones, c'est comme je disais avant, c'est la troisième personne d'un couple (...) Donc moi aussi*

*du coup, j'amène des autres vidéos, d'autres thématiques. Je prends aussi des parties d'atelier que je donne avec l'association avec laquelle je travaille. J'essaie d'amener des nouveautés parce que ça, c'est une grande limite. C'est un peu resté... un peu hétéronormatif et puis aussi au niveau de l'inclusion, par rapport à la diversité, c'est un peu moyen je trouve malheureusement ».*

*« 6 : Il y a des demandes au niveau des éducateurs et des maîtres sociaux professionnels qui viennent vers nous, qui voient certaines problématiques au niveau des jeunes, au niveau des relations, surtout liées aux réseaux sociaux et puis il y a aussi les nudes donc tout ce qui est des photos nues, le sexting etc. Donc nous, c'est une des problématiques qu'on a en tout cas rencontrés donc il y a des inscriptions au niveau de ça et après, on va adapter aussi par rapport aux demandes qui sont faites.*

*9 : Parce que par rapport au programme SESR ce n'est pas adapté.*

*6 : Ben oui justement voilà. De mon point de vue, il y a très peu voire pas du tout au niveau du classeur. Après, c'est à nous de trouver donc des outils.*

*2 : Par rapport à ça il y a des vidéos super enfin il y a tout ce qu'il faut sur internet. Il y a des vidéos qui parlent vraiment de ça et qui sont très courtes et marquantes et puis ça permet juste d'avoir un débat. Nous les avons beaucoup d'utilisées. Pour avoir un débat après sur... à partir d'un support, où on leur diffuse ça et puis après on discute, on échange et puis il y a ces thématiques-là, elles sont vachement traitées maintenant. Mais pas dans le programme.*

*8 : Quand j'entends un peu tous les apports qui ont été faits, je me dis que mais chaque personne a fait un petit peu sa cuisine pour adapter le programme... »*

De l'avis général, le classeur est jugé pertinent en tant que « *fil rouge* », mais son contenu (exercices, vignettes, etc.) doit être réactualisé, ce qui se fait notamment par l'apport d'images et de vidéos.

Plusieurs animatrices et animateurs intervenant auprès des 16-18/20 ans expliquent revoir l'ordre des sessions, ajouter du contenu ou encore développer de nouveaux thèmes s'ils-elles jugent cela nécessaire en fonction de la situation des élèves, quitte à se mettre en porte à faux avec ce qui est préconisé par le programme<sup>x</sup>.

*« 2 : On s'est dit on fait la 1, on fait la 9, et puis après, on attaque la partie centrale du programme. Parce qu'en fait on parle beaucoup des émotions dans la dernière séance, et puis on trouvait que de le faire à la fin c'était dommage... On trouvait que ça tombait un peu comme un cheveu sur la soupe en fait, à la fin. Et puis c'est quand même ça qui est central, c'est d'identifier ses émotions. Et on trouvait que d'amorcer ça et puis de pouvoir poser des mots sur les différentes émotions que les élèves pouvaient avoir, ça nous paraissait une meilleure entrée en matière en tout cas ».*

<sup>x</sup> Voici ce que notent les auteures du programme à ce sujet : « *Si des ajustements de détails peuvent être apportés, nous préconisons l'utilisation de ce programme dans son entier et dans l'ordre proposé. Sur le plan des institutions, la durée du programme SEESR est souvent évoquée comme un obstacle, alors que c'est justement sa force. Nous aimerions insister sur le fait que c'est tant l'ensemble du contenu que l'inscription de la démarche dans la durée, qui permettent aux jeunes de faire un véritable apprentissage* » (De Puy J., Monnier S., Hamby S. L., 2016, *Sortir ensemble et se respecter*, Editions : Bureau de l'égalité entre les femmes et les hommes du canton de Vaud, p. 119).

« 6 : Pour moi, je pense qu'en tout cas qu'on a la liberté, et puis on nous donne l'opportunité aussi de l'adapter par rapport aussi au public qu'on a en face de nous (...) Donc je pense que cette opportunité, nous, on doit l'avoir... Donc après, c'est aussi à nous d'avoir suffisamment d'informations pour répondre à ce besoin. On doit être suffisamment armés et outillés face aux problématiques qu'on rencontre. En tout cas, ça c'est mon point de vue et c'est la posture que j'ai aussi vis-à-vis de ce programme en tant qu'animateur.

**0 : Donc de vous l'approprier et de l'adapter, c'est ça ?**

6 : Exactement. Tout en respectant ce qui est prévu par le programme ».

Plusieurs propositions ont émergé de cette discussion autour l'adaptation du programme lors de la mise en œuvre. La première piste évoquée concerne l'intérêt de disposer de programmes SE&SR sous divers formats et validés par les instances de coordinations cantonales afin que les intervenants puissent y avoir accès facilement et s'adapter ainsi aux fenêtres d'opportunité qui se présentent sur le terrain (voir le point suivant). Au vu des adaptations déjà réalisées, la mise à disposition de ces différents formats pourrait, selon les participant·e·s au focus group, se faire en fonction des populations cibles (leur âge) et du nombre de séances (2, 4 ou 6 au lieu des 9 sessions prévues actuellement). La deuxième piste de réflexion concerne l'échange d'idées et d'information entre les animatrices et animateurs des cantons romands. Les participant·e·s au focus groups insistent ici sur l'importance de la plateforme SE&SR gérée par RADIX, qui centralise déjà beaucoup de données<sup>Y</sup>. On relève l'intérêt d'une telle plateforme pour diffuser les liens vers les supports vidéos et tout autre contenu actualisé en plus des éléments du classeur, mais aussi pour servir de lieu de discussion et d'échange d'expérience entre les animatrices et animateurs romands.

## Difficultés relatives aux contextes de mise en œuvre

### Difficultés relatives à l'entrée dans les écoles

A l'heure actuelle, la diffusion du programme SE&SR dans les écoles obligatoires n'est pas universelle. Les animatrices et animateurs dépendent de la volonté des Directions d'établissement pour l'implémenter. En Valais par exemple, « certains Directeurs sont très ouverts alors que d'autres pas du tout », précise une animatrice. Avec pour conséquence une inégalité d'accès des jeunes à cette formation puisque certains établissements vont valoriser la prévention et d'autre l'empêcher. Dans le canton de Vaud également, l'entrée dans les écoles est décrite comme un défi par les participant·e·s au focus group. Dans un cas relaté, malgré l'existence d'un fond financier grâce auquel l'implémentation ne coûtait rien à l'établissement, le Directeur n'est pas entré en matière:

« 4 : dans les établissements scolaires, même avec le fond-là (financier) qui avait été donné... enfin, moi j'ai essayé de le proposer dans mon établissement à la direction mais ils ne sont pas preneurs. Je veux dire ça ne leur coûtait rien, il y avait des gens sur place. Donc... c'est vrai qu'on ne sait pas vraiment où c'est que ça... que bloque (...) Et ça c'est dommage pour tous ces jeunes ».

<sup>Y</sup> Certains participant·e·s au focus group n'était pas au courant de l'existence de cette plateforme d'échange.

Par ailleurs, lorsqu'un établissement ouvre ses portes à l'intervention SE&SR/HS, des contraintes temporelles peuvent empêcher de réaliser le programme in extenso. Un modèle de contenu d'atelier d'impulsion a été créé en collaboration avec la coordination nationale pour contourner cette difficulté. Une animatrice romande ayant participé à ce processus souligne la pertinence de cette alternative au programme complet : « *J'ai fait avec une graphiste, on a créé [un format] à deux périodes et un à quatre périodes, c'est en train d'être imprimé et là on aura directement un format clé en main à deux périodes et à quatre périodes. Et puis après, peut-être qu'on pourrait rentrer dans les écoles plus facilement* ».

Plus globalement, le focus group romand a été l'occasion de discuter de la variabilité cantonale dans la mise en œuvre, mais aussi de la question de l'adéquation entre le format « idéal » du programme<sup>z</sup> et les contraintes relatives à son application sur le terrain. Les participant-e-s se sont également questionné-e-s sur leur degré d'autonomie face aux instances de coordination cantonales (plus ou moins ouvertes à des modifications de format), révélant chez certain-e-s un sentiment de dilemme quant à la posture à adopter.

De l'avis des animatrices et animateurs romands, le fait de rendre le programme obligatoire permettrait de lever ces ambiguïtés, de renforcer la cohérence des discours entre les actrices et acteurs du programme, tout comme il réduirait le temps actuellement dévolu à la gestion administrative des dossiers lorsque l'inscription au programme SE&SR se fait sous forme volontaire :

*« Pour moi c'est toujours la même chose qui revient en fait, c'est qu'à partir du moment où il y a une Direction, au niveau institutionnel, qui porte le projet, qui décide que c'est obligatoire, comme on a pu voir au (nom de gymnase)... Et bien c'est là où ça fonctionne. A chaque fois qu'il y a une entité qui est responsable d'un Département ou d'une institution qui donne une impulsion, c'est là où ça fonctionne ».*

*« 3 : Moi je suis un fervent croyant qu'il faudrait vraiment que ça s'implante dans les écoles... carrément comme un programme obligatoire et comme de l'instruction civique finalement (...) Y compris peut-être donner avec les profs. Je reste convaincu de ça, même si on en diverge un peu sur cet opinion-là, mais tout simplement parce que c'est tellement actuel, c'est tellement nécessaire (appuyé). On ne devrait pas être des spécialistes là autour, vraiment, ça devrait partie de la prévention ordinaire de ce que c'est que d'être un être sur cette planète j'ai envie de dire ».*

---

<sup>z</sup> Celui préconisé dans les classeurs SE&SR et Herzsprung.

## Canevas focus group Romandie

THEMES	QUESTION PRINCIPALE	RELANCES
Perception de l'efficacité du programme SE&SR auprès des jeunes	Quels sont les principaux critères qui vous permettent de juger si le programme SE&SR a atteint ses buts ?	<p>Pour vous, ce serait quoi « l'idéal » à atteindre ?</p> <p>Sur quels critères vous basez-vous pour dire qu'à un moment donné, « le programme SE&amp;SR a été utile, qu'il est réussi » ?</p> <p>Pouvez-vous nous donner des exemples concrets de réussites (ou d'échecs), de retours positifs (ou négatifs) de la part des jeunes ?</p> <p>Est-ce que certains jeunes vous ont donné des feedbacks positifs ou négatifs ?</p> <p>Est-ce que des élèves ont amené leurs propres exemples ? Avez-vous pu vous référer à ces exemples d'histoires personnelles d'élèves durant les modules ?</p> <p>Comment faites-vous pour savoir si un jeune a évolué/changé dans ses attitudes et comportements (avant/après sa participation au programme SE&amp;SR) ?</p>
Conditions favorisant/empêchant la réussite du programme SE&SR	<p>Vous avez un rôle très important au sein du programme SE&amp;SR.</p> <p>D'après vos expériences respectives, où se situent les principales difficultés (ou défis) de votre travail, en lien avec les buts poursuivis par le programme SE&amp;SR ?</p>	<p>Y-a-t'il des sessions plus difficiles que d'autres à animer auprès des jeunes ?</p> <p>Y-a-t'il concepts plus difficiles que d'autres à transmettre auprès des jeunes ?</p> <p>La collaboration avec l'enseignant ?</p> <p>Le temps à disposition ?</p> <p>Mise en forme des binômes d'animateurs ?</p>
<i>Difficultés relatives au public visé, aux jeunes</i>	<p>Quelles sont les principales difficultés que vous identifiez au niveau du travail d'animation avec les jeunes ?</p> <p>Facteurs explicatifs :</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Comportements (refus/récalcitrants)</li> <li>- Origine culturelle</li> <li>- Sexe/genre</li> <li>- Age</li> <li>- Rôles (timides vs leaders)</li> <li>- Expérience de parcours</li> <li>- Contenus pédagogiques</li> <li>- Aspects obligatoires ou volontaires</li> </ul>	<p>Quelles sont vos observations en ce qui concerne la dynamique de groupe face à la diversité des profils des jeunes ?</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Respect des opinions de chacun durant les échanges ?</li> <li>- Equilibrage entre timides vs leaders ?</li> <li>- Stratégies pour rétablir un équilibre entre les timides et les leaders ?</li> <li>- Intérêts et réticences de certains à parler ?</li> <li>- Certains jeunes sont-ils récalcitrants ou inconfortables avec ces thématiques ? Si oui, comment l'expliquer ?</li> <li>- Avez-vous eu affaire à des refus de participer ? Comment avez-vous réagi dans ces cas ? Certains d'entre vous ont-ils dû punir certains jeunes ou utiliser des sanctions disciplinaires ?</li> </ul>

THEMES	QUESTION PRINCIPALE	RELANCES
		<ul style="list-style-type: none"> <li>- Est-ce que certains d'entre vous ont eu affaire à des jeunes touchés par les abus (famille, violence) ? Si oui, comment avez-vous réagi ? Y-a-t'il eu des moments délicats à gérer ?</li> <li>- Comment réagissent les jeunes envers vous en tant que Hommes/Femmes ?</li> <li>- Est-ce que des sessions ou des thèmes étaient plus difficiles que d'autres à animer auprès des jeunes ? Si oui, lesquels ? Comment l'expliquer ? (âge ?)</li> </ul>
<p><i>Stratégies personnelles pour résoudre les obstacles</i></p>	<p>Quelles sont les stratégies que vous utilisez pour gérer ces difficultés relatives à la dynamique de groupe ?</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Dynamique de groupe</li> <li>- Règles commune</li> <li>- Gestion de la proximité/distance avec l'élève</li> <li>- Adaptation des sessions</li> <li>- Appel à des aides extérieures</li> </ul> <p><i>Quelles seraient vos attentes et vos besoins à ce niveau ?</i></p>	<p>Comment vous faites pour gérer les difficultés qui se présentent ?</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Agir sur la dynamique de groupe et les échanges entre élèves : gérer les échanges ? favoriser la mise en confiance ? Gérer les émotions suscitées par les thématiques ?</li> <li>- Faire de la discipline ?</li> <li>- Agir par la mise en place des règles communes (dès la première séance) et les renforcer si irrespect ? quelle efficacité ici ?</li> <li>- Agir sur sa relation avec les élèves : gérer sa « proximité » avec les élèves, avantages de la proximité (confiance, connaissances préalables), avantages de l'extériorité (animateurs externes, peu de connaissances préalables) ?</li> <li>- Travailler sur la mise en confiance et la dynamique de groupe ?</li> <li>- Agir sur le programme : adapter le contenu, l'ordre des sessions ?</li> <li>- Autres : recours à des aides externes, à la hiérarchie, aux collègues, etc.</li> </ul> <p><i>(Relances : La pédagogie interactive : une bonne voie pour être efficace auprès des jeunes ? Quelles difficultés ? Est-ce toujours facile de faire participer tout le monde et de permettre l'expression tous les points de vues ? Facteurs de réussites, obstacles ? etc.)</i></p>
<p><i>Difficultés relatives à l'implantation du programme SE&amp;SR dans différents contextes</i></p>	<p>Quelles sont les réactions que le programme SE&amp;SR suscitent dans les différents contextes d'implémentation où vous intervenez (établissements scolaires, foyers, etc.) ?</p>	<p>D'après vos expériences, quelles sont les difficultés que vous identifiez à ce niveau (organisation, coordination, lien avec les directions, etc.) ?</p> <p>Est-ce que le programme suscite toujours l'enthousiasme ? Toujours positif ?</p> <p>Avez-vous rencontré des résistances ? Si oui, lesquelles ?</p>

THEMES	QUESTION PRINCIPALE	RELANCES
		<p>Quel sont vos expériences de l'accueil de la part des directions, de la hiérarchie ? Toujours prêts à vous soutenir ?</p> <p>Quel sont vos expériences de l'accueil de la part de vos collègues ou des enseignants chez qui vous intervenez ?</p> <p>Le programme SE&amp;SR est-il en concurrence avec d'autres programmes ? Si oui, lesquels ? Observez-vous une évolution dans l'accueil qui est fait à ce programme depuis quelques années ? Contexte plus favorable aujourd'hui qu'hier ou non ? etc.</p> <p><i>(si temps, évt. Demander aux participants de décrire les différents aspects du travail et démarche à réaliser en amont de la mise en œuvre et demande comment ils perçoivent cet aspect du job)</i></p> <p>Selon vous, est-ce qu'un accueil favorable ou défavorable impacte-t'il sur la réussite du programme ? Si oui, expliciter/Si non, expliciter.</p>
<p><i>Stratégies personnelles pour résoudre les obstacles</i></p>	<p>Quelles sont les stratégies que vous utilisez pour gérer ces difficultés relatives à l'implantation dans différents contextes ?</p> <p><i>Quelles seraient vos attentes et vos besoins à ce niveau ?</i></p>	<p>Leviers d'action et marges de manœuvre :</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Travail de plaidoyer/négociation/argumentation ?</li> <li>- Faire pression ? Chercher l'appui de l'association ?</li> <li>- Stratégies informelles ? Trouver des alliés ? Passer par différentes voies ?</li> <li>- etc.</li> </ul> <p>Quelles expériences ici ? (Réussites, échecs, etc.)</p> <p>Adaptation du programme SE&amp;SR selon les possibilités</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- selon l'âge ?</li> <li>- le niveau scolaire ?</li> <li>- le temps à disposition ?</li> <li>- le contexte de mise en œuvre ?</li> </ul> <p>Quelles expériences ici ?...</p>

(Autres thèmes moins prioritaires, à aborder si le temps le permet ou si une connexion se fait)

<p><i>Avis sur l'outil (classeur SE&amp;SR)</i></p>	<p>Quel est votre avis sur l'outil (classeur SE&amp;SR) qui accompagne la mise en œuvre du programme SE&amp;SR ?</p>	<p>D'après votre expérience de l'outil, est-ce qu'il vous paraît suffisamment développé pour vous permettre de gérer les sessions et les séances ?</p> <p>Quels sont pour vous les éléments positifs et ceux à améliorer ? Expliciter...</p> <p>Points forts ?</p> <p>Points faibles, manques ?</p> <p>Points d'amélioration ?</p>
<p><i>Avis sur la formation EESP</i></p>	<p>Quel est votre avis sur la formation donnée à l'EESP ?</p>	<p>Après cette formation, est-ce que vous vous sentiez suffisamment formés pour d'animer le programme ? Quelles expériences ?</p> <p>Quels sont pour vous les éléments positifs et ceux à améliorer ? Expliciter...</p> <p>Points forts ?</p> <p>Points faibles ?</p> <p>Points d'amélioration ?</p>

### Conclusion : synthèse

<p>Synthèse sur les facteurs facilitateurs et des obstacles à la réussite du programme SE&amp;SR</p>	<p>Pour résumer, quels sont, selon vous, les principaux éléments qui favorisent la bonne réussite du programme SE&amp;SR, son efficacité et son impact à long terme sur les jeunes ?</p>	<p><i>(synthèse, chercher les consensus et points de divergences entre participants)</i></p> <p><i>Quelles seraient vos attentes et vos besoins à ce niveau ?</i></p>
	<p>A l'inverse, quels sont, selon vous, les principaux éléments qui entravent la bonne réussite du programme SE&amp;SR ?</p>	<p><i>(synthèse, chercher un consensus et points de divergences entre participants)</i></p> <p><i>Quelles seraient vos attentes et vos besoins à ce niveau ?</i></p>
	<p>A votre avis, sur quoi il faudrait agir en priorité pour corriger ces points plus faibles ou pour pouvoir dépasser ces obstacles ?</p>	<p><i>Quelles idées et pistes d'améliorations ici ?</i></p> <p><i>Quelles seraient vos attentes et vos besoins à ce niveau ?</i></p>

## 7.3 Analyse et canevas du focus group avec les animatrices et animateurs alémaniques

PÄDAGOGISCHE  
HOCHSCHULE  
ZÜRICH



Schlussbericht zuhanden unisanté Lausanne und RADIX –  
Schweizerische Gesundheitsstiftung

# «Herzprung – Freundschaft, Liebe, Sexualität ohne Gewalt» Das Präventionsprogramm «Herzprung» in der Retrospektive beteiligter Moderator\*innen

12. Juni 2020

Sibylle Mathis und Anja Sieber Egger  
Forschungszentrum Kindheiten in Schule und Gesellschaft  
Prorektorat Forschung  
Pädagogische Hochschule Zürich

# Fokusgruppengespräch mit den Moderator\*innen des Präventionsprogramms «Herzprung»

Sibylle Mathis und Anja Sieber Egger

## Inhaltsverzeichnis

<b>ANALYSE DES FOKUSGRUPPENGESPRÄCHS MIT DEN MODERATOR*INNEN</b>	<b>1</b>
Einleitung	1
Sicht der Moderator*innen auf Präventionsprogramme allgemein	1
Begünstigende Faktoren für die Wirkung von «Herzprung»	2
«Herzprung» als Türöffner	2
Lebensweltbezug	2
Erfahrungen der Moderator*innen	3
Motivation der Moderator*innen	3
Wirksamkeit der einzelnen Module	3
Behindernde Faktoren, Schwierigkeiten, Stolpersteine, Hindernisse, Kritik und Vorschläge zur Weiterentwicklung	4
Negative Ausrichtung des Programms	4
Mehr Lustvolles, flirten	5
Zeitvorgaben, Unterrichtsmaterial	5
Heterogenität	6
Geschlechterverhältnisse	6
Alter der Jugendlichen	6
Haltungen, Einstellungen der Jugendlichen	7
Institutionelle Ebene – Zusammenarbeit mit RADIX und den Schulen	7
Honorar	7
Zusammenarbeit mit Schulen	7
Resümee	8
Nachtrag zur Fokusgruppendifkussion mit den Moderator*innen der Deutschschweiz	9
<b>ANHANG</b>	<b>10</b>

## Analyse des Fokusgruppengesprächs mit den Moderator\*innen

Durchführungsdatum: 23. Januar 2020 / Durchführungsort: PH Zürich

Interviewerinnen: Sibylle Mathis, Anja Sieber Egger

Teilnehmer\*innen: 3 Moderatorinnen, 4 Moderatoren

### Einleitung

Das Fokusgruppen-Gespräch verlief entlang dem deutschsprachigen «Leitfaden Fokusgruppe Moderator\*innen» (siehe Anhang). Im Zentrum des Gesprächs stand die persönliche Einschätzung der Moderator\*innen bezüglich der Wirksamkeit des Programms «Herzsprung». Es interessierte, was aus ihrer Sicht begünstigende oder behindernde Faktoren für die Wirksamkeit sind, was sie gut finden, was sie kritisch sehen. Auch die Frage nach dem Umgang mit ihrer Rolle als Moderator\*innen, ebenso wie das Identifizieren von Herausforderungen und Stolpersteinen für die erfolgreiche Durchführung von «Herzsprung» wurde thematisiert. Aber auch die Frage nach ihrer Einschätzung zu den einzelnen Modulen und was aus ihrer Sicht das Herzstück des Programms ausmacht, wurde in die Diskussion aufgenommen.

Wir haben das eineinhalbstündige Gespräch in MAXQDA anhand der obengenannten Themenbereiche nach den Prämissen der *Grounded Theory* kodiert (siehe die MAXQDA Dateien) und diese dann in Mindmaps überführt (siehe Mindmaps Moderator\*innen). Anhand dieser Unterlagen analysierten wir die Gespräche. Im Folgenden führen wir durch die Forschungserkenntnisse, die wir mit Zitaten aus dem Gespräch ergänzen. Im Sinne der Lesefreundlichkeit haben wir diese Zitate sprachlich etwas bereinigt. Die Antworten der Teilnehmenden sind anonymisiert.

