



Université du Québec
à Rimouski

**LES REPRÉSENTATIONS DE PERSONNEL ENSEIGNANT
ET DE PARENTS QUANT À L'ÉDUCATION À LA
SEXUALITÉ AU SECONDAIRE QUÉBÉCOIS**

Mémoire présenté

dans le cadre du programme de maîtrise en éducation (profil recherche)

en vue de l'obtention du grade de maître ès arts (M.A.)

PAR

© OPHÉLIA PERRIN

août 2023

Composition du jury :

Virginie Martel, présidente du jury, Université du Québec à Rimouski

Rakia Laroui, directrice de recherche, Université du Québec à Rimouski

Joanne Otis, examinatrice externe, Université du Québec à Montréal

Dépôt initial le 31 mai 2023

Dépôt final le 25 août 2023

UNIVERSITÉ DU QUÉBEC À RIMOUSKI
Service de la bibliothèque

Avertissement

La diffusion de ce mémoire ou de cette thèse se fait dans le respect des droits de son auteur, qui a signé le formulaire « *Autorisation de reproduire et de diffuser un rapport, un mémoire ou une thèse* ». En signant ce formulaire, l'auteur concède à l'Université du Québec à Rimouski une licence non exclusive d'utilisation et de publication de la totalité ou d'une partie importante de son travail de recherche pour des fins pédagogiques et non commerciales. Plus précisément, l'auteur autorise l'Université du Québec à Rimouski à reproduire, diffuser, prêter, distribuer ou vendre des copies de son travail de recherche à des fins non commerciales sur quelque support que ce soit, y compris Internet. Cette licence et cette autorisation n'entraînent pas une renonciation de la part de l'auteur à ses droits moraux ni à ses droits de propriété intellectuelle. Sauf entente contraire, l'auteur conserve la liberté de diffuser et de commercialiser ou non ce travail dont il possède un exemplaire.

À toutes les âmes qui nous ont
quittés avant le point final de cette
maîtrise.

AVANT-PROPOS

J'ai toujours aimé comprendre. Comprendre la personne qui se trouve devant moi, sans jugement. Les confidences et la vulnérabilité des autres ne m'effraient pas. Pourtant, une partie m'échappait. Que cela vienne des autres ou de moi, le tabou autour de la sexualité était présent. Lorsque les langues se déliaient autour d'un verre ou d'un bon repas, ces discussions attiraient naturellement mon attention. Plus la conversation s'ouvrait, plus je réalisais les idées préconçues qui habitaient mon esprit. Par différents biais, j'ai su trouver une éducation à la sexualité complète et bienveillante. Cette éducation, je l'ai partagée (et je la partage encore), ce qui me permet de discerner la partie qui m'échappait. Pour moi, la sexualité au sens large du terme est une partie fondamentale de chacun et chacune, et ne pas m'y intéresser me paraît absurde.

À la suite de mon *Bachelor* suisse (équivalent au baccalauréat au Québec), je me suis lancée dans la maîtrise en Science de l'éducation. À ce moment, je n'avais pas de sujet en tête pour le mémoire. La liberté offerte par l'UQAR et mon ouverture d'esprit quant au sujet de la sexualité m'ont orientée vers ce sujet : l'éducation à la sexualité. Mes professeurs et professeures m'ont soutenue et encouragée dans ce sujet plutôt décalé de la norme « uqarienne ». Je les en remercie.

Le sujet déterminé, j'étais partie pour un long voyage de presque 3 ans sur les terres québécoises. Comme dans tout périple, j'ai su profiter du soleil avec gratitude, mais aussi braver les tempêtes qui rencontraient mon chemin d'étudiante. Alors maintenant que j'ai atteint le point d'arrivée qu'est le dépôt de ce travail, cela me tient à cœur de remercier plusieurs personnes.

Premièrement, je remercie ma famille qui a toujours été à mes côtés. « On ne choisit pas sa famille », mais si j'avais dû en choisir une, j'aurais choisi celle-là sans hésiter.

Ensuite, je remercie chaque ami et amie de la Suisse, du Québec ou d'ailleurs, qui ont su me changer les idées et m'encourager pour ce défi que je m'étais donné.

Pour m'avoir accueillie à bras ouverts à l'UQAR et soutenue comme une famille, Pierre, Stéphanie et Corine, je vous remercie du fond du cœur.

Je remercie également Mme Vicky Anne Fournier-Gallant, qui a su me diriger avec brio le temps d'une session.

Pour leur expertise et leurs commentaires plus que pertinents, je remercie Mme Julie Descheneaux, Mme Joanne Otis, Mme Anne-Michèle Delobbe ainsi que M. Jean-François Boutin.

Ils m'ont fait confiance et m'ont offert de leur temps; je remercie les participants et participantes de ma pré-passation et de ma passation officielle.

Finalement, je remercie ma directrice de maîtrise, Mme Rakia Laroui, pour son encadrement tout au long de ma maîtrise et pour ses mots d'encouragement.

RÉSUMÉ

Cette recherche a comme objectif d'identifier les représentations de parents et de personnel enseignant québécois quant à l'éducation à la sexualité au secondaire. La question de recherche est la suivante : quelles sont les représentations du personnel enseignant et de parents québécois quant à l'éducation à la sexualité au secondaire ? Pour répondre à l'objectif de la recherche, l'approche qualitative est retenue. Ancrée dans une méthodologie qualitative/interprétative, la chercheuse a procédé à des entrevues semi-dirigées avec trois parents de jeunes du secondaire, ainsi que trois membres du personnel enseignant du secondaire (n=6). Les données issues de ces entrevues ont été analysées selon les procédures de l'analyse thématique. L'analyse de données a rendu possible l'identification des représentations de parents et de personnel enseignant. La discussion a permis une mise en parallèle des résultats des deux groupes étudiés ainsi que cinq pistes de réflexion. Premièrement, le soutien des deux groupes pour l'éducation à la sexualité au secondaire a été affirmé, et ce pour une multitude de sujets. La deuxième réflexion a porté sur la pertinence du personnel enseignant comme éducateur à la sexualité. Troisièmement, la coopération entre les parents et le personnel enseignant a soulevé une ouverture des possibles, mais aussi des réticences. Ensuite, le profil apprenant a été ajouté au profil éducateur des personnes réalisant l'éducation à la sexualité. En dernier lieu, c'est autour des contextes récurrents des représentations que la chercheuse s'est interrogée. En conclusion, quelques pistes futures ont été mentionnées. La pertinence du personnel enseignant selon les parents, ainsi que le profil apprenant des parents et du personnel enseignant mériteraient un approfondissement. De même, les représentations des jeunes québécois sont à étudier, notamment concernant leur profil éducateur. Au niveau de l'échantillonnage, il serait pertinent de s'intéresser aux représentations de l'ensemble des éducateurs et des éducatrices à la sexualité. La recherche pourrait même s'étendre à d'autres milieux que le cadre scolaire. Quant à la collecte de données, les données pourraient être enrichies avec des entrevues de groupe ou un échantillonnage plus étendu dans une approche quantitative.

Mots clés : Éducation à la sexualité au secondaire québécois, Représentations de parents de l'éducation à la sexualité, Représentations de personnel enseignant de l'éducation à la sexualité, École secondaire, Québec.

ABSTRACT

The purpose of this research is to identify the representations of Quebec parents and teachers regarding high school sex education. The research question is as follows: What are the representations of Quebec teachers and parents regarding sexuality education in high school? To meet the research objective, a qualitative approach was chosen. Using a qualitative/interpretive methodology, the researcher conducted semi-structured interviews with three parents of high school students and three high school teachers (n=6). Data from these interviews were analyzed thematically. The data analysis made it possible to identify the representations of parents and teachers. The discussion allowed us to draw parallels between the results of the two groups studied, as well as five reflections. First, the support of both groups for sex education in high school was affirmed on a multitude of topics. The second reflection focused on the relevance of teachers as sexuality educators. Third, cooperation between parents and teachers raised an openness of possibilities, but also reluctance. Next, the learner profile was added to the educator profile of those who provide sexuality education. Finally, the researcher examined the recurring contexts of the representations. In conclusion, some future directions were suggested. The relevance of teachers according to parents, as well as the learning profile of parents and teachers, merit further study. Likewise, the representations of young Quebecers need to be studied, particularly regarding their educator profile. In terms of sampling, it would be relevant to look at the representations of all sexuality educators, not just teachers. The research could even be extended to other environments than the school setting. As for data collection, the data could be enriched with group interviews or a more extensive sampling in a quantitative approach.

Keywords: Sex education in Quebec high schools, Parents' representations of sex education, Teachers' representations of sex education, High school, Quebec.

TABLE DES MATIÈRES

AVANT-PROPOS	ix
RÉSUMÉ.....	xii
ABSTRACT	xiv
TABLE DES MATIÈRES	xvi
LISTE DES TABLEAUX.....	xix
LISTE DES FIGURES.....	xxi
LISTE DES ABRÉVIATIONS, DES SIGLES ET DES ACRONYMES	xxiii
INTRODUCTION GÉNÉRALE.....	1
CHAPITRE 1 PROBLÉMATIQUE.....	5
1. ADOLESCENCE ET SEXUALITE.....	5
2. VECTEURS D'ÉDUCATION A LA SEXUALITE	8
2.1. Internet	9
2.2. Les parents	12
2.3. L'école	13
2.4. Synthèse des trois vecteurs	17
3. REPRESENTATION DE L'ÉDUCATION A LA SEXUALITE A L'ÉCOLE.....	17
3.1. Les jeunes et l'éducation à la sexualité à l'école	18
3.2. Les parents et l'éducation à la sexualité à l'école.....	22
3.3. Le personnel enseignant et l'éducation à la sexualité à l'école	27
4. PERSONNEL ENSEIGNANT ET PARENTS FACE A L'INSERTION DE L'ÉDUCATION A LA SEXUALITE SCOLAIRE QUEBÉCOISE DANS LE CURRICULUM.....	34
5. OBJECTIF ET QUESTION DE LA RECHERCHE	36
CHAPITRE 2 CADRE THÉORIQUE.....	39

1.	DEFINITIONS DES CONCEPTS DE L'ETUDE	39
1.1.	Education à la sexualité	39
1.2.	Les représentations	44
2.	EDUCATION A LA SEXUALITE : UN DROIT DE LA PERSONNE	51
3.	VARIABILITE GEOGRAPHIQUE DE L'EDUCATION A LA SEXUALITE	55
4.	L'EDUCATION A LA SEXUALITE AU QUEBEC.....	61
4.1.	Historique de l'éducation à la sexualité.....	61
4.2.	L'éducation à la sexualité actuelle au Québec	67
5.	ECOLE, REPRESENTATIONS ET EDUCATION A LA SEXUALITE	70
5.1.	La coéducation entre le personnel enseignant et les parents	70
5.2.	Représentations quant à l'éducation à la sexualité au secondaire québécois	72
	CHAPITRE 3 MÉTHODOLOGIE	75
3.1	TYPE D'APPROCHE ET METHODE DE RECHERCHE.....	75
3.2	PROCESSUS DE RECRUTEMENT	78
3.3	COLLECTE DE DONNEES	81
3.4	METHODE D'ANALYSE DE DONNEES.....	89
3.5	CRITERES DE RIGUEUR SCIENTIFIQUE	93
3.6	CONSIDERATIONS ETHIQUES	94
	CHAPITRE 4 DESCRIPTION ET ANALYSE DES DONNÉES	95
4.1	RESULTATS DES DONNEES COLLECTEES AUPRES DES PARENTS	95
4.1.1	Catégories issues de l'analyse de l'association de mots.....	96
4.1.2	Catégories issues de l'analyse de l'entrevue semi-dirigée	98
4.2	RESULTATS DES DONNEES COLLECTEES AUPRES DU PERSONNEL ENSEIGNANT	114
4.2.1	Catégories issues de l'analyse de l'association de mots.....	114
4.2.2	Catégories issues de l'analyse de l'entrevue semi-dirigée	117
	CHAPITRE 5 DISCUSSION	135

5.1	SYNTHESE ET MISE EN PARALLELE DES RESULTATS DES PARENTS ET DU PERSONNEL ENSEIGNANT	135
5.2	CONSTATS ET REFLEXIONS	138
5.2.1	Soutien général et pour une multitude de sujets	138
5.2.2	Pertinence du personnel enseignant comme éducateur à la sexualité....	140
5.2.3	Coopération entre parents et personnel enseignant : ouverture des possibles et réticences	142
5.2.4	Education à la sexualité : entre apprentissage et éducation	144
5.2.5	Contextes récurrents des représentations	145
5.3	LIMITES DE LA RECHERCHE	148
	CONCLUSION GÉNÉRALE	151
	PLAGIAT ET DROIT D’AUTEUR	157
	ANNEXE I Canevas d’entrevue des parents.....	159
	ANNEXE II Canevas d’entrevue du personnel enseignant	165
	ANNEXE III Certificat d’éthique	171
	LISTE DE RÉFÉRENCES BIBLIOGRAPHIQUES	173

LISTE DES TABLEAUX

Tableau 1 Thèmes et résumé des contenus en éducation à la sexualité.....	67
Tableau 2 Données sociodémographiques des parents.....	80
Tableau 3 Données sociodémographiques des enseignant·e·s	81
Tableau 4 Extraits de verbatims des parents en fonction des catégories issues de l'analyse thématique.....	100
Tableau 5 Thèmes par enseignant·e·s selon les catégories issues de l'analyse thématique	115
Tableau 6 Extraits de verbatims des enseignant·e·s en fonction des catégories issues de l'analyse thématique.....	120

LISTE DES FIGURES

Figure 1. Triangle sémiotique de Moscovici (1984, p. 9).....	50
Figure 2. La relation coéducative dans le champ scolaire inspirée de Mackiewicz (2014)	71
Figure 3. La relation coéducative parents-enseignant·e dans le champ scolaire	71
Figure 4. Synthèse visuelle	74

LISTE DES ABRÉVIATIONS, DES SIGLES ET DES ACRONYMES

ASPC	Agence de la Santé du Canada
AVSEC	Animateur de vie spirituelle et d'engagement communautaire
CIÉSCAN	Conseil d'information et d'éducation sexuelles du Canada
CIPD	Conférence internationale sur la population et le développement
ECS	Éducation complète à la sexualité
FCPQ	Fédération des comités de parents du Québec
FLHE	Family Life and HIV Education
FSE	Fédération des syndicats de l'enseignement
HIV	Human Immunodeficiency Virus
IPPF	International Planned Parenthood Federation
ITS	Infections transmissibles sexuellement
ITSS	Infections transmissibles sexuellement et par le sang
LGBTQ+	Lesbiennes, Gays, Bisexuelles, Trans, Queers et autres variantes d'identité de genre, de caractéristiques sexuelles, ou d'orientation sexuelle
LGBTQI2+	Lesbiennes, Gays, Bisexuelles, Trans, Queers, Intersexes, Bispirituels et autres variantes d'identité de genre, de caractéristiques sexuelles, ou d'orientation sexuelle
ODD	Objectifs de Développement Durable

OMS	Organisation mondiale de la santé
ONG	Organisation non gouvernementale
PHAC	Public Health Agency of Canada
SHE	Sexual health education
SIDA	Syndrome d'Immunodéficience Acquise
STI	Sexually transmitted infection
TES	Technicien en éducation spécialisée
TS	Travailleur social
UNESCO	Organisation des Nations Unies pour l'Éducation, la Science et la Culture
UQAR	Université du Québec à Rimouski
VIH	Virus de l'Immunodéficience Humaine
WHO	World Health Organization
ZOOM	Zoom Video Communications, Inc.

INTRODUCTION GÉNÉRALE

L'adolescence est une période de transition et de développement, notamment au niveau de la sexualité (OMS, 2019). Cette période provoque des questionnements et défis chez les jeunes, ainsi que de l'inquiétude chez les adultes (Beaulieu, 2010; Richard, 2019). La nécessité d'une éducation complète à la sexualité, adaptée et actuelle pour la population adolescente est appuyée dans le domaine scientifique (Richard, 2019) et par des organisations mondiales (UNESCO, 2018; OMS, 2019). Il existe plusieurs vecteurs d'éducation à la sexualité, dont l'école qui est un des vecteurs les plus utilisés par les jeunes (Marchand, 2009; Tanton et al., 2015).

Au Québec, le programme d'éducation à la sexualité est enseigné dès le préscolaire et quinze heures sont annuellement obligatoires au secondaire (Gouvernement du Québec, 2018). Le contenu, complet et varié, a eu un accueil positif en 2018 (Descheneaux et al., 2018). Néanmoins, un fossé demeure entre les besoins des jeunes et ce qui est enseigné (Descheneaux et al., 2018). De plus, il existe une grande variabilité des pratiques scolaires au sein du Québec, allant parfois jusqu'à une absence d'éducation à la sexualité (Laverty et al., 2021). Le premier obstacle à la réalisation de l'éducation à la sexualité est la crainte de la réaction des parents (Cohen et al., 2012). Or, Wood et al. (2021) ont conclu que la majorité des parents québécois, même canadiens, pensent que l'éducation à la sexualité doit être réalisée à l'école. Face à la contradiction qui vient d'être soulevée et des lacunes de connaissances actuelles dans le domaine au Québec (Richard, 2019; Wood et al, 2021), la question de recherche est : quelles sont les représentations du personnel enseignant et de parents québécois quant à l'éducation à la sexualité au secondaire ? L'objectif de la recherche est d'identifier les représentations de parents et de personnel enseignant quant à l'éducation à la sexualité des écoles secondaires québécoises. Notons que les représentations étudiées dans le cadre de cette recherche sont définies comme un « savoir sur quelque chose (un objet,

une personne, un évènement...) » (Bernoussi et Florin, 1995, p. 72). Il demeure nécessaire de se référer au chapitre 2 pour situer pleinement le concept de représentation, ainsi que celui d'éducation à la sexualité.

Les représentations peuvent en effet soutenir ou entraver une éducation complète à la sexualité (Martinez et Phillips, 2009) et elles sont à considérer lors de création ou d'adaptation de programmes d'éducation à la sexualité dans les écoles (Wood et al. 2021). De plus, il est nécessaire de s'intéresser aux deux groupes qui se partagent l'éducation à la sexualité des jeunes, à savoir les parents et le personnel enseignant. Les sujets appartenant chacun à une institution différente, école ou famille, des « divergences de représentations et d'intérêts sont de ce fait inscrites d'emblée dans le rapport de coopération » (Mackiewicz, 2014). Pour comprendre ce rapport de coopération du personnel enseignant et des parents quant à l'éducation à la sexualité, il est conséquemment nécessaire de s'attarder à leurs représentations, d'autant plus qu'il n'y a pas d'études, à notre connaissance, qui étudie les représentations des parents et du personnel enseignant de manière conjointe.

Pour répondre à l'objectif de la recherche, c'est une approche qualitative qui a été retenue. Le processus de recrutement terminé, la chercheuse a procédé à des entrevues semi-dirigées avec trois parents de jeunes du secondaire, ainsi que trois membres du personnel enseignant du secondaire (n=6). Finalement, une analyse thématique a permis d'étudier les données collectées pour ensuite les discuter.

CHAPITRE 1

PROBLÉMATIQUE

La problématique de cette recherche porte sur l'éducation à la sexualité à l'école secondaire au Québec. Le premier élément traité est la sexualité à l'adolescence. En second lieu, quelques vecteurs d'éducation à la sexualité sont identifiés et trois sont détaillés : Internet, les parents et l'école. Ensuite, les représentations de jeunes, de parents et de personnel enseignant quant à l'éducation à la sexualité à l'école sont présentées, en se basant sur plusieurs écrits scientifiques. L'avant-dernier élément aborde le contexte québécois des représentations de parents et de personnel enseignant quant à l'éducation à la sexualité dans les écoles. L'objectif et la question de recherche sont finalement détaillés.

1. ADOLESCENCE ET SEXUALITE

L'adolescence est une période de développement et de transition, située entre 10 et 19 ans (OMS, 2019). Dans le document de l'Organisation mondiale de la santé (OMS), World Health Organization en anglais (WHO), où sont émises des recommandations relatives à la santé et aux droits des jeunes en matière de sexualité et de reproduction, la population adolescente est décrite comme telle.<

Les adolescents constituent un groupe hétérogène aux besoins différents et changeants, selon leur stade de développement personnel et leurs conditions de vie. Lors du passage de l'enfance à l'adolescence et à l'âge adulte, chacun devra acquérir le savoir et les aptitudes nécessaires pour saisir les possibilités et relever les défis qui se présenteront dans le monde des adultes. (OMS, 2019, p. 2)

Ces défis, à relever par les personnes adolescentes, existent notamment dans le développement de leur sexualité. Ils sont soulevés par le Ministère de l'éducation du Québec

dans le curriculum obligatoire d'éducation à la sexualité (Gouvernement du Québec, 2018) : les adolescents et adolescentes « vivent les changements physiques, psychologiques et relationnels liés à la puberté », « continuent de développer leur identité de genre », « prennent conscience de leur orientation sexuelle », « peuvent vivre leurs premières expériences de séduction et leurs premières relations affectives et amoureuses », « expérimentent progressivement l'éveil sexuel et explorent des comportements sexuels », et « développent leur capacité d'intimité affective et sexuelle » (Gouvernement du Québec, 2018, p. 9).

En d'autres termes, « [l]'adolescence est une période de préparation, d'exploration et d'apprentissage de la sexualité » (Richard, 2019, p. 25). Beaulieu (2010) remarque que l'adolescence « est marquée, entre autres, par l'arrivée de la capacité de reproduction et les inquiétudes que cela occasionne quant à un agir sexuel potentiel » (p. 3). En s'appuyant sur diverses références, elle relève que l'activité sexuelle des jeunes provoque une certaine crainte des adultes. En plus de cet « agir sexuel potentiel » (p. 3), elle recense plusieurs thématiques qui provoquent des inquiétudes pour les jeunes et leur santé sexuelle, telles que l'hypersexualisation, les agressions à caractère sexuel, la violence amoureuse et sexuelle au sein des jeunes couples, l'influence d'Internet, la cyberpornographie, etc. (Beaulieu, 2010). De ce fait, la période de l'adolescence considérée comme plus à risque est fréquemment ciblée dans les recherches, particulièrement les jeunes filles (Boucher, 2003; Martinez et Phillips, 2009; Richard, 2019). De même, le personnel enseignant émet des inquiétudes ; Martinez et Phillips (2009) constatent que « [l]'inexpérience et le manque de connaissances sexuelles des jeunes sont de fait une préoccupation fréquente » des enseignants et enseignantes interviewés (p. 72).

Néanmoins, Richard (2019) remarque une « tendance à dramatiser les pratiques sexuelles des jeunes en suggérant qu'elles seraient indues, c'est-à-dire qu'elles s'exerceraient nécessairement sans consentement, avec violence, avec excès et de manière irréfléchie » (p. 33). La crainte des adultes est telle que Richard (2019) la qualifie de panique morale, engendrant « des conceptions erronées ou incomplètes de la sexualité adolescente » (p. 33).