### Sicht der Moderator\*innen auf Präventionsprogramme allgemein

Die Moderator\*innen sind sich einig, dass bei Präventionsprogrammen generell nicht unmittelbar überprüfbar ist, ob sich Wirkungen einstellen, resp. ob sich Verhaltensweisen und Einstellungen längerfristig bei den Jugendlichen ändern. Trotzdem lassen sich aus dem Verlauf des Gesprächs interessante Faktoren herauskristallisieren, an denen die Moderator\*innen aufzeigen, was aus ihrer Sicht ein erfolgreiches Präventionsprogramm ausmacht. Sie teilen die Einschätzung, dass «Herzsprung» diese Faktoren erfüllt und folglich als erfolgreich bezeichnet werden kann, nennen zugleich aber auch kritische Punkte zur Wirksamkeit des Programms. Nachfolgend stellen wir diese Punkte unter dem Kapitel «Begünstigende Faktoren» für die Wirkung von «Herzsprung» vor. Die von den Moderator\*innen zugleich genannten kritischen Punkte zur Wirksamkeit des Programms präsentieren wir unter dem Kapitel «Behindernde Faktoren». Im Kapitel «Institutionelle Ebene» fassen wir diejenigen von den Moderator\*innen genannten Punkte zusammen, die sich auf die Zusammenarbeit mit RADIX und den Schulen beziehen. Wir schliessen mit einem Resümee und einer Bemerkung zu den professionellen Hintergründen der Moderator\*innen.

### Begünstigende Faktoren für die Wirkung von «Herzprung»

Als zentral für die Wirkung erachten die Moderator\*innen, dass das Programm zum Austausch von z.T. konträren Meinungen unter den Jugendlichen beiträgt und dass bei ihnen mit den Programminhalten Irritationen hervorgerufen werden können. Ihrer Meinung nach ermöglicht das Programm darüber hinaus, dass Jugendliche lernen, *«über den eigenen Horizont hinaus zu blicken»* (Pos. 24). Das Erlernen einer konstruktiven Diskussionskultur kann als ein Dreh- und Angelpunkt des Programms bezeichnet werden. Die Moderator\*innen betonen allerdings, dass dieses Ziel mit einer Klasse, die bereits über eine Streit- und Diskussionskultur verfügt, einfacher umzusetzen ist. Grundsätzlich bietet «Herzprung» auch die Möglichkeit, zentrale Begriffe rund um Liebe, Gewalt, Beziehungen zu thematisieren und sie mit Inhalt zu füllen, weg von oberflächlichen Floskeln, wie sie die Jugendlichen sonst oftmals hören: *«Und da finde ich den Reflexionsraum für die Wörter, oder das mal zu füllen mit etwas, was heisst denn das? Oder wie fühlt sich das an? Oder wie schwierig ist denn das? Das finde ich auch etwas, was das Projekt bringt»* (Pos. 44). Wie das Programm dies erzielen kann, präsentieren wir nachfolgend anhand fünf gebündelter Themenbereiche.

#### «Herzprung» als Türöffner

Als wichtig erachten die Moderator\*innen, dass das Programm den Jugendlichen die Möglichkeit bietet, eigene Wahrnehmungen oder Einstellungen als solche zu erkennen und zu realisieren, dass diese erworben und nicht einfach unveränderbar seien. «Herzprung» wird als Türöffner für solche Reflexions- und Begegnungsräume sowie für das Auslösen von Aha-Erlebnissen bezeichnet: *«... die eigene Wahrnehmung oder Einstellung als solches erkennen, also so irgendein Aha-Element von 'aha stimmt, das habe ich so irgendwie erworben, das ist nicht einfach so und unveränderbar'»* (Pos. 37). Und eine andere Stimme: *«Und dann denke ich, dann passiert etwas in ihnen drin, dass sie merken, 'aha, das ist so, wie ich es gerade so denke oder spüre, oder auch dass ich das in diesem Moment gerade das erste Mal reflektiere und die anderen reflektieren es anders'. Das ist so die feine Variante von der Reibung»* (Pos. 48). Eigene Haltungen können so überdacht und im besten Falle auch verändert werden. Das Programm mache Mut, anders zu denken.

#### Lebensweltbezug

Immer wieder wird in Zusammenhang mit der Frage nach begünstigenden Faktoren auf die Notwendigkeit hingewiesen, die Lebenswelt der Jugendlichen einzubeziehen, auf ihre Bedürfnisse einzugehen und vor allem auch Bezug zu nehmen auf persönliche und aktuelle Erlebnisse und Erfahrungen aus der Lebenswelt der Jugendlichen. Ohne einen solchen Bezug würden die Jugendlichen das Interesse an den Themen und dem Projekt schnell verlieren. «Herzprung» bietet aus Sicht der Moderator\*innen diese Möglichkeit, auch wenn sie im gleichen Atemzug Faktoren nennen, die dieses Anbinden an die alltäglichen und konkreten Erlebnisse der Jugendlichen einschränken. Sie empfinden es als Herausforderung, im enggetakteten Ablauf genügend Raum und Zeit zu schaffen für den Einbezug solch aktueller oder persönlicher Erlebnisse der Jugendlichen – auf diesen Punkt kommen wir weiter unten noch ausführlicher zurück ([siehe Kapitel «Zeitvorgaben» bei den behindernden Faktoren](#)).

### Erfahrungen der Moderator\*innen

Immer wieder weisen die Moderator\*innen darauf hin, dass eine grosse Erfahrung und die Haltung der Moderator\*innen von zentraler Bedeutung für eine erfolgreiche Durchführung von «Herzprung» seien. Sie müssen Schwierigkeiten im Programm auffangen können – [siehe Kapitel «Behindernde Faktoren»](#) – äusserst flexibel und gelassen sein, eine erhöhte Aufmerksamkeit an den Tag legen, thematisch immer à jour sein, mit der Fülle des Materials umgehen können, die grosse Heterogenität in den Klassen berücksichtigen und sehr nah an der Lebenswelt der Jugendlichen sein, um jederzeit aktuell auf Themen, die von den Jugendlichen eingebracht werden, eingehen zu können. Ihre Erfahrung im Durchführen von Präventionsprojekten würde sich aber manchmal mit den strikten Vorgaben von «Herzprung» beissen: *«Die Flexibilität haben wir auch mit der Erfahrung und trotzdem möchte man sich ja irgendwie an die Durchführung halten, damit sie ja auch evaluiert werden kann – und auch für uns. Und die Spannung, mit dem umgehen zu können, glaube ich, braucht auch Erfahrung»* (Pos. 103).

### Motivation der Moderator\*innen

Übereinstimmend als Erfolgsfaktor der Durchführung nennen die Moderator\*innen ihre Motivation und Freude, gerne mit Jugendlichen zu arbeiten. Die Jugendzeit sei Dreh- und Angelpunkt für die Sensibilisierung von solch zentralen Themen wie Liebe und Beziehungen im Allgemeinen, aber auch das Nachdenken über Grenzüberschreitungen, Gewalt und Macht in Liebesbeziehungen. *«Ja die Motivation ist das Thema, das mich sehr interessiert. Die Arbeit mit Jugendlichen interessiert mich auch sehr, durch Schulsozialarbeit, wie, wenn die Jugendlichen kommen, sehe ich auch immer wie das brennt eben, das Thema Beziehungen. Sei es jetzt wirklich Beziehung, also in einer Partnerschaft oder mit Freunden oder so, und eben jetzt wie viele Grenzüberschreitungen es da gibt»* (Pos. 9). Alle anwesenden Moderator\*innen schätzen es, das Programm zu zweit durchzuführen, so dass Absprachen und Austausch untereinander möglich sind. Als besonders positiv erfahren die Moderator\*innen auch, dass sie für die Durchführung von Herzprung mehrere Zeitfenster zur Verfügung haben und so mehrere Male mit der gleichen Klasse arbeiten können: *«Es passt einfach mega gut, es bringt viel zusammen an Themen, die ich schon lange am Forschen bin in der Praxis, im Kontakt mit Menschen verschiedenstes Alters und mit Oberstufenschülerinnen und -schülern ist es halt ein cooles Thema, weil die (.) da ein bisschen mit einer anderen Lautstärke reingehen, darum gefällt mir das Projekt eigentlich sehr gut. Und auch das man mehrfach mit einer Klasse kann arbeiten, das ist schön»* (Pos. 19).

### Wirksamkeit der einzelnen Module

Die einzelnen Module und Geschichten werden bezüglich der Wirksamkeit unterschiedlich beurteilt. Während das Programm für die einen über einen logischen Aufbau verfügt und sie alle Module wichtig finden, bevorzugen die anderen die Module 1, 2 und 5. Ihrer Einschätzung nach sind diese drei Module bestärkend, sie vermitteln Empowerment und sind lustvoll ausgerichtet. *«Das erste Modul gefällt mir sehr gut, weil das noch nicht ganz in dem Negativen ist ... und das ist bestärkend. Und ich merke für mich ist das wirklich auch relevant, dass so ein Programm noch die bestärkende Seite hat, das Empowerment (.) und dort*

*spüre ich, ist einfach noch eine andere Energie im Raum als bei dem Schweren, so. Ich würde gerne noch das Bestärkende noch bestärken» (Pos. 50).*

Ein weiterer positiver Punkt wird darin gesehen, dass die oben genannten Module viel Auseinandersetzung unter den Jugendlichen zulassen würden. *«Rund um das Thema ... Klischees, Stereotypen, ähm, dort habe ich einfach ganz viele Äusserungen gehört, bei denen ich gedacht habe, das ist so gehaltvoll, so interessant, was abgeht und dort ist am meisten Auseinandersetzung zwischen ihnen passiert. Dass sie auch wirklich sich geäußert haben, viel mehr als nachher, bei dem Nachfolgenden. Dort waren sie auch wirklich dabei, auch bei der Diskussion» (Pos. 50).*

Die Audio- und Filmdateien schätzen die Moderator\*innen als eine *«schöne Angebotspalette»* und ein *«gutes Ausgangsformat»* (Pos. 88), die man nutzen oder je nach Situation auch erweitern könne und die nahe an der Alltagswelt der Jugendlichen seien. *«Also, wenn man die die Geschichten nimmt, also jetzt beim Modul vier ist es Leon und Lisa und die gehen an die Party und sie schmusen ein bisschen herum und dann gehen sie nachher in ein Zimmer, ... das gibt heisse Diskussionen, was will das Mädchen dann, oder? Und die einen finden, nein sicher nicht und die anderen finden ja, klar, das ist ein Zeichen. Und das ist nahe, ganz nahe. Und da kommen sie voll» (Pos. 67).* Allerdings befürchten die Moderator\*innen auch, dass das *«super Angebot mit vielen tollen Materialien ... schnell alt sein wird»*. Vorgeschlagen wird deshalb, die Materialien entweder als *«Open Source»* (Pos. 211) zur Verfügung zu stellen oder sie zumindest mit einer Lizenz freizugeben, mit dem Vorteil, dass man nachher jederzeit auf die aktuellen Unterlagen zugreifen kann. *«Wenn man sie die [Materialien] frei gibt, (...), dann muss man eine Lizenz kaufen. Dann kann man es ja nicht mehr gross steuern, aber wir können dann andauernd online verändern, auswechseln und aktualisieren. Bei einem Ordner wie hier, ist es wie so statisch, oder?» (Pos. 182).*

### Behindernde Faktoren, Schwierigkeiten, Stolpersteine, Hindernisse, Kritik und Vorschläge zur Weiterentwicklung

Obwohl die Moderator\*innen *«Herzprung»* grundsätzlich positiv gegenüberstehen und es gerne mit den Jugendlichen durchführen, fühlen sie sich mit gewissen Elementen des Programms unwohl und formulieren spannende Einsichten bis hin zur Kritik an gewissen Punkten, die bei einer Weiterentwicklung des Programms beachtet werden können.

#### *Negative Ausrichtung des Programms*

Auch wenn die Moderator\*innen gewisse Moduleinhalte als bestärkend und lustvoll bezeichnen, fällt die Gesamtwertung des Programms diesbezüglich weniger positiv aus. Die negative Rahmung, die Schwere des Programms bewirke, dass es einigen Jugendlichen *«gerade beim ersten Mal schon ablöscht»* (Pos. 41). Das sei *«frustrierend»* (ebd.), wobei auch angemerkt wird, dass dies eigentlich bei allen Präventionsprojekten der Fall sei: *«... bei allen Präventionsprojekten, auch bei Suchtprävention, die wir gemacht haben, oder bei Prävention zu sexuellen Übergriffen – ich habe so viele Präventionsprojekte gemacht – und bei allen ist es eigentlich, die Charakteristik ist so, du kommst mit etwas nicht Gutem» (ebd).*

Bei der Setzung von negativen Ereignissen wie sexuelle Übergriffe, missbräuchliches Verhalten in Beziehungen sowie Gewalt sei es oft schwierig, die Jugendlichen abzuholen, sie zu motivieren und am Ball zu halten. «... dass sie finden, es ist sehr negativ alles, also sie haben Mühe mit dem, dass wir eigentlich so die schlechten Seiten der Beziehungen betonen und Beziehung muss eigentlich, sollte eigentlich schön sein und etwas Tolles und Lustvolles (.) und mit dem kämpfe ich immer wieder» (ebd). Jemand anders formuliert die fehlende Motivation der Jugendlichen bei gewissen Themen mit einer schönen Metapher: «Du musst sie vom dritten UG [Untergeschoss] holen ins EG [Erdgeschoss] zuerst, um mit ihnen dann in den 1. oder 2. Stock zu gehen, oder in den 10. Stock mit schöner Aussicht und so. Es braucht recht viel» (Pos. 43).

#### Mehr Lustvolles, flirten

Auf die Frage, wie man denn besser mit den Jugendlichen in den 10. Stock mit Aussicht gelangen könnte, waren sich die Moderator\*innen einig, dass es in den Modulen mehr lustvolle und spielerische Momente brauchen würde. So z.B. «mehr andocken an der Lust, bei dem was funktioniert» (Pos. 185). Flirten steht im Mittelpunkt ihrer Überlegungen, denn die Jugendlichen würde es interessieren, wie man richtig flirtet, wenn man das erste Mal mit Jungs oder Mädchen zusammenkommt. Die Moderator\*innen wünschten sich, dass die Module mehr «von der Lustseite» (ebd.) aufgebaut wären. Daran anschliessend könne man dann thematisieren, was passiert, wenn es nicht mehr gut oder sogar aus dem Ruder läuft. So käme man auch zu den Themen des Programms. «Wo hat das Lustvolle, das Positive Platz? Flirten, ich meine flirten hat schon fast alle Themen drin, als jetzt gerade über die Definition von sexueller Nötigung oder Vergewaltigung zu sprechen(..), sondern eben viel mehr bei mir, wo sind meine Grenzen? Und wo ist es schwierig diese Grenzen wahrzunehmen» (Pos. 210). Es brauche in «Herzprung» mehr Raum für Themen wie «Wer bin ich? Wie geht es mir? Und dann nachher, wie geht's mir, wenn ich dich sehe» (Pos. 213). Das bedeute aber, dass es auch mehr Raum für Partizipation brauche zur Mitgestaltung des Programms und «das würde voraussetzen, ... dass es ein flexibles Lehrmittel wäre» (Pos. 215). Generell wird die eingeschränkte Partizipation am Programm bemängelt: « (...) dort ist für mich die Frage an das Programm, (...) wie fest könnte man noch partizipativer sein?» (Pos. 121).

#### Zeitvorgaben, Unterrichtsmaterial

[Es lässt sich weiter festhalten, dass die Moderator\*innen das Programm als sehr durchstrukturiert und getaktet erfahren, und die 45 min-Sequenzen pro Thema knapp bemessen seien.] «Es lässt für mich viel zu wenig Zeit. Also man lockt sie so mit Sachen und dann kann man die wie so nicht richtig erfüllen. Und das ist manchmal noch ein bisschen ein Frust, finde ich» (Pos. 103). Andererseits zeige sich aber, dass drei Lektionen pro Vormittag (zu) viel seien, da die Konzentration bei den Jugendlichen schnell nachlasse. «Also so eine halbe Stunde ... vor Ende hat man richtig gemerkt, es kommt gar nichts mehr. Sie waren einfach nur noch so wie tote Fliegen, weil es einfach zu viel ist. Man diskutiert wahnsinnig viel, sie sind auch engagiert, aber irgendwann ist die Luft draussen» (Pos. 101).

Mehrere Voten umschreiben die Fülle an Material und Arbeitsblättern, vor allem im Modul zwei, als erschlagend. *«Also das [Modul] zwei ... ist es immer so "schulmässig" ein bisschen rübergekommen, so wahnsinnig viel Arbeitsblätter, die dann herumflattern»* (Pos. 75).

#### Heterogenität

In Zusammenhang mit den Schulklassen machen den Moderator\*innen die heterogenen Voraussetzungen der Schüler\*innen am meisten zu schaffen, *«vom Superhirn bis zu Lernzielbefreiten»* (Pos. 110) finde sich da alles. Das würde dazu führen, dass man mit den einen Jugendlichen fast schon philosophische Diskussionen über das Thema führen könne, während andere keine Ahnung hätten, worüber überhaupt gesprochen werde (Pos. 100). Vor allem die sogenannten Mehrniveau-Klassen seien herausfordernd: *«Ich glaube am meisten Probleme hätte ich, wenn jetzt irgendjemand einfach sagt, so mit A, B, C gemischt (...)»* (Pos. 147), aber auch EBA<sup>1</sup>- oder Sonderschulklassen werden als grosse Herausforderung gesehen, weil die Module sehr *«schulisch»* und *«anspruchsvoll»* seien mit den vielen Arbeitsblättern. Dies wirft auch die Frage auf, ob das Programm nicht zu intellektuell gestaltet sei: *«Ich glaube, es ist einfach mehr für intellektuellere Klassen gedacht, man muss es selber runterbrechen und das schon sehr schnell, nicht nur bei den Sonderklassen, sondern es beginnt viel früher»* (Pos. 119). Eine Moderatorin stellt ebenfalls fest: *«Also die heterogene Spanne bedient es [das Programm] wie in diesem Sinne nicht»* (Pos. 120).

#### Geschlechterverhältnisse

Ein zu ungleiches Geschlechterverhältnis in den Klassen erfahren die Moderator\*innen als nicht zielführend, vor allem wenn es viel mehr Jungs als Mädchen seien. Sie betonen, dass die Moderator\*innenrolle in zu grossen Jungengruppen demjenigen eines *«Dompteurs»* (Pos. 107) ähnlich sei und sie dieses Ungleichgewicht viel Energie kosten würde, um überhaupt mit den Jungen arbeiten zu können. Dauernd müsse die Gruppendynamik aufgefangen werden. *«Es ist mehr, dass es teilweise Klassen gibt mit einem sehr ungleichen Geschlechterverhältnis und dann bin ich plötzlich mit 20 Jungs und meine Tandempartnerin mit 8 Mädels ... ich habe gerne Jungs-Gruppen, dass ich irgendwie dann die Energie auch auf eine Art toll finde, aber auch für mich ist es schon eine Erholung (...) wenn dann wieder Mädels in einer Gruppe sind, dann denke ich dann 'Wow' die machen das von alleine, ich muss mich gar nicht viel - also ja es ist einfach interessant wahrzunehmen, aber ich glaube, deshalb haben wir ja das Programm ja vielleicht, oder?»* (Pos. 109).

Keine der Moderator\*innen-Tandems hat bisher *«cross»* gearbeitet – sprich eine Moderatorin mit den Jungs und ein Moderator mit den Mädchen – wobei sie dieser Idee gegenüber offen seien, sie hätten es einfach noch nicht ausprobiert.

#### Alter der Jugendlichen

Als einen weiteren Stolperstein bezeichnen die Moderator\*innen das teilweise junge Alter der Jugendlichen und damit eingehend die fehlende Erfahrung mit Liebesbeziehungen. Eine

<sup>1</sup> Eidgenössisches Berufsattest EBA – zweijährige Lehre im Gegensatz zu den EFZ-Lehren, die drei- oder vierjährig sind und mit einem Eidgenössischen Fähigkeitszeugnis (EFZ) abschliessen.

Moderatorin widerspricht dieser Einschätzung jedoch: *«Ich sehe es ein bisschen anders! Sie haben alle Beziehungserfahrung, sie haben alle Eltern, sie haben alle Herkunftsfamilien und zum Teil behaupte ich, dass dort so schwierige Sachen sind, dass sie auch ruhig sind, weil sie nicht über das sprechen möchten»* (Pos. 44).

#### *Haltungen, Einstellungen der Jugendlichen*

Als persönliche Herausforderung der Moderator\*innen nennen einige den Umgang mit den Haltungen von Jugendlichen, wenn diese den Überlegungen des Programms und den eigenen Haltungen diametral entgegengesetzt sind. Wie weit soll und kann man sich in solchen Situationen auf eine Diskussion einlassen, ohne lehrmeisterlich zu wirken? Wie können sie auf befremdliche Ereignisse oder Reaktionen der Jugendlichen eingehen? Diese Fragen bleiben offen.

#### *Institutionelle Ebene – Zusammenarbeit mit RADIX und den Schulen*

Auf die institutionelle Zusammenarbeit angesprochen, fragen sich einige, warum diese oder jene Schule überhaupt ausgewählt worden sei, oder wie es zur Auftragserteilung gekommen sei. Es sei vorgekommen, dass das Programm quasi zum Hüten der Jugendlichen kurz vor den Sommerferien eingesetzt worden sei. *«Ich bin nicht Teil dieser Schnittstelle zur Schule und es hat einfach ein, zwei Sachen gegeben, die für mich am Schluss etwas irritierend waren, auch Kooperationen. Bei einer Klasse war es jetzt in meinem Empfinden so, die haben wir jetzt einfach noch gehütet bis zu den Sommerferien, oder? Und dann war jetzt wie so die Frage, ist das jetzt die Idee? Ist das irgendwie gut?»* (Pos. 111). Die Moderator\*innen diskutieren die Frage, wie RADIX die Schulen auswählen würde. Einige Stimmen führen die Schulauswahl auf einen Druck von Seiten der Geldgeber\*innen zurück. *«Ist auch noch interessant genauer hinzuschauen, ... nimmt man einfach jede Schule, weil man das Projekt unbedingt durchsetzen muss, damit man das Evaluationsprojekt füttern kann? Dort ist mir dann etwas unklar, wer wem dienen muss, dass am Schluss die Leute zufrieden sind von der OAK-Stiftung»* (Pos. 109).

#### *Honorar*

Befremdlich finden die Moderator\*innen ebenso, dass sie unterschiedlich entlohnt werden. *«Da in einem Kanton bekomme ich 3'000 Franken, im anderen bekomme ich 2'000 Franken. Da muss ich sagen, das mache ich nicht mehr, unter diesen Bedingungen, (...). Also da - das denke ich, da wurde auch schlecht kommuniziert. Sonst finde ich, das ist ja super sorgfältig aufgegleist, übernommen, evaluiert - jetzt da die Fokusgruppe»* (Pos. 152).

#### *Zusammenarbeit mit Schulen*

Angesprochen auf die Schnittstelle zwischen den Moderator\*innen und der Schule werden ambivalente Antworten gegeben: je nach Situation sei diese sehr gut, anderenorts wiederum schwierig. In erster Linie machen die Moderator\*innen ihre Einschätzung daran fest, wie engagiert sie die Lehrpersonen erfahren.

Als einen wichtigen Punkt erachten die Moderator\*innen die Frage, wie die Jugendlichen im Vorfeld über die Inhalte von «Herzprung» informiert werden sollen. Beispielsweise sei es nicht zielführend, wenn Lehrpersonen «Herzprung» mit dem Thema der Vergewaltigung verbinden würden. Die Einführung in die Themen des Programms würde dadurch unnötig verkompliziert. *«Und wenn man die Jugendlichen fragt, wisst ihr um was es geht – beim ersten Mal, fragen wir manchmal, was die Lehrperson eingeführt hat – dann kommt so Vergewaltigung, also massive Sachen, die gar nicht Thema sind im Herzprung. Woher die das haben, weiss ich nicht»* (Pos. 41).

Ambivalent äussern sich die Moderator\*innen hinsichtlich der Frage, ob sie vorgängig Informationen über die Schüler\*innen von den Lehrpersonen oder Schulsozialarbeitenden kriegen sollen oder nicht. Sie wägen ab, ob ihnen diese Informationen in der Beziehung zu den Jugendlichen eher nützlich seien oder sie hemme. *«Im Vorgespräch erzählen uns manchmal die Lehrpersonen oder die Schulsozialarbeiterin (...) ein bisschen über gewisse Schülerinnen oder Schüler. Und es gibt manchmal gewisse Sachen, bei denen ich denke, das möchte ich jetzt gar nicht wissen, eigentlich. Aber ich habe es schon gehört (...) und manchmal kann es helfen, wenn man es weiss, dann kann man die Fettnäpfchen vermeiden, vielleicht, oder dumme Aussagen allenfalls, oder man kann Mitschüler allenfalls korrigieren, irgendwie»* (Pos. 137). Die Ambivalenz zu dieser Thematik kann in der Fokusgruppendifkussion dieser Moderator\*innen nicht aus dem Weg geräumt werden.

## Resümee

Die Moderator\*innen schätzen «Herzprung» grundsätzlich als ein erfolgreiches Präventionsprogramm ein, nennen jedoch einige kritische Punkte, die sich zum Teil mit der Sicht der Jugendlichen decken und die in Zusammenhang mit der Wirksamkeit des Programms bedacht werden können. Dieses Abwägen zwischen Erfolg und Kritik deutet auf eine grosses *Engagement* der Moderator\*innen hin, sich für das Thema einzusetzen und sich für die Durchführung des Programms mit vollem Elan zur Verfügung zustellen – Durchführungen, die manchmal in sehr herausfordernden Settings stattfinden. Zusammenfassend lässt sich festhalten, dass sich die an der Fokusgruppendifkussion beteiligten Moderator\*innen mit Herzblut für die Sache einsetzen.

Als ein Herzstück des Programms bezeichnen die Moderator\*innen die *Türöffnerfunktion*. Es sei damit möglich, Reflexions- und Begegnungsräume zu öffnen, den Jugendlichen die Möglichkeit zu bieten, über den eigenen Horizont hinaus zu blicken. Das Programm könne Aha-Erlebnisse und Irritationen auslösen – zwei Kriterien, die für Verhaltensveränderungen als zentral erachtet werden. Weiter sehen sie die *Rolle und Positionierung der Moderator\*innen* selbst als ein Herzstück an. Nicht nur kann ihre Motivation für das Thema auf die Jugendlichen überspringen, auch das erfahrungsbasierte Wissen der Moderator\*innen, die Positionierung ausserhalb der Schule und damit die Möglichkeit, keine Lehrer\*innenrolle<sup>2</sup> einnehmen zu müssen, begünstigen den Erfolg des Programms. Nicht zuletzt erwähnen die

<sup>2</sup> Mit dieser Aussage deuten die Moderator\*innen auf ein zentrales Problem hin, mit dem sich Lehrpersonen auseinandersetzen müssen: das «Richter-Anwalt-Dilemma». Siehe dazu die Ausführungen im Bericht der Jugendlichen, Fussnote 1.

Moderator\*innen auch ihre Freude, mit dieser Altersgruppe ein so zentrales Thema bearbeiten zu dürfen und sehen ihr Interesse an der Lebenswelt der Jugendlichen als ein positiv beeinflussendes Moment.

Kritisch kann die grundsätzlich *negative Rahmung des Programms* angeführt werden. *Lustvolle* Momente in Beziehungen, auch das Flirten, kämen zu kurz, denn damit könne nicht nur in der Lebenswelt der Jugendlichen angeknüpft, sondern den Jugendlichen auch ein grundsätzlich positives Gefühl für Beziehungen vermittelt werden. Darauf aufbauend würden sich dann die schwerverdaulichen Themen des Missbrauchs zugänglicher thematisieren lassen. Bei dieser Argumentation zeigt sich auch die Überlegung, dass mit einem auch auf Flirten ausgerichteten Programm Jugendliche, die noch keine eigenen Liebesbeziehungserfahrungen mitbringen, besser abgeholt werden könnten. Generell erfahren die Moderator\*innen das *Zeitkorsett* des Programms bisweilen als einengend, ebenso wie sie es als grosse Herausforderung sehen, den sehr *heterogenen Klassenzusammensetzungen* gerecht zu werden. Hier setzt auch die Frage an, ob das Programm nicht zu intellektuell konzipiert und ausgerichtet sei. Weitere kritische Punkte betreffen die Frage nach der Schulauswahl, die Zusammenarbeit mit den Lehrpersonen und den Schulen sowie die teilweise kantonale unterschiedlichen Honorare für den Einsatz als Moderator\*in.

#### Nachtrag zur Fokusgruppendifkussion mit den Moderator\*innen der Deutschschweiz

Zwei der sieben erfahrenen Moderator\*innen von «Herzprung», mit denen wir das Gespräch geführt hatten, waren bereits in der Pilotphase (Version 0, 2015, 9 Module) dabei, andere waren auch an der Entwicklung der sogenannten Schnupperateliers beteiligt. Der berufliche Hintergrund ist bei allen ähnlich, sie kommen aus der Sozialen Arbeit/Sozialpädagogik und/oder Soziokultur und Jugendarbeit, zwei haben eine Erstausbildung als Primarlehrpersonen. Alle sind heute im Auftragsverhältnis nebenberuflich Herzprung-Moderator\*innen. Im Hauptberuf sind sie in vielfältigen Berufen tätig: Schulsozialarbeit, Sexualpädagogik, soziokulturelle Animation, Geschäftsleitung einer NGO, DaZ-Lehrperson und einige sind auch Moderator\*innen anderer Präventionsprojekte.

Alle befragten Moderator\*innen in der Deutschschweiz führen das Programm «Herzprung» (fünf Module à je 135') zu zweit in gemischtgeschlechtlichen Tandems durch. Die Durchführung findet ausschliesslich in Schulklassen statt, welche die Moderator\*innen in der Regel nicht kennen. Einzige Ausnahme: eine Moderatorin ist auch Schulsozialarbeiterin in einem Schulhaus, in dem zwei Klassen das Programm absolviert haben.

## Anhang

### Leitfaden Fokusgruppengespräch Moderator\*innen

Arbeitsdokument

#### Begrüssung und Einleitung/Explikation des Vorgehens/Vorstellen und Kennenlernen

Begrüssung der Moderator\*innen und kurze Vorstellung der involvierten Institutionen und des Forschungsprojekts mit den Zielen, Ablauf, du-/Sie, Diskussionsregeln wie Vertraulichkeit, Datenschutz etc.

*Gerne würden wir mit einer Vorstellungsrunde beginnen mit Ihren Namen, Berufen, Tätigkeiten und Ihrer institutionellen Einbindung (Namensschilder stehen vor jeder TN). Darüber hinaus interessiert uns aber auch ihre persönliche Motivation, sich zur Moderator\*in für Herzsprung ausbilden zu lassen?*

Kurz die Frageblöcke den TN präsentieren für eine Orientierung, A0-Plakat mit Übersicht der Module, Zettel und Stifte, um bei Bedarf die TN etwas notieren lassen, um dann wieder in die Diskussion einzusteigen.

*Ich gebe euch kurz eine Übersicht über die Fragen – bei allen Fragen geht es darum eure Einschätzung als ModeratorInnen von Herzsprung bezgl. der Wirksamkeit von Herzsprung bei Jugendlichen in Bezug zu ihren Einstellungen, Verhaltensänderungen und Wissen.*

THEMEN	Hauptfragen	Folgefragen, Vertiefungen
<i>Wahrnehmung der Wirksamkeit von Herzsprung bei Jugendlichen</i>	<p>Was macht aus eurer Perspektive Herzsprung zu einem erfolgreichen Präventionsprogramm? Woran könnt ihr das festmachen?</p> <p>Wie oder woran konntet ihr während der Durchführung feststellen, ob sich was an den Einstellungen oder Verhaltensweisen bei den Jugendlichen verändert hat?</p> <p>Welches Modul hatte eurer Meinung nach die grösste Wirkung erzielt bei den Jugendlichen?</p>	<p>Was wäre das "Beste", das Sie erreichen könnten?</p> <p>Wann würden Sie sagen, Herzsprung bringt's / Herzsprung ist erfolgreich? Können Sie uns konkrete Beispiele geben für eine erfolgreiche Durchführung? Und eine nicht erfolgreiche?</p> <p>Haben Sie positive oder negative Rückmeldungen von Jugendlichen erhalten?</p> <p>Kamen auch eigene Geschichten von Jugendlichen als Beispiele? Konnten Sie bei den einzelnen Modulen auf Erfahrungen und Erlebnissen aus der Lebenswelt der Jugendlichen zurückgreifen? Welche?</p>
<i>Bedingungen, die den Erfolg von Herzsprung begünstigen oder verhindern aus Sicht der Moderator*innen</i> <i>Nachfolgende Fragen sind Unterfragen oder Nennungen von dieser Frage</i>	Ihr habt als Moderator*in eine wichtige Rolle in der Durchführung des Programms. Basierend auf Ihren Erfahrungen, wo liegen die Hauptschwierigkeiten (oder Herausforderungen) Ihrer Arbeit, wenn Sie an die Ziele von Herzsprung denken.	<p>Gibt es Module, die schwieriger oder einfacher zu moderieren sind?</p> <p>Wie funktionieren die Spielregeln?</p> <p>Lebenswelt-Bezug der Übungen, Audiodateien, Filmbsp. Etc. Zusammenarbeit mit Lehrpersonen? Zeit?</p>
<i>Schwierigkeiten im Zusammenhang mit den Jugendlichen</i>	<p>Was sind aus eurer Sicht die Hauptschwierigkeiten/Stolpersteine, die ihr bei der Arbeit mit den Jugendlichen feststellen?</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Gruppendynamik</li> </ul>	<p>Was sind eure Beobachtungen zur Gruppendynamik? Welche Irritationen gab es bei der Durchführung der Module?</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Respekt vor den Meinungen des anderen?</li> <li>- unterschiedliche Interessen</li> </ul>

	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Verhalten (Verweigerung, Widerspenstigkeit)</li> <li>- Ethno-natio-kulturelle Zugehörigkeiten</li> <li>- Geschlecht</li> <li>- Rollen: Dominierende vs. Schüchterne</li> <li>- Betroffenheit der TN durch Gewalt</li> <li>- Module</li> <li>- Freiwillige vs. obligatorische Teilnahme)</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- War bei einigen Jugendlichen eine Unlust zum Reden vorhanden?</li> <li>- Was könnten die Gründe dafür sein?</li> <li>- Hatten Sie auch Jugendliche in den Gruppen, die sich verweigert haben? Die widerspenstig waren?</li> <li>- Wie haben sie in diesen Fällen reagiert?</li> <li>- Hat einer von Ihnen jemals einen Jugendlichen bestrafen /disziplinäre Massnahmen ergreifen müssen?</li> <li>- -Wie haben Sie das Gleichgewicht zwischen den schüchternen und eher dominierenden Jugendlichen erlebt?</li> <li>- Wie haben die Jugendlichen auf Sie als Frau oder Mann reagiert?</li> <li>- Hatten sie auch Jugendliche in den Gruppen, die selbst von Missbrauch oder Gewalt betroffen waren: Wie haben sie darauf reagiert? Gab es auch heikle Momente?</li> <li>- Gibt es Module oder Themen, die Sie als schwieriger einschätzen für die Jugendlichen als andere? Welche?</li> </ul>
<p><i>Persönlicher Umgang/Strategien mit den Schwierigkeiten</i></p>	<p>Wie geht ihr persönlich mit diesen Schwierigkeiten im Zusammenhang der Gruppendynamik um? Was für Strategien habt ihr?</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Gruppendynamik</li> <li>- Regeln</li> <li>- Einschätzung der Art der Beziehungen (Nähe, Vertrautheit)</li> <li>- Adaption des Programms, der Module</li> <li>- Beizug externer Unterstützung</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Wie reagieren Sie bezüglich der Emotionen und Befindlichkeiten der Jugendlichen?</li> <li>- indem Sie den Austausch steuern? Vertrauensbildung fördern? Disziplin?</li> <li>- Wie gingen Sie mit den gemeinsam erarbeiteten Spielregeln um? Mussten Sie diese oft durchsetzen oder funktionieren sie gut?</li> <li>- Wie managen Sie Ihre "Nähe oder Distanz" zu den Jugendlichen?</li> <li>- Wie arbeiten Sie an der Vertrauensbildung und Gruppen-dynamik?</li> <li>- Adaptieren Sie das Programm, Inhalt und Reihenfolge der Module, um es an bestimmte Situationen anzupassen? An welche?</li> </ul>

<p><i>Schwierigkeiten bei der Umsetzung von Herzsprung in Institutionen, bei der Koordination und bei der Arbeits-organisation</i></p>	<p>Was sind eure Erfahrungen in Bezug auf wo Herzsprung umgesetzt wurde (Schulen, Schnupperateliers)?</p> <p>Welche Schwierigkeiten gibt es bei der Umsetzung in den Schulen?</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Schulleitung</li> <li>- LP der Klasse?</li> <li>- Andere Programme</li> <li>- Einschätzung des Programms über die Dauer des Bestehens</li> <li>- Negative Reaktionen des Umfelds: Auswirkungen auf den Erfolg?</li> </ul> <p>Zusammenarbeit mit RADIX?</p>	<p>Wie reagieren die verschiedenen Schulen, an denen Sie das Programm umsetzen? Hat sich etwas an der Schulhauskultur verändert? In der Kommunikation? Sind Sie auch auf Widerstände gestossen? Wenn ja, welche?</p> <p>Im Allgemeinen, wie ist die Einstellung der Schulleitungen? Sind diese bereit, Sie zu unterstützen?</p> <p>Steht Herzsprung in Konkurrenz zu anderen Programmen? Wenn ja, mit welchen?</p> <p>Wie reagieren Schulen, Institutionen, Fachpersonen auf Herzsprung? Sehen Sie eine Entwicklung, wie dieses Programm in den letzten Jahren aufgenommen wurde?</p> <p>Was halten Sie davon, die Module mit dem Begleitmaterial nicht frei zugänglich zu machen?</p> <p>Wäre es sinnvoll, das Programm anzupassen</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- nach Alter?</li> <li>- der Klassenstufe?</li> <li>- der verfügbaren Zeit?</li> <li>- des Kontextes?</li> </ul> <p>Wie wirken sich positive oder negative Reaktionen von Kolleg*innen, Lehrpersonen, Schulleitungen auf den Erfolg des Programms aus? Beispiele und Erfahrungen hier?</p>
--	---	---

Andere Themen mit geringerer Priorität, zu behandeln, wenn es die Zeit erlaubt: 17.45

<p><i>Meinung zum Werkzeug Handbuch Herzsprung</i></p>	<p>Was haltet ihr vom Handbuch, das die Umsetzung des Programms begleitet?</p>	<p>Hilft es Ihnen bei der Durchführung der Module? Wie eng halten Sie sich an die Anweisungen und Gesprächsvorschläge? Arbeitsblätter, Infoblätter, weiterführende Materialien und links? Audio- und filmdateien? Weitere Vorschläge? Was sind die positiven Elemente für Sie und was könnte verbessert werden? Stärken? Schwächen, Lücken? Gibt es Verbesserungspotenziale?</p>
<p><i>Meinung zur Moderationsausbildung</i></p>	<p>Was haltet ihr von der Herzsprung Moderationsausbildung, die von RADIX organisiert wird?</p>	<p>Fühlten Sie sich nach dieser Ausbildung Training ausreichend vorbereitet, um das Programm zu leiten? Welche Erfahrungen? Was sind die positiven Elemente für Sie und was kann verbessert werden? Erklären Sie..... Stärken? Schwächen?</p>

		Gibt es Verbesserungspotenziale?
<i>Vor- und Nachteile in Bezug auf die verschiedenen Moderations-«Profile»</i>	Ihr habt verschiedene Profile: auf die Nennungen ganz am Anfang eingehen, auch Anfänger und Erfahrene.  Welche Schwierigkeiten, Vor- und Nachteile hat jedes dieser Profile auf-grund Ihrer Erfahrungen?	Gibt es eurer Meinung nach ein "ideales Profil" für eine Moderator*in Herzsprung?  Welche Eigenschaften müssen sie in Bezug auf Erfahrung und Fähigkeiten haben, um Herzsprung erfolgreich durchzuführen?  (wenn Zeit, evt. Welche Aufgaben ziehen Sie unter allen Aspekten Ihrer Moderationsarbeit vor, und welche finden Sie etwas einschränkender oder mühsamer.)

Synthese als Zusammenfassung der Diskussion, wenn Zeit..

Synthese der Erfolgsfaktoren und Hindernisse für den Erfolg des Herzsprung-Programms	Was sind Ihrer Meinung nach <b>die wichtigsten Elemente</b> , die zum Erfolg von Herzsprung beitragen?	Konsens suchen
	Andererseits, was sind Ihrer Meinung nach <b>die grössten Hindernisse</b> für den Erfolg von Herzsprung?	

## 7.4 Analyse et canevas du focus group et des entretiens avec les élèves romand-e-s

### Focus group et entretiens avec les jeunes romands

Cette analyse se base sur les données de focus group avec une classe de l'école Beausigne<sup>aa</sup> et trois entretiens semi-directifs avec des élèves de l'école Chantoise ayant participé au programme SE&SR. Ces entretiens avaient pour but de saisir : a) les principaux messages retenus par les élèves après avoir suivi le programme SE&SR, b) les éléments particulièrement appréciés du programme et ceux ayant posé des difficultés, et c) l'effet du programme sur leurs attitudes et comportements.

Comme avec le focus group des animatrices et animateurs, la recherche de candidats a été réalisée par la coordinatrice du projet SE&SR chez RADIX, qui s'est à la fois occupée de diffuser le message auprès des personnes concernées et d'organiser les rencontres. La sélection des élèves est issue principalement d'une démarche volontaire, de l'intérêt des enseignant·e-s pour la démarche d'évaluation.

<sup>aa</sup> Les noms utilisés pour désigner les écoles sont fictifs.

A l'école Beausigne, huit jeunes de 16-17 ans étaient présent-e-s, dont deux filles et six garçons. Nous avons réalisé cet entretien le 12 décembre, soit un mois après la fin de l'intervention<sup>bb</sup>. Pour la classe de Chantoise, les entretiens ont eu lieu le huit avril 2020 par Skype, soit deux semaines après la fin de l'intervention. Deux filles et deux garçon de 15 ans ont participé aux interviews (deux entretiens individuels et un en duo fille-garçon). Leur sélection s'est faite sur la base d'un tirage au sort entre toutes et tous les élèves d'accords de participer à cette interview. Un focus group était prévu initialement avec cette classe, mais ce dispositif a été revu en raison de la crise sanitaire du COVID-19 et de la période de confinement qui s'en est suivi. Réunir huit à dix élèves sur une plateforme virtuelle nous est apparu peu réaliste, d'où notre option pour des entretiens individuels, jugés plus adaptés pour une bonne compréhension des discours malgré la distance physique.

Des différences sont à relever entre les deux classes rencontrées en ce qui concerne l'âge des élèves, leur contexte de vie et trajectoire scolaire. Les élèves de Beausigne sont plus âgé-e-s. Par ailleurs, ces jeunes sont inclu-e-s dans un programme de post-scolarité obligatoire pour élèves en décrochage. A l'école Chantoise, il s'agit d'une classe de dernière année d'école obligatoire (11<sup>e</sup> HARMOS) et les jeunes rencontré-e-s ont précisé avoir déjà choisi une orientation pour la suite, soit dans une école de niveau secondaire supérieur ou dans une voie d'apprentissage.

En ce qui concerne le format de l'intervention SE&SR, des variations sont également à constater. Dans la classe de Beausigne, la session a été condensée en deux blocs de quatre périodes sur deux semaines, une modalité qui a été déterminée par des raisons purement logistiques relatives notamment à la présence des élèves sur un même site, à leur disponibilité ainsi qu'aux échéances de fin d'années (fin des formations, vacances, etc.)<sup>cc</sup>. Dans la classe de Chantoise, la session SE&SR était plus alignée avec les recommandations du programme<sup>dd</sup> puisque elle a été réalisée en quatre séances de deux périodes à intervalle de deux semaines.

Dans les deux classes, la session SE&SR était obligatoire et a été gérée par une animatrice externe, avec la présence de l'enseignant-e dans toutes les séances.

Dans l'analyse qui suit, nous regroupons les données des différents entretiens sur la base des thèmes transversaux évoqués plus haut (éléments appréciés ou jugés plus difficiles, messages clef retenus et éléments jugés importants sur les attitudes et comportements). Nous tentons dans la mesure du possible de mettre en lumière les variations en fonction des contextes.

### **Aspects particulièrement apprécié de l'intervention**

Au-delà des éléments forts et des points d'amélioration que nous décrivons dans les prochaines sections, l'intérêt global pour le programme SE&SR semble un point acquis chez toutes et tous les élèves rencontré-e-s.

Cet intérêt s'évalue dans la réponse donnée à l'une de nos questions conclusives, qui proposait de se mettre dans la peau d'un défenseur ou d'un détracteur du programme auprès des autorités

<sup>bb</sup> L'intervention a eu lieu le lundi 1 et 11 novembre 2019.

<sup>cc</sup> Informations données par l'enseignant à notre demande (9 juin 2020).

<sup>dd</sup> Qui recommande de déployer une session (à savoir neuf séances de 45 minutes) sur neuf semaines à raison d'une séance par semaine.

publiques et de présenter des arguments en sa faveur ou en sa défaveur<sup>ee</sup>. Or, la totalité des élèves rencontré-e-s a pris fait et cause pour le programme SE&SR. Elles et ils ont estimé que ce dispositif devait être maintenu, voire selon certain-e-s, rendu obligatoire dans toutes les écoles. Cette posture était affirmée au nom de l'intérêt public qu'il comporte en termes de prévention et de sensibilisation aux abus et autres violences dans les relations. Voici quelques-unes de ces affirmations :

*« Moi j'aurais aimé leur dire que ce serait important de le rendre obligatoire à toutes les écoles, comme ça tout le monde en prend conscience. Parce que je pense que pour certains, ça paraît normal de frapper des gens ou bien de ne pas les respecter. Et puis à travers ces cours, on pourrait ouvrir un peu l'esprit de ces personnes et leur montrer que ce n'est pas normal. »* (Elève, Chantoise)

*« 6 : Parce que pas tout le monde est éduqué de la même manière et pas tout le monde a les mêmes, euh... »*

7 : -Visions

5 : -Avis

*6 : -Les mêmes visions oui, de... des hommes et des femmes oui, des clichés et tout ça... Ils n'ont pas tous la même vision et ce cours ça peut clarifier les choses. Du coup, c'est important de le maintenir. »* (Elèves, Beausigne)

Ou encore :

*« Ben je dirais qu'il faut le rendre obligatoire pour que les gens ils ouvrent les yeux. Et ouais... que les gens qui sont victimes de violence conjugale ou qui en sont les responsables... ben, qu'ils ouvrent les yeux... comme quoi ce n'est pas normal et que les victimes elles devraient en parler. »* (Elève, Chantoise)

Dans la foulée, et fort de cet intérêt partagé, le programme SE&SR est considéré globalement de manière positive par les jeunes interviewé-e-s. Concrètement, les éléments d'une telle appréciation positives portent, d'une part, sur le contenu et la problématique abordée, et d'autre part, sur certaines modalités qui ont trait à la pédagogie d'enseignement.