Les adolescents et adolescentes subissent un contrôle social qui découle de cette anxiété des adultes. Richard (2019) exemplifie le contrôle exercé sur la sexualité des jeunes au niveau du genre et de l'orientation sexuelle, qui « contribue au maintien d'un ordre social cis-hétéronormatif » (p. 25). Les personnes adolescentes subissent trois « prescriptions » (p. 25) : celle de la binarité du genre, celle d'une asymétrie du genre plaçant la femme comme inférieure, et celle de l'hétérosexualité (Richard, 2019). De manière plus générale, Martinez et Phillips (2009) observent eux aussi l'existence de

discours normatifs sur le contrôle social de la sexualité adolescente par la technique disciplinaire de la prévention. Présentée le plus souvent comme catégorie problématique, l'adolescence devient ainsi le lieu d'interventions sanitaires, psychosociales, sexologiques et éducatives dans le cadre de paramètres de surveillance spécifiques. (Martinez et Phillips, 2009, p. 64)

En effet, que ce soit au sein de la communauté scientifique ou enseignante, Richard (2019) relève que « quelles que soient la précocité du premier rapport, la fréquence des activités sexuelles ou leur nature, ou encore l'identité de partenaire, il semble que l'entrée des adolescents et adolescentes dans la sexualité suscite toujours l'anxiété des adultes » (p. 34). Elle ajoute également « [q]ue ces préoccupations s'avèrent ou non, il faut convenir que le silence autour de la sexualité n'est en aucun cas plus bénéfique pour les jeunes » (p. 34) et incite une éducation à la sexualité.

L'accent mis sur une éducation à la sexualité complète permettant d'accompagner les jeunes dans leur transition à l'âge adulte et le développement d'une sexualité saine est également présent au sein de différentes organisations mondiales (UNESCO, 2018; OMS, 2019). L'éducation complète à la sexualité y est définie comme « un processus d'enseignement et d'apprentissage fondé sur le programme d'études qui porte sur les aspects cognitifs, émotionnels, physiques et sociaux de la sexualité » (OMS, 2019, p. 5). C'est d'ailleurs cette définition qui est retenue dans le chapitre 2 pour conceptualiser l'éducation à la sexualité.

Pour résumer, l'adolescence est une période de transition et de développement sexuel, qui provoque des questionnements et défis chez les jeunes et de l'inquiétude chez les adultes.

Pour lever ultimement le silence autour de la sexualité, informer la jeunesse, à la fois réduire les comportements à risque et aussi promouvoir une sexualité saine et responsable, la population adolescente nécessite une éducation complète à la sexualité, adaptée et actuelle. Ce besoin d'une éducation à la sexualité adaptée et actualisée résulte des références exposées auparavant. Maintenant que cela est établi, il faut se demander d'où vient l'éducation à la sexualité. En d'autres termes, quels sont les vecteurs d'éducation à la sexualité ?

2. VECTEURS D'ÉDUCATION A LA SEXUALITE

Dans la littérature scientifique et les recommandations quant à l'éducation à la sexualité, une collaboration en vue de l'éducation sexuelle est mise en exergue entre les élèves, l'école, les parents, la communauté et le domaine de la santé (Duquet, 2003; McCall et al., 2004). D'ailleurs, ce sont des propos partagés par l'Agence de la Santé du Canada (ASPC, ou PHAC en anglais) qui affirme que les programmes d'éducation à la sexualité mis en place dans les écoles « doivent être combinés à l'accès à des services cliniques, à des services de counselling et à des services sociaux et bénéficier du soutien offert par la famille, les pairs et la collectivité » (ASPC, 2008, p. 25). La richesse des vecteurs d'éducation est primordiale et la responsabilité d'offrir des informations à la population adolescente ne repose effectivement pas sur un seul acteur. Duquet (2006) remarque que

[...] l'éducation à la sexualité n'est pas l'unique responsabilité d'une seule personne (Ex : le parent) ou d'un seul groupe d'individus (Ex : les infirmières scolaires), à un moment précis (Ex : la puberté à la pré-adolescence); elle concerne plusieurs adultes qui œuvrent auprès des enfants et des adolescents, en tout temps [*sic*]. (Duquet, 2006, p. 9)

À cette collaboration d'acteurs peuvent être rajoutés les pairs, mais aussi les médias (englobant Internet, les médias sociaux, les sites pornographiques, etc.), qui sont un vecteur d'informations pour l'éducation à la sexualité (Frappier et al., 2008; McCay et al., 2014; Simon et Daneback, 2013; Venetis, 2018).

Les vecteurs d'informations ne sont toutefois pas utilisés de manière égale par les jeunes. Dans la recherche de Marchand (2009), les jeunes québécois de famille d'accueil favorisent l'école et les sites Internet comme vecteurs d'informations. En Grande-Bretagne, les jeunes s'informent principalement avec l'école (Tanton et al., 2015). Ils ont ensuite recours aux parents et aux professionnels de la santé. En référence à ces deux études, trois vecteurs utilisés par la population adolescente occidentale seront détaillés : les parents, l'école et Internet. Bien que l'étude de Tanton et al. (2015) démontre également le rôle éducatif du domaine de santé, il serait démesuré de l'aborder dans le cadre de ce travail de maîtrise qui se limite au domaine scolaire.

2.1. Internet

L'apparition des technologies et d'Internet a transformé la société, y compris le domaine de la sexualité (Tordo, 2021). Dans ce nouvel environnement est apparue la cybersexualité. Le numérique permet un prolongement des pratiques sexuelles, sans se substituer à l'environnement physique (Tordo, 2021). Cet environnement est également présent lors de l'adolescence et il occupe même une place importante dans l'éducation à la sexualité des jeunes (Marchand, 2009). Il est de sorte devenu un vecteur d'informations quant à l'éducation à la sexualité pour les jeunes.

À l'aide d'Internet, les jeunes ont un accès facile à toute sorte de contenu. Ce contenu est issu de différents médias, que ce soit des anciens médias tels que des émissions télévisées, ou que ce soit des médias récents interactifs tels que les messageries instantanées ou les réseaux sociaux (Brown et Bobkowski, 2011). Internet est un vecteur d'éducation à la sexualité très accessible et facilement anonyme ; les jeunes le perçoivent comme « *a valuable place to turn for answers to embarrassing sex-related questions, to learn more about uncomfortable topics, to familiarize themselves with intimate body parts, and to gain perspective on conditions and sexual practices* » (Brown et al., 2009). Venetis (2018) relève également qu'Internet peut être une source bénéfique de connaissance pour les jeunes. En

étudiant la plateforme YouTube, elle conclut que « *[i]t offers far more information on more topics than does traditional formal sexuality education* » (Venetis, 2018, p. 47). Internet offre également une place d'expression, de solidarité et de réseautage aux minorités sexuelles ou de genre (Brun, 2019). Brun (2019) donne l'exemple de blogues queers ou féministes. De son côté, Allen (2005) relève que les jeunes néo-zélandais, en particulier les garçons, usent des vidéos pornographiques à visée éducative. Ils estiment, par exemple, que la pornographie leur permet d'avoir une idée claire de l'anatomie de leur partenaire dans un contexte hétérosexuel. Cette utilisation est également observable au Québec (Labbé, 2020). Une minorité de jeunes britanniques considèrent même la pornographie comme source principale d'information à la sexualité (Tanton et al., 2015).

Cependant, en utilisant Internet comme source d'éducation à la sexualité, les jeunes sont exposés à de la mésinformation, de l'hypersexualisation, du harcèlement, du *revenge porn*, une notion de consentement altérée, etc. (Cénat et al., 2015; Plamondon et al., 2008; Tordo, 2021; Todaro et al., 2018). Brun (2019) remarque qu'Internet est coconstruit avec le genre, ce qui en fait un « lieu de luttes discursives autour du sens et du pouvoir à donner au féminin et au masculin » (p. 37). En 2008, Plamondon et al., pour le Conseil du Statut de la femme, se sont intéressés à la sexualité dans les médias, englobant « l'affichage, au cinéma, à la presse, à la radio, à la télévision et à Internet », ainsi que « la musique, les films, les émissions de télévision ou la publicité » (Plamondon et al., 2008, p. 27). Il a été relevé que les jeunes étaient de plus en plus en contact avec la sexualité sur les médias, engendrant une adhésion aux stéréotypes sexuels véhiculés et une précocité sexuelle. Les médias présentent largement « une vision stéréotypée des rapports entre les sexes » (Plamondon et al., 2008, p. 81). Pour reprendre l'exemple du visionnage à caractère pornographique, ces contenus présentent une banalisation de la violence, la femme comme un objet sexuel, des rapports non protégés comme la norme, etc. (Plamondon et al., 2008). D'ailleurs, Cameron et al. (2005) notent que leurs jeunes interviewés ne sont pas conscients de l'impact négatif que le visionnage de vidéos à caractère pornographique peut avoir sur leur vision de la femme ou sur leurs relations, alors que des recherches scientifiques antérieures l'ont prouvé.

De plus, contrairement aux générations qui ont grandi sans Internet, Tordo (2021) remarque que les plus jeunes générations ont assimilé le numérique dans leur réalité physique. Cette fusion de la réalité, à la fois physique et numérique, est manifestée dans l'utilisation du téléphone mobile par exemple. Il faut ajouter que la distinction entre la sphère privée, la sphère intime et la sphère publique est floue chez la population adolescente, ce qui les rend plus vulnérables aux risques d'Internet (Tordo, 2021).

Finalement, Internet comporte des avantages tout comme des risques pour le jeune. Cet espace est riche d'antagonismes : « [d]ésormais, propos féministes et antiféministes, discours misogynes et représentations positives des femmes, injonctions hétéronormatives et créativité identitaire queer se croisent et croisent le fer dans des espaces virtuels variés et mouvants » (Brun, 2019, p. 38). Cette richesse et les possibilités amenées par Internet peuvent à la fois favoriser, mais aussi entraver une éducation complète à la sexualité. Forts de ce constat, Brown et Bobkowsi (2011) encouragent une éducation aux médias, couramment appelée *media literacy*. Cette éducation a pour but de développer des compétences de communication chez les jeunes pour qu'ils soient plus critiques (Brown et Bobkowsi, 2011). Ils considèrent l'éducation aux médias dans le curriculum scolaire comme une stratégie prometteuse. Désormais, l'école étant déjà un vecteur d'éducation à la sexualité, elle devient également un lieu où éduquer les jeunes quant aux dérives d'Internet concernant la sexualité (Brown et Bobkowsi, 2011). L'éducation aux médias à caractère pornographique à l'école est même supportée par la majorité des jeunes et du personnel enseignant interviewée par Baker (2016). L'école n'est pas le seul vecteur d'éducation quant à la pornographie selon le personnel enseignant interviewé, qui soulève le rôle complémentaire des parents dans cette éducation (Baker, 2016). Les parents sont un vecteur d'éducation à la sexualité, qu'elle soit en lien avec les médias ou non. C'est ce vecteur qui est détaillé dans le point suivant.

2.2. Les parents

Comme mentionné précédemment, les parents sont un des vecteurs d'informations concernant la sexualité pour les adolescents et les adolescentes. Les parents sont responsables de l'éducation à la sexualité et ils sont d'ailleurs « les premiers éducateurs à la sexualité », les guidant de la naissance à la majorité (Duquet, 2006, p. 9). Ils en sont conscients et se sentent responsables (Byers et Sears, 2012). Par exemple, dans la recherche de Lagus et al. (2011), les parents sont interviewés sur ce que sont et devraient être les vecteurs d'informations des jeunes relatives à la sexualité. Il ressort que 97,9 % des parents participants perçoivent qu'ils devraient être la première source d'informations. En guise de comparaison, seulement 58.5% des parents pensent que les enseignants doivent être un vecteur d'éducation à la sexualité. Ces chiffres mettent en lumière la grande responsabilité quant à l'éducation à la sexualité dont les parents disposent selon eux.

Leur rôle d'éducateur à la sexualité est non sans impact, ce qui est détaillé dans ce paragraphe. En effet, il existe différents liens entre l'éducation à la sexualité offerte par les parents et la sexualité des jeunes. Byers et Sears (2012), en s'appuyant sur différentes références, donnent des exemples d'influences positives de l'éducation à la sexualité exercée par le parent : « *increased sexual knowledge (Fox & Inazu, 1980; Somers & Paulson, 2000), greater condom use self-efficacy (Fox & Inazu, 1980; Hutchinson & Cooney, 1998), and later initiation of sexual intercourse (DiIorio, Kelley, & Hockenberry-Eaton, 1999)* » (p. 851). Ces liens directs sont réfutés par Hyde et al. (2013) par manque de preuves concrètes, mais ils affirment que « *there is clear evidence that parents influence the sexual health of their children through factors that mediate their parenting style and family structure* » (p. 3444). À travers son étude qualitative, Labbé (2020) a relevé justement des situations où les parents et la famille ont exercé une influence sur la sexualité des jeunes. Plusieurs des participants et participantes de son étude remarquent un fossé de mentalité avec leurs parents. Certains parents rejettent les discussions sur le sujet de la sexualité ou d'autres ont une vision très conservatrice engendrée par leur conviction religieuse (Labbé, 2020).

Bien que la plupart des participants et participantes de l'étude de Labbé (2020) aient reçus une éducation à la sexualité de leurs parents, certains n'en ont cependant pas ou que peu bénéficié. En effet, la sexualité n'est pas toujours un sujet facile à aborder pour les parents. Les parents ne se sentent pas forcément à l'aise et outillés pour éduquer leur enfant à la sexualité et il en résulte que certains sujets ne sont pas discutés ou que les informations données sont superficielles (Byers et Sears, 2012; Frappier et al., 2008; Hyde et al., 2013; Jerman et Constantine, 2010; Weaver et al., 2002). Par exemple, la masturbation est la thématique la plus compliquée à aborder pour les mères de l'étude de Byers et Sears (2012).

Pour résumer, les études explorées permettent de relever que les parents sont effectivement un vecteur d'informations à la sexualité et qu'ils estiment qu'ils devraient être la première source d'informations pour les adolescents et adolescentes. Ils exercent une influence sur les jeunes qui est certaine. Pourtant, les parents rencontrent certaines difficultés à assumer le rôle de vecteur d'informations à la sexualité, engendrant des lacunes dans l'éducation fournie et allant parfois jusqu'à l'absence d'éducation à la sexualité de leur enfant. Maintenant que les parents comme vecteur d'éducation à la sexualité ont été exposés, il s'agit de s'attarder sur un autre vecteur d'éducation à la sexualité utilisé par les jeunes : l'école.

2.3. L'école

L'école est également un vecteur d'informations relatives à la sexualité (Frappier et al., 2008; Hailu et al. 2018; Marchand, 2009; Tanton et al., 2015). En 2008, Frappier et al. publient leurs résultats de recherche sur la santé sexuelle des jeunes canadiens et le rôle de parents. À ce moment, 80% des jeunes canadiens utilisent l'école comme source d'informations sur les questions sexuelles. Ce pourcentage pourrait même être plus élevé désormais en considérant l'étude de Tanton et al. (2015). En effet, ces derniers ont observé l'évolution des vecteurs utilisés par les jeunes britanniques pour s'éduquer sexuellement au cours des deux dernières décennies. Non seulement ils ont relevé que l'école est le principal

vecteur d'éducation à la sexualité pour les jeunes britanniques, mais ils ont également remarqué que : « *[s]chool lessons have, over the past 20 years, become the main source of information about sexual matters for increasing proportions of young people in Britain* » (p. 9). L'école est donc un vecteur d'information important pour les jeunes et elle semblerait être de plus en plus utilisée, du moins en Grande-Bretagne.

Or, la pertinence de l'éducation à la sexualité dans le cadre scolaire est communément remise en question. Alors que la plupart des 76 enseignants et enseignantes qui ont participé à la recherche de Beaulieu (2010) estiment que c'est « assez » et « beaucoup » le rôle de l'école, quatre membres du personnel enseignant considèrent que c'est « peu » le rôle de l'école et un membre considère que ce n'est « pas du tout » le rôle de l'école d'éduquer la sexualité (p. 82). Pourtant, l'école hérite bel et bien de ce rôle, car elle est le seul lieu qui regroupe autant de jeunes et qui permet un accès à une éducation à la sexualité formelle, scientifique et adaptée à l'âge de chaque élève (Khzami et al., 2008; McCay, 2014). D'ailleurs, le rôle de l'école comme vecteur d'éducation à la sexualité est soutenu à l'international par l'Organisation des Nations Unies pour l'Éducation, la Science et la Culture (UNESCO). Dans les principes directeurs internationaux sur l'éducation à la sexualité, il est ainsi mentionné que l'école « joue un rôle essentiel pour dispenser l'ECS », l'ECS étant l'abréviation de l'éducation complète à la sexualité (UNESCO, 2018, p. 20). L'importance de l'école est développée comme suit.

En tant que lieux d'enseignement, d'apprentissage et de développement personnel, les écoles apportent une infrastructure, notamment des enseignants vraisemblablement compétents et dignes de confiance, et des possibilités de planification à long terme par le biais des programmes scolaires officiels. Les enseignants sont qualifiés pour dispenser des expériences d'apprentissage adaptées à l'âge et au niveau de développement des enfants et des jeunes, et les jeunes considèrent l'école et les enseignants comme des sources d'information fiables. (UNESCO, 2018, p. 20)

L'école est également considérée comme « [faisant] office de centres d'aide sociale capables de mettre les enfants, les parents, les familles et les communautés en relation avec d'autres services (par exemple, des services de santé) » (UNESCO, 2018, p. 20). En plus de

réaliser l'éducation à la sexualité, l'école revêt le rôle d'aiguiller vers les services compétents et adaptés.

Il faut noter que si le rôle de l'école en tant que vecteur d'éducation à la sexualité n'est pas accepté par toutes et tous (Beaulieu, 2010), le gouvernement a le devoir de promouvoir la santé sexuelle et reproductive. Il est légal de la promouvoir par le biais de l'école comme le stipule la cause Kjeldsen, Busk Madsen et Pedersen contre le Danemark entendue en justice en 1976. En effet, il y a été conclu que la seule limite de l'éducation à la sexualité par l'école est l'endoctrinement qui ne respecterait pas les convictions idéologiques et religieuses des parents. Il faut retenir que tant qu'elle ne s'apparente pas à de l'endoctrinement, l'éducation à la sexualité fait donc partie de la mission éducative de l'école si le gouvernement le décide ainsi.

L'éducation à la sexualité dans le cadre de l'école influence la santé sexuelle de la population adolescente. Par exemple, selon les recherches de Kirby (2002), l'éducation à la sexualité qui se trouve dans les écoles peut avoir une influence en faveur de la santé sexuelle des jeunes. De même, dans l'étude comparative de Weaver et al. (2005), le lien entre la politique d'éducation à la sexualité à l'école et la santé sexuelle des jeunes est mis en évidence. Ils ont pu relever qu'une éducation à la sexualité complète était corrélée avec plusieurs aspects de la santé sexuelle, tels qu'une baisse des grossesses non désirées, une hausse de l'utilisation de contraceptifs, une baisse d'infections transmissibles sexuellement (ITS), etc. Ces propos sont soutenus par Haberland et Rogow (2015). De plus, Weaver et al. (2005) relatent que l'éducation complète à la sexualité peut avoir un impact positif sur le comportement des jeunes : « *[i]n countries where comprehensive sex education encourages young people to regard sex as positive, healthy and pleasurable, there is the opportunity to promote sexual responsibility* » (Weaver et al., 2005, p. 184). Ils insistent sur le fait que l'éducation à la sexualité n'encourage pas les rapports sexuels, contrairement à certaines idées reçues. Outre la communauté scientifique, les jeunes à qui est adressée l'éducation à la sexualité assument clairement les bienfaits de l'éducation à la sexualité à l'école (Descheneaux et al., 2018). Dans la méta-analyse que Descheneaux et al. (2018) ont réalisée,

les jeunes conviennent à une amélioration de leurs connaissances et assument parfois une influence positive sur leur responsabilité, leur confiance en soi, leur réflexion et leur comportement. De même, Hailu et al. (2018) ont relevé une influence statistiquement significative de l'éducation à la sexualité sur les attitudes et les croyances des jeunes. Toutefois, l'efficacité des programmes d'éducation à la sexualité à l'école est parfois discutée ; Peterson et al. (2019) posent l'hypothèse que les comportements sexuels seraient davantage influencés par le niveau d'engagement de l'élève envers l'école.

Si l'influence de l'éducation à la sexualité sur la santé sexuelle est relativement certaine, elle n'est toutefois pas forcément positive. Dans la comparaison de l'éducation à la sexualité de plusieurs pays de Weaver et al. (2005), les États-Unis par exemple, avec une éducation basée sur l'abstinence, encouragent moins la santé sexuelle des personnes adolescentes. En effet, les États-Unis ont des statistiques de santé sexuelle qui illustrent le plus de grossesses, naissances et avortements chez les jeunes, et également le plus de ITS malgré le grand taux d'utilisation de condoms. De plus, l'éducation à la sexualité hétéronormée basée sur l'abstinence avant le mariage réalisée aux États-Unis nuit aux jeunes de la communauté LGBTQ+ et à leur développement (Elia et Eliason, 2010). Cette même éducation basée sur l'abstinence est décrite par Bay-Cheng (2003) comme une éducation qui « *trains adolescents away from thoughtful sexual decision-making* » (p. 71) et qui omet la diversité de construction de la sexualité et des relations. De ces références et conclusions découle la nécessité d'une éducation complète à la sexualité et inclusive.

Pour résumer, l'école est un vecteur important d'éducation à la sexualité utilisée par les jeunes. Ce rôle est pertinent et soutenu internationalement, par l'UNESCO par exemple et par la loi. La majorité des études consultées considèrent qu'elle influence la santé sexuelle des jeunes. L'éducation basée exclusivement sur l'abstinence pouvant causer du tort aux jeunes et notamment aux minorités sexuelles et de genre, une éducation complète à la sexualité est requise.

Maintenant que l'école comme vecteur d'éducation à la sexualité a été présentée, il s'agit de reprendre quelques points saillants pour avoir un portrait clair des trois vecteurs explorés.