### **L'importance d'être sensibilisé**

Tant à Beausigne qu'à l'école Chantoise, les animatrices ont présenté des études qui quantifient certains faits tels que la violence conjugale ou la maltraitance. Les études mentionnées, statistiques à l'appui, rendent le phénomène palpable et réel tout en l'arrimant à des données scientifiques, ce que les jeunes rencontré-e-s disent apprécier.

*« J'ai retenu un message fort, c'est qu'une femme sur huit se fait violer. Ça s'est resté dans ma mémoire et je pense dans celle de tout le monde »* (Elève, Chantoise)

---

<sup>ee</sup> C'était la question suivante : Si vous aviez un message à faire passer (aux décideurs, aux politiques) par rapport au programme SE&SR, qu'est-ce que vous leur diriez ?

*« Ce qui nous a parlé aussi je crois, c'est quand elle (l'animatrice) nous a mis dans cette situation : quand elle nous a dit qu'il y avait probablement une fille dans la classe qui allait se faire violer au cours de sa vie... Et ça, ça nous a fait tous réfléchir je crois. »*  
(Elève, Chantoise)

Comme en témoigne ces citations, certains chiffres – ceux du viol des femmes en particulier – ont eu une résonance particulière puisque plusieurs jeunes en font mention, tout en précisant leur étonnement, leur « choc » face à l'ampleur du phénomène en Suisse (« c'est dur à croire », « j'étais vraiment impressionnée »).

Malgré l'aspect difficile d'une telle réalité au sens où elle révèle une violence structurelle qui traverse les rapports sociaux, en discuter au sein d'un programme dédié est perçu par l'ensemble des jeunes rencontré·e·s comme une véritable plus-value.

Contrairement aux programmes scolaires habituels basés sur l'apprentissage d'une matière spécifique, l'intérêt de l'intervention SE&SR réside dans le fait de réfléchir à « *ce qui se passe dans le monde* » ou encore à « *la vie de tous les jours* », selon les mots d'un élève. Comme d'autres camarades de sa classe, l'un des élèves de Chantoise estime que ce cours lui aura permis de perdre en naïveté face au monde qui l'entoure, notamment face à un phénomène relativement caché et peu connu, mais qui a une certaine ampleur sociale.

*« Justement, le fait de voir que... de ne pas penser que le monde est innocent non plus, avec tout ce qui se passe, de croire que la vie est belle, les oiseaux chantent... Mais qu'en fait, il se passe des choses même si on ne les voit pas. Et puis ça, même si je le savais déjà, ça ouvre les yeux. »* (Elève, Chantoise)

Dans la classe de Beausigne, la thématique des rôles et clichés de genre, et avec elle, celle de la construction de la masculinité-féminité au travers des stéréotypes sociaux véhiculés par les médias ou les films grand-public semble avoir retenu une attention particulière. Cette thématique n'est pas absente des entretiens menés à l'école Chantoise ; toutefois, un seul élève sur les quatre rencontré·e·s en fait mention. Durant le focus group réalisé à Beausigne en revanche, les élèves se sont lancés spontanément dans une discussion à ce sujet – discussion qui avait manifestement eu lieu durant l'intervention SE&SR – au point qu'il devienne en quelque sorte le *storyline* de l'entretien.

Ces échanges montrent que les élèves de Beausigne ont intégré la notion de stéréotypes de genre : tour à tour, les débats seront l'occasion de révéler divers points de vue et de mettre en questions certaines affirmations telles que « *les femmes, elles restent à la maison* », « *les filles [c'est] avec les barbies et les garçons avec les voitures* », « *les garçons trompent plus souvent que les filles* » ou encore « *les femmes c'est plus faible et les hommes plus dur, c'est plus fort* ».

La discussion révélera aussi la difficulté d'expliquer ces constats en tant que construits sociaux et à s'accorder sur les causes qui les génèrent, causes que les élèves rencontré·e·s à l'école Beausigne considèrent comme étant plutôt vagues, relatives à la tradition, à l'éducation ou à la « société » en général : « *[les clichés] c'est quand on met tout le monde dans les mêmes paniers* », « *c'est une généralité* », « *c'est peut-être quand on est plus jeune, genre, nos parents nous ont appris que les filles c'est comme ça et les garçons comme ça... c'est l'éducation* », ou encore : « *c'est la société qui*

nous entoure qui fait ces clichés ». Une vidéo présentée sur ce sujet durant la session<sup>ff</sup> a également fait l'objet de commentaire durant ce débat : toutes et tous les participant-e-s se sont alors mis-es d'accord sur l'aspect caricatural et potentiellement délétère de l'éducation basée sur des clichés de genre.

**« Il y avait une pub, tu as un exemple ?**

7 : *Oui, il y a une pub d'un petit garçon qui jouait au foot. Donc son père, il lui enseignait...*

6 : *- c'était du rugby-*

7 : *-oui ça, du rugby. Et euh-*

4 : *-il ne devait pas avoir mal et qu'il devait se relever.*

7 : *Oui il devait se relever et après. Ben en fait au tout début de la pub, on voyait qu'il était très... ben il jouait avec sa petite sœur. Et après, il avait un regard noir, après le jeu. Après que son père... qu'on lui avait dit qu'il n'était pas un vrai homme s'il faisait ça et nanana... Et après, sa petite sœur est allée vers lui et il n'a rien fait pour jouer avec elle. Il n'avait même pas un regard, rien.*

**Oui, j'ai vu la vidéo, vous l'avez vu en cours ?**

6 : *Oui, elle nous l'a montrée la dame.*

4. *Ok, ça c'était sur un cliché, c'est vrai.*

7 : *Un gros cliché (appuyé). » [Tout le monde acquiesce] (Elèves, Beausigne)*

A l'instar de l'exemple ci-dessus, des vidéos ont été montrées dans la classe de Chantoise, avec des retours très positifs. Il s'agissait de la vidéo « Marie et Fred » et « 'Gifle la', la réaction des enfants ». Les élèves disent que ces supports sont particulièrement adaptés pour comprendre le phénomène et susciter le débat.

*« 1- Moi j'ai bien aimé en cours de la séance, on avait plusieurs vidéos pour nous mettre le contexte. Et j'ai bien apprécié qu'on ait pu débattre autour de ces vidéos (...) [parce que] ça nous montrait justement mieux que la simple lecture. Je trouve que l'image est plus forte.*

*2- Moi aussi, comme (nom), j'ai trouvé bien,*

**Avec les images...**

*2- Oui, les images c'est plus parlant... c'est vrai que ça choque plus. » (Duo d'élèves, Chantoise)*

*« Ce que j'avais bien aimé aussi c'est qu'elle (l'animatrice) montrait pas mal de vidéos (...) de petits scénarios sur l'écran. » (Elève, Chantoise)*

<sup>ff</sup> Il s'agit de la vidéo « Je suis un homme, un vrai » (cf. <https://www.youtube.com/watch?v=cNrZJUHsvZs>).

## L'intérêt pour le débat et l'échange d'idées

Les éléments qui distinguent l'intervention SE&SR des programmes scolaires habituels ont trait à son contenu (« on parle de ce qui se passe dans le monde ») mais aussi à sa forme et aux modalités d'enseignement.

Dans les deux classes, les élèves disent avoir positivement vécu le fait d'être sollicités pour exprimer leurs opinions dans les moments de débats. Que ce soit sur la base de notions discutées ou de réactions suite au visionnage de séquences vidéos, des moments de débats ont, dans la classe de Chantoise par exemple, été introduits à chaque période ou double période (2X45 minutes). Dans la classe de Beausigne, cette modalité a été en outre renforcée en disposant les élèves en rond (sans table) autour de l'animatrice durant les premières séances.

Dans la classe de l'école Chantoise, si la disposition des tables n'a pas été remaniée, les élèves mettent en avant un autre aspect dont elles et ils jugent l'effet bénéfique au niveau de l'incitation à participer aux échanges. Il s'agit des règles de confidentialités. Dans cette classe, les élèves les avaient écrites sur un support visible lors la première séance, support qui était réinstallé dans toutes les séances ultérieures.

**« Dans tes souvenirs, quelles seraient les choses que tu as particulièrement appréciées dans le cours ?**

1-Euh les activités où c'est que on devait échanger

2-On l'avait mis dans les règles. Ne pas juger les autres. Ne pas juger, ne pas couper la parole, puis ouais, je ne sais plus, il y avait deux ou trois autres.

1-c'était confidentiel aussi je crois qu'elle (l'animatrice) disait. On ne devait pas le dire hors du cours.

**Et ça a marché ? Ça vous a mis en confiance ?**

1-Ouais je pense.

2-Plutôt bien. » (Duo d'élèves, Chantoise)

Selon un autre élève de la classe Chantoise, la confidentialité et les règles qui l'accompagne auraient permis à ceux de ses camarades qui sont d'ordinaire plus timides, de prendre une place au fil des séances. A nouveau, l'un des intérêts et des défis de l'intervention SE&SR est de se démarquer d'un cadre scolaire habituel, et l'activité du débat semble un outil perçu comme efficace par les élèves pour y parvenir.

*« Ouais ouais c'était cool parce qu'il y avait des personnes qui ne parlait pas trop au début et puis après, à force, elles commençaient à parler, à répondre aux questions qui étaient demandées et puis c'était cool que tout le monde participe parce que quand il y en a que deux ou trois, ben ça ne montre pas l'avis de tout le monde et c'est un peu comme un cours normal quoi. » (Elève, Chantoise)*

A la discussion sous forme de débat s'ajoute un autre point fort du cours, qui rallie une majorité d'élèves. Il s'agit des exercices sur la base de scénarii, qui sont appréciés parce qu'ils mettent en jeu non seulement la réflexion sur un cas ou le fait de se mettre dans la peau d'un personnage/de

l'autre sexe par le biais d'une vignette par exemple, mais aussi le déplacement dans l'environnement de la classe et le mouvement.

*« Quand on a fait l'activité où c'est qu'on devait se déplacer dans la classe, j'ai adoré parce qu'on bougeait (...) Par exemple, on a fait une activité où c'est qu'on était tous au milieu de la classe. Et en fait la prof disait une histoire et on devait se mettre dans la peau d'un couple. Elle lisait un scénario où c'est qu'il y avait deux personnes en couple et puis si nous on était la personne, [la question était] est-ce qu'on resterait dans la relation ou pas ? Et si on voulait partir de la relation on se déplaçait au fond de la classe, si on voulait rester, on allait euh devant. Ça j'ai bien aimé. » (Elève, Chantoise)*

*« Franchement c'était cool parce qu'on faisait aussi des activités. On devait se mettre à des places, par rapport à ce qu'on était d'accord ou pas et du coup moi j'ai bien aimé ça. C'était bien dynamique. » (Elève, Chantoise)*

Cette activité s'oppose, dans les discours, au fait d'être assis et à l'ennui potentiel d'un cours qui deviendrait trop scolaire. La mise en situation semble particulièrement propice à impliquer l'élève, par exemple en le confrontant à un dilemme ou à un choix peu habituel. *« Ça m'a fait réfléchir... ça m'a fait réfléchir à qu'est-ce qu'il fallait faire dans une relation, comment il fallait réagir »,* explique l'un d'eux. Un autre a beaucoup apprécié cette activité par sa capacité à faire ressortir les différents positionnements et opinions par rapport à une relation (pardonner à l'autre ; rester dans la relation ou partir, etc.). Une élève de l'école Beausigne utilise le terme de « jeu » pour signifier l'aspect ludique (jeu de rôles), dynamique et prenant d'une telle activité – qu'elle aurait désiré voir apparaître plus fréquemment dans le programme.

*« 7 : Et il y avait aussi un jeu qu'on avait fait, c'était bien.*

*5 : Oui (Rire complice).*

*7 : Où justement, on devait tous se lever et elle disait justement un scénario et on devait savoir si on se positionnait par rapport à... On était les garçons ou les filles (elle demande à 5) ?*

*5 : Les garçons.*

*7 : Oui on était les garçons. C'était pour savoir si on restait dans la relation ou si on partait et c'était bien. A chaque truc, elle donnait les trucs et on devait savoir si on reste ou si on partait. Ça aurait bien si on aurait pu faire plus de jeux parce qu'il manquait... Enfin on a trop parlé, on était trop assis et à un moment, c'était ennuyeux. Mais quand on s'est levé, c'était bien.*

*4 : Et dans ce jeu-là, on était debout donc c'était bien.*

*5 : On bougeait quoi.*

*7 : Alors que rester deux heures assis, ce n'est pas top... C'est un peu ennuyeux. Du coup, j'avais même dit à la dame (l'animatrice) qu'il fallait faire plus de jeux pour que ça motive un peu plus. » (Elèves, Beausigne)*

## Aspects moins appréciés de l'intervention

Les aspects moins appréciés par les élèves concernent des aspect organisationnels et formels du programme SE&SR, notamment quant à sa longueur et au manque de dynamisme de certaines sessions. Les critiques ciblent parfois le contenu du programme mais de manière beaucoup plus sporadique. Dans l'ensemble en effet, les thématiques abordées semblent appropriées et en adéquation aux besoins ; seul un élève met en avant un manque d'intérêt pour certaines séances, mais en nuancant aussitôt ses propos.

### La difficulté à « rester concentré »

Cette difficulté est mentionnée par quelques élèves dans les deux classes rencontrée-s. Elle est corrélée à la longueur des séances et à ce qu'elles et ils ont ressenti comme un manque de dynamisme – rappelons qu'il s'agissait de quatre périodes d'affilées sur deux matinées à l'école Beausigne et de deux périodes d'affilée sur plusieurs semaines à l'école Chantoise. En cause ici, un déséquilibre entre des moments d'écoute et de participation individuelle surreprésentés selon elles-eux (« on était toujours assis »), et des moments d'activité (« c'était bien parce qu'on bougeait »).

*« La première chose qui me vient c'est que en fait on avait une heure et demi d'affilée. On n'avait pas de pause entre les séances. Ça c'était un peu compliqué de rester concentré, ben parce que d'habitude on a que 45 minutes, une pause de 5 minutes et pis encore 45 minutes. Là on n'avait pas de pause. Ça c'était assez compliqué de rester concentré. »* (Elève, Chantoise)

*« Comme on a deux leçons, c'est long. »* (Elève, Chantoise)

*« Des fois, j'avais des moments d'absence. Je n'écoutais pas trop. C'est long quatre heures. »* (Elève, Beausigne)

La longueur des séances et le manque de dynamisme seraient ainsi la cause, pour certains, de difficultés à « rester concentré ». Ce point a fait l'objet d'un débat lors du focus group avec la classe de Beausigne, qui démontrent que des nuances sont à apporter. Certains élèves en effet (une minorité), estiment avoir réussi à rester attentif-ve-s malgré l'aspect condensé de l'intervention ; leur intérêt a été maintenu à la fois grâce à l'animatrice qu'elles et ils jugent très adéquate et pertinente et la fréquence des débats où elles et ils avaient à cœur de participer en livrant leur opinion. A l'inverse, d'autres affirment que la longueur a impacté leur concentration (« j'étais absent »). La fin de ce débat trouvera néanmoins un compromis intéressant, puisque toutes et tous les participant-e-s semblent en effet s'accorder sur le fait que le format devrait idéalement être réduit à deux séances maximum, plutôt que quatre.

*« 1 : Oui certes, c'était bien mais c'était un peu ennuyant. C'était long (appuyé).*

### ***C'était long pour toi ?***

*1 : Oui, c'était trop long. Pas que pour moi.*

*5 : Oui c'est vrai. Quatre heures... faire la même chose pendant quatre heures oui c'était long. Mais deux heures, ça allait hyper vite. Genre, moi j'ai trouvé que c'était mieux deux*

*heures que quatre heures. Même si on faisait chaque jour, pendant les huit heures, chaque jour deux heures, c'est mieux que faire huit heures en deux jours.*

1 : *Oui c'est vrai.*

5 : *C'est trop.*

### **Des cours bloc comme ça...**

1 : *Oui voilà. Je pense qu'il a raison.* » [Tout le monde acquiesce] (Elèves, Beausigne)

Outre le fait de fractionner les « leçons », plusieurs élèves des deux classes romandes suggèrent de diversifier chaque séance en augmentant par exemple les temps dédiés aux activités (débat, « jeux », scénarii, exercices, etc.). Dans le même esprit, deux élèves évoquent l'idée d'introduire une pause de cinq minutes après chaque séance (de 45 minutes) pour éviter la tendance au lâcher-prise.

*« Le temps ne me dérangerait pas si chaque 45 minute, il y aurait une expérience un peu plus interactive, où tout le monde peut participer et où il faut un peu bouger. Comme ce qu'on vous avait dit, l'expérience où on bougeait dans la classe, pour nous reconcentrer un peu sur le sujet. Parce qu'au bout d'une heure et demi, il n'y a plus personne de concentré là-dessus. »* (Elève, Chantoise)

### **Le caractère « répétitif » de certaines séances**

Cet aspect ressort surtout du focus group avec les élèves de l'école Chantoise, qui disent avoir ressenti un certain ennui au fil des séances. En cause selon elles-eux, le caractère quelque peu répétitif des thèmes abordés, comme l'attestent ces extraits :

*« 1- c'était un peu répétitif. Enfin je sais pas comment dire, mais c'était un peu ouais... ouais voilà, je sais pas. (...) »*

*2- Moi j'ai pu en parler avec mes copains et puis ils ont tous dit que c'était ennuyant. Et ils ont tous dit qu'à la longue, c'était assez ennuyant. »* (Duo d'élèves, Chantoise)

*« L'animatrice, elle se répétait parfois beaucoup, et pis ben du coup, ouais voilà c'était un peu redondant. »* (Elève, Chantoise)

Avec le recul, ces élèves ont des difficultés à nommer précisément les thèmes ou les séances qui ont généré ce type de ressenti. L'ennui semble toutefois associé à une certaine lassitude vis-à-vis du thème général du programme et serait apparu plutôt vers la fin de la session. Cela se vérifie par les réponses données à la question de savoir quels étaient les apports du programme : le plus souvent, ce sont les thèmes vus durant les séances un à six qui sont mentionnés (définir ce que je veux dans une relation ; définir les abus dans les relations ; pourquoi les comportements abusifs, comment aider les amis en difficulté ; des exemples pour aider les amis ; ce qu'on s'imagine à propos des relations) plutôt que ceux abordés dans les séances sept, huit et neuf (les agressions sexuelles ; partager le pouvoir et communiquer ; mes sentiments, mes réactions).

Mais l'ennui peut également être associé à un manque d'attrait pour une problématique abordée, comme en témoigne cet élève de la classe Chantoise, pour qui la question du harcèlement à l'école ainsi que la séance dédiée aux émotions n'ont pas suscité beaucoup d'intérêts.

*« Par exemple moi le harcèlement ça ne m'intéresse pas vraiment. Et ça ne concernait pas trop non plus mes copains. Après, je pense que ça a intéressé deux ou trois personnes de la classe. Donc il y en a certains, ça les intéresse, et du coup, je pense que c'est la même chose... [Pour eux], pendant le cours, certains trucs les intéressaient moins et moi ça m'intéressait. (Elève, Chantoise)*

Par rapport à la session sur les émotions, une autre élève de la même classe ajoute que cet exercice était « un peu bizarre » et que « beaucoup de monde [ne] comprenait pas ce que l'animatrice demandait ». Cette situation est manifestement générée par un défaut de compréhension qui renvoie à la capacité de l'animatrice à faire comprendre l'utilité et la finalité des exercices. Cet élément semble d'ailleurs également avoir fait défaut lors des moments dédiés au « mot de la fin », à savoir aux clôtures de séance, puisque là aussi, les mêmes élèves évoquent une difficulté à saisir le sens de l'activité en question.

*« Une autre difficulté un peu, c'est que en fait à chaque fin de séance on faisait le mot de la fin, mais là c'était un petit peu bâclé, j'avais l'impression parce qu'ils n'avaient pas beaucoup de temps. Et en fait le mot de la fin c'était dire ce qu'on avait retenu et ils notaient ça sur des grandes feuilles et moi j'comprenais pas trop l'intérêt de ça parce que ouais enfin j'avais l'impression vraiment que c'était bâclé, qu'on se dépêchait de finir la séance pour recommencer la suivante. Et du coup, ben de boycotter ce mot de la fin.*

***Ouais, elle n'en faisait pas quelque chose de particulier après ?***

*Non. » (Elève, Chantoise)*

*« Des fois il n'y avait personne qui parlait. Genre par exemple, l'animatrice posait une question et personne ne savait quoi répondre. Du coup c'était un peu gênant (...) Par exemple quand elle demandait pour le mot de la fin, genre des fois elle disait : 'Ouais alors qu'est-ce que vous voulez mettre ?' Et puis il n'y a personne qui savait quoi répondre » (Elève, Chantoise)*

Pour les élèves de la classe de Beausigne, la tendance à l'ennui est associée à un manque de dynamisme en général (voir la point précédent) plutôt qu'aux thèmes abordés en séance. Le fait que ces élèves aient vécu une session très condensée (deux matinées en cours bloc) a certainement joué pour les épargner d'une certaine lassitude ou baisse d'attention pendant les séances. L'animatrice avec qui nous avons pu nous entretenir<sup>99</sup>, expliquait que, du fait de cette temporalité « resserrée », tous les moments dévolus à l'introduction, au retour sur la séance précédente et à la clôture de séance (mot de la fin) ont par ailleurs été supprimés. Malgré une forme de « lourdeur » dans la dynamique d'ensemble – les débats étaient souvent animés par quelques-un-e-s (les moins timides), les autres restant plutôt en retrait –, l'animatrice disait avoir été attentive à faire circuler la parole entre toutes et tous les élèves. Pour maintenir l'attention et la participation du plus grand nombre, ses stratégies ont consisté en l'ajout de matériel visuel

<sup>99</sup> Nous avons eu une discussion téléphonique avec la personne concernée le 10 juin 2020. Les sujets relatifs à l'organisation, au déroulement et à la participation des élèves ont été abordés.

(présentation de vidéos et d'images), l'actualisation certaines vignettes et plus globalement par une vigilance *in vivo* et une adaptation constante du rythme des exercices et de leur longueur.

### La gêne ressentie par les élèves plus « timides »

L'interaction en mode « débat » nécessite dans l'idéal la participation de toutes et tous les élèves. Or, toutes et tous ne sont pas égales ou égaux pour oser s'exprimer en public.

Les entretiens menés tant à Beausigne qu'à l'école Chantoise étaient un bon révélateur de ces différences de « caractères », car les discussions nous ont permis de détecter celles et ceux d'entre les élèves qui s'exprimaient plus facilement que d'autres.

Pour les élèves interviewé-e-s qui disent ne ressentir aucune gêne à l'idée de s'exprimer publiquement, la présence de l'enseignant-e durant la séance a été perçue plutôt positivement. Elles et ils s'y montrent soit indifférent-e-s, soit elles et ils considèrent ce facteur comme un facilitateur pour la mise en confiance. Dans la classe de Beausigne, l'enseignant (un homme) a à la fois aidé l'animatrice dans l'organisation et la mise en place d'activités tout comme il a participé aux débats et exercices. Si sa présence a été appréciée globalement, une élève met néanmoins en avant le fait qu'il avait tendance à « *beaucoup parler* », c'est-à-dire, selon sa perspective, à déborder de son rôle.

Dans la classe de Chantoise, le rôle de l'enseignant-e semblait plus limité et discret par rapport à celui de l'animatrice. L'un des élèves constate toutefois qu'elle (une femme) avait un rôle important pour solliciter la parole des plus timides. Grâce à une connaissance des élèves sur le long terme<sup>hh</sup>, elle prenait le relais de l'animatrice pour favoriser un échange non restreint aux seules personnalités plus assurées :

*« Ce qui était bien, c'est qu'on avait notre prof de classe. Et elle, elle a un fort caractère fort... Bon elle est super gentille mais voilà. Et du coup en fait quand l'animatrice posait des questions ben après, elle ne nous connaissait pas forcément. Du coup il y avait ceux qui parlaient beaucoup qui n'étaient pas gênés et qui levaient la main et c'était tout le temps comme ça. Et puis elle demandait aux autres et personne ne répondait. Mais du coup, après, il y avait ma prof de classe qui disait par exemple à une personne qui était plus gênée : 'A ton avis c'est quoi ?' etc.' Et elle faisait plus parler les autres (...) Et du coup, c'est bien parce qu'elle pouvait faire parler d'autres personnes de la classe. »*  
(Elève, Chantoise)

Toutefois, si certain-e-s élèves ne ressentent pas de gêne, la timidité peut être un obstacle pour d'autres en dépit de l'encouragement de l'enseignant-e. Une élève de la classe de Chantoise expliquait être particulièrement concernée par cette problématique : « *moi j'étais euh... moi je ne parlais pas trop, j'osais pas trop lever la main, mais après moi c'est- je suis comme ça... j'aime pas m'exprimer* », affirme-t-elle. Dans son cas, la présence de l'enseignante a été vécu un frein. Dans ce sens, cette élève estime qu'elle se serait sentie plus « libre » si son enseignante avait été absente : « *elle parlait pas vraiment donc... enfin... je vais pas dire qu'elle servait à rien, mais... enfin... c'était pas indispensable, je pense qu'on aurait pu faire sans.* ».

---

<sup>hh</sup> Dans la classe de l'école Chantoise, l'enseignante suit ses élèves depuis trois ans.

Dans le même ordre d'idée, l'une des élèves estime qu'il aurait été intéressant de pouvoir vivre quelques séances uniquement en présence de l'intervenante SE&SR, pour observer la dynamique ainsi engendrée et « *pour savoir comment elle, elle s'en sort toute seule* ».

## Principaux apports du programme

Dans cette dernière section, nous nous intéressons à la question de l'utilité perçue du programme par les élèves rencontré-e-s<sup>ii</sup>. Un mois après avoir vécu la session SE&SR, les éléments du programme que les élèves associent à un potentiel changement d'attitude de leur part concerne, d'une part, l'enseignement relatifs aux attitudes dans la relation amoureuse, et d'autre part, la reconnaissance de signaux chez des proches ou amis.

### Réfléchir à son attitude personnelle dans la relation amoureuse

Sans surprise puisqu'elle représente le cœur du programme SE&SR, la réflexion sur son attitude dans la relation amoureuse est un thème que les élèves rencontré-e-s perçoivent comme un apport important de la session qu'elles et ils ont suivie. Des relations respectueuses se déclinent, pour reprendre les mots des élèves, dans le fait de « *ne pas utiliser la violence* », « *d'éviter de forcer l'autre* » ou encore « *d'être à l'écoute* ». De même, comme nous le verrons plus loin, l'apport du programme en termes de compétences relationnelles, d'auto-analyse et de gestion de ses émotions est relevé.

Toutefois, des différences sont à relever entre les deux groupes face à cette thématique des attitudes dans la relation amoureuse.

Lorsque nous discutons de l'utilité de la session SE&SR avec les jeunes de l'école Beausigne, le débat s'oriente rapidement sur la question de savoir si le programme est aussi délivré à des élèves plus jeunes. Les participant-e-s au focus group s'accordent alors sur le fait qu'il serait plus pertinent de l'adresser à ce public cible plutôt à elles-eux, sur la base d'un argument de distanciation (eux-nous) en fonction de l'âge. En effet, selon cette élève – qui prend dans l'extrait suivant le rôle de porte-parole du groupe (repérable au prénom « on ») –, l'apport de la session serait relativement faible parce qu'elle et ses camarades auraient déjà acquis une certaine expérience en matière de relation amoureuses.

*« 7 : Mais on savait déjà. Tout ce qu'on a appris, on le savait déjà. Soit il y a des personnes qui l'ont déjà vécu soit qui ont des histoires racontées par l'entourage » (Elève, Beausigne)*

Les participant-e-s au focus group mettent en avant leur relative maturité par rapport aux élèves de 13-15 ans (actuellement au cycle d'orientation, à savoir la 9<sup>e</sup> année), qu'elles et ils considèrent plus « *innocents* ».

*1 : il faudrait même aussi [faire le programme] à partir du cycle [élèves de 13-15 ans]*

---

<sup>ii</sup> La question que l'on posait pour aborder ce sujet était la suivante : « Ça nous intéresserait beaucoup de savoir ce qui a changé dans vos manières de voir les choses, vos comportements ou attitudes après avoir suivi le programme. Dans quels domaines (vie de tous les jours, comportements, attitudes dans la relation amoureuse, etc.), pensez-vous que ce programme SE&SR vous sera utile ? »

4 : Ouais.

7 : Oui, [le faire] plus tôt.

8 : Oui plus tôt.

7 : Parce que justement, à partir de là, peut-être qu'ils auront un point de vue différent puis quand ils vont grandir, ça sera encore mieux. Ça peut aider.

4 : Et je trouve que c'est bien qu'ils fassent ça pour le cycle.

**(...) Oui d'accord. Donc il faudrait le maintenir mais le mettre peut-être aussi plus tôt.**

7 et 6 : Oui.

**Et toi tu en penses quoi ?**

1 : Moi je pense qu'en 9<sup>e</sup> ça serait mieux, parce que quand même, nous on est déjà des collégiens et on connaît déjà tout... (rire général) Grâce aux aléas de la vie et tout ça.

4 : Oui on commence à être mature et tout ça.

1 : Alors que quand on est en 9<sup>e</sup>, ben justement, c'est là où ça va commencer tout ça.

7 : Oui, où il y a les influences-

1 : -Ouais les influences tout ça-

4 : -Exactement

6 : C'est l'expérience.

1 : Du coup il faudrait le faire en 9<sup>e</sup>.

7 : C'est parce que quand on arrive en 9<sup>e</sup>, ben on sort de l'école primaire, on est tout innocent-

4 : -On arrive dans le monde des grands. » (Elèves, Beausigne)

L'affirmation selon laquelle l'intervention SE&SR aurait eu moins d'impact parce que la plupart des participant-e-s ont déjà vécu des expériences amoureuses est pourtant à nuancer. L'animatrice mettait par exemple en avant l'utilité de la session dans le cas particulier d'une jeune fille actuellement en couple et qui se sentait forcée par son petit-ami (pour passer à l'acte) : l'intervention SE&SR et sa discussion avec l'animatrice lui auront permis de renforcer sa confiance et d'affirmer/maintenir sa position de refus face à son petit-ami.

Plus globalement, selon les élèves de la classe de Beausigne, la session SE&SR aura permis à chacun-e de relire certaines situations vécues personnellement ou perçues chez l'entourage proche. De même, elle leur aura donné l'occasion de « parler de ça », c'est-à-dire de « s'exprimer » sur les thématiques abordées et ainsi « clarifier » certaines réalités déjà perçues auparavant, mais qui en restaient au stade du sens commun (les clichés et stéréotypes de genre, les caractéristiques d'une relation abusive, etc.).

«7 : C'était bien de parler de ça, enfin, que la dame (l'animatrice) elle donne des explications et qu'on donne tous notre avis. » (Tout le monde acquiesce) (Elève, Beausigne)

Pour les jeunes de Chantoise, le programme semble avoir rempli une fonction plus préventive. Ces élèves estiment en effet que programme leur a apporté « *des bases* » auxquelles elles et ils pourront se référer lorsqu'elles et ils seront dans une relation de couple, et à plus long terme, comme le relèvent les deux jeunes garçons rencontrés, lorsqu'ils « *fonderont une famille* ».

**« Tu penses en quoi ce serait utile, dans quel domaine ça te sera utile ce cours ?**

1 : *Je pense que ce sera plutôt utile quand on aura une famille ou un peu avant. Ça nous fera réfléchir sur notre relation avec notre copine ou notre copain. (...)*

**Et toi, tu en penses quoi (nom) ?**

2 : *Ben il a raison.* » (Elèves, Chantoise)

« *Ce que j'ai bien aimé, c'est les relations amoureuses parce que ça va de toute façon nous concerner un jour. Du coup, c'est bien de savoir un peu qu'est-ce qu'il faut faire, réagir face à certaines situations.* » (Elève, Chantoise)

L'un des élèves rencontrés se montre plus prolifique sur cet aspect. Dans son cas, le programme aurait lui permis d'opérer un retour réflexif sur son attitude dans la relation : « *C'est bien parce que ça nous évalue nous* », dit-il, « *parce que ça nous remet en question pour voir quel genre de mec on est, quelle mentalité on a par rapport aux filles ou comme ça* ». La session lui aurait également apporté des compétences en termes de gestion des émotions (la colère en particulier) et de communication (savoir écouter, exprimer son point de vue, respecter celui de l'autre même s'il n'est pas du même avis, etc.). A ce titre, les questionnaires d'évaluation distribués en début et en fin de session – que la plupart des jeunes des deux classes rencontrées ont perçus comme des exercices « *plutôt ennuyeux* » et « *trop longs* »<sup>jj</sup> – ont été particulièrement apprécié par cet élève, qui estime avoir ainsi pu prendre conscience de son attitude dans la relation et aux éventuels changements à apporter pour s'orienter vers une relation plus respectueuse.

« *... avant, genre, je ne peux pas dire que je ne faisais pas parce que ça serait vous mentir mais c'est des choses que là, on fait encore plus gaffe. On se demande : 'Ouais est-ce que ça sert à quelque chose de se mettre en colère ?', 'Est-ce que ça va élever l'autre ?', 'Est-ce que ça va le rabaisser ?' du coup, (le programme SE&SR) nous remet encore plus en question* ».

A noter enfin qu'à l'instar des autres élèves de l'école Chantoise qui se reconnaissent globalement dans les enseignements du programme, cet élève estime avoir un contexte familial qui l'avait déjà sensibilisé à l'égalité dans la relation homme-femme ainsi qu'à l'importance de baser ses relations sur le respect de l'autre.

« *J'ai une famille assez ouverte d'esprit donc on en avait déjà parlé.* » (Elève, Chantoise)

« *Moi, depuis tout petit, je suis dans une famille où on est assez ouverte (...) et j'ai eu un exemple parental que je pense juste par rapport à l'égalité. Parce que souvent quand on*

<sup>jj</sup> Un temps additionnel à celui de la session en tant que telle était prévu pour permettre aux élèves de remplir les questionnaires d'évaluation.

*est jeune, on prend exemple sur nos parents. Et puis moi je trouve que comme ils font c'est bien. » (Elève, Chantoise)*

La session SE&SR aura eu pour effet ici de renforcer certaines dispositions acquises par la socialisation familiale tout en apportant à ces élèves de nouvelles pistes en termes d'attitude à adopter ou de compétence dans les relations.

### **Savoir reconnaître les signaux chez un proche ou ami en difficulté**

L'autre point que toutes et les élèves des deux classes rencontrées associent à un apport substantiel du cours concerne l'idée selon laquelle il est possible de repérer les signaux d'une relation « toxique » et d'aider un ami touché par de telles difficultés, principalement s'il ou elle en est le ou la victime.

**« Qu'est-ce que le programme SE&SR t'a appris de vraiment nouveau que tu ne connaissais pas avant ?**

*C'est toujours ça... c'est comment réagir si qu'un copain est victime de violence conjugale, ce que j'ai appris du cours. » (Elève, Chantoise)*

*« 5 : Maintenant, il y avait aussi un truc bien, c'était être là pour son ami et du coup comment faire. Être là pour son ami si ça ne va pas trop dans son couple. Et puis, justement, on devait donner notre avis sur comment on peut... comment on pourrait aider, genre, notre ami pour s'en sortir dans le couple.*

*4 : Faire une médiation.*

*5 : Oui. » (Elèves, Beausigne)*

*« 7 : Moi ce que j'ai appris, c'est qu'il y avait beaucoup de signaux qui nous montrent justement quand c'est une relation toxique. Parce qu'il y a des personnes, même quand elles savent qu'elles sont dans une relation toxique, elles sont aveugles, elles ne voient pas ce qu'il se passe ou des trucs comme ça. » (Elève, Beausigne).*

Dans les deux classes, la session dédiée à la reconnaissance des signaux et à la manière adéquate d'aider un ami qui se retrouverait dans une situation difficile a ainsi été relevée comme un point important du programme<sup>kk</sup>.

Dans le même sens, une élève de Chantoise expliquera que la session l'aura rendue plus à même de comprendre certaines situations vécues par des proches, en l'occurrence ici une amie qui lui avait fait part d'une relation difficile, et la situation de ses parents divorcés et actuellement dans une nouvelle configuration de couple.

Les élèves de Chantoise mentionnent également certaines pistes et outils, acquis pendant le programme, pour faire face à ces situations, des détails qui n'apparaissent pas chez les jeunes de Beausigne. Cet apport du programme se situe à différents niveaux selon les personnes interviewées : être (plus) attentif à l'autre, être toujours à l'écoute, mais aussi oser parler et aborder le sujet si l'on soupçonne qu'une situation est mal vécue, avoir le courage de créer

<sup>kk</sup> Dans la classe de l'école Chantoise, une vidéo a été visionnée sur le sujet, à la fin de laquelle les élèves étaient invité-e-s à donner leurs opinions sur leur manière de réagir si cette situation concernait l'un-e-s de leurs ami-e-s.

l'occasion pour en parler et aller vers l'autre, ou encore, avoir conscience que des institutions aident les victimes à s'en sortir.

*« Moi j'ai appris qu'y avait vraiment beaucoup de de maltraitance ou comme ça et pis que... enfin pour s'en sortir, c'est pas évident et pis que ben en fait on a des solutions. On peut appeler des gens, on peut... enfin y a des solutions et pis c'est bien de le savoir parce que même à notre âge, on peut avoir des relations abusives ou comme ça, ouai enfin voilà. C'est important de savoir. » (Elève, Chantoise)*

*« Comment réagir face à une personne, un couple qui ne fonctionne pas forcément correctement où il y en a un qui dicte à l'autre ou quelque chose qui ne se passe pas bien, comment réagir ? Ou bien si tu prends la fille qui fait du mal aux garçons, c'est ton amie, que tu puisses aller vers elle, que tu lui dises que ce n'est pas correct ce qu'elle fait. Et puis elle dit que ça c'est du courage et puis du coup, ça te donne envie d'y aller. Mais c'est sûr, ce n'est pas toujours facile parce que tu te dis comment elle va réagir ou comme ça, mais c'est bien de le faire quand même parce que ça peut aider le couple ou peut-être la personne ne se rendait pas compte ou des trucs comme ça. Ça c'était bien d'apprendre. » (Elève, Chantoise))*

## Canevas

### Canevas focus group (classe Beausigne)

Avec le recul, qu'est-ce que vous reprenez comme message principal du programme SE&SR ?

Quels sont les éléments du programme SE&SR qui ont le plus fait écho à ce que vous vivez au quotidien ? Expliciter

En quoi ce programme SE&SR peut vous être utile dans la vie de tous les jours ? Expliciter...

Dans l'ensemble, quels sont les éléments du programme SE&SR qui vous ont fait le plus réfléchir ? Expliciter...

Ça nous intéresserait beaucoup de savoir ce qui a changé dans vos manières de voir les choses, vos comportements ou attitudes après avoir suivi le programme ?

Quelles sont les choses que vous avez découvertes et que vous ne connaissiez pas avant ? Expliciter

Est-ce que certains d'entre vous avez discuté avec votre famille, vos amis, votre petit-e ami-e du programme SE&SR? Si oui, pourquoi c'était important pour vous d'en parler ?

Quels sont les thèmes que vous avez le plus apprécié dans le programme SE&SR ?

Quelles sont les éléments que vous avez trouvés difficiles dans le programme SE&SR ?

Qu'est-ce qui était difficile ?...

Quelles sont les difficultés que vous avez ressenties durant le programme ? Notions abordées ?

Quelles sont les séances qui vous paraissaient trop lentes ou au contraire trop rapides/pas assez approfondies ?

Est-ce que vous vous êtes ennuyés parfois ? Si oui, expliciter... (exercices ou vignettes pas assez dynamiques, actuels ?)

Est-ce qu'il y a des éléments qui vous ont déplu dans le programme SE&SR ?

Quelles sont les éléments qui manquaient selon vous dans le programme ? /Si c'était à refaire, vous enlèveriez/laisseriez quoi ?

Pendant les exercices de groupe, comment se sont passés les échanges et les discussions entre vous ?

Ce sont des thèmes assez sensibles et intimes. Est-ce que vous avez ressenti des difficultés pour parler de certains thèmes entre vous ? Si oui, lesquelles...

Pouvez-vous me raconter comment s'est passée la relation avec l'animateur/trice ?

Comment faisait l'animateur pour vous mettre à l'aise ? C'était réussi/pas réussi ?

Comment vous voyez sa manière d'enseigner ? Ca vous a plu/déplu ? Si oui, en quoi...

Est-ce que vous avez ressenti des difficultés avec l'animateur/trice ? Si oui, lesquelles...

Est-ce que vous vous sentiez toujours à l'aise pour discuter ?

Est-ce qu'il a dû faire de la discipline parfois avec certains d'entre vous ?

Certains d'entre vous connaissaient-ils déjà l'animateur avant de participer au programme SE&SR ?

C'était un avantage pour vous de le/la connaître ? Est-ce que vous auriez préféré ne pas le/la connaître ?

Est-ce que vous avez aussi pu discuter des thèmes du programme SE&SR avec votre enseignant ?

Votre enseignant/e était-il/elle présent/e durant les sessions ?

C'était important pour vous que l'enseignant/e soit là ?

Certains d'entre vous auraient-ils préféré que l'enseignant/e ne soit pas là ? Si oui, pourquoi ? Quels avantages ou désavantages de sa présence ?

### **Conclusion**

Si vous aviez un message à faire passer (aux décideurs, aux politiques) par rapport au programme SE&SR (pour l'améliorer, le maintenir, le renforcer), qu'est-ce que vous leur diriez ?

### **Canevas entretiens individuels et duo (classe Chantoise)**

Avec le recul, si vous deviez nous dire un/des message(s) que vous retenez du programme SE&SR, ce serait quoi ?

Quels sont les choses que vous avez particulièrement appréciées dans le programme SE&SR ?

Est-ce que vous vous souvenez de choses en particulier ? C'était quoi ? Pourquoi ?

Quelles sont les éléments que vous avez trouvés difficiles dans le programme SE&SR ?

Qu'est-ce qui était difficile ?... Pourquoi ?

Quelles sont les difficultés que vous avez ressenties durant le programme ? Notions abordées ?

Quels sont les éléments qui vous ont déplu dans le programme SE&SR ?

Est-ce que vous vous souvenez de choses qui vous ont particulièrement déplues ? C'était quoi ?

Pourquoi ?...

Est-ce que vous vous êtes ennuyés parfois ? Si oui, expliciter... (exercices ou vignettes pas assez dynamiques, actuels ?)... Quelles sont les séances qui vous paraissaient trop lentes ou au contraire trop rapides/pas assez approfondies ?

Pendant les exercices de groupe, pouvez-vous me raconter comment se sont passés les échanges et les discussions entre vous, avec vos camarades ?

Ce sont des thèmes assez sensibles et intimes. Est-ce que vous avez ressenti des difficultés pour parler de certains thèmes entre vous ? Si oui, lesquelles... Gênés ? Expériences particulières ? etc.

Entre filles et garçon c'était comment ? Vous avez remarqué des divergences/des différences de perceptions entre filles et garçons ? Les avis étaient convergents/divergents ? Si oui, pourquoi à votre avis ?

L'ambiance en classe, c'était comment ? Comment ça s'est passé dans l'ensemble ?

Pouvez-vous me raconter comment se sont passés les échanges avec l'animateur/trice ?

Comment faisait l'animateur pour vous mettre à l'aise ? C'était réussi/pas réussi ?

Est-ce que vous vous sentiez toujours à l'aise pour discuter ?

Comment vous voyez sa manière d'enseigner ? Ca vous a plu/déplu ? Si oui, en quoi...

Est-ce que vous avez ressenti des difficultés avec l'animateur/trice ? Si oui, lesquelles...

Est-ce qu'il a dû faire de la discipline parfois avec certains d'entre vous ?

Certains d'entre vous connaissaient-ils déjà l'animateur avant de participer au programme SE&SR ?

C'était un avantage pour vous de le/la connaître ? Est-ce que vous auriez préféré ne pas le/la connaître ?

Pouvez-vous me raconter comment se sont passés les échanges avec votre enseignant/e ?

Votre enseignant/e était-il/elle présent/e durant les sessions ?

C'était important pour vous que l'enseignant/e soit là ?

Certains d'entre vous auraient-ils préféré que l'enseignant/e ne soit pas là ? Si oui, pourquoi ? Quels étaient les avantages ou désavantages de sa présence ?

Ça nous intéresserait beaucoup de savoir ce qui a changé dans vos manières de voir les choses, vos comportements ou attitudes après avoir suivi le programme. Dans quels domaines (vie de tous les jours, comportements, attitudes dans la relation amoureuse, etc.), pensez-vous que ce programme SE&SR vous sera utile ? Expliciter...

Quelles sont les choses que vous avez découvertes et que vous ne connaissiez pas avant ? Si vous connaissiez déjà les choses apprises au cours, d'où vous vient cette connaissance ?

Dans l'ensemble, quels sont les éléments du programme SE&SR qui vous ont fait le plus réfléchir ?

Quels sont les éléments du programme SE&SR qui ont le plus fait écho à ce que vous vivez au quotidien ? Pourquoi ?

Est-ce que certains d'entre vous avez discuté avec votre famille, vos amis, votre petit-e ami-e du programme SE&SR? Si oui, pourquoi c'était important pour vous d'en parler ?...

### **Conclusion**

Si vous aviez un message à faire passer (aux décideurs, aux politiques) par rapport au programme SE&SR (pour l'améliorer, le maintenir, le renforcer), qu'est-ce que vous voudriez dire ?

Selon vous, quelles sont les choses qui manquaient dans le programme ?

Si c'était à refaire, qu'est-ce que vous changeriez/feriez différemment ?