2.4. Synthèse des trois vecteurs

Le sous-chapitre des vecteurs avait commencé par la recommandation d'une collaboration pour réaliser l'éducation à la sexualité (Duquet, 2003; McCall et al., 2004; ASPC, 2008). Ensuite, l'apport éducatif d'Internet a été relevé, mais également ses risques pour les jeunes. Il en découle un appel à l'éducation aux médias relative à la sexualité, à réaliser par les parents et l'école. Or, les parents dans les références citées sont peu à l'aise avec l'éducation à la sexualité, engendrant des lacunes d'informations ou même l'absence de cette éducation. Il faut également noter l'incohérence entre la grande responsabilité que les parents se donnent comme vecteur d'éducation à la sexualité (Lagus et al. 2011), alors que les adolescents et adolescentes se tournent premièrement vers l'école pour l'éducation à la sexualité (Tanton et al., 2015). Ce portrait issu d'études scientifiques dresse une grande responsabilité placée au niveau de l'école, et plus directement sur les épaules du corps professionnel enseignant la sexualité. Ainsi, la suite de ce mémoire se concentre sur le cadre scolaire de l'éducation à la sexualité.

3. REPRESENTATION DE L'EDUCATION A LA SEXUALITE A L'ECOLE

Les représentations peuvent soutenir ou entraver une éducation complète à la sexualité selon Martinez et Phillips (2009) et elles sont des facteurs à considérer lors de création ou d'adaptation de programmes d'éducation à la sexualité dans les écoles (Wood et al. 2021). Il est donc important de s'interroger sur les représentations concernant l'éducation à la sexualité. Ce sous-chapitre recense plusieurs recherches qui ont été menées sur l'éducation à la sexualité à l'école. Les références sont catégorisées selon le groupe d'individus à qui appartiennent les représentations. De ce fait, le premier élément regroupe les références qui

exposent les représentations des jeunes quant à l'éducation à la sexualité à l'école. Le deuxième délimite les représentations de parents et le troisième relate celles de personnel enseignant, toujours quant à l'éducation à la sexualité dans les écoles.

3.1. Les jeunes et l'éducation à la sexualité à l'école

Il a déjà été relevé que les jeunes se référaient à l'école pour trouver des informations relatives à l'éducation à la sexualité. Alors que les jeunes présentent un inconfort à parler de la sexualité (Frappier et al., 2008), ils demeurent curieux et avides d'informations (Allen, 2005 ; Laverty et al., 2021). Les jeunes canadiens de l'étude de Frappier et al. (2008) sont davantage non satisfaits de l'éducation à la sexualité à l'école et cette insatisfaction rejoint les résultats d'autres recherches. Allen (2005) a collecté des témoignages de jeunes qui trouvaient l'éducation à la sexualité « *often irrelevant to young people's lives, boring and/or repetitive* » (p. 397). Un souhait d'évolution de l'éducation à la sexualité dans les écoles de la part des jeunes est observable dans les recherches scientifiques qui collectent les opinions et représentations des personnes adolescentes (Allen, 2005; Baker, 2016; Descheneaux et al., 2018; Gowen et Wings-Yanez, 2014; Laverty et al., 2021; Marchand, 2009; Tanton et al., 2015). Ce souhait est présent à l'échelle mondiale, comme au Forum mondial des jeunes 2012 dans le cadre de la Conférence internationale sur la population et le développement (CIPD).

Par souci de clarté, les besoins et revendications des jeunes observés dans les lectures réalisées sont regroupés dans le cadre de ce travail autour de quatre dimensions principales : le thème abordé, la pédagogie utilisée, l'environnement et le pédagogue.

Le thème abordé est fréquemment relevé dans les écrits scientifiques (Allen, 2005; Baker, 2016; Byers et al., 2017; Descheneaux et al., 2018; Gowen et Wings-Yanez, 2014; Marchand, 2009; Tanton et al. 2015; Verdure et al., 2010). Dans l'étude de Verdure et al. (2010), les collégiens français et collégiennes françaises perçoivent comme importants les thèmes de la contraception, de l'acte sexuel, des risques d'ITS et des référents spécialisés en cas de problème. À la différence d'autres études, ces thématiques souhaitées demeurent

restreintes. Les jeunes de famille d'accueil de l'étude de Marchand (2009) élargissent à cinq thèmes selon eux importants :

1) les connaissances anatomiques, 2) la grossesse et la contraception, 3) les ITSS et les mesures prophylactiques, 4) les habiletés relationnelles et, finalement, 5) l'acquisition d'un regard critique face à la sexualité et l'utilisation qui en est faite dans les médias. (Marchand, 2009, p. 105)

En allant encore plus en détail, les jeunes néo-zélandais demandaient en 2005 d'ajouter au curriculum les thématiques comme « *same-sex attraction, homophobia, transgender issues, teenage parenthood, pregnancy as well as emotions in relationships* » (Allen, 2005, p. 398). Presque la moitié des jeunes de cette étude considéraient également « *dealing with break-ups* » comme un sujet d'intérêt (Allen, 2005, p. 399). De leur côté, les jeunes LGBTQ+ interviewés par Gowen et Wings-Yanez (2014) demandent des thématiques plus inclusives en focalisant la prévention sur les ITS et non les grossesses, en insistant sur les relations saines et la communication, et en élargissant les cours d'anatomie principalement genrés. De surcroît, les jeunes souhaitent également que la pornographie soit un thème discuté dans les cours scolaires d'éducation à la sexualité (Baker, 2016). Descheneaux et al. (2018) ont également observé un souhait d'information sur la masturbation et l'orgasme féminin. En somme, les thèmes d'intérêt pour les cours scolaires d'éducation à la sexualité selon les jeunes sont larges et diversifiés.

Concernant la dimension pédagogique, les élèves de l'étude de Marchand (2009) « souhaitent que des méthodes didactiques dynamiques soient utilisées, soit des vidéos ou des images explicatives ou documentaires sur la sexualité ou encore des ateliers dynamiques et ludiques où les jeunes auront à interagir entre eux » (p. 108). Ils souhaitent également un support qui regroupe la matière traitée et des ressources d'approfondissement. Ces souhaits d'interactivité et de « *take-home resource* » sont partagés par les jeunes de l'étude de Allen (2005, p. 396). Ces derniers ajoutent un intérêt pour les témoignages et des distributions de préservatifs par l'école. De plus, les jeunes semblent également apprécier les interventions des spécialistes au sein du cadre scolaire (Descheneaux et al., 2018). Néanmoins, Descheneaux et al. (2018) reconnaissent que les jeunes ne sont pas d'accord quant à la

pédagogie idéale. Seules des tendances communes aux différentes études regroupées ont été observées : les jeunes ne veulent pas de cours magistraux pour l'éducation à la sexualité et « [l]'aspect interactif dans la formule pédagogique semble crucial afin de capter l'attention des jeunes et de rendre les contenus moins ennuyeux » (Descheneaux et al., 2018, p. 50).

Au niveau de l'environnement, les jeunes veulent qu'il soit « sécuritaire et inclusif » (Descheneaux et al., 2018, p. 51). Dans l'étude de Allen (2005), 65% des jeunes consultés souhaitent que l'environnement soit mixte, dans le but que tous connaissent les questionnements ou problématiques de chacun. Cependant, il n'y a pas de consensus entre les jeunes sur la mixité ou la non-mixité culturelle, du genre ou des capacités, pour créer un environnement favorable à l'éducation à la sexualité (Descheneaux et al., 2018).

Quant au pédagogue éduquant à la sexualité, les jeunes interviewés par Allen (2005) considèrent les attitudes du pédagogue, en l'occurrence l'enseignant ou l'enseignante, comme un facteur important. Il est retenu que « *[e]ffective sexuality education is conceptualized by many in the current study as taking place when sexuality educators can be open, candid and comfortable talking about sexual issues* » (Allen, 2005, p. 400). Lors de la méta-analyse de Descheneaux et al. (2018), « l'ouverture » a également été mentionnée, au côté de « l'égalité, la proactivité, le plaisir et la passion à enseigner les notions concernant la sexualité et les relations amoureuses » (Descheneaux et al., 2018, p. 50). De plus, la capacité de gestion de classe est relevée par les jeunes, car des comportements perturbateurs apparaissent couramment selon eux lorsque les thèmes relatifs à la sexualité sont enseignés (Allen, 2005). Outre le comportement et l'attitude du pédagogue, « son niveau de connaissances doit dans tous les cas être suffisant afin d'assurer sa crédibilité » (Descheneaux et al., 2018, p. 49). D'ailleurs, il arrive que les jeunes préfèrent des éducateurs extrascolaires, car ils ne considèrent pas le personnel enseignant suffisamment formé pour répondre à leurs besoins (Allen, 2005). Pour conclure, « [l]es jeunes accordent davantage d'importance à l'attitude et aux connaissances de l'enseignant.e [*sic*] qu'à son âge, sa culture d'appartenance et son genre » (Descheneaux et al., 2018, p. 51).

Somme toute, les jeunes souhaitent un contenu diversifié et inclusif, une pédagogie dynamique et interactive, un environnement sécuritaire et un ou des pédagogue(s) compétent(s) et ouvert(s). Plus globalement, les jeunes ne sont pas satisfaits de la réalisation de l'éducation à la sexualité, qui est demandée plus fréquente, sur une durée plus longue et davantage adaptée à leur développement (Allen, 2005; Descheneaux et al., 2018). En effet, « [l]a presque totalité des jeunes qui abordent le sujet estime que les apprentissages sont enseignés trop tard pour les aider à prendre des décisions concernant leur sexualité et leurs choix de vie » (Descheneaux, 2018, p. 47).

Allen (2005) assume que c'est en rejoignant les besoins des jeunes que l'éducation à la sexualité sera bénéfique. De même, l'étude de Laverty et al. (2021) établit que « *youth have very important insight on sexual health education in Canada, and that their perspectives need to be reflected in the curricula and delivery decisions affecting them* » (p. 35). Pourtant, Byers et al. (2017) ont mené une étude auprès d'élèves sortants d'écoles secondaires du Nouveau-Brunswick, de la Nouvelle-Écosse ou de l'Ontario et il a été relevé que l'école n'avait pas répondu à leur besoin d'une grande diversité de sujets. En effet, l'éducation à la sexualité à l'école était, pour ces jeunes, basée sur l'aspect biologique et préventif et elle a réalisé « *a poorer job of covering the personal (e.g., sexual decision-making, sexual orientation), interpersonal (e.g., sexual communication), behavioural (e.g., masturbation) and/or problematic (e.g., sex for money) aspects of sexuality and sexual experience* » (Byers et al., 2017, p. 192). De même, Descheneaux et al. (2018) mettent en évidence un fossé entre les besoins et attentes des jeunes et ce qui est enseigné dans les écoles, notamment québécoises. Ils relèvent également des représentations et rapports sociaux présents dans le développement du programme québécois, tel que l'âgisme, qui « limitent leur [des jeunes] capacité à accéder aux informations dont elles et ils ont besoin pour vivre des sexualités épanouissantes » (Descheneaux et al., 2018, p. 54). Alors qu'une éducation efficace doit se baser sur les besoins des élèves et non sur ce que les adultes imaginent pour eux (Allen, 2005; Verdure et al., 2010), les élèves n'ont pas été inclus dans le développement du programme québécois (Descheneaux et al., 2018). La création des programmes se fait par des adultes et inclut rarement les jeunes, ce qui pourrait expliquer pourquoi, alors que les besoins des jeunes

sont relativement clairs dans les écrits scientifiques, ils ne sont pas satisfaits par le cours d'éducation à la sexualité (Allen, 2005). Allen (2005) remarque que les adultes n'ont pas la même représentation de ce que doit être un cours d'éducation à la sexualité à l'école que les jeunes. De ce fait, il faut s'interroger sur les représentations des adultes, plus précisément parents et personnel enseignant, quant à l'éducation à la sexualité à l'école.

3.2. Les parents et l'éducation à la sexualité à l'école

Au cours de la recension des écrits, peu d'études scientifiques s'attardent aux représentations de parents canadiens quant à l'éducation à la sexualité à l'école ont été relevées. Pourtant, l'absence d'informations sur les parents est nommée comme un obstacle à la mise en place et à l'actualisation des programmes d'éducation à la sexualité (McCay et al., 2014; Wood et al., 2021). De manière générale, Frappier et al. (2008) remarquent que la majorité des parents canadiens sont « *in favour of school-based sex education* » (p. 30). Pour approfondir cette constatation, trois études provinciales sont à recenser : l'étude de Weaver et al. (2002) au Nouveau-Brunswick, celle du Advisory Committee on Family Planning (2008) à Saskatchewan et celle de McCay et al. (2014) en Ontario. Une quatrième étude qui s'est déroulée à l'échelle nationale, celle de Wood et al. (2021), se joint aux trois autres pour tirer un bref portrait des représentations des parents.

La première étude documente l'expérience et l'attitude de parents du Nouveau-Brunswick en ce qui concerne l'éducation à la sexualité à la maison et à l'école (Weaver et al., 2002). Répartis dans 30 écoles de la province, 4206 parents (n=4206) ont pris part à la recherche menée par questionnaire. Weaver et al. (2002) ont recensé un pourcentage de 94% de parents favorables à l'éducation à la sexualité dans le cadre scolaire. Il y est aussi relevé que « *[a]lmost all parents (95%) reported that the school and parents should share responsibility for [sexual health education] provision* » (Weaver et al., 2002, p. 29). Les parents ont classé les dix sujets d'éducation à la sexualité proposés par les chercheurs comme importants ou plus. Les sujets classés comme extrêmement importants dans les cours

d'éducation à la sexualité sont « *personal safety, abstinence, puberty, sexual decision-making, and reproduction* » (p. 22). Nommer correctement les appareils génitaux, les ITS, les violences sexuelles, et « *birth control methods and safer sex practices* » sont des sujets considérés comme très importants (Weaver et al., 2002, p. 22). Le dernier sujet, catégorisé par les parents comme important seulement, est le plaisir sexuel. Lorsque le choix de sujets était étendu, quelques parents ont exprimé leur désaccord avec la place que certains sujets avaient dans le cours d'éducation à la sexualité. Le thème « plaisir sexuel et orgasme » ainsi que celui de la pornographie sont les deux thèmes qui obtiennent le plus d'opposition, respectivement 25% et 27%. Les chercheurs remarquent que ces sujets sont controversés, mais la majorité des parents les soutient néanmoins (Weaver et al., 2002). Concernant l'âge adéquat selon eux pour réaliser l'éducation à la sexualité, les résultats varient en fonction du sujet enseigné, bien qu'il n'y ait pas de consensus. Le sujet à enseigner le plus tôt est la sécurité personnelle (Weaver et al., 2002). A contrario, le sujet « plaisir sexuel et orgasme » est, selon les parents de cette étude, le dernier sujet à aborder (si à enseigner) dans le curriculum scolaire (niveau 9-12). Finalement, les parents de cette étude estiment ne pas donner ou peu donner d'éducation à la sexualité à leur adolescent ou leur adolescente. Pour y remédier, ils souhaitent un soutien de la part de l'école pour l'éducation à la sexualité. Dans un premier temps, ils désirent recevoir des informations sur la sexualité pour acquérir davantage de connaissances. Dans un deuxième temps, ils demandent « *to be informed about the education their child will be receiving before they receive it so they will be prepared for questions that may arise at home* » (Weaver et al., 2002, p. 30). Il doit être retenu que la majorité des parents néo-brunswickois qui ont participé à cette étude soutiennent le curriculum du cours d'éducation à la sexualité et souhaitent être impliqués pour améliorer leur rôle d'éducateur à la sexualité. Ils considèrent que l'âge de l'élève devrait déterminer le contenu à enseigner.

En 2008, le Advisory Committee on Family Planning a mené une étude similaire à celle de Weaver et al. (2002) dans la province de la Saskatchewan. Par téléphone, les données de 800 parents (n=800) ont été collectées. Le questionnaire de l'étude de Weaver et al. (2002) a servi de base pour élaborer l'outil de collecte. Les résultats sont comparables et les parents y

soutiennent aussi majoritairement l'éducation à la sexualité à l'école (Advisory Committee on Family Planning, 2008). Un total de 93% des parents considèrent également l'éducation à la sexualité comme une responsabilité partagée avec l'école. Similairement à l'étude de Weaver et al. (2002), les contenus enseignés sont liés avec l'âge des élèves. Par exemple,

« [t]he majority (55%) of parents think students should be taught about the sexuality aspect of sexual health education, including healthy relationships, abstinence, sex as part of a loving relationship, etc., in grades 6-8¹; 25% think these topics should be taught in grades 9-12. » (Advisory Committee on Family Planning, 2008, p. 10)

Concernant le sujet de l'homosexualité, 70% des parents « *think the topic of homosexuality should be included in sexual health education* », 24% refusent de l'inclure au curriculum et 6% sont incertains (Advisory Committee on Family Planning, 2008, p. 16). Les ITS sont moins controversées, car 98% des parents pensent que l'information doit être amenée dans les cours d'éducation à la sexualité. Les questions du plaisir ou de la pornographie plus controversées dans l'étude de Weaver et al. (2002) exposée précédemment n'ont pas été abordées dans cette recherche. Ensuite, il est nécessaire de relever qu'une différence significative n'a pas pu être affirmée entre les parents de milieux ruraux ou urbains (Advisory Committee on Family Planning, 2008). De même que les parents de l'étude de Weaver et al. (2002), la majorité de parents saskatchewanais interviewés sont favorables à l'éducation à la sexualité et souhaitent une éducation à la sexualité adaptée à l'âge des jeunes. Ils souhaitent également s'impliquer, dans des ateliers offerts par l'école par exemple.

McCay et al. (2014) se sont penchés sur les opinions et les attitudes de parents relatives à l'éducation à la sexualité dans les écoles ontariennes. Plus de 1000 parents (n=1002) d'élèves scolarisés en élémentaire ou au secondaire ont répondu au questionnaire par téléphone. Tout comme l'étude du Advisory Committee on Family Planning (2008), le questionnaire était inspiré de l'outil de collecte de la recherche menée par Weaver et al. (2002). En Ontario, la majorité des parents (94%) interviewés assument que l'éducation à la

¹ Les élèves du niveau 6-8 dans la province de la Saskatchewan sont âgés de 11 à 13 ans. Ceux du niveau saskatchewanais 9-12 sont âgés de 13 à 17 ans.

sexualité a sa place dans les écoles. Au niveau des sujets, hormis « *media literacy* » et « *sexual orientation* » qui ont été classés comme importants, les onze autres ont été catégorisés comme très importants. Ces différents sujets sont « *Correct names for body parts, including genitalia* », « *Physical, cognitive, emotional and social changes* », « *Puberty* », « *Reproduction* », « *Abstinence* », « *Methods of contraception* », « *Sexually transmitted infections* », « *Skills for healthy relationships* », « *Decision-making skills* », « *Self-esteem and personal development* », et « *Communication skills* ». Notons que le plaisir n'est pas un sujet dans cette étude, contrairement à l'étude de Weaver et al. (2002). Ensuite, pour la question de l'âge, davantage de parents considèrent le niveau primaire comme approprié pour commencer les cours d'éducation à la sexualité. Toutefois, l'âge ne fait pas l'unanimité. Alors que 37% des parents souhaitent que cela commence à l'école élémentaire, 14% considèrent que l'éducation à la sexualité doit commencer au secondaire (McCay et al., 2014). De surcroît, bien que les parents soutiennent l'enseignement de ce cours, les chercheurs remarquent que « *they have reservations about how well this has been executed in the classroom* » (p. 165) pour deux raisons. Des chercheurs pensent que le confort du personnel enseignant est le premier facteur, au côté du besoin d'actualisation du curriculum. En effet, les parents (93%) considèrent que le curriculum ontarien nécessite une actualisation pour davantage rejoindre les questions émergentes du contexte actuel des jeunes (McCay et al., 2014). Il faut noter qu'aucune différence n'a pu être prouvée entre les parents d'écoles laïques ou catholiques, et que dans cette étude également, la grande majorité des parents sont favorables au cours d'éducation à la sexualité enseigné à l'école. Il est ajouté que le curriculum doit être actuel et adapté aux questionnements des jeunes et leur environnement.

Plus récemment, l'étude de Wood et al. (2021) s'est déroulée à l'échelle nationale, avec la participation de parents d'élèves du primaire et secondaire de Colombie-Britannique, des provinces des Prairies, de l'Ontario, du Québec et des provinces de l'Atlantique. C'est la seule étude recensée qui concerne les parents québécois. Les données relatives aux attitudes de 2000 parents (n=2000) à l'égard de l'éducation à la sexualité ont été collectées par téléphone. Wood et al. (2021) ont aussi élaboré leur outil de collecte en s'inspirant et en approfondissant les outils de Weaver et al. (2002) et McCay et al. (2014). Les résultats de cette recherche

rejoignent ceux des études précédemment exposées, en affirmant le soutien de 85% des parents quant à l'éducation à la sexualité dans les écoles. Notons que le Québec et l'Ontario obtiennent un nombre significativement moins élevé de parents qui pensent que l'éducation à la sexualité a sa place à l'école, mais elle reste largement soutenue. En détaillant les sujets, le soutien des parents est présent pour une diversité de sujets (33 sujets dans cette étude), bien que le plaisir et l'identité de genre soient moins populaires. En fonction des provinces, l'année scolaire dans laquelle les sujets devraient être introduits selon les parents diffère. Les parents québécois placent une majorité de sujets plus tôt par rapport aux parents d'autres provinces. Le Québec est d'ailleurs « *the only region where the majority of parents wanted each topic introduced in the elementary grades* » (Wood et al, 2021, p. 51). Les chercheurs relèvent également que les parents souhaitent une grande diversité de sujets, touchant le contexte actuel des technologies de communication ou de l'éducation aux médias. Notons que l'éducation aux médias (au côté de l'orientation sexuelle) est un sujet considéré comme moins important par les parents que le reste des sujets proposés dans l'étude de McCay et al. (2014). Se ralliant aux recommandations des jeunes, Wood et al. (2021) relèvent un souhait de diversifier l'éducation à la sexualité préventive

« Based on the findings of this study, parents support a holistic approach to sexual health education and want sexual enhancement topics (e.g., pleasure, communication, attraction, love, intimacy) included in the curriculum. This is in contrast with sexual health education curricula that often focus on the biological aspects of sexual health and approach sexuality from a risk reduction perspective (SIECCAN, 2019; Robinson et al., 2019). » (Wood et al., 2021, p. 51)

Ensuite, concernant la qualité de l'éducation à la sexualité, les parents ontariens et québécois sont ceux qui ont évalué le plus bas l'éducation à la sexualité délivrée dans les écoles comparativement aux autres provinces. Dans l'ensemble, les écoles sont encouragées à davantage communiquer avec les parents, car environ un quart de ces derniers ne sont pas capables d'évaluer l'éducation à la sexualité reçue par leur(s) enfant(s) à l'école ou considèrent qu'elle est inexistante. Finalement, retenons que cette étude prouve le soutien de l'éducation à la sexualité par les parents, ainsi que le soutien de son évolution pour rester actuelle et moins exclusive à la prévention. Le portrait partiel du Québec offre un point de

départ pour la présente étude et montre que les parents québécois se démarquent parfois des autres provinces. Bien que les parents québécois semblent être en marge, leur caractère exceptionnel n'est toutefois pas approfondi dans cette recherche, d'où la nécessité de s'y pencher.

3.3. Le personnel enseignant et l'éducation à la sexualité à l'école

Du côté des enseignants canadiens, les recherches sont moins rares que les études orientées sur les parents. Dans l'ensemble des sources consultées, le personnel enseignant considère majoritairement l'éducation à la sexualité comme importante et s'accorde pour dire que l'éducation à la sexualité doit commencer dès l'école élémentaire (Beaulieu, 2010; Bialystok, 2019; Cohen et al., 2004; Cohen et al., 2012).

Au Québec, Beaulieu (2010) a interviewé le personnel enseignant du secondaire quant à l'importance des différents sujets présents dans le curriculum québécois au moment de son étude. Ces entrevues étaient menées dans le cadre de son mémoire, voué à identifier les besoins de formation du personnel enseignant du secondaire en matière d'éducation à la sexualité dans le contexte du renouveau pédagogique. Les 78 participants et participantes (n=78) de Beaulieu (2010) ont classé les sujets proposés comme suit, du plus important au moins important : violence sexuelle; santé sexuelle et expression de la sexualité humaine; vie affective et amoureuse; croissance sexuelle humaine et image corporelle; rôles, stéréotypes sexuels et normes sociales; et globalité de la sexualité humaine. Il en résulte des données cohérentes avec l'étude de Cohen et al. (2004) menée au Nouveau-Brunswick, degrés primaires et secondaires confondus. Les chercheuses ont évalué les attitudes, les connaissances et le confort de 336 membres du personnel enseignant (n=336) quant à l'éducation à la sexualité. L'analyse quantitative de données a permis de relever deux sujets considérés comme extrêmement importants par le personnel enseignant : la sécurité personnelle ainsi que la contrainte sexuelle et agression sexuelle. Ces deux sujets font écho au sujet jugé le plus important dans l'étude de Beaulieu (2010), à savoir la violence sexuelle.

Au total, Cohen et al. (2004) résumant l'importance des dix différents sujets classés par le personnel enseignant

« Teachers rated personal safety, sexual coercion and sexual assault, sexually transmitted diseases, puberty, abstinence, and sexual decision-making in dating relationships as extremely important topics. They rated reproduction, birth control methods and safer sex practices, and the correct names for genitals as very important. They rated sexual pleasure and enjoyment as less important than the other topics; however, they still rated it as important. » (Cohen et al., 2004, p. 5)

À la suite de ces informations, il peut être remarqué que le plaisir sexuel est relégué à un rang inférieur d'importance en comparaison aux autres sujets, tout comme les parents de l'étude de Wood et al. (2021) l'ont évalué. Les autres thématiques qui étaient sujets à controverse quant à leur importance selon les parents ne sont toutefois pas présents dans la liste de sujets généraux de Beaulieu (2010) ou Cohen et al. (2004) proposée au personnel enseignant. Ces thématiques étaient la pornographie, l'orientation sexuelle, l'identité de genre, l'homosexualité et l'éducation aux médias (Advisory Committee on Family Planning, 2008; McCay et al., 2014; Weaver et al., 2002; Wood et al., 2021).

Toujours concernant l'importance des sujets, Eisenberg et al. (2013) ont mené une étude aux États-Unis pour relever les barrières à l'enseignement de l'éducation à la sexualité au secondaire selon le personnel enseignant. Les questionnaires de 368 participants et participantes (n=368) ont été analysés pour remplir cet objectif. Bien que le contexte diffère du Canada et qu'il soit davantage axé sur une éducation préventive, « *[f]indings indicate that sexuality education teachers think a wide variety of topics should be part of their instruction, including those often viewed as controversial* » (Eisenberg et al., 2013, p. 339). Il est ensuite relevé que dans les faits, certains sujets (options de grossesse, orientation sexuelle et violence sexuelle) sont omis de l'enseignement même s'ils sont considérés comme importants. Encore aux États-Unis, dans l'étude de Lindau et al. (2008), les sujets les moins abordés sont la contraception d'urgence, l'orientation sexuelle, les préservatifs et autres moyens de contraceptions, et surtout l'avortement. De même, des éducateurs interviewés par Preston (2019) se disent inconfortables à enseigner certains sujets comme l'avortement, la violence

sexuelle, la masturbation, l'homosexualité et les démonstrations de préservatifs. Cet évitement de certains sujets n'est pas exclusif au personnel enseignant du pays voisin au Canada. Alors que les sujets sont tous considérés comme au minimum importants en référence à l'étude de Cohen et al. (2004), les enseignants néo-brunswickois sont par exemple, eux aussi, moins enclins à traiter des comportements sexuels, de la masturbation et du plaisir sexuel et l'orgasme, mais sont plus volontaires pour l'enseignement de la puberté, la sécurité personnelle et l'image du corps (Cohen et al., 2012). De même, le personnel enseignant québécois de l'étude de Beaulieu (2010) classe la violence sexuelle comme la thématique la plus importante, mais c'est également un sujet dans lequel ils sont le moins à l'aise et où ils estiment avoir le moins de connaissance. Cela fait écho aux résultats de la partie quantitative de l'étude de Brodeur et al. (2021) au Québec. Cette recherche a rassemblé les données de 102 membres du personnel scolaire (n=102) concernant leurs besoins pour une formation sur les relations positives à l'adolescence et la violence dans les relations amoureuses. Il a été soulevé que les personnes chargées de l'éducation à la sexualité se sentent plus à l'aise de traiter de relations amoureuses saines que de la violence dans les relations amoureuses.

D'ailleurs, l'aisance et le niveau de connaissance sont deux facteurs qui influencent la volonté du personnel enseignant à dispenser l'éducation à la sexualité selon Cohen et al. (2012). Leur recherche a deux objectifs, le premier étant d'identifier des liens entre les caractéristiques du personnel enseignant et leur volonté à dispenser l'éducation à la sexualité. Le deuxième objectif consiste à étudier les facteurs influençant cette volonté selon le personnel enseignant. Les données ont été collectées par questionnaire, auprès de 294 enseignants et enseignantes (n=294) d'école élémentaire et secondaire du Nouveau-Brunswick. Cohen et al. (2012) recensent donc plusieurs facteurs influençant la volonté du personnel enseignant à dispenser l'éducation à la sexualité

« Indeed, the amount of training received, level of knowledge, comfort, time and resources available, community and parental attitudes, and level of support from the school administration were identified by between 17% and 45% of respondents as making them more willing to teach sexual health. This suggests that when these

factors support teachers' needs, they have a positive effect on teachers' willingness to teach SHE. » (Cohen et al., 2012, p. 313)

Cohen et al. (2012) précisent que les différents facteurs influencent positivement la volonté à enseigner l'éducation à la sexualité lorsqu'ils supportent les besoins des enseignants et enseignantes. Par exemple, une formation adéquate du personnel enseignant avec des ressources disponibles additionnées à une attitude favorable des parents et un soutien de l'administration encouragera le personnel enseignant à dispenser l'éducation à la sexualité.

Au contraire, lorsque les facteurs ne soutiennent pas les besoins du personnel enseignant, leur volonté à dispenser l'éducation à la sexualité est freinée. En effet, le principal obstacle du cours d'éducation à la sexualité selon les représentations des enseignants de l'étude de Cohen et al. (2012) est l'anticipation de la réaction des parents face au cours d'éducation à la sexualité. Les résultats de cette étude « *suggests that many teachers believe parents do not support SHE* » (Cohen et al., 2012, p. 312). Cette inquiétude est partagée par le personnel enseignant interviewé dans la recherche de Bialystok (2019). Par questionnaire en ligne, 117 membres du personnel enseignant (n=117) ont été interviewés au sujet de leurs valeurs personnelles quant à l'éducation à la sexualité. Leur point de vue était aussi sollicité au sujet du curriculum et du débat public en cours sur l'éducation à la sexualité au moment de l'étude. La chercheuse relève les raisons de l'opposition des parents selon les enseignants et enseignante : l'éducation à la sexualité n'est pas de la responsabilité de l'école ; le curriculum est non approprié aux âges ; il s'oppose à la religion ; et il encourage des comportements sexuels (Bialystok, 2019). Il faut donc retenir que l'attitude des parents a une influence certaine sur la volonté du personnel enseignant à dispenser l'éducation à la sexualité.

Quant au niveau de soutien amené par l'administration, les participants et participantes de l'étude de Cohen et al. (2012) considèrent que c'est un facteur qui augmente leur volonté à donner l'éducation à la sexualité. Au contraire, peu ou pas de soutien constitue un obstacle

retenu dans certaines situations vécues par le personnel enseignant interviewé par Bialystok (2019). Voici des exemples des restrictions de la part de supérieurs variés

« Two respondents said they were told not to demonstrate how to use a condom (one in a Catholic school, one in a public school). One public school teacher said they were told by a mentor “that it isn’t necessary to discuss LGBTQ2+ relationships because ‘it will influence them to be gay.’” One teacher at a private, not-a-faith-based school was instructed to “omit certain details.” One Catholic school teacher was given “a different scenario to follow with respect to ‘informed consent.’” » (Bialystok, 2019, p. 17)

Eisenberg et al. (2011) relèvent aussi la crainte et donc la prudence des enseignants et enseignantes lorsqu'ils réalisent l'éducation à la sexualité. C'est une crainte partagée par les éducateurs à la sexualité interviewés par Preston (2019) : *« The regulations that the teachers described; having to present their curricula to school boards, having to work within particular limits set forth by the larger community, led to them feeling that they were at risk of crossing boundaries »* (p. 336). En plus de sentir un certain danger à enseigner l'éducation à la sexualité, il faut relever que cet enseignement englobe davantage de responsabilités que d'autres matières : *« a) interacting with parents, b) interacting with administration, c) addressing students' personal concerns, d) managing a sensitive topic in the classroom, and e) developing and updating lesson plans »* (Eisenberg et al., 2011, p. 251). Le facteur qui influence le plus les enseignants et enseignantes est, selon eux, le niveau de leurs connaissances : *« [o]f the variables assessed, teachers' perceptions of their knowledge about sexual health topics was the most important contributor to their willingness to provide SHE »* (Cohen et al., 2012, p. 311).

Comme Beaulieu (2010) le relève, les facteurs qui vont influencer l'enseignant quant à l'éducation à la sexualité sont de surcroît interreliés. Par exemple, le niveau de connaissance et le niveau de confort (ou aisance) sont deux facteurs déterminants sur la volonté à enseigner l'éducation à la sexualité et ils apparaissent liés dans la mesure où « plus un enseignant juge avoir de connaissances sur un sujet relié à l'éducation à la sexualité et plus il se sent l'aise de l'aborder » (Beaulieu, 2010, p. 117). Cohen et al. (2012) ont d'ailleurs abandonné la variable du confort dans certaines analyses, car la corrélation avec la variable de la connaissance était

trop forte. De plus, la formation étant un facteur à part entière de la volonté à enseigner l'éducation à la sexualité, elle peut également influencer d'autres facteurs, tels que la connaissance et le confort à enseigner (Cohen et al., 2004). Cohen et al. (2012) associent d'ailleurs le manque de volonté des enseignants pour certains sujets sensibles à un manque de formation. Seul un tiers d'enseignants interviewés par Cohen et al. (2012) ont reçu à cet égard une formation relative à l'éducation à la sexualité. Ces proportions étaient équivalentes en 2004 au Nouveau-Brunswick (Cohen et al., 2004) et en Ontario en 2019 (Bialystok, 2019). Du leur côté, seulement 11,5% de la totalité du personnel enseignant québécois interviewé par Beaulieu ont participé à une activité de formation sur le sujet de l'éducation à la sexualité (Beaulieu, 2010). Les chercheurs et le personnel enseignant interviewé dans les études sont en accord concernant le besoin de formation et de supports pédagogiques (Beaulieu, 2010; Bialystok, 2019; Cohen et al., 2004; Cohen et al., 2012).

Il faut noter que Cohen et al. (2012) ont remarqué que lorsque le personnel enseignant a reçu une formation, se sent bien informé dans les sujets d'éducation à la sexualité et a de l'expérience, il a une meilleure vision de sa compétence, mais également du climat de l'école et de la communauté. Concernant la formation, Cohen et al. (2004) expriment que « *it is important that teachers in particular are provided with training that increases their knowledge about and comfort teaching topics that have not historically been associated with their gender role* » (p. 13). Non seulement il est nécessaire d'améliorer les connaissances et le confort des enseignants par la formation, mais cela doit être fait en sortant du stéréotype de genre. Cohen et al. (2012) précisent que « *gender was associated with teachers' willingness to teach some specific topics that have traditionally been seen as more relevant for one gender or the other (body image, personal safety, sexual pleasure and orgasm, sexual problems and concerns)* » (pp. 311-312). Dans les faits, une légère différence est observée entre les femmes ou les hommes, que ce soit pour leur volonté à enseigner (Cohen et al., 2012), l'importance donnée à l'éducation à la sexualité (Beaulieu, 2010) ou les connaissances sur certains sujets (Cohen et al., 2004). Il faut toutefois nuancer et remarquer que certaines études ne soulèvent pas de différence entre le genre, pour l'importance accordée aux sujets par exemple (Cohen et al., 2004).

Alors que Cohen et al. (2012) estiment qu'il est important de sortir du stéréotype du genre, Martinez et Phillips (2009) relèvent l'importance d'une formation qui décloisonne certaines représentations sociales présentes dans l'enseignement de l'éducation à la sexualité. Cette recommandation a été émise à partir de leurs données récoltées par entrevue semi-dirigée auprès de 30 enseignants et enseignantes d'écoles secondaires de la région d'Ottawa (n=30). Dans leur étude, Martinez et Phillips (2009) relèvent d'ailleurs de possibles obstacles à une éducation à la sexualité saine et positive dans les représentations des enseignants tels que l'âgisme, le naturalisme, l'essentialisme, l'hétérosexisme et l'ethnocentrisme. Ils concluent

[Bien] que les répondantes et les répondants de la recherche témoignent d'une volonté d'offrir une éducation sexuelle appropriée, [...] leurs initiatives demeurent généralement circonscrites au modèle préventif des risques. Une telle difficulté à rompre avec l'imaginaire d'une sexualité négative, articulée autour des ITS et des grossesses non désirées, sur fond d'un modèle hétérosexuel caucasien, pourrait pourtant être surmontée au moyen de quelques actions en vue de combattre les résistances en matière de plaisir, d'autoérotisme et d'intégration des différences sexuelles, raciales ou ethniques. (Martinez et Phillips, 2009, p. 81)

Parmi les actions proposées se trouvent une diversification ethnique, religieuse et d'identification/orientation sexuelle du corps enseignant, mais également une révision de la formation universitaire des enseignants, une mise en place d'une formation continue et du support de la part des écoles et des spécialistes externes. Bien que ces recommandations soient évoquées par les chercheurs, celles-ci trouvent écho aux souhaits de formation provenant des enseignants des études citées précédemment (Beaulieu, 2010; Bialystok, 2019; Cohen et al., 2004; Cohen et al., 2012).

Pour résumer, il appert que les différentes études évoquées montrent toutes une importance élevée accordée à l'éducation à la sexualité. De plus, une différence entre l'importance des sujets et de leur enseignement est remarquée. Bien que certains sujets soient considérés comme importants par le personnel enseignant, ils sont omis de l'enseignement. De plus, plusieurs facteurs paraissent influencer la volonté des enseignants et enseignantes à dispenser l'éducation à la sexualité. Certains facteurs encouragent leur volonté à s'engager

dans celle-ci, comme leur niveau de connaissance, leur formation. Au contraire, certains tendent plus à diminuer leur volonté, comme le niveau de soutien des parents. Il est utile de remarquer que plus d'un quart des participants et participantes de l'étude de Cohen et al. (2004) n'ont pas les connaissances pour juger de la qualité de l'éducation à la sexualité dans leur école. De manière similaire, Beaulieu (2010) a observé que « 28,2 % de nos participants ne savent pas ce qui se fait dans leur école en ce qui concerne l'éducation à la sexualité » (p. 121).

Pour contextualiser la problématique dans le cadre plus spécifique du Québec, il est nécessaire de l'orienter vers les parents et le personnel enseignant du milieu québécois. Pour ce faire, leurs réactions face à l'éducation à la sexualité rendue obligatoire dès 2018 sont abordées dans le dernier sous-chapitre qui suit.

4. PERSONNEL ENSEIGNANT ET PARENTS FACE A L'INSERTION DE L'EDUCATION A LA SEXUALITE SCOLAIRE QUEBECOISE DANS LE CURRICULUM

Le programme d'éducation à la sexualité en vigueur à l'heure de cette recherche a été introduit de manière officielle en 2018. Auparavant, l'éducation à la sexualité était une compétence transversale, ce qui a engendré une grande hétérogénéité entre les écoles, voire une absence de cette éducation (Descheneaux et al. 2017; Garcia, 2015; Otis et al. 2012). Conscient des lacunes de cette éducation à la sexualité, le Ministère de l'éducation du Québec a élaboré un projet pilote expérimenté dans 15 écoles en 2015-2017. Sur la base de ce projet pilote, le programme d'éducation à la sexualité a été introduit en 2018 dans le curriculum obligatoire. Il n'y a toutefois pas eu de bilan de la deuxième année du projet pilote ; seule la première année du projet pilote avait été évaluée. L'évaluation de la première année proposait maintes pistes et améliorations pour la deuxième année (Direction de la méthodologie et des enquêtes, 2017). Face au nouveau programme, Richard (2019) relève son caractère holistique prometteur, mais reste sur la défensive quant à la réalisation concrète de l'éducation à la sexualité et les apprentissages visés. Elle remarque que « le Ministère se fait peu prescriptif quant à leur mise en œuvre » (Richard, 2019, p. 48). Le manque de prescriptions de la part du Ministère était un facteur de l'hétérogénéité de l'éducation à la sexualité avant 2018.

Quant au processus de création du programme, Descheneaux et al. (2018) dénoncent qu'il n'a pas inclus les personnes qui réalisaient l'éducation à la sexualité jusqu'alors ou les jeunes. Les parents n'ont pas été consultés non plus.

C'est le 14 décembre 2017 que le ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport fait l'annonce officielle : l'éducation à la sexualité sera obligatoire dès l'école primaire à la rentrée 2018-2019 (Gouvernement du Québec, 2017). La réaction des parents et du personnel enseignant ont alors paru dans les médias couvrant alors la thématique.

Du côté des parents, certains expriment des préoccupations telles que le contenu peu adapté à l'âge, la notion d'amour insuffisante, la prévention du risque, l'idéologie contraire à la leur, le retrait initialement impossible des cours, etc. (Parents Premiers Éducateurs, 2019; Alphonso, 2018). S'inscrivant dans cette inquiétude des parents, un livre a été conçu pour les élèves jusqu'en troisième primaire. Celui-ci a pour but « d'apporter aux parents quelques réflexions qui correspondent aux valeurs chrétiennes en regard du programme d'éducation sexuelle » (Ayas et Gendreau, 2019). La notion de religion est effectivement fréquente chez les parents s'opposant à l'éducation scolaire à la sexualité (Bialystok, 2019). Au contraire, la Fédération des comités de parents du Québec (FCPQ) exprime son enthousiasme dans un communiqué en 2018. Face à l'accessibilité de la sexualité sur Internet, ils sont rassurés de l'entrée obligatoire de l'éducation à la sexualité. La présidente estime qu'il « vaut mieux une généralisation parfois imparfaite qu'une formation parfaitement inexacte sur Internet » (FCPQ, 2018).

Du côté des enseignants et enseignantes, un communiqué de la Fédération des syndicats de l'enseignement (FSE) et une pétition est signée contre le retour de l'éducation à la sexualité. Favorables à l'éducation à la sexualité, la principale inquiétude des enseignants et enseignantes à ce moment est une précipitation du gouvernement. Ils ne se sentent pas outillés ou formés et demandent un soutien d'autres personnes professionnelles (FSE, 2018). Malgré cette opposition de l'entrée en vigueur directe de l'éducation à la sexualité obligatoire sans préparation ou condition, le personnel enseignant se voit cependant assigner la responsabilité de l'éducation à la sexualité des élèves, dont les adolescents et adolescentes.

5. OBJECTIF ET QUESTION DE LA RECHERCHE

Au niveau scientifique, les références compilées depuis 2018 sur les représentations de parents et de personnel enseignant quant à l'éducation à la sexualité au Québec sont peu nombreuses. En effet, les études citées dans les points précédents concernent des provinces différentes, des pays différents, ou concernent l'ancien programme québécois d'éducation à la sexualité. Par exemple, Beaulieu (2010) traite de perceptions d'enseignants québécois du secondaire, mais ses résultats ont plus d'une décennie et le programme a changé depuis. Seuls Wood et al. (2021) traitent conséquemment du contexte québécois actuel dans la recension des références scientifiques. Néanmoins, cette étude n'aborde que les parents, et la distinction entre parents d'élèves du primaire ou du secondaire n'est pas réalisée.

Les lacunes dans les connaissances scientifiques incitent à s'interroger sur ce que les parents et le personnel enseignant pensent actuellement de l'éducation à la sexualité pour les jeunes du secondaire au Québec. Les représentations pouvant soutenir ou entraver une éducation complète à la sexualité (Martinez et Phillips, 2009), il est important de se questionner sur celles concernant l'éducation à la sexualité. De même, les représentations sont également à prendre en considération lors de la création ou l'adaptation de programmes d'éducation à la sexualité dans les écoles (Wood et al. 2021).

Compte tenu des différents éléments de la problématique, la question de la présente recherche est : « quelles sont les représentations du personnel enseignant et de parents québécois quant à l'éducation à la sexualité au secondaire ? ». Pour y répondre, la recherche est orientée par l'objectif **d'identifier des représentations de parents et de personnel enseignant quant à l'éducation à la sexualité réalisée auprès de jeunes de niveau secondaire québécois.**

Lors de la recension d'écrits, aucun document scientifique repéré étudie conjointement les parents et le personnel enseignant. Pourtant, la dynamique observée entre ces deux acteurs semble problématique et sujette à conflits dans les références citées. Le fait d'étudier les parents et le personnel enseignant de manière conjointe avec des outils comparables facilite

une mise en parallèle de leurs représentations. Cela permet donc d'enrichir l'horizon scientifique et d'approfondir la compréhension de la dynamique entre les coéducateurs à la sexualité que sont les parents et le personnel enseignant.

CHAPITRE 2

CADRE THÉORIQUE

Le cadre théorique qui suit débute par une partie conceptuelle permettant de définir des concepts. Ensuite, le contexte sociohistorique de l'éducation à la sexualité est exposé en commençant par son contexte juridique. Ensuite, le contexte géographique général est abordé pour arriver au contexte québécois. Le dernier point ajoute la notion de coéducation et rassemble les éléments du cadre théorique.