## 7.5 Analyse et canevas des focus groups avec les élèves alémaniques

PÄDAGOGISCHE  
HOCHSCHULE  
ZÜRICH



Schlussbericht zuhanden unisanté Lausanne und RADIX –  
Schweizerische Gesundheitsstiftung

# «Herzprung – Freundschaft, Liebe, Sexualität ohne Gewalt» Das Präventionsprogramm «Herzprung» in der Retrospektive beteiligter Jugendlicher

12. Juni 2020

Sibylle Mathis und Anja Sieber Egger  
Forschungszentrum Kindheiten in Schule und Gesellschaft  
Prorektorat Forschung  
Pädagogische Hochschule Zürich

# Fokusgruppengespräche mit den Jugendlichen des Präventionsprogramms «Herzprung»

Sibylle Mathis und Anja Sieber Egger

<b>ANALYSE DER FOKUSGRUPPENGESPRÄCHE MIT JUGENDLICHEN AUS DEM SCHULHAUS TANNWEID (12. MÄRZ 2020) UND AUS DEM SCHULHAUS MITTELEGG (4. MAI 2020)</b>	<b>1</b>
<b>Einleitung</b>	<b>1</b>
<b>Eröffnungsfrage</b>	<b>2</b>
<b>Begünstigende Faktoren für die Wirksamkeit von «Herzprung»</b>	<b>2</b>
Verhalten, Einstellungen	3
Lehrreiche Themen	4
Filmgeschichten, Audiodateien und Szenen	4
Geschlechtergetrennte Settings	5
Rolle der Moderator*innen	6
<b>Behindernde Faktoren, Schwierigkeiten, Stolpersteine und Kritik</b>	<b>7</b>
Wiederholungen der Themen und fehlende Partizipation	7
Filme und Audiodateien	7
Konzentration und Engagement der teilnehmenden Jugendlichen	8
Negative und heterosexuelle Ausrichtung des Programms	8
Unterrichtsmaterial	8
Zeitpunkt der Durchführung des Programms	9
Rolle der Lehrperson	9
Kultur	9
<b>Resümee</b>	<b>10</b>
<b>Literaturhinweise</b>	<b>12</b>
<b>ANHANG</b>	<b>13</b>

## Analyse der Fokusgruppengespräche mit Jugendlichen aus dem Schulhaus Tannweid (12. März 2020) und aus dem Schulhaus Mittelegg (4. Mai 2020)

*Interviewerinnen:* Sibylle Mathis und Anja Sieber Egger

*Teilnehmende:*

**Schulhaus Tannweid<sup>1</sup> in einem deutschweizer Kanton (12.3.20, Durchführung vor Ort):** 3. Sekundarstufe gemischt (Volksschule), vier Mädchen, vier Jungen im Alter von 14 bis 16 Jahren; Teilnahme am Programm obligatorisch im Dezember 2019.

**Schulhaus Mittelegg in einem zweisprachigen Kanton (4.5.20, Durchführung online):** 3. Sekundarstufe gemischt (Volksschule), aus zwei Klassen, zwei Mädchen, vier Jungen im Alter von 14 bis 15 Jahren, teilweise zweisprachig; Teilnahme am Programm obligatorisch. Aufgrund der Corona-Situation wurde dieses Gespräch *online* über Microsoft-Teams geführt.

### Einleitung

Die beiden Fokusgruppen-Gespräche mit den Jugendlichen verliefen weitgehend entlang dem deutschsprachigen «Leitfaden Fokusgruppe Jugendliche», obwohl es manchmal Unterbrechungen gab, wenn die Jugendlichen von anderen Themen abgelenkt wurden und die Moderatorinnen sie wieder zu den Leitfragen zurückführen mussten. Dies galt insbesondere auch für das online-Gespräch mit den Jugendlichen aus dem Schulhaus Mittelegg. Die Dynamik in den beiden Gruppen war sehr unterschiedlich, was einerseits darauf zurückzuführen ist, dass wir im Schulhaus Tannweid physisch präsent waren, das Interview mit den Jugendlichen aus dem Schulhaus Mittelegg jedoch online über Teams durchführen mussten. Ein weiterer wichtiger Faktor, der die Dynamik des Gesprächs im Schulhaus Tannweid stark geprägt hatte, waren die immer wieder zum Thema werdenden – auch missbräuchlichen – Beziehungserlebnisse eines einzigen Jungen, der sich als homosexuell geoutet hatte (siehe Absatz zum Thema Homosexualität).

Schwerpunkte der Gespräche waren die persönlichen Meinungen der Jugendlichen zu «Herzprung», was ihnen gefallen hat, ob sie etwas gelernt hätten sowie was sie kritisieren und was sie am Programm ändern würden. Dies haben wir nachfolgend unter den Kapiteln «Begünstigende Faktoren» und «Behindernde Faktoren» zusammengefasst. Die Jugendlichen wurden ebenfalls gefragt, wie sie die Atmosphäre während der Durchführung und die Moderation des Programms empfunden haben. Ohne dass wir danach gefragt haben, erwähnten die Jugendlichen aus dem Schulhaus Tannweid von sich aus eigene oder fehlende Beziehungserlebnisse, Homosexualität und kulturelle Unterschiede in Bezug auf das Thema «Beziehungen» unter ihren Familien. Darüber entspannten sich lebhaft Diskussionen.

Analog zum Gespräch mit den Moderator\*innen haben wir die beiden rund einstündigen Gespräche in MAXQDA anhand der oben genannten Themenbereiche nach den Prämissen

<sup>1</sup> Les noms d'écoles utilisés sont fictifs.

der *Grounded Theory* kodiert (siehe MAXQDA Dokumente) und diese dann in Mindmaps überführt (siehe Anlage 1). Anhand dieser Unterlagen analysierten wir die Gespräche. Im Folgenden führen wir durch die Forschungserkenntnisse, die wir mit Zitaten aus den Gesprächen ergänzen. Im Sinne der Lesefreundlichkeit haben wir diese Zitate sprachlich etwas bereinigt. Die Antworten der Teilnehmenden sind anonymisiert. Um die Zitatausschnitte im MAXQDA finden zu können, versehen wir diese mit dem jeweiligen Kürzel der Schulen: TA und ME und den Positionen.

### Eröffnungsfrage

Zur Einleitung in die Diskussion haben wir die Jugendlichen gebeten, spontan für sich zu überlegen, was ihnen von «Herzprung» in Erinnerung geblieben ist und dies auf einem Blatt Papier zu notieren. Die beiden Gruppen haben unterschiedliche Begriffe und Erinnerungen genannt – bei den Jugendlichen aus dem Schulhaus Tannweid standen folgende Schlagworte im Zentrum ihrer Überlegungen: *«Beziehungen; Grenzen in der Beziehung; Freundschaften; Videos; Beispiele; Hilfestellungen; der Film über das Vertrauen (Modul 5); Filme, die wir geschaut haben; wie man Freunden hilft; dass wir 4 Mal das gleiche angeschaut haben»*. Bei den Jugendlichen aus dem Schulhaus Mittelegg wurden folgende Erinnerungen aufgegriffen: *«Spas; es war lustig; gute Stimmung; viel gelacht; interessant; spannend; etwas Neues; anderes als in der Schule: Videoclip, in dem Rihanna gesungen hat; ich habe Sachen gelernt, die ich vorher nicht wusste; es gab schon Sachen, die langweilig waren, aber eigentlich fast immer interessant»*. Diese Sammlung, die als Gesprächseröffnung diente, ist insofern interessant, als dass sich die Dynamik der beiden Gespräche ebenso wie markante Unterschiede bezüglich dem Gehalt der beiden Gespräche bereits abzeichnen: Im Schulhaus Tannweid drehte sich die Diskussion unter den Jugendlichen um zentrale Inhalte von «Herzprung», es entwickelte sich eine dichte Diskussion mit vielen Anknüpfungspunkten. Darin wird ein Ziel von «Herzprung» deutlich: das Einüben von Diskussionskompetenzen, das sich Reiben an verschiedenen Meinungen, aber auch das Hören und Anerkennen von anderen Meinungen. Im Schulhaus Mittelegg hingegen konnte keine wirkliche Diskussion in Gang gebracht werden, das Gespräch glich eher einem Frage-Antwort-Spiel zwischen uns und den Jugendlichen. Dies führen wir aber vor allem auf die Corona bedingten Umstände und den Zwang, das Gespräch online zu führen, zurück.

### Begünstigende Faktoren für die Wirksamkeit von «Herzprung»

Wie aus den Begriffen oben gut ersichtlich ist, hat den Jugendlichen das Programm gefallen und viele Elemente der fünf Module sind ihnen in Erinnerung geblieben. Allerdings deuten die Jugendlichen aus dem Schulhaus Tannweid auf eine Einschränkung hin. Sie glauben, dass sich die Wirksamkeit des Programms erst dann wirklich zeigen wird, wenn sie selbst oder ihre Freund\*innen sich in den Themen des Programms wiederfinden, d.h. wenn sie eigene Liebesbeziehungen leben *«später im Leben»* (TA Pos. 749). *«Solange man keine Freundin hat, ja nicht. Aber wenn man mal eine hat, vielleicht schon»* (TA, Pos. 408). Ausser dem erwähnten Jungen hatte niemand der Teilnehmenden Erfahrungen in Liebesbeziehungen. Dies kann vielleicht auch als Grund gelesen werden, warum in einigen Voten die

Kritik laut wurde, dass die Inhalte zu wenig auf die eigene Lebenswelt Bezug nehmen: *«Also es ist halt ein bisschen schwierig, sich das im Alltag vorzustellen, wenn man dann nur so das Übertriebene gesehen hat»* (TA, Pos. 500). Andere hingegen konnten von der eigenen Erfahrung abstrahieren und fanden die Themen realitätsgetreu und sinnvoll: *«Ich fand es gut, weil es waren so Themen, die in der Realität auch wirklich so vorkommen könnten»* (TA, Pos. 69). Eine andere Jugendliche thematisiert die Möglichkeit einer eigenen zukünftigen Betroffenheit, die sie in der Diskussion reflektiert: *«Doch, ich denke schon, dass es uns einmal betrifft. Ich denke, dass alle, die hier sind, würden so etwas nie machen, aber es gibt trotzdem Leute, die das machen»* (TA, Pos. 529). Gut gerüstet zu sein für den Fall der Fälle erachten sie als wichtig. Die Jugendlichen aus dem Schulhaus Mittelegg fanden die Themen insgesamt gleich interessant: *«Also ich fand es alles ungefähr gleich interessant. Also es ist nichts (...) mehr aufgetaucht, als ein anderes Thema»* (ME, Pos. 103).

### Verhalten, Einstellungen

Beide Gruppen konnten die Frage, ob sich etwas in ihrem Verhalten oder ihren Meinungen nach «Herzsprung» verändert hätte, bestätigen. Ein Jugendlicher aus dem Schulhaus Mittelegg macht das vor allem an der Veränderung in der Kommunikation fest: *«Also bei mir denke ich schon, weil ich bin eine Person, die denkt eigentlich nicht wirklich nach, was ich sage. Und ich habe das Gefühl es ist oft passiert, dass ich etwas sage und es kann jemanden nerven und zum Beispiel vor allem bei Mädchen sage ich etwas und diese Person ist dann mega genervt und ich verstehe nicht warum oder was ich falsch gemacht habe. Das hat mir eigentlich denke ich schon geholfen, um nachzudenken, was ich sage, bevor dass ich es sage»* (ME, Pos. 161). Auch die Einsicht, dass Freunde eine andere Behandlung verdienen, kann unter diesen Punkt gezählt werden: *«Nein, so möchte ich meine Freunde nicht behandeln»* (TA, Pos. 364).

Bei den Jugendlichen aus dem Schulhaus Tannweid standen mehr die eigenen Einstellungen und Meinungen im Fokus. Es hat sich beispielsweise eine längere Diskussion rund um das Thema [Homosexualität] entwickelt. Einige der Jugendlichen, die einen muslimischen Hintergrund haben, sprachen offen an, wie wenig Homosexualität in ihren Familien akzeptiert sei: *«Im Islam ist es ja verboten, wenn man irgendwie homosexuell oder was auch immer ist»* (TA, Pos. 585). Diese Einstellung transportieren diese Jugendlichen auch in ihre Klasse: *«Also ich und der XY haben halt früher gesagt, dass wir es nicht schön finden, wenn wir ein [homosexuelles] Pärchen sehen, das einfach in der Öffentlichkeit rummacht»* (TA, Pos. 282). Von den anderen in der Klasse wurden sie deshalb *«geflamed»* (ebd. Pos. 286). Erfreulicherweise konnten diese Jugendlichen dank «Herzsprung» über diese Thematik reflektieren und in der Folge etwas an ihren Einstellungen verändern. Obwohl sie weiterhin darauf beharren, dass sie es nicht schön fänden, ein homosexuelles Pärchen in der Öffentlichkeit zu sehen, finden sie heute: *«Das Gefühl haben wir immer noch, aber das können wir jetzt besser ignorieren, als früher»* (ebd. Pos. 295). Auch die anderen in der Klasse bestätigen, dass «Herzsprung» einigen Jugendlichen geholfen habe, ihre eigene Haltung zu überdenken, Klischees zu erkennen und diese in der Folge zu reflektieren *«XY ist nicht mehr so homophob»* (ebd. Pos. 168). Dieser Diskussionspunkt kann unseres Erachtens als wichtiger Erfolg dafür gelesen

werden, dass «Herzprung» auch tiefsitzende Einstellungen, die mitunter einen engen Zusammenhang mit dem familiären Aufwachsen haben, aufgreifen und im besten Fall sogar verändern kann.

#### Lehrreiche Themen

Die Jugendlichen erwähnten mehrmals, dass sie dank «Herzprung» einiges gelernt hätten, sie über vieles jedoch auch schon Bescheid wussten: *«Also ich wusste das schon, aber seitdem weiss ich das noch mehr»* (TA, Pos. 187). Auch drei andere Jugendliche erwähnten, dass sie «das» schon gewusst hätten, aber trotzdem *«also ein paar Sachen waren schon hilfreich, und ein paar haben wir halt schon gewusst, aber es war wieder einmal eine Repetition», «eine Auffrischung»* und *«deswegen hat es sich gelohnt»* (TA, Pos. 199-201). Weiter wurde erwähnt: *«Keine Ahnung, das mit Gewalt in der Beziehung, da konnte ich ein bisschen was lernen»* (TA, Pos. 79) Aber auch das Wissen um Handlungsanweisungen und richtige Hilfestellungen führten die Jugendlichen aus: *«Vielleicht wenn ich jemanden sehe, dass ich anders helfe, wenn sie Probleme in der Beziehung haben oder so. Und ich wüsste auch wie dann»* (TA, Pos. 327). In diesen Aussagen zeigt sich eine Fähigkeit der Jugendlichen, in Diskussionen über Geschehnisse zu reflektieren und das eine und das andere gegeneinander abzuwägen. Diese Fähigkeit wird von den Moderator\*innen als ein wichtiges Ziel von «Herzprung» genannt und spiegelt sich in den Aussagen der Jugendlichen.

Dank «Herzprung» gelangen die Jugendlichen auch zu Einsichten, die über die eigentliche Beziehungsproblematik hinausreichen. So beispielsweise, dass sie durch das Thematisieren von Problemen eine Last loswerden können und Sorgen nicht in sich hineinfressen sollen: *«Einfach nicht in sich reinfressen, sondern (...) jemandem sagen, damit die Last nicht auf dir ist»* (TA, Pos. 158).

Bezüglich Hilfestellungen betonten sie, dass sie bei Nichtweiterwissen unter sich doch besser die Eltern informieren oder sogar die Polizei einzuschalten sollten. Auf die Frage, ob sie denn nun missbräuchliches Verhalten in Beziehungen erkennen würden, antwortete ein Mädchen mit *«ich denke schon»* (ME, Pos. 427).

Besonders die Jugendlichen aus dem Schulhaus Mittelegg erwähnten, dass sie im Bereich der Kommunikation viel gelernt hätten, gerade auch in Streitsituationen. *«Und ähm, dass es sehr wichtig ist, dass man immer redet, was man fühlt und was man denkt. (...) Und ja dass es sehr wichtig ist in einer Beziehung zu kommunizieren und zu wissen, was man will und was der andere will»* (ME, Pos. 120). Auch die Wichtigkeit von Ich-Botschaften kam bei den Jugendlichen an: *«..., dass man, wenn man redet, nicht gleich sagt 'das stört mich bei dir', sondern immer sagt: 'mich stört es, wenn du das machst, weil dann fühle ich mich so und so'»* (ME, Pos. 163).

#### Filmgeschichten, Audiodateien und Szenen

Die meisten Filme und Podcasts haben den Jugendlichen gefallen: *«Ich fand eigentlich alle Videos und Audios und Szenen gut. Weil dann hast du so ein Beispiel gesehen und so war es halt wie näher an der Realität»* (TA, Pos. 381). Auch an die Musik in den Videos konnten sich einige erinnern, besonders an das Lied von Eminem und Rihanna *«love the way you lie»*. *«Ich fand das passte sehr gut zum Thema, weil wir vorher darüber gesprochen haben über so Beziehungen und eben, dass Leute eine Beziehung haben und die sehr schlecht ist eigentlich, aber trotzdem lieben sie sich beide und so»* (ME, Pos. 116).

An einige Filme erinnerten sie sich besonders gut, wie z.B. an die Eingangsgeschichte mit Lea und Patrick, «(...) weil eigentlich hatten die sich gern und haben sich auch verstanden, aber als der Kollege von Patrick da war, der hat wie Gruppenzwang ausgelöst und da wollte sich der Patrick vor seinen Kollegen so wie zeigen, dass er stark ist» (TA, Pos. 356). Die hier angesprochene Thematik deutet auf das Erkennen und Reflektieren von problematischen Platzzuweisungskämpfen unter Jungs hin und auf die Thematik «sozialer Gruppendruck», die als Problematik von den Jugendlichen erkannt werden. Besonders der Film mit den verschiedenen Enden über «Tanja und Tobi» hätte nach Meinung der befragten Jugendlichen geholfen, Konsequenzen von missbräuchlichem Verhalten besser zu verstehen. Über das Thema des Kurzfilms, nämlich Fotos von seiner Freundin über WhatsApp und Instagram herumzuschicken, entspann sich während dem Interview eine lebhafte Diskussion unter den Jugendlichen zum Thema Sexting. Sie waren sich einig, dass sie selbst so etwas nicht tun würden, vor allem wenn sie in einer Beziehung wären, vielleicht am ehesten noch nachher, wenn jemand «Schluss gemacht» hätte, «aber nicht, wenn sie zusammen sind» (TA, Pos. 555). Ein Jugendlicher aus dem Schulhaus Mittelegg machte eine interessante Bemerkung über diese Geschichte mit den verschiedenen Enden: «Es sollte einfach noch mehr geben, so könnten wir als Jungs verstehen, was Mädchen denken» (ME, Pos. 263). Die anwesenden Mädchen bestätigten, dass sie es auch interessant fanden zu hören, wie die Jungen in dieser Geschichte denken. Dieser Wunsch, mehr über die Meinungen des anderen Geschlechts zu erfahren, wurde auch bei den Fragen nach dem Sinn geschlechtergetrennter Gruppen erwähnt, wie wir im nächsten Kapitel ausführen.

#### *Geschlechtergetrennte Settings*

In beiden Interviewgruppen wurden geschlechtergetrennte Settings bei gewissen Themen als positiv empfunden, aber die Jugendlichen betonten auch, dass sie es nicht unbedingt notwendig fanden oder es ihnen auch egal sei. Einerseits schätzten sie die Geschlechtertrennung, weil sie freier würden sprechen können. «Ich fand es war noch wichtig, weil man halt unter Jungs ein bisschen anders redet, trotzdem, obwohl wir in unserer Klasse eigentlich alle verstehen, wenn Mädchen und Jungs gemischt sind» (ME, Pos. 657). Auch die Mädchen argumentierten in diese Richtung und führen das Ansprechen von schambehafteten Themen an: «Also Mädchen und Jungs waren manchmal getrennt – ich weiss nicht wie es bei den Jungs war, aber bei den Mädchen hat sie [die Moderatorin] schon manchmal solche Dinge gefragt, aber es war ja dann wie nicht so schlimm, wenn dann ja nur die sieben Mädchen dabei waren» (TA, Pos. 264). Andererseits fanden es vor allem die Jugendlichen aus dem Schulhaus Tannweid schade, dass sie dann nicht wussten, was das andere Geschlecht über gewisse Themen denkt und was Mädchen überhaupt mögen. «Wenn man jetzt die Meinungen der Mädchen kennt, dann kann man zum Beispiel wissen so 'Ah das haben sie gerne' oder das möchten sie jetzt eher weniger» (TA, Pos. 848). Die Jugendlichen aus dem Schulhaus Mittelegg tauschten sich nach den geschlechtergetrennten Gruppen jeweils wieder zusammen aus: «Und dann zum Schluss hatten wir es eigentlich immer so, dass wir alle zusammen darüber diskutiert haben, uns gegenseitig die Meinungen präsentiert haben, die sich da heraus kristallisiert haben als die Wichtigsten» (ME, Pos. 151). Der schwule Junge fand die geschlechtergetrennten Settings nicht gut: «Ich identifiziere mich nicht» (TA, Pos. 657). Ein anderes positives Moment der geschlechtergetrennten Gruppen wurde darin gesehen, dass die stillen Jugendlichen sich eher in die Diskussionen einbringen würden und es weniger zu hitzigen Diskussionen kam.

### Rolle der Moderator\*innen

Die Jugendlichen in beiden Fokusgruppendifkussionen waren sich einig, dass die vertrauensvolle Atmosphäre in der Klasse und die Professionalität der Moderator\*innen viel zum Gelingen des Programms beigetragen habe. Die Moderator\*innen wurden als «nett» bezeichnet und «sie kamen sehr positiv rüber» (Pos. 41). Zu dieser positiven Einschätzung hat sicherlich beigetragen, dass es den Moderator\*innen gelang, eine vertrauensvolle Atmosphäre zu schaffen, in der die Jugendlichen sich öffnen konnten, ohne der Gefahr ausgesetzt zu werden, sich zu schämen oder blossgestellt zu werden. In der Diskussion mit den Jugendlichen aus dem Schulhaus Tannweid wurde dieser Punkt besonders deutlich: «Sie haben nie so unbedingt gefragt: 'Ist das euch schon einmal passiert? Erzählt von euch' und darum war es auch nicht peinlich» (TA, Pos. 261). Auch in der Fokusgruppe mit den Jugendlichen aus dem Schulhaus Mittelegg wurde dieser Umstand betont: «Sie haben uns ein gutes Gefühl gegeben. Man konnte offen mit ihnen reden. Man musste sich nicht schämen für was man sagte, oder (.) es musste uns nicht unangenehm sein» (ME, Pos. 226). Betont wurde auch, dass die Moderator\*innen im Umgang von den Jugendlichen als angenehm erfahren wurden. «Sie haben uns immer zugehört und sie waren interessiert an unseren Antworten. Und sie haben akzeptiert, was wir gesagt haben. Sie haben nicht gesagt 'ah nein, das stimmt nicht' oder so. Und ja sie waren nett» (ME, Pos. 199) Auch die Jugendlichen aus dem Schulhaus Tannweid stimmten mit dieser Einschätzung über ihre Moderator\*innen überein: «Also ich finde diese zwei, die wir hatten, die waren sehr nett und haben's auch spannend gemacht und sie konnten auch ihre Nerven behalten» (TA, Pos. 646). Auch wenn es zu Zurechtweisungen gekommen sei, hätten die Moderator\*innen stets die Ruhe bewahrt und sich im Ton nicht vergriffen. Das kann als wichtiger Punkt für das Etablieren eines Vertrauensverhältnisses gesehen werden. Auch dass das Programm von aussenstehenden Personen durchgeführt wird, die weder ihre Eltern noch die Lehrpersonen kennen und die auch unter Schweigepflicht stehen, schätzen die Jugendlichen sehr. Sie begründen auch warum: «Ich denke oft an der Schule ist es so, dass man mit Leuten von aussen eher offen ist, weil man denkt, wenn es die eigene Lehrperson ist, (...) dann könntet ihr ein schlechtes Bild von mir haben. Und da jetzt Herr X und Frau Y nicht direkt in unserer Klasse tätig sind, war es gut, weil die Leute halt sehr offen darüber geredet haben. Über das was sie denken. Und ich denke das wäre bei anderen Lehrpersonen nicht so gewesen. (...) aber man ist halt allgemein zur Klassenlehrperson und so wichtigen Lehrpersonen eher verschlossen, weil man nichts falsches sagen will» (ME, Pos. 211).<sup>2</sup>

Die Jugendlichen spürten das Engagement und die Motivation der Moderator\*innen und dass sie Spass an der Arbeit mit den Jugendlichen hatten: «Ich hatte das Gefühl, dass sie es gern machten und auch gerne wiedergekommen sind» (TA, Pos. 704). Auch dass die Modera-

<sup>2</sup> Diese Einschätzung ist mit dem in der Literatur bekannten «Anwalt-Richter-Dilemma» (u.a. Nave-Herz 1977; Streckeisen, Hänzi, und Hungerbühler 2007) oder den als Antinomien bezeichneten Handlungsweisen der Lehrpersonen (Helsper 1996) zu unterstreichen: die Lehrpersonen sind sowohl verpflichtet, die Jugendlichen zu betonen und ihre Leistungsselektionen zu bestimmen, als sie auch für das Wohl der Jugendlichen zuständig sind. Diese doppelte Funktion erschwert es den Jugendlichen, ein Vertrauensverhältnis zu Lehrpersonen aufzubauen, gerade um über intime Themen offen sprechen zu können. Mit diesem Hinweis wird eine positive Wirkung des Programms unterstrichen: kommen die Moderator\*innen von aussen, erleichtert das das Thematisieren der intimen Programmpunkte.

tor\*innen manchmal ihre eigenen Erlebnisse miteinbezogen hätten, wurde von den Jugendlichen geschätzt, da diese auch wirklich geschehen und nicht extra für das Programm erstellt worden seien (TA, Pos. 662). Auch sei es nie peinlich gewesen trotz der heiklen Themen, die Moderator\*innen konnten den Jugendlichen ein sicheres Gefühl vermitteln. Verschiedene Meinungen hätten Platz gehabt und sie konnten richtig gute Diskussionen zu verschiedenen Themen führen (TA, Pos. 41/43). Das haben auch wir als Interviewerinnen bei dem Gespräch vor allem mit den Jugendlichen aus dem Schulhaus Tannweid gespürt. Es kamen immer wieder Diskussionen unter ihnen auf, in denen sie verschiedene Themen aushandelten, z.B. die Homosexualität eines Schülers, oder Fragen, ob man Fotos rumschicken dürfe, oder Auseinandersetzungen über die Frage, ob schubsen nun Gewalt sei oder nicht. Eine längere Diskussion hat sich um die Frage gedreht, wann es legitim sei, Gewalt anzuwenden: *«Ich würde, ich würde erst Gewalt anwenden, also es gibt ja Notwehr – wenn mich jemanden angreifen würde, ich würde nicht zu ihm gehen und ihm eine in die Fresse hauen, weil er mir das auch gemacht hat... Dann bist du ja auch gerade ein Straftäter, weil du ihn als ersten geschlagen hast für das. Hast du mal über die Konsequenzen nachgedacht?»* (SE, Pos. 794/796).