1. DEFINITIONS DES CONCEPTS DE L'ETUDE

1.1. Education à la sexualité

1.1.1. Education et sexualité

L'éducation n'est pas un concept nouveau. Elle a été pensée et repensée, notamment dans un cadre philosophique comme Baillargeon (2013, 2015) l'expose en mentionnant Platon et Aristote, mais aussi Comenius, puis Rousseau, Pestalozzi et Fröbel ainsi que Dewey, Hirst, Peters et Scheffler. Baillargeon (2013, 2015) insiste particulièrement sur Platon, Rousseau, Dewey et Peters pour leur « vision synthétique et cohérente de l'éducation » qui inclut « une compréhension de sa nature, de ses fins, de ses moyens propres et des modalités de sa distribution » (Baillargeon, 2015, p. 2). Cependant, les caractéristiques de l'éducation et sa définition ne font pas consensus. Par exemple, en fonction du courant de pensée ou de l'auteur, les finalités de l'éducation sont nuancées. Pour Durkheim (1922), il sera question d'instruction où

[l]'éducation est l'action exercée par les générations adultes sur celles qui ne sont pas encore mûres pour la vie sociale. Elle a pour objet de susciter chez l'enfant un certain nombre d'états physiques, intellectuels et moraux que réclament de lui et la société politique dans son ensemble et le milieu social auquel il est particulièrement destiné. (p. 10)

L'éducation s'est aussi vue assigner la finalité d'épanouissement de l'individu, de culture générale, d'autonomie (Gurtner, 2017) ou encore « de permettre à chaque individu de n'interrompre jamais son éducation » (Dewey, 1916, p. 100, cité dans Gurtner, 2017).

Dans le cadre scolaire, l'éducation connaît aussi diverses finalités. Par exemple, si auparavant l'école se devait de transmettre la connaissance (Jellab, 2019), elle est aujourd'hui aussi évaluée sur sa capacité à offrir un climat et un cadre favorable à l'épanouissement et aux apprentissages des élèves (Roux-Lafay, 2016). Fournier (2016) explique que

[p]endant longtemps, deux camps s'affrontaient : les tenants d'une transmission impositive, dans laquelle le maître délivrait son savoir aux élèves. Cette « forme scolaire » où tout le monde était censé avancer au même rythme relevait de la pédagogie dite « traditionnelle ». De l'autre côté, un courant – tout aussi ancien – inspiré de ce que l'on appelle « l'éducation nouvelle » mettait en avant l'importance de l'initiative et du choix des élèves dans leur parcours. (Fournier, 2016, p. 8)

Pour ce travail, l'idée n'est pas de se positionner sur les différentes conceptions de l'éducation. Il est nécessaire de retenir que le concept d'éducation est susceptible de changer, et qu'il comprend de multiples acceptions. Même dans le dictionnaire d'éducation de Legendre (2005), plusieurs définitions sont mentionnées. Pour la présente étude, la définition de l'éducation retenue est la suivante :

Système ouvert, composé de ressources, d'activités et de connaissances, lui appartenant en propre ou tirées des autres savoirs fondamentaux et appliqué, dont le but est de permettre aux être humains de développer au maximum leur dispositions et d'atteindre progressivement l'autonomie dans la recherche du sens de leur existence et de leur environnement. (Legendre, 2005, p.503)

Elle est privilégiée, car c'est celle qui s'inscrit le mieux dans le contexte scolaire de la recherche. De plus, elle met en avant le sens donné à l'environnement des personnes éduqués. L'environnement, ou plutôt le contexte social, est en effet important dans la recherche menée.

Et lorsque l'objet d'éducation est la sexualité, on parle d'éducation à la sexualité.

Pour définir l'éducation à la sexualité, il faut se pencher sur la définition de la sexualité. Comme Langis et Germain (2015) le relèvent, « on parvient difficilement à s'entendre sur une définition satisfaisante du concept de sexualité. Les différentes définitions se révèlent soit trop larges, soit trop restrictives selon les critères retenus » (p. 19). Ils illustrent leur position en citant différentes définitions de la sexualité présentes dans le domaine scientifique : « tout peut revêtir une signification à caractère sexuel » pour les psychanalystes, « les comportements menant habituellement à l'orgasme » sont la définition de la sexualité pour des chercheurs tel que Kinsey, tandis que ce serait l'excitation sexuelle pour Hyde et ses collaborateurs (2004), ou encore la sexualité est « toute activité qui est sexuellement excitante sur le plan subjectif et physiologique » pour Katchadourian (Langis et Germain, 2015, p. 19).

Une définition de la sexualité récurrente dans les ouvrages consultés l'associe à son caractère multidimensionnel. Selon Khazmi et al. (2008), la sexualité « concerne l'être humain dans sa globalité et comporte plusieurs dimensions » (p. 529). Les différentes dimensions sont biologiques, sociales, psychologiques ainsi qu'affectives et relationnelles (Pelège et Picod, 2006; Khazmi et al., 2008; Berger et al., 2011). La dimension sociale regroupe « l'influence culturelle, les normes et règles du groupe social et leurs aspects juridiques et politiques et l'influence religieuse » (Berger et al., 2011, p. 83). Berger et al. (2011) regroupent les trois adjectifs psychologique, affectif et relationnel sous une dimension liant « la construction psychique de chaque individu et au développement de ses compétences psychosociales » (p. 83). Les différentes dimensions de la sexualité se retrouvent ainsi dans son éducation (Berger et al., 2011). De son côté, Duquet (2006) recense plusieurs dimensions à la sexualité : « biologique, sociale et culturelle, psychologique et affective, morale, éthique, religieuse et finalement, communicative » (p. 34). Elle insiste à considérer toutes ces dimensions dans l'éducation à la sexualité.

1.1.2. Education à la sexualité

Il n'existe pas de consensus pour une définition de l'éducation à la sexualité (Boucher, 2012). Boucher (2012) relève que les définitions « savantes » excluent souvent l'éducation implicite, informelle et non planifiée (p. 13). Face à ce manque de consensus et d'une définition congruente de l'éducation à la sexualité dans le domaine scientifique, se tourner vers la définition des organisations mondiales est une option.

L'OMS et l'UNESCO utilisent la terminologie de l'éducation complète à la sexualité ou *comprehensive sexuality education* en anglais. Cette éducation complète à la sexualité est définie dans les Recommandations de l'OMS relatives à la santé et aux droits des adolescents en matière de sexualité et de reproduction (OMS, 2019) comme suit

L'éducation complète à la sexualité est un processus d'enseignement et d'apprentissage fondé sur le programme d'études qui porte sur les aspects cognitifs, émotionnels, physiques et sociaux de la sexualité. Elle vise à doter les enfants et les adolescents des connaissances factuelles, des aptitudes, des attitudes et des valeurs qui leur donneront les moyens de s'épanouir dans le respect de leur santé, de leur bien-être et de leur dignité ; d'établir des relations sociales et sexuelles respectueuses ; de réfléchir à l'incidence de leurs choix sur leur bien-être personnel et celui des autres ; et de comprendre leurs droits et de les défendre tout au long de leur vie. (p. 5)

La sexualité étant multidimensionnelle, cette caractéristique se retrouve dans son éducation, ce qui est fréquemment relevé dans les écrits scientifiques (Berger et al., 2011; Boucher, 2012; Duquet, 2006; Fournier-Gallant, 2019; Gaudreau, 1997; Khazmi et al., 2008). En plus d'avoir des finalités concrètes, cette définition de l'OMS souligne que ce ne sont pas seulement les connaissances qui sont visées par l'enseignement, mais également des aptitudes, des attitudes et des valeurs. Les apprentissages sont donc divers pour atteindre les objectifs. Ce sera la définition privilégiée dans cette étude.

Il est toutefois nécessaire de revenir sur le contexte de l'éducation à la sexualité pour compléter la définition du concept. Déjà en 1997, Barragan, en voulant détruire le mythe d'une information sexuelle scientifique et objective, explique que l'information à la sexualité

ne peut pas être aseptisée. En d'autres termes, les valeurs morales sont présentes dans l'éducation à la sexualité et elles ne peuvent pas être supprimées. Il ajoute même que les valeurs morales sont nécessaires pour faire évoluer les conceptions dans le domaine de la sexualité (Barragan, 1997). Plus récemment, Richard (2019) remarque que « l'éducation à la sexualité transmise dans nos écoles est loin d'être exempte d'orientations idéologiques » (p. 8). D'ailleurs, la terminologie utilisée illustre l'absence de neutralité et une orientation idéologique de l'éducation concernant la sexualité. Par exemple,

un cours d'éducation « à la santé sexuelle » envisage la sexualité à travers le prisme de la gestion des risques, alors qu'une éducation « à la vie familiale » tient pour acquis que sexualité et procréation vont nécessairement de pair. (Richard, 2019, p. 7)

L'éducation à la sexualité n'est donc pas neutre et porte une orientation idéologique qui se retrouve directement dans sa terminologie. Dans cette optique, la définition de l'éducation à la sexualité peut difficilement faire consensus.

En somme, il s'avère ardu de proposer une définition consensuelle et univoque de l'éducation sexuelle, celle-là apparaissant tributaire des conceptions de la connaissance (épistémologie) et des valeurs et idéologies qui prévalent à une époque et en un lieu donnés (Barragan, 1997). (Boucher, 2012, p. 13)

Barragan (1997) relève que ces valeurs et idéologies sont propres à un contexte temporel et géographique. Étant donné qu'il sous-tend que la définition de l'éducation à la sexualité en est impactée, il est donc nécessaire de s'intéresser à la définition de l'éducation à la sexualité dans le contexte de la recherche, à savoir les écoles québécoises. Le Ministère de l'Éducation (2018) la définit dans l'ouvrage *Contenus en éducation à la sexualité* ainsi

[l]'éducation à la sexualité privilégie une vision globale et positive de la sexualité. Elle permet d'acquérir des connaissances, mais aussi de développer des attitudes et des comportements respectueux et égalitaires. L'éducation à la sexualité s'appuie sur des valeurs telles que l'égalité des femmes et des hommes, le respect de la diversité, le respect de l'intégrité physique et psychique des personnes, le sens des responsabilités et le bien-être. (Gouvernement du Québec, 2018, p. 5)

Tout en respectant les besoins de chaque âge et niveau de développement, l'éducation à la sexualité est réalisée de manière formelle ou informelle. En effet, le Ministère considère que dans le cadre scolaire, l'éducation à la sexualité est formelle, suivant une structure et une progression, mais également informelle, dépendamment des situations incitant la spontanéité d'échanges (Gouvernement du Québec, 2018).

Richard (2019) remarque que le programme dans lequel s'inscrit la définition du Ministère correspond davantage aux recommandations de l'UNESCO (2018) et aux revendications des communautés féministes et LGBTQ+. Néanmoins, elle ne peut pas être considérée comme la définition qui ferait consensus. À titre d'exemple, la définition de l'UNESCO (2018) a comme base l'égalité des genres et celle du ministère (2018) se fonde sur l'égalité des femmes et des hommes. Remarquons que cette définition est celle du contexte de la recherche et que c'est dans cette optique qu'elle est relevée.

Maintenant que l'éducation à la sexualité est un concept défini, il demeure fondamental de clarifier et conceptualiser le terme de « représentations » au cœur de cette étude.

1.2. Les représentations

Le terme représentation est utilisé selon différentes acceptations. En effet, « [p]eu de concepts sont utilisés avec autant de significations différentes, même dans le seul domaine de la psychologie » (Vergnaud, 2007, p. 9). Ce constat était déjà fait par Bernoussi et Florin (1995) qui définissent les représentations selon la psychologie générale, la psychologie sociale et la psychologie du développement. Basé sur la distinction que Durkheim (1898) a faite entre la représentation individuelle et la représentation collective, Moscovici s'est inspiré de cette dernière pour générer le concept de représentation sociale en 1961 (Bernoussi et Florin, 1995). Les deux types de représentations, individuelles et sociales, seront davantage détaillés, inscrivant le présent projet de mémoire dans une épistémologie psychosociale. Au niveau des termes utilisés, Bélanger-Cloutier (2018) remarque que « deux types de représentations sont étudiées en sciences humaines, correspondant aux représentations

individuelles dites cognitives et aux représentations collectives qualifiées de sociales » (p. 158).

1.2.1. Représentations cognitives

Meunier (2002) remarque que « le concept de représentation demeure très général » dans le contexte des sciences cognitives (p. 24).

D'ailleurs, le terme de représentation cognitive (ou individuelle) connaît différentes acceptions depuis longtemps. Elles sont au nombre de trois selon Denis et Dubois (1976). La première est la représentation comme un ensemble d'unités qui correspond à « un ensemble de données de la réalité matérielle du monde » (Denis et Dubois, 1976, p. 543). La représentation décrit alors cet ensemble de la réalité matérielle, ce qui revient à « rendre compte d'une certaine réalité et éventuellement de son organisation » (Denis et Dubois, 1976, p. 543). La deuxième utilisation du terme est la représentation comme « l'ensemble des acquisitions d'un individu traduites au plan de ses structures mentales » (p. 543). Contrairement à la première, celle-ci met en avant « le caractère individuel de son contenu (et, corrélativement, sa non nécessaire vérité), même si l'on postule l'existence d'invariants cognitifs et de lois générales du fonctionnement psychologique » (Denis et Dubois, 1976, p. 544). En tant que troisième acception, le « [renvoi] à une certaine expérience subjective » définit le terme de représentation cognitive (p. 544). De ce fait, la représentation est subjective, consciente et pas obligatoirement issue de la sphère sensorielle.

Outre les différentes acceptions, il demeure plusieurs catégorisations de représentations cognitives. Bernoussi et Florin (1995) adoptent la distinction entre deux types de représentations; la représentation est soit analogique, soit propositionnelle. Du côté de l'analogique, « la représentation conserve les éléments du modèle (représenté) et les relations qu'ils ont entre eux », ce qui implique que « le représentant entretient des relations de ressemblance ou de correspondance avec le représenté » (p. 73). Au contraire, les

représentations propositionnelles n'ont pas cette ressemblance entre le représentant et le représenté (Bernoussi et Florin, 1995). De ce fait, « la relation entre représentation et représenté porte alors sur l'organisation des conduites et le type de processus qui opèrent sur ces deux éléments » (Bernoussi et Florin, 1995, p. 73).

De son côté, Meunier (2002) catégorise les représentations cognitives en trois types : inscription, classification et catégorisation de l'information. Dans le premier type, la représentation est vue comme « la trace physique qui est construite dans chacun des capteurs » des sens (Meunier, 2002, p. 6). L'inscription de l'information est alors un phénomène physique, ce qui rend la représentation « limitée et élémentaire » (Meunier, 2002, p. 8). Ensuite, bien qu'une « représentation nous apparait comme une entité concrète singulière, un genre d'image, qui est vue comme une réponse interne à un stimulus » (p. 9), Meunier (2002) remarque au sujet du deuxième type de représentation que « ce qui se rend au cortex cérébral est le résultat d'un long processus de sélection, d'ajustement, de fusion, d'influence, de rencontre mais surtout de réorganisation qui crée une représentation synthétique ou généralisante, c'est-à-dire de classification » (p. 11). De ce fait, il existe une transformation entre l'objet initial et sa représentation : « [l']objet représenté n'est plus l'objet capté originellement » (Meunier, 2002, p. 11). Le dernier type de représentation doit rendre compte de « comment l'agent se situe par rapport [aux représentations de type classification] » (Meunier, 2002, p. 12), comment elles sont liées et comment elles influencent les actions de l'agent dans son environnement.

Ainsi, dans ce type de représentation cognitive, les opérations consistent à « manipuler » des classes comme des objets en soi (inclure, transformer, relier, comparer, ajuster, adapter, etc.). En termes classiques, un agent aux habiletés cognitives supérieures doit pouvoir catégoriser, c'est-à-dire les inclure dans un système de relations et ainsi de pouvoir en parcourir les liens internes. (Meunier, 2002, p. 14)

Meunier (2002) vulgarise en fonction de chaque type de représentation : « pour l'inscription, l'agent saisit », « pour la généralisation, l'agent perçoit », et « pour la catégorisation, l'agent comprend » (Meunier, 2002, p. 24).

Concernant la fonction des représentations cognitives, il faut remarquer que leur fonction dépend de la façon dont elles sont définies. Pour Vergnaud (2007), dans le cadre de la représentation comme un schème, il assume que « la fonctionnalité de la représentation vient de deux raisons principales et complémentaires : elle organise l'action, la conduite, et plus généralement l'activité, tout en étant elle-même le produit de l'action et de l'activité » (p. 10). De leur côté, Bernoussi et Florin (1995), les représentations cognitives remplissent le rôle de « conservation » (p. 74). En d'autres termes, la représentation cognitive prend la place du représenté en son absence.

Finalement, il est retenu dans le cadre de la recherche que la représentation cognitive est considérée comme « un savoir sur quelque chose (un objet, une personne, un évènement...) » (Bernoussi et Florin, 1995, p. 72). En complément, Meunier (2002) affirme que la représentation « n'est qu'un terme commode pour désigner la forme d'état interne qu'un agent crée lorsqu'il est en relation cognitive avec son environnement » (p. 25). C'est ce « savoir » ou cet « état interne » qui sera identifié et analysé dans la présente recherche.

Or, Jovchelovitch et Orfali (2005) considèrent que le concept de représentation cognitive n'est pas complet pour expliquer la connaissance. Elles développent en affirmant «[p]lutôt que de renvoyer à une réplique du monde qui attendrait d'être cognitivement intégré, les représentations renvoient à des actes d'engagement, un mode de relation au monde extérieur » (pp. 52-53). De ce fait, pour aborder un portrait plus complet des représentations du personnel enseignant et des parents participants, il est nécessaire de s'attarder sur le concept de représentations sociales. Cela permet de prendre en compte le contexte social des personnes participantes, comme recommandé par Durand (2021).

1.2.2. Représentations sociales

Tout comme les représentations cognitives, les représentations sociales peinent à faire consensus quant à leur définition (Bernoussi et Florin, 1995). Jodelet (1989) remarque la transdisciplinarité du concept de représentations sociales et refuse une définition arrêtée et

commune à toutes disciplines. Elle s'émerveille du fait que « le modèle des représentations sociales impulse la diversité et l'invention, relève le défi de la complexité » (Jodelet, 1989, p. 76). De plus, Markova (2000) estime que les représentations sociales ne peuvent pas être définies, mais caractérisées vu que « *[s]ocial representations are phenomena in the making, that is to say, phenomena in social change rather than static objects* » (p. 433).

Selon Jodelet (1989), il existe tout de même un consensus au sein de la communauté scientifique. Dans ce cadre, elle caractérise la représentation comme « une forme de connaissance, socialement élaborée et partagée, ayant une visée pratique et concourant à la construction d'une réalité commune à un ensemble sociale » (Jodelet, 1989, p. 53). C'est cette définition qui est retenue dans la présente recherche. Il est à noter que les représentations sociales peuvent revêtir plusieurs apparences telles que des « éléments informatifs, cognitifs, idéologiques, normatifs, croyances, valeurs, attitudes, opinions, images, etc. Mais ces éléments sont toujours organisés sous l'espèce d'un savoir disant quelque chose sur l'état de la réalité » (Jodelet, 1989, pp. 52-53).

De manière plus générale, la représentation sociale peut être « désignée comme "savoir de sens commun" ou encore "savoir naïf", "naturel", » (Jodelet, 1989, p. 53). Descheneaux et al. (2018), qui inscrivent leur étude dans le cadre scolaire, définissent les représentations sociales également comme « une vision du monde "naturalisée" » (p. 27) sur laquelle repose le rapport de chacun à la vie sociale, ainsi que les caractéristiques et les dynamiques de cette vie sociale.

Du côté des fonctions des représentations sociales, une diversité est observée. Jodelet (1989) réaffirme la fonction du « maintien de l'identité sociale et de l'équilibre sociocognitif qui s'y trouve lié » déjà relevée par Moscovici et Durkheim (Jodelet, 1989, p. 68). En effet, « [l]'extensivité des représentations permet alors de saisir, au niveau des attributs intellectuels d'une collectivité, l'expression de sa particularité » (Jodelet, 1989, p. 68). Larose et Lenoir (1998) nomment cette fonction unificatrice, car les représentations sociales « suscitent l'appartenance ou le sentiment d'appartenance de l'individu à une classe d'individus, à un groupe de référence » (p. 201). Ils ajoutent la fonction instrumentale des

représentations sociales, vu qu'elles « permettent à l'individu de disposer d'un ensemble d'attitudes et de conduites générées par son groupe d'appartenance » (Larose et Lenoir, 1998, p. 201). En d'autres termes, les représentations sociales offrent un cadre de référence propre au groupe d'appartenance sur lequel l'individu va se reposer lors d'une situation nouvelle. Ensuite, Larose et Lenoir (1988) expliquent que

les représentations sociales permettent à l'individu de réagir par rapport à des modifications significatives de son environnement, en créant ou en s'appropriant un discours justificatif qui permet le maintien ou, au contraire, la modification de ses attitudes ou de ses conduites au regard des changements anticipés ou vécus, soit comme une forme d'agression, soit comme une source de mieux-être. (p. 201)

Cela regroupe les deux dernières fonctions des représentations : la fonction d'orientation et la fonction de justification.

Il faut noter que les représentations sociales favorisent les rapports de pouvoir ; elles « alimentent les rapports de pouvoir dont elles sont constituées, et ce, en influençant notre capacité de voir, interpréter et évaluer » (Descheneaux et al., 2018, p. 27). Descheneaux et al. (2018) remarquent que « [l]es représentations sociales véhiculent des classifications toutes faites sur les possibles, sur ce qui est "acceptable" et ce qui ne l'est pas » (p. 27). En effet, la fonction instrumentale des représentations sociales, qui permet un cadre de référence propre au groupe d'appartenance de l'individu, reproduit également les rapports de pouvoir dont Descheneaux et al. (2018) parlent. En 1982 déjà, Doise affirme un intérêt de traiter les « rapports de domination et de pouvoir entre catégories sociales ou conceptions idéologiques des sujets » pour les recherches scientifiques (p. 26).

Concernant l'élaboration des représentations sociales et leur dynamique, un intérêt particulier pour le triangle sémiotique de Moscovici (1984) est retenu dans ce cadre théorique. Après avoir constaté que la vision se faisait binaire, à savoir le sujet et l'objet, Moscovici (1984) permet un regard psychosocial en introduisant le sujet social (Alter). Le modèle ternaire est soutenu par Doise (2002)

La réalité des liens entre l'individuel et le social nécessite le recours à des modèles ternaires, faisant intervenir autrui dans la construction de la réalité. Dans notre commerce avec autrui, avec d'autres individus et groupes, nous avons conscience que les processus se déroulent en même temps des deux côtés. C'est là en réalité un aspect important des représentations sociales qui impliquent aussi en quelque sorte une prise de conscience des représentations des autres. (Doise, 2002, p. 109)

Dans le modèle ternaire de Moscovici (1984), les représentations de l'objet sont issues de la relation entre le sujet (Ego ou sujet individuel) et les autres (Alter ou sujet social), que ce soit une autre personne, un autre groupe, une autre communauté, etc.

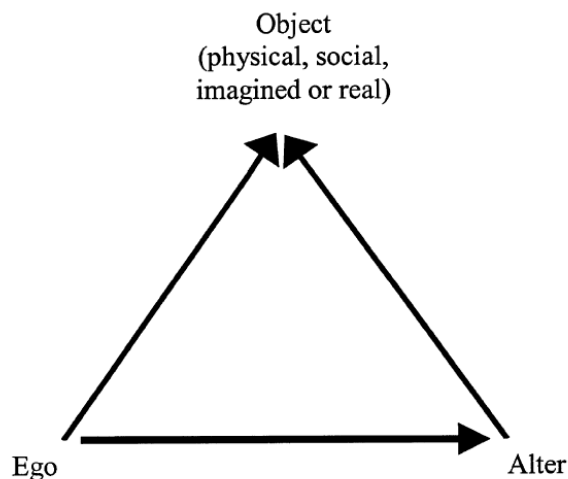


Figure 1. Triangle sémiotique de Moscovici (1984, p. 9)

La relation entre les deux sujets peut être statique ou dynamique et alors « correspondre à une simple "co-présence" ou à une "interaction" qui se traduit par des modifications intéressant la pensée et le comportement de chacun » (Moscovici, 1984, p. 9). Cette distinction engendre deux mécanismes différents, soit la facilitation sociale lors d'une co-présence, soit l'influence sociale lors d'une interaction (Moscovici, 1984). Quoi qu'il en soit de la nature de la relation entre les deux sujets, Markova (2000) relève l'importance d'insérer l'action du sujet dans son contexte : « *[a]ctions of individuals are meaningful only with respect to socio-historical contexts of which they are part* » (p. 436).

1.2.3. Synthèse des représentations

Pour présenter le concept des représentations, les représentations cognitives ont été abordées en premier. La représentation cognitive engage le sujet et l'objet dans une optique binaire. Cette représentation est retenue comme « un savoir sur quelque chose (un objet, une personne, un évènement...) » (Bernoussi et Florin, 1995, p. 72). L'identification de ce « savoir » du sujet individuel sur l'objet est visée dans la présente recherche. Ensuite, le sujet social a été introduit au sujet individuel et l'objet dans le système ternaire des représentations sociales. Les représentations sociales sont un savoir commun, autrement dit « une vision du monde “naturalisée” » (p. 27) sur laquelle repose le rapport de chacun à la vie sociale (Descheneaux et al. 2018). La nature de la relation entre le sujet social et le sujet individuel varie et leurs actions sont à considérer en fonction du contexte sociohistorique.

Pour placer le contexte sociohistorique de cette recherche, les prochains points vont aborder le contexte légal de l'éducation à la sexualité, le contexte géographique de l'éducation à la sexualité pour finalement traiter de l'éducation à la sexualité au Québec.

2. EDUCATION A LA SEXUALITE : UN DROIT DE LA PERSONNE

Pour commencer, il s'agit de s'intéresser globalement à la sexualité et aux droits sexuels. Dans son rapport de 2015, l'OMS rappelle que l'expansion des droits humains et leur application à la sexualité et à la santé sexuelle sont apparus depuis trois décennies seulement. Geray (2015a) affirme que c'est en réaction aux lois interdisant par exemple l'avortement ou la contraception que « la protection et la promotion des droits rattachés à la santé sexuelle et à la reproduction sont apparues » (Geray, 2015a, p. 364).

Actuellement, ce sont les droits humains qui protègent la sexualité, étant donné que c'est un aspect fondamental de la personne humaine (Geray, 2015a). En effet, il n'existe pas de droits sexuels en tant que tels et contraignants juridiquement. Ils « [...] ne peuvent être invoqués devant une juridiction nationale, régionale ou bien encore internationale qu'au

travers de Droits Humains existants, énoncé [au] sein des conventions internationales et régionales » (Geray, 2015a, p. 364).

Concernant l'éducation à la sexualité, elle s'inscrit dans un cadre légal à quatre niveaux différents : les consensus internationaux, les traités internationaux dans le cadre des Nations Unies, les conventions régionales, la constitution et les lois (Geray, 2021). Les prochains paragraphes détaillent ces quatre niveaux.

Pour ce qui est des consensus internationaux, l'éducation à la sexualité apparaît sous le sujet de la santé sexuelle et reproductive dans le programme d'action de la CIPD en 1994 et en 2014 (Geray, 2021). Les droits concernant la santé sexuelle et reproductive y sont considérés comme des composants des droits de la personne (Geray, 2021). Chaque pays des Nations-Unies a approuvé le programme d'action de la CIPD (Geray, 2021). Dans un autre consensus international, celui des Objectifs de Développement Durable (ODD), l'éducation à la sexualité figure dans plusieurs de ces objectifs : Bonne santé et bien-être, égalité entre les sexes et inégalités réduites (Geray, 2021). Il faut noter que ces consensus ne sont pas contraignants pour les États signataires, mais ils les influencent politiquement et moralement.

Au niveau des traités internationaux dans le cadre des Nations-Unies, tels que le Pacte international relatif aux droits économiques, sociaux et culturels de 1966, la Convention sur l'élimination de toutes les formes de discrimination à l'égard des femmes de 1979, ou encore la Convention relative aux droits de l'enfant de 1989, il y est assumé que l'éducation complète à la sexualité est un droit de la personne (Geray, 2021). Pour chacun des traités internationaux, les États signataires doivent présenter un rapport et un comité contrôle le respect des droits en question (Geray, 2015a). Cependant, ce comité a un pouvoir limité, et ne peut qu'émettre des recommandations à un pays qui ne respecterait pas ses engagements. Finalement, « le véritable intérêt de ces textes ne [réside] pas dans l'existence de ces différents comités mais plutôt dans les droits qu'ils contiennent, directement invocables devant les juridictions nationales » (Geray, 2015a, p. 368). De ce fait, le droit à l'éducation à la sexualité comme droit de la personne est « invocable[...] devant les juridictions nationales » des pays signataires du traité (Geray, 2015a, p. 368).

Au niveau des « conventions régionales », il en existe deux qui protègent les droits relatifs à la sexualité à travers le prisme des droits humains : la Convention interaméricaine relative aux droits de l'homme et la Convention de sauvegarde des Droits de l'Homme et les Libertés fondamentales, qui concerne l'Europe (Geray, 2015a, p. 370). La Charte africaine des droits de l'homme et des peuples est également une convention régionale, mais elle traite directement de droits reproductifs sans passer obligatoirement par les droits humains. Chaque convention a un système juridique qui assure la protection des droits énoncés. Aucune convention relative aux droits humains n'est en vigueur en Asie-Pacifique et notons également que le Canada ne fait partie d'aucune convention régionale protégeant les droits humains.

Le dernier niveau légal dans lequel s'inscrit l'éducation à la sexualité est composé de la constitution et les lois. Dans le rapport de l'OMS de 2015 sur la santé sexuelle, les droits humains et la loi, il est affirmé que les lois doivent être en faveur de la santé sexuelle. Pour ce faire, le gouvernement a quatre besoins de la population à satisfaire, déterminés par l'OMS en 2010 dans un rapport pour le développement des programmes de santé sexuelle : « *access to comprehensive information about sexuality; knowledge about the risks they face and their vulnerability to the adverse consequences of sexual activity; access to good quality sexual health care; and an environment that affirms and promotes sexual health* » (OMS, 2015, p.4). À titre d'exemple, toujours dans le rapport de 2015 de l'OMS, quelques lois ayant un impact négatif sur la santé sexuelle ou/et qui ne respectent pas les droits humains ont été relevées, telles que : « *the penalization of adultery through flogging or even the death penalty* », « *the exclusion of unmarried people from receiving information and services related to contraception* », etc. (OMS, 2015, p. 10). Ce sont des lois qui vont à l'encontre de la santé sexuelle. Dans le même ordre d'idée, un projet de loi a été déposé par le Gouvernement du Canada en 2016 pour supprimer l'article 159 du Code criminel en référence aux droits sexuels. Ce projet de loi est porté par le fait que « [l]'article 159 interdit les relations sexuelles anales, sauf si les actes sont commis entre époux ou entre deux personnes âgées d'au moins 18 ans, et qu'ils sont consensuels et ont lieu dans l'intimité » (Ministère de la Justice, 2016). Cet article du Code criminel ne respectant pas les droits

humains et sexuels de chacun, le gouvernement propose de changer la loi. Ces quelques exemples prouvent que les lois et les constitutions ne sont pas neutres. Elles peuvent encourager, mais également entraver la santé sexuelle.

De plus, les États sont encouragés ou doivent offrir une éducation à la sexualité qui respectent les consensus, les conventions et traités dont ils sont membres (Geray, 2015a; OMS, 2015). Prenons l'exemple de l'éducation à la sexualité à l'école en Europe. En 1976, des parents danois, face à l'éducation à la sexualité obligatoire dans les écoles primaires, avaient souhaité retirer leur enfant de ce cours ne correspondant pas à leur conviction religieuse. Dans ce contexte, la Cour Européenne des droits de l'homme a annoncé que l'éducation à la sexualité obligatoire dans les écoles primaires ne viole pas la liberté des parents à éduquer leurs enfants. Le droit à l'éducation étant un droit humain, la requête des parents fut refusée (Kjeldsen, Busk Madsen et Pedersen v. Denmark, 1976). Plus récemment, en décembre 2017, la Cour Européenne n'a pas reçu la requête d'une mère suisse, souhaitant dispenser sa fille de sept ans des cours d'éducation sexuelle obligatoires à l'école primaire bâloise. Il a toutefois été relevé que les cours d'éducation à la sexualité poursuivaient des buts légitimes permettant la protection de la santé des élèves (planning familial, ITS, violences, agressions, etc.). La protection de la santé fait référence à l'article 8 de la Convention européenne (A.R. et L.R. c. Suisse, 2015). À la suite de ces deux requêtes de parents danois et suisses, il faut relever que l'éducation à la sexualité à l'école est protégée par le droit à l'éducation et le droit à la santé dans le cadre de la Convention de sauvegarde des Droits de l'Homme et les Libertés fondamentales pour les pays signataires. Il en découle que le Danemark et la Suisse ont respecté les droits à l'éducation et à la santé en imposant des cours d'éducation à la sexualité à l'école (Kjeldsen, Busk Madsen et Pedersen v. Denmark, 1976; A.R. et L.R. c. Suisse, 2015).

Pour résumer, les droits sexuels existent à travers les droits humains. De plus, l'éducation à la sexualité s'inscrit dans un contexte légal à plusieurs niveaux : les consensus internationaux qui influencent moralement et politiquement les pays signataires, les traités internationaux dans le cadre des Nations Unies qui émettent des droits directement

applicables au niveau national, les conventions régionales et les systèmes juridiques associés, ainsi que la constitution et les lois de chaque pays qui peuvent promouvoir la santé sexuelle en passant entre autres par l'accès à une éducation à la sexualité complète. Relevons surtout que l'éducation à la sexualité est considérée comme un droit de la personne par les traités internationaux dans le cadre des Nations Unies, et que le Canada est un pays signataire de ces différents traités. De ce fait, l'éducation à la sexualité comme droit de la personne est invocable devant les juridictions canadiennes. Le cadre légal étant posé, il demeure la concrétisation de ce droit à aborder.

3. VARIABILITE GEOGRAPHIQUE DE L'EDUCATION A LA SEXUALITE

En 2018, l'UNESCO présente son édition révisée des *Principes directeurs internationaux sur l'éducation à la sexualité*. Après un rappel des liens entre la santé sexuelle, les droits humains et l'éducation à la sexualité, il y est question des contenus à aborder et des recommandations pour la mise en œuvre de programmes d'éducation à la sexualité. Les contenus se répartissent autour de huit concepts : 1) Relations interpersonnelles, 2) Valeurs, droits, culture et sexualité, 3) Comprendre la notion de genre, 4) Violence et sécurité, 5) Compétences pour la santé et le bien-être, 6) Corps et développement humain, 7) Sexualité et comportement sexuel, et 8) Santé sexuelle et reproductive. Les contenus traités de ces huit concepts sont adaptés à chaque classe d'âge différente (5-8 ans, 9-12 ans, 12-15 ans et 15-18 ans et plus). Il faut noter que ce sont les principes directeurs de l'UNESCO et qu'ils demeurent aux titres de recommandations. En effet, il existe des différences entre les pays et au sein même de leur frontière, ce qui est illustré dans les paragraphes suivants.

Prenons l'exemple de l'étude de Weaver et al. (2005), dans laquelle ils comparent les politiques d'éducation à la sexualité à l'école et la santé sexuelle de quatre pays : la France, les États-Unis, l'Australie et les Pays-Bas. Ils analysent la politique selon trois facteurs. Le premier est l'approche du curriculum (personnel, social, biologique), le deuxième est le

contenu traité, et le dernier est le contexte général de la sexualité. Les quatre pays comparés ont connu un développement similaire de l'éducation à la sexualité jusqu'à l'apparition du Virus de l'Immunodéficience Humaine (VIH). Dès lors, les États-Unis choisissent une politique d'abstinence et ne reconnaissent pas le potentiel agir sexuel des jeunes entre 15 et 19 ans. Cette décision a un impact négatif sur la santé sexuelle des adolescents et adolescentes. Les autres pays optent pour une éducation à la sexualité dès le cycle primaire, avec des pédagogues formés et prêts à répondre aux questions qui dépassent la biologie, encourageant une sexualité responsable et saine (Weaver et al., 2005).

De même, l'organisation International Planned Parenthood Federation (IPPF) a publié en 2006 un guide qui regroupe les différentes politiques éducatives et programmes d'éducation à la sexualité. Une comparaison de 26 pays européens est réalisée, mettant en avant leurs différences et similitudes. Ils ont remarqué que l'éducation à la sexualité est généralement enseignée dans le cours de biologie, et parfois dans une matière supplémentaire (philosophie, société, études humaines, citoyenneté, etc.). L'éducation à la sexualité est parfois obligatoire, et parfois optionnelle pour les élèves. Une large interdisciplinarité étant concrétisée au Portugal, elle est souhaitée, mais peu réalisée dans les autres pays. Il est aussi observé une approche de la sexualité davantage ciblée sur « *health-related aspects of the subject, and a weaker focus on personal relationships* » (IPPF, 2006, p. 12). Pourtant, les élèves dénoncent cette approche trop biologique et souhaitent davantage d'informations sur la dimension affective et sociale des relations sexuelles (IPPF, 2006). Ensuite, concernant les éducateurs, ce sont habituellement les enseignants et les enseignantes qui réalisent l'éducation à la sexualité. Le personnel de la santé est généralement peu impliqué. Or, certains pays ont recours à des organisations non gouvernementales (ONG). Leur rôle d'éducation à la sexualité se présente sous diverses formes : « *[t]hey provide sexual health seminars, coordinate peer-education networks, organize public education campaigns and provide counselling services* » (IPPF, 2006, p. 13). Cela permet aux instances officielles de prendre la distance de ce sujet, qui reste un sujet controversé, à un degré plus ou moins grand en fonction du pays (IPPF, 2006). D'ailleurs, le nombre de ministères impliqués dans l'éducation à la sexualité est variable, allant d'un seul ministère jusqu'à plusieurs. Aux Pays-

Bas, par exemple, « *policy development is carried out in the Ministry of Public Health, Welfare and Sports, together with involvement from the Ministry of Education, the Ministry of Justice and the Ministry of Social and Foreign Affairs* » (IPPF, 2006, p. 14). Remarquons que cette étude datant de 2006, une évolution pourrait être observée à l'heure actuelle.

En poursuivant le survol international, l'étude de Wood et Rogow (2015) aborde la situation au Nigeria en examinant les effets de la formation sur les attitudes et les pratiques des enseignants. L'éducation scolaire à la sexualité y est réalisée par le personnel enseignant et de manière interdisciplinaire (Wood et Rogow, 2015). Ils remarquent, alors que le curriculum englobe les problématiques liées au genre, que le programme n'aborde pas la contraception et les préservatifs comme protection des ITSS. De ce fait, « *FLHE [Family Life and HIV Education] may have its greatest effects not on pregnancy or STI rates, but on gender equality and educational quality* » (Wood et Rogow, 2015, p. 6). Du côté du contenu concernant le VIH (ou HIV en anglais), Clarke et Aggelton (2012) ont relevé une évolution en faveur de l'éducation scolaire relative à ce sujet: « *substantial progress has been made in many African countries to provide life-skills based HIV education* » (p. 10). Pourtant, ils demeurent quelques pays du continent africain qui couvrent peu la problématique du VIH, dont le Nigeria (Clarke et Aggelton, 2012).

Dans la même étude, Clarke et Aggelton (2012) remarquent que l'éducation au VIH est traitée par un minimum de 50% des écoles dans seulement trois pays du continent asiatique. Sur ce continent, Iyer et al. (2014) ont relevé les barrières à l'éducation à la sexualité et au VIH dans différents pays. La religion ainsi que la vision genrée de la sexualité sont de grands freins à l'éducation à la sexualité dans les écoles. Par exemple, lorsque l'éducation à la sexualité est enseignée, les femmes sont réticentes à l'idée d'apprendre, car « *"good" women should not know about sex* » (Iyer et al., 2014, p. 122).

De plus, il peut exister une diversité dans l'éducation à la sexualité au sein d'un même pays. Pour illustrer ce propos, la Suisse est un candidat de choix. En effet, c'est un petit pays composé de 26 cantons. En Suisse, « [l']éducation sexuelle à l'école est organisée de manière différente selon les cantons » (Santé sexuelle suisse, 2019). De ce fait, l'éducation à la

sexualité se trouve sous 26 formes. Certaines tendances se font ressentir en fonction de la région linguistique. Dans les cantons italophones, l'éducation à la sexualité est promulguée par les enseignants et les spécialistes en santé sexuelle extérieurs à l'école prennent le relais dès le secondaire (Alliance pour une éducation sexuelle en Suisse, s. d.). Dans les cantons alémaniques, les enseignants sont également les éducateurs à la sexualité, mais le niveau d'approfondissement des informations est très hétérogène. Du côté francophone, ce sont des spécialistes en santé sexuelle externes à l'école qui sont chargés de l'éducation à la sexualité (Santé sexuelle suisse, 2019). Les éducateurs sont donc divers au sein du pays, ce qui est également le cas des pratiques et contenus, même si un souhait d'harmonisation et de cohérence est présent (Voide Crettenand et Tshibangu, 2016).

De manière plus théorique, Richard (2019) recense les trois modèles différents et prépondérants pour l'éducation scolaire à la sexualité : le modèle traditionnel, le modèle critique et le modèle préventif. Le premier « s'appuie sur une conception de l'école comme étant responsable de la transmission des valeurs et des croyances dominantes sur la sexualité dans une société » (p. 35). Elle informe que ce modèle, particulièrement présent aux États-Unis, se base sur l'abstinence hors mariage et un rejet de l'homosexualité. De manière plus générale, « [q]uelle que soit la manière dont la sexualité est abordée, c'est toujours dans l'optique de préserver la moralité, l'innocence et l'asexualité supposées des enfants » (Richard, 2019, p. 35). Notons que dans l'ensemble des États-Unis, l'éducation est parfois seulement basée sur l'abstinence, et parfois l'utilisation de moyens de contraception est ajoutée (Kirby et Laris, 2009). Une éducation à la sexualité basée seulement sur l'abstinence, sans parler de contraception, ne semble pas engendrer d'influence, positive ou négative, sur la santé sexuelle des jeunes. Ajouter l'utilisation de contraception à l'abstinence est paradoxal et source de confusion pour les jeunes. Néanmoins, cet ajout donne des résultats positifs sur la santé sexuelle des jeunes (Kirby et Laris, 2009). Dans une approche totalement différente, le modèle critique « est axé sur la promotion du plaisir, la réflexion sur les rapports de pouvoir et les différentes orientations sexuelles » (Richard, 2019, p. 37). Ce modèle est présent dans certains pays scandinaves qui ont innové dans les contenus et la pédagogie des

cours d'éducation à la sexualité. Les élèves sont actifs et le but est de remettre en question les normes relatives à la sexualité.

À titre d'exemple, il n'est plus question de les informer uniquement quant aux risques inhérents à la pénétration péno-vaginale, mais bien de contester le référent absolu que constitue cette pénétration. La pédagogie critique interroge donc la normalité plutôt que la marginalité, en plaçant sous la loupe les privilèges des groupes dominants, ou encore la naturalité des comportements qu'on imagine aller de soi. (Richard, 2019, p. 37)

Richard (2019) consent que ce dernier modèle sort des sentiers battus, mais elle affirme que cette éducation « est davantage garante à moyen terme d'une modification des perceptions que ne peuvent l'être les approches traditionnelles » (p. 37). Quant au modèle préventif, il est le plus utilisé mondialement incluant le Québec et certaines organisations mondiales comme l'UNESCO. Ce modèle « aborde la sexualité humaine sous l'angle de ses risques inhérents (ITS, grossesse à l'adolescence, violence dans les relations amoureuses, etc.) et des manières de minimiser ou de contourner ces risques, telles que la contraception » (Richard, 2019, p. 36). Finalement, elle affirme que

[u]n programme d'éducation à la sexualité bien conçu valoriserait justement l'importance de respecter son rythme, déconstruirait l'idée d'une entrée « normale » dans la sexualité, favoriserait une communication transparente fondée sur le consentement des partenaires, dégénitaliserait la sexualité en explorant d'autres manières de se découvrir ou de se rapprocher intimement de quelqu'un, démystifierait les attirances sexuelles et romantiques, aiderait les élèves à mettre des mots sur les réalités qui les touchent. (Richard, 2019, p. 34)

Au Canada, Martinez et Phillips (2009) remarquent un intérêt dans les écrits scientifiques pour le « modèle préventif » de l'éducation à la sexualité, nommé comme tel par Barragan (1997). Ils l'expliquent comme suit

Celui-ci s'articule autour de deux points cardinaux : « les mises en garde contre les dangers et les risques de la sexualité » (Boucher, 2003, p. 132) d'une part, et la responsabilisation des élèves par la promotion de choix individuels éclairés selon un continuum allant de l'abstinence aux relations sexuelles protégées d'autre part. (Martinez et Phillips, 2009, pp. 63-64)

Il existe un guide général canadien qui se nomme Lignes directrices canadiennes pour l'éducation en matière de santé sexuelle (ASPC, 2008). Il a été créé par l'ASPC en 1994 initialement, à la suite de la CIPD tenue au Caire et la publication de la première version des principes directeurs par l'UNESCO. Ce guide a comme but de soutenir les professionnels ainsi qu'orienter et améliorer l'éducation vers une sexualité saine. Il peut être considéré comme offrant un « contexte nécessaire à des programmes et à des politiques d'éducation efficaces et inclusives en matière de santé sexuelle au Canada » (ASPC, 2008, p. 2). Il est organisé autour de cinq principes directeurs : « Une éducation en matière de santé sexuelle accessible à tous les Canadiens » (p. 22), « L'intégralité de l'éducation en matière de santé sexuelle » (p. 25), « L'efficacité des approches et des méthodes éducatives » (p. 28), « Formation et soutien administratif » (p. 32), et la « Planification des programmes, évaluation, mise à jour et développement social » (p. 36). L'inclusivité, des données appuyées par les recherches scientifiques, l'utilisation d'un modèle adapté aux besoins et l'évaluation continue du programme d'éducation en matière de santé sexuelle y sont mises à l'honneur (ASPC, 2008). Remarquons que c'est cette version qui était disponible lors de la mise en place du programme québécois actuel d'éducation à la sexualité.