### Behindernde Faktoren, Schwierigkeiten, Stolpersteine und Kritik

Auch wenn die Jugendlichen aus beiden Fokusgruppendifkussionen «Herzprung» mehrheitlich positiv gegenüberstanden und trotz der eher schwierigen Themen viel Spass bei der Durchführung hatten, bekundeten vor allem die Jugendlichen aus dem Schulhaus Tannweid mit einigen Elementen des Programms Mühe. Sie formulierten spannende Einsichten bis hin zur Kritik, die bei einer Weiterentwicklung beachtet werden können.

#### *Wiederholungen der Themen und fehlende Partizipation*

Die Repetition der Themen während des Programms wurde von einigen Jugendlichen aus dem Schulhaus Tannweid als etwas schwerfällig empfunden. Sie hätten sich gewünscht, dass die Moderator\*innen mehr an ihrem Vorwissen anknüpfen würden und sie an der Ausgestaltung des Ablaufs hätten teilnehmen lassen. *«Vielleicht hätte die Moderatorin auch noch fragen können, habt ihr das schon einmal angeschaut, wollt ihr es noch genauer anschauen und dann wäre es vielleicht auch noch ein bisschen spannender gewesen»* (TA, Pos. 238). Was die einen eher als positiv erlebten, nämlich eine *«eine Auffrischung»* ihres Wissens, fand ein Jugendlicher aus dem Schulhaus Tannweid langweilig: *«Ich habe das Gefühl es war irgendwie (.) ähm eine Repetition der Aufklärung»* (TA, Pos. 756). Auf die Frage, welche Themen sie denn schon kennen, antwortete jemand: *«Zum Beispiel Mobbing, das hat man eigentlich schon in der Primar immer wieder angeschaut, dass man es nicht machen sollte, und wir haben es recht genau angeschaut - also man hätte auch nur so kurz können, so grob anschauen»* (TA, Pos. 230).

### Filme und Audiodateien

Jugendliche aus beiden Fokusgruppendifkussionen bemängelten, dass die Szenen und Darstellungen in den Filmen oder Audiodateien übertrieben seien. «*Es ist schon so sehr übertrieben dargestellt. So in normalen Beziehungen würde es glaube ich nicht so sein*» (TA, Pos. 451); «*Übertrieben genau finde ich, also ich kenne niemand, der so wie dieser Junge reagieren würde oder so*» (ME, Pos. 270). Diese Einschätzung teilten jedoch nicht alle und sie wiesen in der Diskussion darauf hin, dass es «*schon Leute gibt, die wirklich ihre Freundin schlagen*» (TA, Pos. 456) und auch der schwule Junge fügte an, dass er «*auch schon von meinem Ex-Freund geschlagen*» (TA, Pos. 461) wurde.

### Konzentration und Engagement der teilnehmenden Jugendlichen

Jugendliche aus beiden Fokusgruppendifkussionen thematisierten der zum Teil fehlende Konzentrationswille von Schüler\*innen als Nachteil, ebenso wie auch das teilweise fehlende sich Einbringen in die Diskussionen von einigen Schüler\*innen. Es hätten sich «*nicht alle beteiligt, nur so einige, also fast immer die gleichen*» (TA, Pos. 51). Jemand fragte sich, ob dies der Grund sei, warum zwei Mädchen «*einfach die ganze Zeit am blödeln*» (TA, Pos. 55) waren, vielleicht auch aus Angst, sich zu beteiligen (TA, Pos. 55)? Diese Einschätzung findet sich auch in einem Statement bei den Moderator\*innen, wo es darum geht, ob es die eigene Beziehungserfahrung bei den Jugendlichen brauche für eine erfolgreiche Durchführung des Programms: (...) *und zum Teil behaupte ich, dass dort [in den Familien] so schwierige Sachen sind, dass sie auch ruhig sind, weil sie nicht über das sprechen möchten*» (Moderator\*innen Pos. 44).

### Negative und teilweise zu heterosexuelle Ausrichtung des Programms

Wie von den Moderator\*innen befürchtet, empfanden einige Jugendliche die Ausrichtung des Programms als zu negativ: «*Und nachher hast du nur so einen negativen Einblick in Beziehungen und so und dann hast du wie das Gefühl, dass es immer negativ ist*» (TA, Pos. 447). Die negative Ausrichtung weist nach Meinung der Jugendlichen auch einen fehlenden Lebensweltbezug auf, wie in einem Zitat, das bereits eingangs erwähnt wurde, deutlich wird: «*Also es ist halt ein bisschen schwierig sich das im Alltag vorzustellen, wenn man dann halt nur so das übertriebene gesehen hat*» (TA, Pos. 500). Ein Jugendlicher konnte sich in den Beziehungsbeispielen nicht wiedererkennen, da es laut ihm fast ausschliesslich um heterosexuelle Pärchen ging. Seine Schulkolleg\*innen widersprachen ihm zwar – in «Herzprung» kommen auch Beispielen mit lesbischen Pärchen vor – nichtsdestotrotz kritisiert er die mangelnde Diversität in den Darstellungen von Liebesbeziehungen bei «Herzprung».

### Unterrichtsmaterial

Jugendliche aus dem Schulhaus Mittelegg bestätigten den Eindruck der Moderator\*innen von den «*wahnsinnig vielen Arbeitsblättern, die herunterflattern*» und dass das Programm teilweise so «*schulmässig*» daherkommt (Moderator\*innen, Pos. 75). Das Ausfüllen von Arbeitsblättern fanden die Schüler\*innen mässig interessant und es erinnerte sie an die Schule. «*Also, wenn man Blätter ausfüllen musste, war es viel weniger interessant und man hat es auch*

*schon gesehen»* (ME, Pos. 123). Sie fanden es unnütz, einige Themen in Gruppen zu besprechen und dann auch noch *«alles auf ein Blatt machen, ich fand das schade»* (ME, Pos. 134). Sie hätten es bevorzugt, *«vielleicht mehr miteinander zu reden, als da für sich aufzuschreiben»* (ME, Pos 150).

#### *Zeitpunkt der Durchführung des Programms*

Der Zeitpunkt und die Uhrzeit der Durchführung wurden insbesondere von den Jugendlichen aus dem Schulhaus Tannweid als nicht passend beschrieben. Vor den Weihnachtsferien würden alle in die Ferien wollen, die Adventszeit wird als unpassend für die Bearbeitung dieses Themas erachtet und zudem sei es im Winter viel schwieriger, früh aufzustehen, *«dann ist man normalerweise immer müder, als wenn es Sommer ist»* (TA, Pos. 913). Daher sei es am besten, das Programm im Sommer oder allenfalls im Herbst durchzuführen. Eine Diskussion ergab sich darüber, in welcher Klasse die Durchführung wohl am sinnvollsten wäre. Sie waren sich einig, dass die 7. Klasse (1. Sekundarstufe) zu früh sei: *«Also ich glaube in der 7. wäre es fast noch ein bisschen zu früh gewesen, weil wir halt so noch nicht reif gewesen wären und dann halt die ganze Zeit lachen und es nicht ernst nehmen würden»* (TA, Pos. 925). Die Durchführung in der 9. Klasse (3. Sekundarstufe), in der die befragten Jugendlichen selbst die Programminhalte von «Herzprung» bearbeiteten, sei wiederum fast schon ein bisschen spät. Die Begründung für das «spät» war, dass sie so dem einen Jungen mit missbräuchlichen Beziehungen nicht helfen konnten und er selbst auch nicht genau wusste, wie er sich in einer solchen Beziehung verhalten soll: *«Beim O. wars jetzt ja wie schon zu spät. Wenn wir das in der Achten gehabt hätten, dann hätten wir vielleicht schon gewusst, oder er, was man machen muss»* (TA, Pos. 920-922), also *«ich würde sagen, man könnte das auch schon in der Achten machen»* (TA, Pos. 917). Der beste Zeitpunkt laut den Jugendlichen aus dem Schulhaus Tannweid sei demnach am Ende der 8. Klasse oder anfangs der 9. Klasse – beide Termine im Sommer.

#### *Rolle der Lehrperson*

Die Jugendlichen aus dem Schulhaus Tannweid mussten nach Abschluss des Programms einen Text über «Herzprung» verfassen, der von der Lehrperson benotet wurde. Die Verknüpfung des Programms mit einer Beurteilung war für viele Jugendliche verständlicherweise irritierend: *«Es war unnötig, weil man keine gute Note holen konnte, weil man nicht alles dazu sagen wollte, oder?»* (TA, Pos. 738). An dieser Stelle sprechen die Jugendlichen das oben in der Fussnote erwähnte «Anwalt-Richter-Dilemma» an – ein zentrales Moment für die Wirkung des Programms. Die befragten Jugendlichen sahen den Sinn dieser Verknüpfung überhaupt nicht ein: *«Sie haben ja gesagt, das ist etwas Privates zwischen uns und das geht die Lehrer nichts an. Und nachher möchten sie, dass wir beschreiben, wie wir es gefunden haben und so. Das habe ich jetzt nicht so verstanden»* (TA, Pos. 745). Dies ist sicher ein Thema, das die Moderator\*innen im Vorfeld mit den Lehrpersonen klären könnten, da diese unglücklich Verknüpfung den Zielen von «Herzprung» diametral entgegenläuft.

### Kultur

Wie wir im Bericht mehrmals angetönt haben, ergaben sich während dem Fokusgruppengespräch im Schulhaus Tannweid immer wieder spannende Diskussionen rund um kontroverse Themen wie ausgeführt zu Sexting (Film «Tanja und Tobi»), Homosexualität und in diesem Zusammenhang auch über kulturelle Unterschiede. Interessant war, dass auch einige Jugendlichen mit muslimischem Hintergrund nicht verstehen, warum Homosexualität in ihrer Herkunftskultur ein Tabu ist, aber sie akzeptieren es: *«So sind sie einfach in dieser Kultur», «Mein Vater würde es gar nicht akzeptieren, ehrlich gesagt»* (TA, Pos. 590/591), während andere die Frage aufwerfen, warum denn das so sei *«Ja hä, wieso ist das überhaupt so in dieser Kultur, ist doch egal»* (ebd. 592). Auf die Frage, ob «Kultur» denn überhaupt Thema bei der Durchführung gewesen sei, verneinten die Jugendlichen. Sie wägen in der Diskussion anhand der Themen *«Zwangsheirat», «Kastenwesen», «Strenggläubige»* etc. (TA, Pos. 597-630) ab, ob es sinnvoll wäre «Kultur» als Thema in das Programm zu integrieren. Die Jugendlichen kamen zum Schluss, dass der Einbezug des Themas «Kultur» eine mögliche Ergänzung wäre, allerdings sehen sie diesem Punkt mit Vorbehalten entgegen. Wir möchten an dieser Stelle auf einen längeren Wortwechsel zwischen fünf Jugendlichen aus dem Schulhaus Tannweid hinweisen, als von den Moderator\*innen die Frage aufgegriffen wurde, ob «Herzprung» auch thematisieren müsste, wie in den verschiedenen Kulturen und Religionen (Liebes)- Beziehungen und Sexualität gelebt und diskutiert würde:

**Jugendlicher 2:** *Aber ich finde nicht zu tief, weil es könnte dann vielleicht für die, die in dieser Kultur sind ...*

**Jugendlicher 7:** *...beleidigend sein*

**Jugendlicher 2:** *Genau. Oder ähm.*

**Jugendlicher 3:** *Oder einfach fragen, ob 's okay für sie ist, wenn wir jetzt über das sprechen.*

**Jugendlicher 2:** *Einfach, wie heisst 's, nicht vertiefen, einfach oberflächlich.*

**Moderatorin A:** *Mhm.*

**Jugendlicher 5:** *Oder die, die es nicht möchten, können rausgehen.*

**Jugendliche 1:** *Oder vielleicht halt nicht sagen zum Beispiel die Kultur von Indien, sondern einfach irgendwie...*

**Jugendlicher 3:** *... in manchen Kulturen.*

**Jugendliche 1:** *Allgemein so sagen.*

(TA, Pos. 884-893)

Mit diesem Dialog, der unserer Erachtens die Diskussionskultur dieser Gruppe schön verdeutlicht, wollen wir die Präsentation der Ergebnisse abschliessen. Gerade dieser letzte erwähnte Bereich zu «Kultur/en» finden wir neben der kritischen Beleuchtung des heteronormativen

Verständnisses von Liebesbeziehungen einen zentralen Punkt, der bei einer Überarbeitung des Programms besonderes Augenmerk verdienen dürfte.

## Resümee

Zusammenfassend lässt sich festhalten, dass die Jugendlichen der beiden Fokusgruppengespräche dem Programm «Herzprung» grundsätzlich eine gute Note erteilen. Beeindruckend war, wie in den Gesprächen selbst eine *positive Diskussionskultur* unter den Jugendlichen zum Tragen kam. Es wurden andere Meinungen angehört und anerkannt, Themen ausdiskutiert, abgewogen, reflektiert und sie liessen sich fast immer ausreden (was auch die Transkription erheblich erleichterte). Ob diese Diskussionskultur als positive Wirkung des Programms «Herzprung» gesehen werden kann oder ob diese ein Resultat eines guten Klassenklimas ist, lässt sich auf der Basis der Daten nicht abschliessend beurteilen. Es ist jedoch ein erklärtes Ziel von «Herzprung», diese Art von Gesprächen zu ermöglichen, um eigene Meinungen, Haltungen, Wünsche und Erfahrungen zu reflektieren und diese mit anderen zu diskutieren (Modul 1, 2). Im besten Fall verfügen die Jugendlichen mit dieser positiven Diskussionskultur über eine gute Grundlage, respektvolle Beziehungen leben zu können. Auch im Gespräch mit den Moderator\*innen wurde die positive Diskussionskultur und die Gewohnheit mit Widersprüchen umzugehen als begünstigenden Faktor angeführt. Je eher in der Klasse bereits vor der Durchführung des Programms eine Streit- und Diskussionskultur etabliert wurde, desto besser.

Eine weitere positive Wirkung des Programms kann in der *grundsätzlichen Wissensvermittlung* zu missbräuchlichen Beziehungen gesehen werden: die Jugendlichen zeigen in den Fokusgruppengesprächen Fähigkeiten, über eine mögliche prospektive Betroffenheit zu reflektieren. Sie fühlen sich mittels der behandelten Themen gut gewappnet für den Fall der Fälle: nicht nur, falls sie selbst von missbräuchlichen Vorkommnissen betroffen wären, sondern auch für den Fall einer Unterstützung betroffener Kolleg\*innen (Modul 3). Zudem bestätigen die Jugendlichen, dass sie gelernt hätten, besser miteinander zu kommunizieren, auch wenn Gefühle wie Eifersucht und Wut in Streitgesprächen im Spiel seien (Modul 5). Ebenfalls zeugt insbesondere im Schulhaus Tannweid das Beispiel der geschilderten *Verhaltensänderung* in Bezug auf die Wahrnehmung homosexueller Paare von einer positiven Wirkung des Programms.

Besonders positiv hervorgehoben von den Jugendlichen wurde die Rolle der *Moderator\*innen*: ihre Motivation, ihre Begeisterung für das Thema und die Freude an der Arbeit mit Jugendlichen, das Rückbinden an eigene Erlebnisse, die wertfreien Adressierungen wie auch die Positionierung der Moderator\*innen ausserhalb der Schule und des Elternhauses, sind als positive Momente zu werten.

Kritisch kann zusammenfassend angemerkt werden, dass die problematisierende Grundhaltung des Programms als Hindernis für eine positive Wirkung erachtet werden kann, ebenso wie die *Verschulung und starke Durchstrukturierung* von „Herzprung“ und die von den Jugendlichen als *Wiederholungen* erfahrenen Programmpunkte. Die Jugendlichen wünschen sich, dass das Programm *partizipativer und offener* konzipiert wäre. Das würde erlauben, situativ vorhandenes Wissen und die Bedürfnisse der Jugendlichen besser abzuholen und folglich

eingebettet in den jeweiligen Kontext der verschiedenen Klassen einen flexibleren Programmablauf zu gestalten. Ebenfalls könnte bei einer Überarbeitung des Programms die Frage der *geschlechtergetrennten Diskussionsgruppen* aufgegriffen und abgewogen werden. Die Jugendlichen erachten es als wichtig – gerade wenn es um die zentralen Programmpunkte geht – die Meinung des anderen Geschlechts quasi live kennenzulernen. Das würde aber nicht bedeuten, dass geschlechtergetrennte Diskussionen ihre Berechtigung verlieren. Im Gegenteil, eine gezielte Zusammenführung der geführten Diskussionen wäre wünschenswert – so geschehen im Schulhaus Mittelegg. Zuletzt liesse sich überlegen, ob das Programm um die Komponente «unterschiedliche kulturelle Auffassungen von Liebesbeziehungen» ergänzt werden könnte.

### Literaturhinweise

- Helsper, Werner. 1996. «Antinomien des Lehrerhandelns in modernisierten pädagogischen kulturen. Paradoxe Verwendungsweisen von Autonomie und Selbstverantwortlichkeit». In *Pädagogische Professionalität. Untersuchungen zum Typus pädagogischen Handelns*, herausgegeben von A. and W. Helsper Combe, 521–69. Frankfurt a.M.: Suhrkamp.
- Nave-Herz, Rosmarie. 1977. *Die Rolle des Lehrers. Eine Einführung in die Lehrsoziologie und in die Diskussion um den Rollenbegriff*. Neuwied: Luchterhand.
- Streckeisen, Ursula, Denis Hänzi, und Andrea Hungerbühler. 2007. *Fördern und Auslesen. Deutungsmuster von Lehrpersonen zu einem beruflichen Dilemma*. Wiesbaden: Verlag für Sozialwissenschaften.

## Anhang

### Leitfaden Fokusgruppengespräch Jugendliche

#### Arbeitsdokument

##### Begrüssung und Einleitung/Erklären des Vorgehens/Vorstellen und Kennenlernen

Begrüssung der Jugendlichen und kurze Vorstellung der involvierten Institutionen und des Forschungsprojekts mit den Zielen.

du-/Sie, Diskussionsregeln wie Vertraulichkeit, Datenschutz etc. Es gibt keine richtigen oder falschen Antworten, Handys sind abgeschaltet, wir lassen einander ausreden, wir akzeptieren auch andere Meinungen als unsere eigenen. Es sind also in etwa die gleichen Spielregeln wie bei der Durchführung des Programms auch. Wir möchten gerne, dass ihr über das Programm Herzsprung offen miteinander redet, über eure Erfahrungen damit, eure Meinungen und auch ganz generell, was bei euch von dem Programm hängengeblieben ist. Wir freuen uns sehr eure Meinungen und Einschätzungen kennenzulernen, denn nur mit diesen können wir eine fundierte Rückmeldung schreiben, kann Herzsprung auch verbessert und verändert werden.

##### Eröffnungsfrage/warming-up-Frage/Eisbrecherfrage

Gleich zu Beginn möchten wir euch bitten, auf diese Karte eine Erinnerung oder ein Bild, eine Idee oder Aussage festzuhalten, die euch spontan in den Sinn kommt, wenn ihr an Herzsprung zurückdenkt - jede/r einzeln, ohne miteinander zu sprechen.

Ihr habt nun spontan eine Erinnerung festgehalten, darf ich dich NN gleich bitten, uns etwas mehr zu dem Notieren erzählen? Und wie es ist dir, NN, ergangen? Du hast XY notiert. Was meinst du damit? Danke vielmals für diese ersten Einblicke. Uns interessieren nun noch ein paar spezielle Punkte und dazu haben wir ein paar Fragen vorbereitet.

THEMEN	Hauptfragen	Folgefragen, Vertiefungen etc.
1 <i>Atmosphäre während der Durchführung der Module</i>	<b>Könnt ihr uns erzählen, wie ihr die Atmosphäre und den Austausch in der Gruppe während der Durchführung von Herzsprung erlebt habt? Es sind ja z.T. heikle und auch sehr persönliche Themen und auch über Gefühle zu reden, ist nicht immer einfach..</b>	Wie war die Atmosphäre? Habt ihr sie als vertrauensvoll erlebt? Habt ihr euch frei gefühlt über alles was euch durch den Kopf ging zu sprechen? Begriffe oder Module des Programms zu verstehen? Welche? Die verschiedenen Erfahrungen positive wie negative vertiefen mit Beispielen etc. Auf die Karten in der Mitte eingehen!
2 <i>Wissen und Begriffe: was ist hängengeblieben? (Lernprozess)</i>	<b>Wenn ihr nun an das gesamte Programm zurückdenkt, was hat es euch gebracht? Was ist das Wichtigste, das ihr aus Herzsprung mitnehmt? Habt ihr irgendetwas gelernt?</b>	Habt ihr Sachen gelernt, die ihr vorher nicht wusstet? An welche Fallgeschichten, Filme, Audiodateien könnt ihr euch noch erinnern? Was hat euch an Herzsprung am besten gefallen? Was ist euch am meisten «eingefahren»? Über was habt ihr am meisten nachgedacht? Wie meint ihr das? Was glaubt ihr, waren die Ziele des Programms?
2a	<b>Gab es auch Themen oder Elemente, die ihr an Herzsprung schwierig fandet? Was hat euch nicht gefallen? Was hat euch gefehlt?</b>	Langeweile, keine Relevanz, zu oberflächlich etc.? schwierig? Gab es auch Übungen, die ihr nicht gut gefunden habt? Oder die euch peinlich waren die zu machen?