Cependant, la version de 2008 n'est pas la dernière version des lignes directrices canadiennes. La dernière version a été publiée par le Conseil d'information et d'éducation sexuelles du Canada (CIÉSCAN), financé par l'ASPC (CIÉSCAN, 2019). Cette version est davantage axée sur l'éducation à la sexualité qui se trouve dans le cadre scolaire. Elle suit les objectifs des anciennes versions, à savoir

Guider les enseignant-es et autres intervenant-es dans la conception, la mise en œuvre et l'évaluation des activités [...] ;

Fournir un cadre de travail pour évaluer les activités et programmes [...], les politiques en la matière et les services connexes [...] ;

Offrir [...] une compréhension claire des buts et des composantes clés d'une éducation complète en matière de santé sexuelle ainsi que des milieux pour sa prestation. (CIÉSCAN, 2019, p. 7)

De plus, quelques notions sont ajoutées pour correspondre à l'évolution de la société telle que les changements démographiques, la réconciliation avec les peuples autochtones, les technologies, la communauté LGBTQI2+ et le consentement (CIÉSCAN, 2019).

Maintenant que différents programmes d'éducation à la sexualité dans le cadre scolaire ont été présentés, remarquons que l'éducation à la sexualité est effectivement variable en fonction du contexte dans lequel elle s'inscrit. Malgré les lignes directrices canadiennes, McKay et al. (2014) notent qu'il demeure une variation considérable dans la qualité et le développement entre les provinces canadiennes. De même, il est relevé dans un document publié par CIÉSCAN (2020) qu'il reste des programmes basés sur l'abstinence dans une minorité de territoires canadiens. Qu'en est-il du programme d'éducation à la sexualité présent dans les écoles québécoises ?

4. L'ÉDUCATION A LA SEXUALITE AU QUEBEC

4.1. Historique de l'éducation à la sexualité

Avant de se plonger dans le contexte actuel de l'éducation à la sexualité au Québec, il s'agit de la situer temporellement grâce à un bref retour dans le temps. En effet, il est nécessaire d'ancrer l'éducation à la sexualité dans son contexte historique québécois, et notamment au niveau de la religion. Débutons par le régime duplessiste, pour poursuivre avec la Révolution tranquille.

Le régime duplessiste est nommé ainsi après le passage de Maurice Duplessis (1890-1959), au pouvoir jusqu'en 1959 avec quatre mandats consécutifs (Matte, 2013). Étant détaché du pouvoir gouvernemental canadien et soutenant la différence des Canadiens français, son régime est caractérisé par « une forme de nationalisme traditionnel dont le conservatisme atteint non seulement l'économie, mais toutes les sphères de la vie. L'un des traits dominants de la politique de l'Union Nationale est sans doute son étroite collaboration avec l'Église catholique » (Matte, 2013, p. 62). Au niveau de l'éducation, ce sont les

communautés religieuses catholiques qui en sont responsables, « une façon de faire qui date de la Nouvelle-France » (Matte, 2013, p. 65). Bélanger Cloutier (2018) développe et approfondi ce lien entre l'éducation à la sexualité et l'Église au Québec en se basant sur divers écrits scientifiques et elle observe que « [l']emprise qu'exerçait l'Église sur la vie des citoyens du Québec eut un impact sur l'enseignement sexuel exercé dans les années 1930 à 1960 (Desjardins, 1990) » (p. 49).

Le décès de Duplessis en 1959, l'élection du parti libéral et de Jean Lesage ainsi que les réformes entreprises par le nouveau gouvernement québécois sont des marqueurs du début de la Révolution tranquille (Matte, 2013). De façon parallèle, l'Église catholique connaît un affaiblissement de ses fidèles et de son pouvoir. Non seulement le recrutement des religieux se complique, mais l'Église tend également à une modernisation et « subit de profondes mutations au cours des années 50 et 60 » (Matte, 2013, p. 69). Au niveau de l'éducation, la dissociation de l'État et de l'Église est flagrante avec le dépôt du rapport Parent, qui réforme le système scolaire et la pédagogie

Le rapport propose la création d'un système scolaire laïc, unifié et public placé sous l'autorité d'un ministère de l'Éducation et ce, de la maternelle jusqu'à l'université. C'est à ce moment que l'on crée les commissions scolaires, les Cégeps et le réseau public d'universités du Québec. Mais les transformations vont au-delà des infrastructures : c'est la vision même de l'éducation qui bascule. Du respect de l'autorité et de l'apprentissage par cœur, on passe à une pédagogie qui vise désormais à cultiver chez l'élève la liberté, la créativité et l'expressivité. (Matte, 2013, p. 65)

La Révolution tranquille influence également l'éducation à la sexualité. Bélanger Cloutier (2018) recense plusieurs événements qui permettent un affranchissement progressif de l'emprise de l'Église dans le champ de la sexualité : les nouvelles méthodes de contraception dans les années 70, les femmes québécoises reconnues comme des citoyennes à part entière, la décriminalisation de l'homosexualité et l'immigration qui engendre une diversité de valeurs. D'autres transformations sociales sont visibles à travers différentes revendications, telles que « l'abolition de la loi interdisant la vente de contraceptifs ou la diffusion d'information sur la contraception, ce qui sera officiellement fait en 1969 » ou encore « le droit à l'avortement » (Boucher, 2003, p. 134). De même, bien qu'elle soit vécue

différemment en fonction du sexe, « on assiste à la révolution ou libération sexuelle. La vie sexuelle peut désormais s'exprimer hors des liens sacrés du mariage, sans la crainte constante d'une grossesse » (Boucher, 2003, p. 134). Dans cette même optique de libération sexuelle et d'affranchissement du pouvoir social ecclésiastique, le programme de sexologie de l'Université du Québec à Montréal est créé en 1969, avec comme idée de former des professionnels pour l'éducation à la sexualité qui s'implanterait dans les écoles (Richard, 2019).

Dans ces circonstances, le premier programme à l'éducation à la sexualité est élaboré en 1972 de manière expérimentale (Richard, 2019). Ce programme, « [comportant] des difficultés d'interprétation tant sur le plan pédagogique que philosophique » n'a jamais été mis en place dans les écoles (Gouvernement de Québec, 1984, p. 9). Cette absence de concrétisation est expliquée selon Richard (2019) par une double opposition, celle des parents et religieux. Elle ajoute que

[L]es premiers estiment que la sexualité ne devrait pas être enseignée à l'école, mais plutôt selon le bon vouloir des parents, tandis que les seconds considèrent le contenu contrevenant aux principes chrétiens d'une sexualité restreinte au mariage et à la procréation. (Richard, 2019, p. 42)

S'ensuit un débat public animé où parents, religieux, personnel scolaire, gouvernement, associations, etc., exposent leur opinion pendant plus d'une décennie (Richard, 2019). En parallèle, une campagne de sensibilisation en faveur de l'éducation à la sexualité est également mise sur pied (Boucher, 2003). Richard (2019) remarque que le débat porte davantage sur le contenu à enseigner et que « la dissension [...] est] forte puisqu'elle a entraîné l'échec de la première mouture du programme d'éducation sexuelle datant de janvier 1981 » (p. 43). Finalement, les contenus sont reconsidérés en 1982 pour satisfaire davantage l'opposition. Boucher (2003) résume en se référant à Deslauniers que

[e]n somme, le programme d'éducation sexuelle actuel s'inscrit fondamentalement dans la continuité de la tradition religieuse québécoise, tout en intégrant certaines valeurs mises en avant par des sexologues ainsi que des chercheuses et des chercheurs des sciences humaines s'intéressant à la sexualité, par les groupes féministes ou par des groupes préoccupés par d'autres droits de la personne (par

exemple, la liberté d'orientation sexuelle) (Desaulniers 1988). (Boucher, 2003, p. 136)

Les tensions étant apaisées, la sexualité est institutionnalisée et constitue alors un des cinq volets enseignés dans le cadre de programme de la Formation personnelle et sociale. L'éducation à la sexualité est officiellement enseignée dans les écoles secondaires dès 1986 et dès 1989 dans les écoles primaires (Beaulieu, 2010). Richard (2019) note quand même que cette éducation prône une normalité de la sexualité basée sur l'hétérosexualité et la binarité. Dans les faits, elle devient principalement axée sur la santé sexuelle, laissant davantage de côté la dimension affective et sociale jusqu'en 2000 (Richard, 2019). Le paradoxe de l'effacement de la dimension sociale peut être relevé, alors que la sexualité constitue un des volets de la Formation personnelle et sociale.

Ensuite, la réforme éducative du Québec réaménage l'enseignement de l'éducation à la sexualité (Richard, 2019). L'éducation à la sexualité se retrouve dans le domaine de la Santé et Bien-être du Programme de formation de l'école québécoise, comme compétence transversale basée sur le bon vouloir de tout le personnel enseignant (Descheneaux et al., 2018; Garcia, 2015; Richard, 2019). En d'autres termes, l'éducation à la sexualité n'est plus obligatoire dans les écoles québécoises dès le deuxième millénaire (Descheneaux et al., 2018; Richard, 2019). À ce propos, la décision du Ministère de l'éducation est paradoxale. En effet, en publiant la première version des Lignes directrices canadiennes pour l'éducation en matière de santé sexuelle, le Canada se plaçait comme précurseur dans l'éducation à la sexualité quelques années auparavant en 1994 (Descheneaux et al., 2018). Le Québec oriente donc son évolution dans un sens opposé aux mouvements internationaux et canadiens (Descheneaux et al., 2018). Cette direction peut être expliquée par un souhait d'améliorer et d'adapter l'éducation sexuelle en la réalisant au cas par cas, par école ou par district (Garcia, 2015). Garcia (2015) précise que les différents acteurs sont encouragés par le Gouvernement du Québec à travailler ensemble et à créer des discussions ou des projets interdisciplinaires, mais qu'aucun cadre concret n'est proposé. Richard (2019) remarque à cette occasion que

[o]n se rend rapidement compte que ce qui relève en théories des initiatives de tout le monde n'est en pratique de la responsabilité de personne. Le personnel enseignant peine à introduire les notions de sexualité dans les apprentissages de la réforme, avec lesquels il a par ailleurs à se familiariser. (Richard, 2019, p. 46)

Conscient d'un manque de clarté, le Ministère de l'Éducation publie deux ouvrages. En 2003, c'est un rapport rappelant le rôle de l'école dans l'éducation à la sexualité et en 2008, il s'agit d'un guide de soutien à la mise en œuvre d'une démarche d'éducation à la sexualité pour les écoles (Gouvernement du Québec, 2003; Gouvernement du Québec, 2008; Richard, 2019).

Pourtant, Garcia (2015) relève que l'école n'offre que peu ou pas d'éducation à la sexualité depuis qu'elle a été placée comme compétence transversale. D'ailleurs, McKay et al. (2014) soulignent que le Québec est la seule province du Canada dépourvue de l'éducation à la sexualité dans le curriculum scolaire en 2014. Cette décision de supprimer l'éducation à la sexualité du curriculum n'est pas sans impact, notamment sur la qualité et la quantité de l'éducation à la sexualité (Otis et al., 2012). L'éducation sexuelle est planifiée et thématifiée différemment dans chaque école, en totale absence d'uniformité (Descheneaux et al., 2018). D'ailleurs, Otis et al. (2012) ont différencié quatre stratégies utilisées par les écoles québécoises : la délégation, la sous-traitance, la juxtaposition et l'imbrication. Certaines écoles délèguent l'éducation à la sexualité à d'autres instances. D'autres remettent cette responsabilité à une personne de l'école (autre que le personnel enseignant) ou ajoutent des heures au programme ordinaire pour introduire l'éducation à la sexualité. Finalement, certaines écoles introduisent l'éducation à la sexualité dans les cours existants comme compétence transversale. Lorsque les écoles mettent en place une éducation à la sexualité, ces différentes stratégies sont utilisées à travers la province (Otis et al., 2012). Il en résulte une grande hétérogénéité dans l'éducation à la sexualité. En se référant au guide des Lignes directrices canadiennes pour l'éducation en matière de santé sexuelle (ASPC, 2008), Garcia (2015) remarque donc un fossé entre l'éducation sexuelle efficace encouragée dans ce guide et l'éducation à la sexualité délivrée dans les écoles de la province de Québec. Elle relève de nombreux obstacles à une éducation sexuelle efficace dans les écoles québécoises,

principalement au niveau du temps, des ressources, du support et de la formation des enseignants. Ce manque de formation est aussi mis en avant dans la recherche de Beaulieu (2010) menée auprès du personnel enseignant du secondaire. Avec la conscience des différentes lacunes de l'éducation sexuelle entre 2000 et 2015 au Québec, plusieurs pétitions ont été présentées à l'Assemblée nationale du Québec (Garcia, 2015). Finalement, Richard (2019) affirme que

[c]es démarches de décloisonnement des apprentissages [...] ont néanmoins tôt fait d'apparaître vouées à l'échec dans un contexte où le personnel scolaire rapporte être débordé, n'est pas formé à l'enseignement de la sexualité et peur entretenir son lit d'appréhensions liées aux réactions des élèves et de leurs parents. (Richard, 2019, p. 47)

Ainsi, le Ministère de l'éducation du Québec élabore un projet pilote expérimenté dans 15 écoles en 2015-2016. Le document dressant le bilan de la première année du projet pilote au secondaire repose sur l'expérience de trois écoles secondaires qui ont enseigné le contenu d'éducation à la sexualité, en totalité ou en partie. La quatrième école n'a effectué aucun apprentissage demandé, car sans les documents prévus par le Gouvernement du Québec, l'expérience n'est pas « représentative de la réalité que les enseignants vivront lors de l'implantation obligatoire » (Comité consultatif sur l'éducation à la sexualité, 2017, p. 34). En effet, les canevas pédagogiques prévus ne sont arrivés que partiellement et au cours de l'année scolaire choisie pour l'an I du projet-pilote. Il est nécessaire de préciser que le bilan portant sur la deuxième année d'expérimentation du projet est inexistant. Néanmoins, les résultats étant encourageants, l'implantation est en premier lieu réalisée sur une base volontaire des écoles, puis rendue obligatoire en 2018 (Descheneaux et al., 2018). L'éducation à la sexualité est alors réintégrée au curriculum et son statut n'a pas changé depuis.

4.2.L'éducation à la sexualité actuelle au Québec

Le programme actuel d'éducation à la sexualité est prescrit annuellement de cinq heures au primaire jusqu'à quinze heures au secondaire. Le contenu est obligatoire dès le préscolaire, abordé de manière appropriée à chaque âge et développement (Gouvernement du Québec, 2018). Le contenu est catégorisé en huit thèmes : « Globalité de la sexualité », « Croissance sexuelle humaine et image corporelle », « Identité, rôles, stéréotypes sexuels et normes sociales », « Vie affective et amoureuse », « Aggression sexuelle et violence sexuelle », « Agir sexuel », « Grossesse et naissance », et « Infections transmissibles sexuellement et par le sang (ITSS) et grossesse » (Gouvernement du Québec, 2018).

Tableau 1

Thèmes et résumé des contenus en éducation à la sexualité

Tableau synthèse
Thèmes et résumé des contenus en éducation à la sexualité

Préscolaire	1 ^{re} année	2 ^e année	3 ^e année	4 ^e année	5 ^e année	6 ^e année	1 ^{re} secondaire	2 ^e secondaire	3 ^e secondaire	4 ^e secondaire	5 ^e secondaire
<p>Croissance sexuelle humaine et image corporelle</p> <ul style="list-style-type: none"> Parties du corps Expression de ses besoins et de ses sentiments 	<p>Globalité de la sexualité</p> <ul style="list-style-type: none"> Dimensions de la sexualité (corps, cœur, tête) 	<p>Croissance sexuelle humaine et image corporelle</p> <ul style="list-style-type: none"> Organes sexuels Appréciation de son corps et hygiène 	<p>Globalité de la sexualité</p> <ul style="list-style-type: none"> Dimensions de la sexualité (corps, cœur, tête et messages dans l'entourage) 	<p>Croissance sexuelle humaine et image corporelle</p> <ul style="list-style-type: none"> Principaux changements de la puberté Sentiments à l'égard du fait de grandir 	<p>Croissance sexuelle humaine et image corporelle</p> <ul style="list-style-type: none"> Changements psychologiques et physiques de la puberté Rôle de la puberté dans la croissance 	<p>Globalité de la sexualité</p> <ul style="list-style-type: none"> Dimensions de la sexualité (biologique, psychoaffective, socioculturelle, relationnelle et morale) 	<p>Globalité de la sexualité</p> <ul style="list-style-type: none"> Entrée dans l'adolescence 	<p>Vie affective et amoureuse</p> <ul style="list-style-type: none"> Relations amoureuses Défis des premières fréquentations 	<p>Identité, rôles, stéréotypes sexuels et normes sociales</p> <ul style="list-style-type: none"> Réflexion critique sur les représentations de la sexualité dans l'espace public 	<p>Vie affective et amoureuse</p> <ul style="list-style-type: none"> Reconnaissance des manifestations de violence Solutions pour prévenir ou faire face 	<p>Globalité de la sexualité</p> <ul style="list-style-type: none"> Bien vivre sa sexualité tout au long de sa vie
<p>Grossesse et naissance</p> <ul style="list-style-type: none"> Étapes de la naissance Accueil du nouveau-né 	<p>Identité, rôles, stéréotypes sexuels et normes sociales</p> <ul style="list-style-type: none"> Rôles et stéréotypes sexuels Respect des différences 	<p>Vie affective et amoureuse</p> <ul style="list-style-type: none"> Relations interpersonnelles Expression de ses sentiments 	<p>Identité, rôles, stéréotypes sexuels et normes sociales</p> <ul style="list-style-type: none"> Séréotypes dans l'univers social et médiatique Influence des stéréotypes 	<p>Identité, rôles, stéréotypes sexuels et normes sociales</p> <ul style="list-style-type: none"> Établissement de rapports égalitaires 	<p>Aggression sexuelle</p> <ul style="list-style-type: none"> Agir pour éviter ou prévenir une agression sexuelle en contexte réel et virtuel 	<p>Croissance sexuelle humaine et image corporelle</p> <ul style="list-style-type: none"> Appropriation des changements pubertaires Image corporelle 	<p>Croissance sexuelle humaine et image corporelle</p> <ul style="list-style-type: none"> Manière d'agir sur l'image corporelle 	<p>Violence sexuelle</p> <ul style="list-style-type: none"> Mythes et préjugés liés aux agressions sexuelles Notion de consentement 	<p>Bénéfices d'une relation amoureuse basée sur la mutualité à l'adolescence</p> <ul style="list-style-type: none"> Gérer sainement les conflits dans une relation amoureuse 	<p>Agir sexuel</p> <ul style="list-style-type: none"> Bien vivre l'intimité affective et l'intimité sexuelle 	<p>Vie affective et amoureuse</p> <ul style="list-style-type: none"> Relations affectives et amoureuses significatives
<p>Aggression sexuelle</p> <ul style="list-style-type: none"> Indices pour reconnaître une situation d'agression sexuelle Dévoilement à un adulte 	<p>Grossesse et naissance</p> <ul style="list-style-type: none"> Couvrir et le spermatozoïde Développement du fœtus 	<p>Aggression sexuelle</p> <ul style="list-style-type: none"> Indices pour reconnaître différents types d'agressions sexuelles Attitudes et comportements dans les relations interpersonnelles 	<p>Vie affective et amoureuse</p> <ul style="list-style-type: none"> Représentations de l'amour et de l'amitié Attitudes et comportements dans les relations interpersonnelles 	<p>Aggression sexuelle</p> <ul style="list-style-type: none"> Impact de la diversité sexuelle et respect des droits 	<p>Identité, rôles, stéréotypes sexuels et normes sociales</p> <ul style="list-style-type: none"> Impacts du sexisme, l'homophobie et de la transphobie Respect de la diversité sexuelle et respect des droits 	<p>Identité, rôles, stéréotypes sexuels et normes sociales</p> <ul style="list-style-type: none"> Rôle de la puberté dans la consolidation de son identité 	<p>Identité, rôles, stéréotypes sexuels et normes sociales</p> <ul style="list-style-type: none"> Agir sexuel à l'adolescence Respect de ses choix en matière d'agir sexuel 	<p>Agir sexuel</p> <ul style="list-style-type: none"> Attitudes aidantes envers une victime 	<p>ITSS et grossesse</p> <ul style="list-style-type: none"> Démarches à entreprendre après une relation non ou mal protégée Développement de comportements sexuels sécuritaires 	<p>ITSS et grossesse</p> <ul style="list-style-type: none"> Risques d'ITSS et de grossesse dans divers contextes de vie sexuelle active Enjeux éthiques 	<p>Vie affective et amoureuse</p> <ul style="list-style-type: none"> Enjeux éthiques
						<p>Vie affective et amoureuse</p> <ul style="list-style-type: none"> Éveil amoureux et sexuel à la puberté 	<p>Vie affective et amoureuse</p> <ul style="list-style-type: none"> Attrance et sentiments amoureux Prise de conscience de l'orientation sexuelle 	<p>ITSS et grossesse</p> <ul style="list-style-type: none"> Importance de la santé sexuelle et reproductive Attitude favorable à l'utilisation d'une protection 	<p>ITSS et grossesse</p> <ul style="list-style-type: none"> Fonctionnement des méthodes de protection Développement de comportements sexuels sécuritaires 		

Source : Gouvernement du Québec, 2018.