<p><i>Haltungsveränderungen bei den Jugendlichen</i></p> <p>3</p>	<p>Seit ihr Herzprung in der Schule gehabt habt, hat sich irgend-etwas bei euch verändert, in euren Standpunkten oder Meinungen, in euren Einschätzungen?</p>	<p>Wenn ja, welche Aspekte oder Dinge?</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Z.B. wie man Liebes-beziehungen führt, wie man miteinander umgeht?</li> <li>- Hat sich etwas in Bezug auf Jungen und Mädchen, über Geschlechterklischees, Stereotypen verändert?</li> <li>- Etwas über eure Erwartungen an die Freundin, den Freund?</li> <li>- Über Eifersucht und andere Gefühle wie Wut oder Kontrollwahn?</li> <li>- Etc. ausführen</li> </ul> <p>Seid ihr aufmerksamer gegenüber Themen oder Problemen in Beziehungen?</p>
<p><i>Nützlichkeit der Inhalte</i></p> <p>3a</p>	<p>Oder anders gefragt: Was von Herzprung ist für euch nützlich in eurem Alltag, in euren Beziehungen und Freundschaften?</p>	<p>Welche Elemente (entlang der 5 Module siehe auch Übersicht im Ordner. Auf Wolken die wichtigsten Stichworte der Module notiert)</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Erwartungen und Vorstellungen von Beziehungen und wie wir sie leben. Was tut uns gut, was ist schön in einer Beziehung?</li> <li>- Unterschied zwischen verletzendem und missbräuchlichem Verhalten?</li> <li>- Wie kann ich Freundinnen und Kollegen helfen, die sich in einer schwierigen Beziehung befinden?</li> <li>- Wie erkenne ich ob ich in einer missbräuchlichen Beziehung bin? Helfen mir die Alarmsignale dabei? Auch z.B. in sozialen Netzwerken wie Insta, snapchat, etc?</li> <li>- Wo bekomme ich Rat und Unterstützung?</li> <li>- Wie kann ich mit Gefühlen wie Wut und Eifersucht besser umgehen?</li> <li>- Warum ist es so schwer, mich aus einer Beziehung zu lösen?</li> </ul> <p>Wann ist es ok, sich einzumischen und wie kann ich gut kommunizieren bei Konflikten und Problemen ohne Gewalt anzuwenden?</p>
<p><i>Einschätzung der Jugendlichen über die Moderation von Herzprung</i></p> <p>4</p>	<p>Könnt ihr uns erzählen, wie das mit den beiden Moderator*innen gelaufen ist? Gab es Dinge, die euch an den Moderator*innen speziell gefallen haben? Speziell nicht gefallen/genervt haben?</p>	<p>z.B. wie sie das Programm unterrichtet haben? Wie interaktiv war es? Wie war die Dynamik in der Gruppe? Wie konnten die Moderator*innen mit Störungen oder Problemen umgehen? Fandet ihr das gut? Haben sie euch zugehört? Habt ihr euch abgeholt gefühlt?</p>

		<p>Sind sie auf euch eingegangen? Habt ihr euch mit den Moderator*innen wohlgeföhlt? Wenn ja, warum? Was hat es ausgemacht, dass ihr euch wohlföhltet? Wenn nein, warum nicht? Könnt ihr das mit Beispielen ergänzen?</p> <p>Mussten die Moderator*innen diszipliniere Regeln anwenden? In welchen Situationen? Findet ihr, dass das mit den Spielregeln, die ihr am Anfang mit ihnen ausgemacht habt, funktioniert hat?</p>
4a	Haben einige von euch den Moderator, die Moderatorin schon vorher gekannt?	<p>Hat euch das gestört oder eher Vertrauen gegeben? Habt ihr das als Vorteil oder eher Nachteil erlebt oder erfahren? Eurer Meinung nach wäre es besser, die ModeratorInnen wären Personen von ausserhalb der Schule?</p>
<p><i>Wirkung von Herzsprung auf das Verhalten der Jugendlichen</i> <i>Eignung, Angemessenheit, Passung der Inhalte</i></p> <p>5</p>	<p>Findet ihr, dass die verschiedenen Themen und Elemente wie die Fallgeschichten, Filme, Audiodateien etwas mit eurem Alltag zu tun haben? Habt ihr daran anknüpfen können, waren sie echt für euch?</p>	<p>Wenn ja, warum? Wenn nein, warum nicht? Was hat gefehlt? Was fandet ihr blöd oder nicht passend?</p>
<p><i>Verbreitung der Inhalte und Ziele von Herzsprung</i></p> <p>6</p>	Habt ihr auch ausserhalb eurer Klasse mit anderen Freunden und Freundinnen oder auch mit eurer Familie über Herzsprung gesprochen? Davon erzählt?	<p>Habt ihr mit eurer Familie, FreundInnen, Geschwister, oder mit eurem Freund oder Freundin darüber gesprochen? Wenn ja, wie habt ihr darüber gesprochen oder wie hat es sich ergeben, dass ihr über Herzsprung geredet habt? Worüber habt ihr besonders gesprochen? Was war der Auslöser oder das Ereignis, warum ihr über Herzsprung geredet habt? Warum oder war es wichtig für euch, darüber zu sprechen? Wie waren die Reaktionen der anderen Personen?</p>

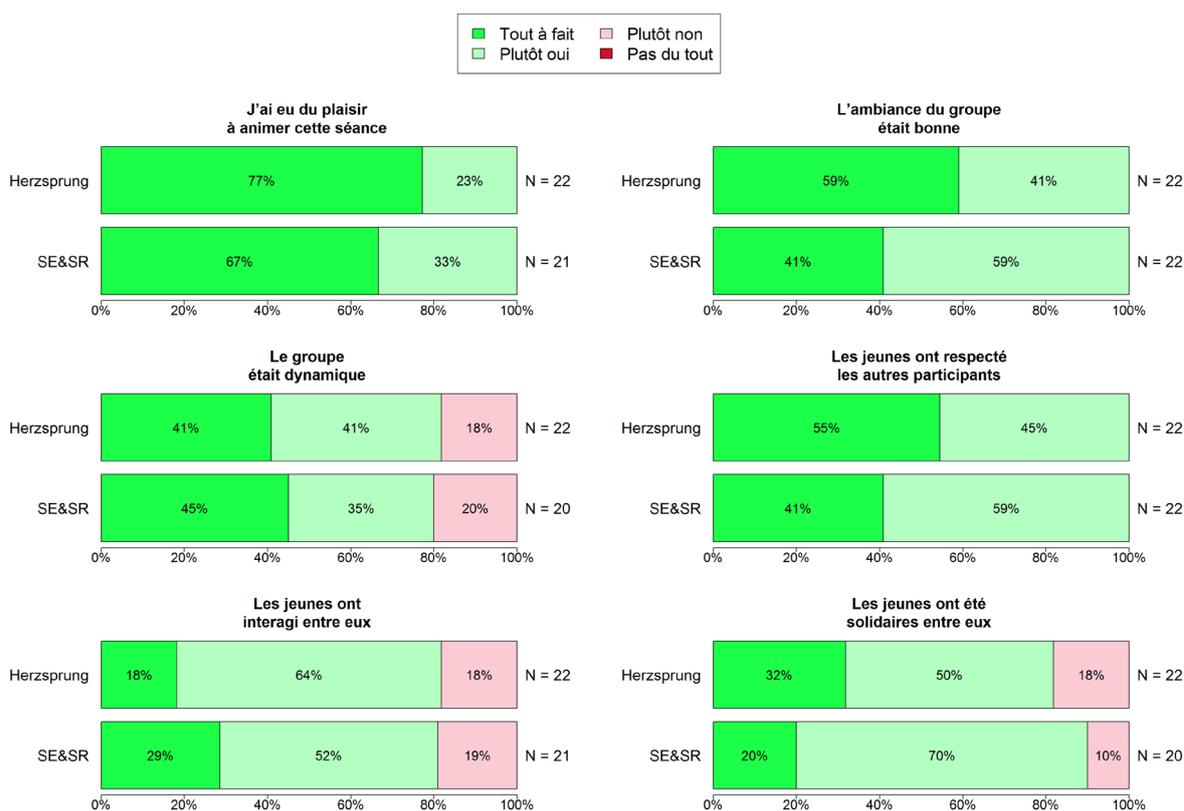
#### Schlussfolgerungen/Abschluss der Gesprächsrunde

- Eurer Meinung nach, was hat euch besonders an Herzsprung gefallen, was ist cool/gut daran? (Meinungen sammeln und ein Fazit ziehen)
- Eurer Meinung nach, was hat euch nicht oder gar nicht an Herzsprung gefallen, was könnte man daran verbessern? (Meinungen sammeln und ein Fazit ziehen)
- Eurer Meinung nach, was müsste man tun, um die Schwachpunkte von Herzsprung zu verbessern?

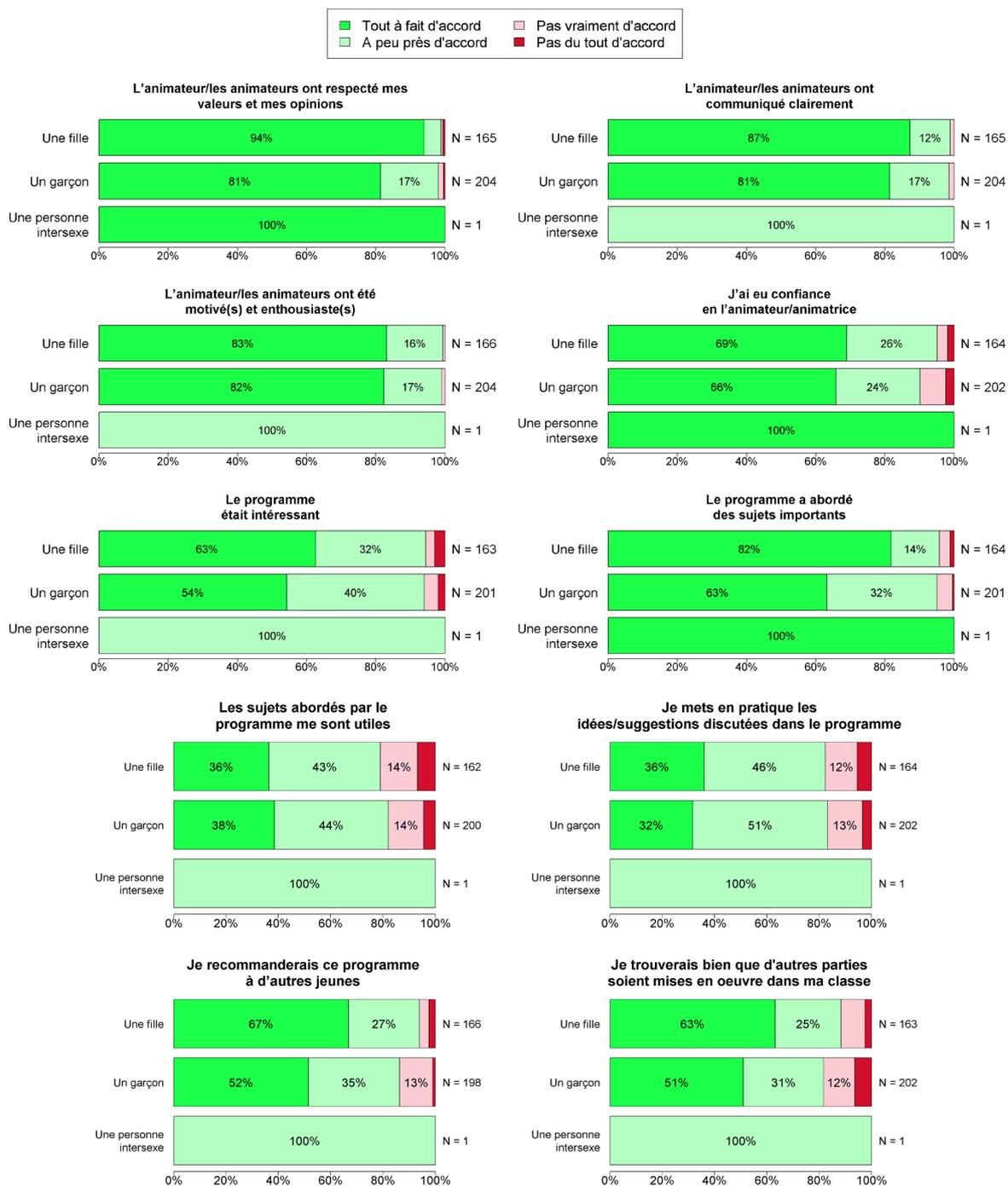
Haben wir noch etwas Wichtiges vergessen? Gibt es noch etwas, das ihr uns sagen möchtet, das wichtig ist, wenn wir dann der Programmleitung unser Feedback geben?

## 7.6 Niveaux de satisfaction des jeunes et des animatrices et animateurs concernant les ateliers d'impulsion / Schnupperatelier

Figure 10 Satisfaction des animatrices et animateurs par rapport aux ateliers d'impulsion / Schnupperateliers (données alémaniques et romandes regroupées)



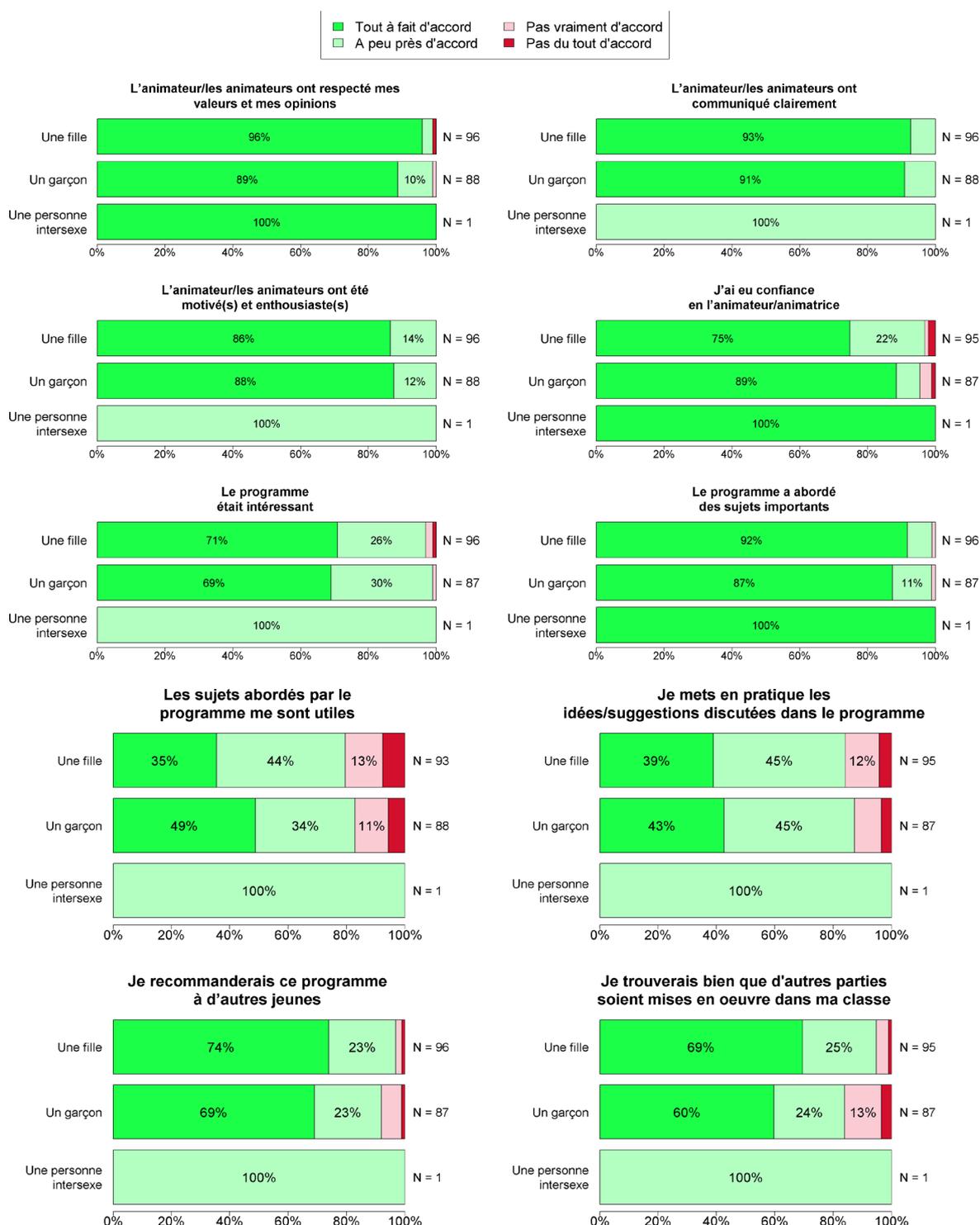
**Figure 11** Satisfaction des participant-e-s par rapport aux ateliers d'impulsion / Schnupperateliers (données alémaniques et romandes regroupées)



**Figure 12** Satisfaction des participant-e-s par rapport aux Schnupperateliers (Herzprung)



**Figure 13** Satisfaction des participant-e-s par rapport aux ateliers d'impulsion (SE&SR)



## 7.7 Niveaux de satisfaction des jeunes concernant l'implantation du programme « complet »

Figure 14 Satisfaction des participant-e-s par rapport à Herzsrprung

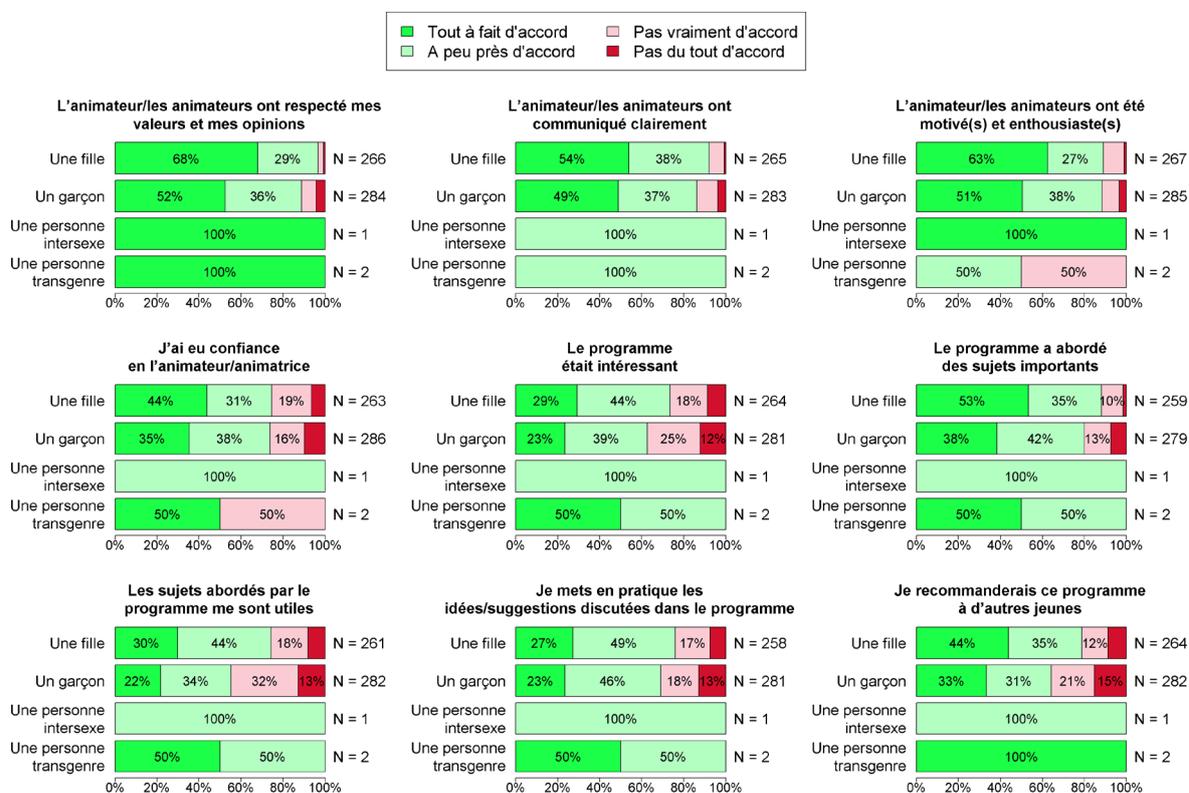
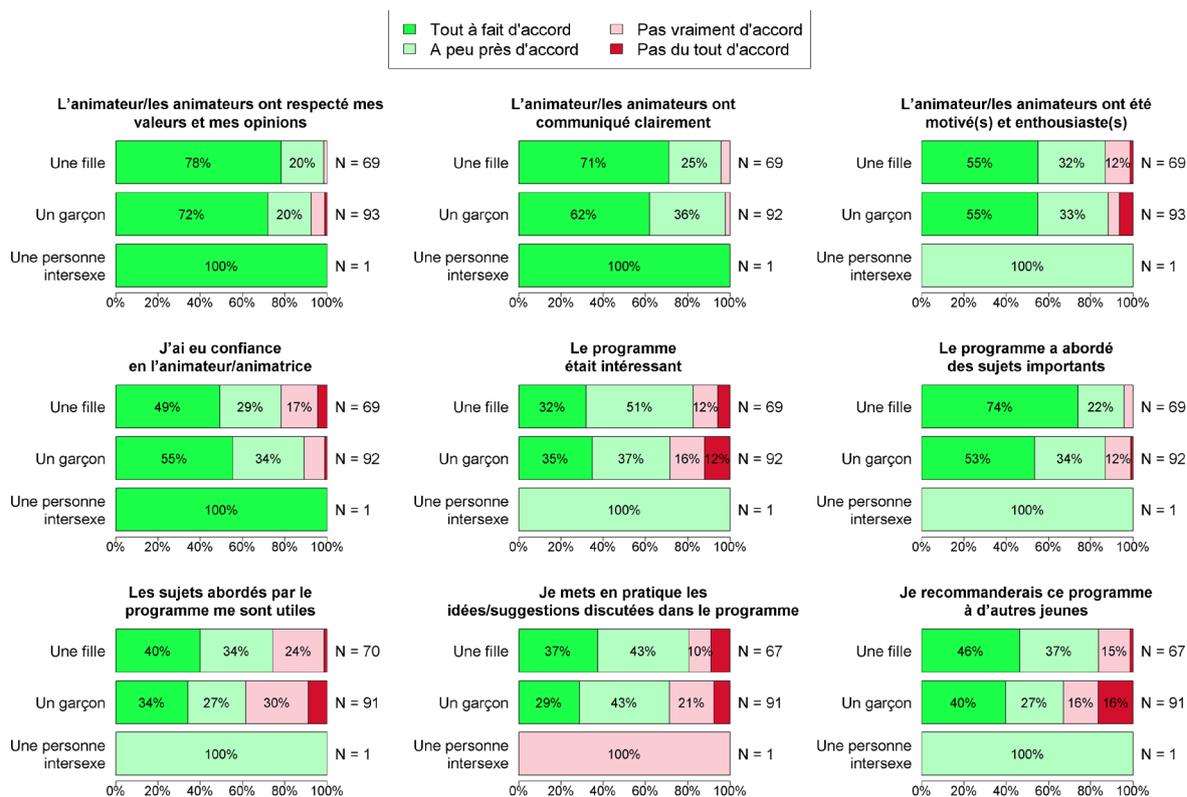


Figure 15 Satisfaction des participant-e-s par rapport à SE&SR





**unisanté**

Centre universitaire de médecine générale  
et santé publique · Lausanne