Au niveau du secondaire, les objectifs détaillés du contenu sur le site web du Ministère de l'éducation du Québec sont recensés en trois points :

- accompagner les élèves dans leur développement en leur permettant d’acquérir des connaissances, de réfléchir à divers enjeux (ex. : consentement, protection, sécurité, relations égalitaires) et de les aider à faire des choix éclairés;
 - renforcer [*sic*] le filet de protection des élèves face aux agressions sexuelles et à la discrimination basée sur la diversité sexuelle et de genre;
 - informer les élèves sur les comportements sexuels sécuritaires pour prévenir les infections transmissibles sexuellement et par le sang (ITSS) et une grossesse non planifiée.
- (Gouvernement du Québec, 2023)

Selon la méta-analyse concernant le besoin des jeunes, Descheneaux et al. (2018) expliquent que le contenu complet et varié a eu un accueil positif. Richard (2019) remarque que ce « programme est prometteur puisqu’il s’inscrit dans une perspective holistique, où la sexualité semble appréhendée dans ses multiples dimensions, et non uniquement dans son aspect biologique » (p. 49). Elle reste sur la défensive quant à la réalisation concrète de l’éducation à la sexualité et les apprentissages visés, car « le Ministère se fait peu prescriptif quant à leur mise en œuvre » (Richard, 2019, p. 48).

Dans les faits, Descheneaux et al. (2018) décèlent une invisibilisation de quelques situations vécues par les jeunes, par exemple : « handicap, intersexualité, transidentités, autochtonie, vivre avec une ITSS ou être une mère adolescente » (Descheneaux et al., 2018, p. 11). De plus, elles observent que dans le contenu du programme, le contexte dans lequel les jeunes se développent sexuellement (racisme, colonialisme, capitalisme, etc.) est négligé. Concernant le processus pour aboutir au programme d’éducation à la sexualité existant, Descheneaux et al. (2018) soulèvent quelques critiques. Le programme désormais obligatoire a été réalisé sans la consultation des acteurs et des jeunes (Descheneaux et al., 2018). Les personnes qui ont pris en charge l’éducation à la sexualité par compétence transversale depuis 2001 jusqu’à 2018 à sa réimplantation obligatoire dans le curriculum n’ont pas été consultées. De même, alors qu’il est prouvé qu’une éducation efficace doit se baser sur les besoins des élèves et non sur ce que les adultes imaginent pour eux (Allen, 2005; Verdure et al., 2010), les élèves n’ont pas été inclus dans le développement du programme. De ce fait, le programme ne correspond pas intégralement aux besoins des jeunes selon les résultats de la méta-analyse de Descheneaux et al. (2018). Alors qu’elles démontrent que « les besoins sont

variés en matière d'éducation à la sexualité » (Descheneaux et al., 2018, p. 54), elles mettent aussi en évidence que

[l]es jeunes rapportent avoir été exposés à des processus ou à des propos ancrés dans des rapports de pouvoir inégalitaires – qui reflètent particulièrement l'âgisme – qui limitent leur capacité à accéder aux informations dont elles et ils ont besoin pour vivre des sexualités épanouissantes. (Descheneaux et al., 2018, p. 54)

Du côté des membres du personnel enseignant, Richard (2019) énonce leur désapprobation concernant le retour obligatoire de l'éducation à la sexualité, car ils n'ont été « consulté.e.s [*sic*] ni quant aux contenus ni quant aux modalités de son implantation » (Richard, 2019, p. 48). Richard (2019) discute également les ressources mises à disposition sur le site web du ministère de l'Éducation, qu'elle qualifie de « peu explicites » (p. 48). Il existe néanmoins des canevas pédagogiques réalisés lors du projet-pilote et que les enseignants peuvent demander aux personnes-ressources de leur établissement (Gouvernement du Québec, 2018). De plus, certaines instances ont créé du support pédagogique pour les cours d'éducation à la sexualité, notamment les centres de services scolaires du Québec en collaboration avec le service national du Récit du développement de la personne. De même, en 2019, Tel-jeunes est reconnu par le Ministère comme un partenaire possible des écoles dans l'implantation de l'éducation à la sexualité obligatoire (Tel-jeunes, 2021). Ils proposent d'ailleurs une formation pour le personnel scolaire du secondaire québécois.

Notons qu'une refonte du programme Éthique et culture religieuse est en cours au moment de la publication de ce mémoire. Ce programme est prévu pour la rentrée 2023 et se nommera Culture et citoyenneté québécoise (Gouvernement du Québec, 2022). Dans le document qui fait part du processus en cours est citée l'éducation à la sexualité comme thématique constituante du programme. Les différents acteurs partenaires ou impliqués dans la consultation ou la validation du programme sont explicités. La seule fois où l'expertise d'une personne du domaine de l'éducation à la sexualité est requise, c'est au sein du comité de consultation qui a pour mandat de « donner des avis détaillés sur le programme provisoire, en fonction de l'expérience professionnelle » (Gouvernement du Québec, 2022, p. 9). De

plus, la présence d'une personne de ce champ d'expertise est incertaine vu la formulation utilisée « [t]rois conseillères pédagogiques et conseillers pédagogiques en éthique et culture religieuse et/ou en univers social et/ou en éducation à la sexualité au primaire et au secondaire » (Gouvernement du Québec, 2022, p. 9).

Finalement, il n'est pas possible de vérifier la présence du programme d'éducation à la sexualité dans les écoles (Richard, 2019). De ce fait, il existe une grande variabilité des pratiques au sein du Québec, allant parfois jusqu'à une absence d'éducation à la sexualité (Laverty et al., 2021). Hormis le bilan de la première année du projet pilote, il existe peu d'informations officielles quant au cours d'éducation à la sexualité situé dans les écoles secondaires. Cette recherche s'inscrit dans ce contexte et le manque d'information. Avant de s'intéresser concrètement aux représentations de personnel enseignant et de parents quant à l'éducation à la sexualité offerte dans des classes secondaires québécoises, il est primordial de réunir les concepts dominants de la recherche, à savoir l'éducation à la sexualité et les représentations dans le contexte de l'école québécoise.

5. ÉCOLE, REPRESENTATIONS ET EDUCATION A LA SEXUALITE

5.1. La coéducation entre le personnel enseignant et les parents

Dans le cadre scolaire, la dynamique d'éducation est partagée entre trois éléments : l'enseignant, l'élève et le savoir. Ce trio et leurs liens sont plus communément appelés le triangle pédagogique (Houssaye, 1988). Vu que le savoir en question est l'éducation à la sexualité, il est primordial de noter que « [l]'école et la famille ont des rôles complémentaires en éducation à la sexualité » (Gouvernement du Québec, 2018, p. 2). De ce fait, un troisième acteur actif dans l'éducation à la sexualité s'ajoute à l'enseignant et à l'élève : le(s) parent(s). Pour inclure les parents au triangle pédagogique, le triangle de coéducation (Mackiewicz, 2014) est priorisé.

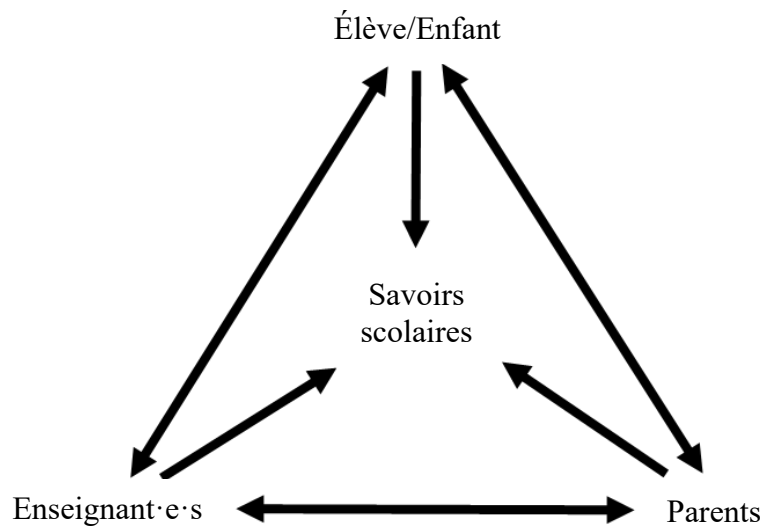


Figure 2. La relation coéducative dans le champ scolaire inspirée de Mackiewicz (2014)

Ce triangle est basé sur le triangle pédagogique de Houssaye, mais le pôle des parents et le lien de ceux-ci avec le savoir, les enseignants puis les élèves sont ajoutés au triangle initial (Mackiewicz, 2014). Cette modélisation « permet de positionner les trois principales catégories d'acteurs (parents, professionnels, enfants) et leurs interactions, dans différentes institutions éducatives » (Mackiewicz, 2014, pp. 223-242,). Dans l'étude présente, l'intérêt se porte sur le personnel enseignant et les parents.

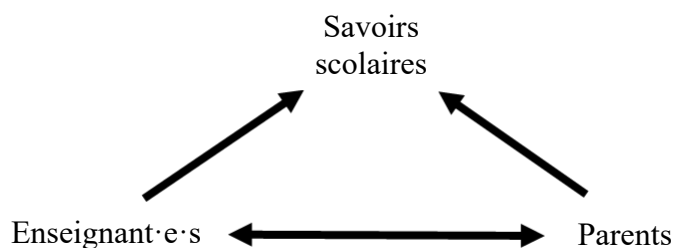


Figure 3. La relation coéducative parents-enseignant·e dans le champ scolaire

Pour détailler leur interaction, Mackiewicz (2014) explique que c'est une coopération et la décrit comme telle : « la "coopération", entendue au sens d'Elias (1991), c'est-à-dire intrinsèque à toute relation humaine instituée, ne s'oppose pas à la compétition et peut prendre des formes diverses, allant de l'opposition à la collaboration (Kellerhals et

Montandon, 1991) » (pp. 223-242). Concernant les institutions éducatives, Mackiewicz (2014) explique que chaque acteur appartient à une institution différente. Elle apporte quelques précisions pour le contexte scolaire dans lequel s'insère la présente recherche : « [d]ans le cas de l'école, le parent s'inscrit dans l'institution qu'est la famille, et l'enseignant dans l'institution scolaire, institutions qui n'ont ni la même organisation, ni les mêmes finalités, ni les mêmes temporalités [etc.] » (Mackiewicz, 2014, p. 242). Par conséquent, leurs représentations respectives et leur relation de coopération sont influencées : « [d]es divergences de représentations et d'intérêts sont de ce fait inscrites d'emblée dans le rapport de coopération, d'autant que des variables sociologiques inhérentes au contexte et aux acteurs, inscrivent une distance sociale plus ou moins importante » (Mackiewicz, 2014, pp. 223-242). Dans l'étude actuelle, les représentations des acteurs sont à l'égard de l'éducation à la sexualité dans le contexte québécois, ce qui mérite d'être approfondi.

5.2.Représentations quant à l'éducation à la sexualité au secondaire québécois

Ce point permet de rassembler les différentes notions abordées dans le cadre théorique : les représentations, l'éducation à la sexualité, le contexte sociohistorique et le triangle de coéducation de Mackiewicz (2014). Une synthèse visuelle sous forme de schéma est présente à la fin de ce point.

L'éducation à la sexualité, qui est l'objet ou le savoir en question dans le triangle de coéducation (Mackiewicz, 2014), a un statut particulier. En effet, son contenu la place « au cœur d'un conflit d'intérêts : ceux de la personne et ceux de la société, ceux qui relèvent de l'intime et ceux portés par la santé publique » (Berger et al., 2011, p. 83). L'éducation à la sexualité est empreinte d'orientations idéologiques (Richard, 2019) et elle fait l'objet de débats politiques, religieux et culturels, grandement médiatisés (Bialystok, 2019; Matte, 2013; Richard, 2019). De son côté, Geray (2015b) assure la présence « de fortes pressions politiques qui s'opposent à reconnaître et promouvoir les droits sexuels, et une multitude de

problématiques, notamment idéologiques, religieuses et financières » (p. 411). Le contexte dans lequel s'inscrit l'éducation à la sexualité est omniprésent.

Face à ces enjeux et conflits, les représentations jouent un rôle, soit en soutenant ou soit en entravant une éducation complète à la sexualité (Martinez et Phillips, 2009). Par exemple, certains rapports sociaux tels que l'âgisme peuvent pénaliser les jeunes dans leur recherche d'informations (Descheneaux et al., 2018). Il a été relevé deux types de représentations : cognitive et sociale. Comme la représentation sociale est un « savoir naïf » qui exprime une pensée collective (Jodelet, 1989, p. 53), la présente recherche se limite à relever le discours individuel. Vu le nombre des participants et participantes, il semble impossible de prétendre relever la pensée collective, autrement dit, directement les représentations sociales. Néanmoins, quelques tendances vers différentes représentations sociales issues d'écrits scientifiques seront remarquées (Descheneaux et al., 2018; Martinez et Phillips, 2009). Les représentations sociales retenues dans l'étude de Descheneaux et al. (2018) sont : « Conservatisme moral, Culture du viol, Grossophobie, Mononormativité, Naturalisme, Puritanisme, *Slutshaming* » (p. 27). Ces représentations sont définies comme telles

le conservatisme moral, qui condamne a priori des conduites et des expériences de vie comme étant moralement inacceptables;
la culture du viol, qui tolère et excuse des relations sexuelles non consentantes;
la grossophobie, qui discrimine les personnes en surpoids;
la mononormativité, qui présume du bien-fondé de la monogamie dans les relations amoureuses et sexuelles comme étant la seule option viable en société;
le naturalisme, qui inscrit dans la « nature » la légitimité de certaines identités, conduites et préférences et l'illégitimité de toutes celles qui s'en distancient;
le puritanisme, qui considère la sexualité comme en principe « sale » et dangereuse et;
le *slutshaming*, qui étiquette les femmes ayant une sexualité riche et un intérêt pour la sexualité comme des « salopes » ou des femmes « perdues ».
(Descheneaux et al., 2018, p. 27)

Il est ajouté que « [t]outes ces représentations contribuent à renforcer des inégalités axées sur une série de différences : d'âge, de capacités, de genre, de classe, d'orientation sexuelle, de "race" » (p. 27). Dans la même idée, Martinez et Phillips (2009) avaient relevé

certaines représentations de personnel enseignant tels que l'âgisme, le naturalisme, l'essentialisme, l'hétérosexisme et l'ethnocentrisme comme de possibles obstacles à une éducation à la sexualité saine et positive.

Dans cette recherche, il s'agit d'étudier les représentations de deux groupes : le personnel enseignant et les parents. Le personnel enseignant et les parents réalisent une coéducation au savoir, en l'occurrence la sexualité (Mackiewicz, 2014). Les deux groupes, enseignants et parents, appartiennent à deux institutions différentes, respectivement l'école et la famille. De ce fait, Mackiewicz (2014) estime que des discordances apparaîtront dans leurs représentations. Elle ajoute que ces différences de représentations influencent en théorie leur lien de coopération. Pour présenter ce point de manière plus visuelle, voici une synthèse sous forme de schéma.

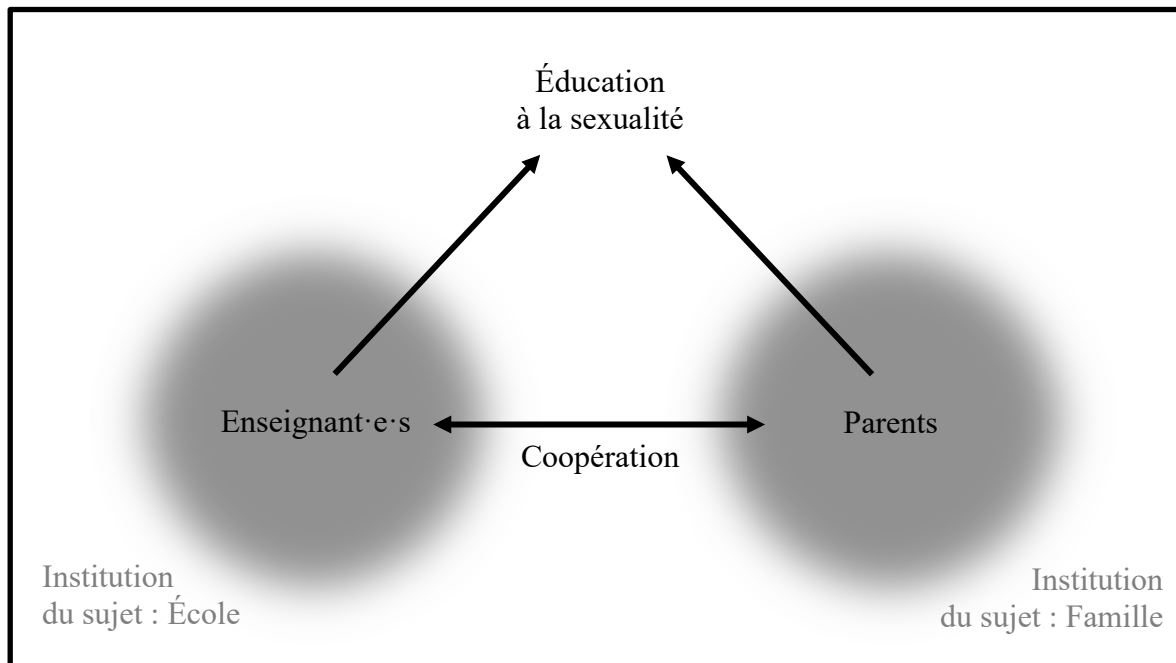


Figure 4. Synthèse visuelle

CHAPITRE 3

MÉTHODOLOGIE

Les choix méthodologiques répondent à l'objectif de la recherche. En tant que rappel, l'objectif de la présente recherche est d'identifier les représentations de parents et de personnel enseignant quant à l'éducation à la sexualité du secondaire québécois. Pour exposer et justifier les choix méthodologiques, plusieurs éléments sont abordés dans ce chapitre : le type d'approche et la méthode de recherche, le processus de recrutement, la collecte de données ainsi que la méthode d'analyse de données. Les critères de rigueur scientifique sont mis en évidence avant de conclure avec des considérations éthiques.

3.1 TYPE D'APPROCHE ET METHODE DE RECHERCHE

En vue de l'objectif de recherche, l'approche qualitative est l'approche qui a semblé la plus adaptée (Jolicoeur, 2015). Cette approche « met l'accent sur la compréhension et repose sur l'interprétation des phénomènes à partir des significations fournies par les participants » (Fortin et Gagnon, 2022, p. 24). C'est plus précisément une recherche qualitative de type interprétative qui a été choisie à la lumière de la question de recherche et de l'objectif. Il peut être assumé que la présente « recherche [...] s'inscrit dans le courant interprétatif [...] ainsi animée du désir de mieux comprendre le sens qu'une personne donne à son expérience » (Savoie-Zajc, 2018, p. 192). Fortin et Gagnon (2016) définissent le paradigme interprétatif comme un « paradigme qui se fonde sur le postulat que la réalité est socialement construite à partir de perceptions individuelles susceptibles de changer avec le temps » (p. 28). La recherche permet d'observer les représentations cognitives et de les relier à des construits sociaux que sont les représentations sociales. De plus, il faut noter qu'il est également accepté d'utiliser la terminologie de recherche « qualitative/interprétative, car les données sont de

nature qualitative et l'épistémologie sous-jacente est interprétative » (Savoie-Zajc, 2018, pp. 193-194). En effet, « par glissement de sens », la typologie interprétative est devenue synonyme de l'approche qualitative (Savoie-Zajc, 2018, p. 193).

La recherche qualitative est utilisée pour « comprendre les expériences de personnes et pour exprimer leurs perspectives » (Johnson et Christensen, 2014, p. 33). Cette visée compréhensive qui définit l'approche qualitative est présente dans la recherche. Dumez (2011) explique la recherche ayant une visée compréhensive comme étant « caractéris[ée] par deux choses : elle cherche à comprendre comment les acteurs pensent, parlent et agissent, et elle le fait en rapport avec un contexte ou une situation » (p. 48). Non seulement l'attention est sur le discours des personnes participantes en étudiant leurs représentations, mais la recherche prend en compte le contexte. Selon Durand (2021), le contexte social dans lequel s'inscrit une recherche est d'importance : « les scientifiques gagneraient à faire preuve de plus d'imagination pour mieux tenir compte du contexte social, soit en introduisant directement des questions à ce sujet, soit en faisant appel à des données externes pour compléter l'analyse » (p. 388). Dans la présente recherche, le contexte social est pris en compte, car les représentations sociales des participants et participantes sont abordées. Ces représentations sociales s'inscrivent dans le contexte social qui est le contexte secondaire québécois. Plusieurs questions posées par la chercheuse mentionnent ce contexte.

Le peu de données scientifiques actuelles et concernant le Québec qui a été relevé dans la problématique permet de rapprocher le type de la recherche d'une méthode inductive ou même exploratoire. En effet, la démarche se calque sur un modèle inductif, dont l'objectif est de « décrire et comprendre les phénomènes peu connus ou qui ont besoin d'éclaircissement » (Bourgeois, 2021, p. 10). Ce modèle adopte un caractère à la fois itératif et réflexif (Bourgeois, 2021).

Il y a selon Boutin (2018) un choix idéologique derrière l'approche qualitative/interprétative, la visée compréhensive et la méthode inductive/exploratoire. Boutin (2018) divise ce choix entre les deux hypothèses qui fondent l'approche qualitative : la perspective naturaliste-écologique et la perspective phénoménologique. La perspective

naturaliste-écologique se caractérise par l'importance du contexte dans lequel se déroule l'étude. De ce fait, elle « exige que le comportement soit observé sur le terrain, [mais] le reste de la technique classique demeure souvent identique » aux techniques utilisées avec l'approche quantitative (Boutin, 2018, p. 13). De son côté, la perspective phénoménologique pousse à repenser le concept d'objectivité et « s'intéresse à la logique des phénomènes subjectifs » (Boutin, 2018, p. 14). La place des sujets et du sens qu'ils donnent aux phénomènes étudiés est grande. Au niveau des méthodes de travail, « les chercheurs qui s'inspirent de la phénoménologie proposent d'abandonner les processus traditionnels déductifs, telles les hypothèses à priori, pour comprendre le comportement humain » (Boutin, 2018, p. 15). La présente recherche qualitative s'inscrit dans la perspective phénoménologique considérant qu'elle se veut inductive/exploratoire et à visée compréhensive.

Enfin, les recherches qualitatives reposent sur des données également qualitatives, telles que des mots ou des images qui sont non métriques (Johnson et Christensen, 2014). L'outil de collecte de la présente recherche a été choisi de manière à obtenir des données qualitatives. De même, la méthode d'analyse utilisée est qualitative, car elle « met à profit les capacités naturelles de l'esprit du chercheur et vise la compréhension et l'interprétation des pratiques et des expériences » (Paillé et Mucchielli, 2021, p. 15). Cette analyse qualitative mène à l'identification des représentations qui est l'objectif de la recherche.

Pour synthétiser, l'objectif de recherche conduit à une recherche de type qualitative. La recherche menée dans une perspective phénoménologique est basée sur une approche qualitative/interprétative, à visée compréhensive et selon une méthode inductive/exploratoire. Les données collectées sont qualitatives, de même que leur analyse. Maintenant que le type d'approche et la méthode de recherche sont nommés, passons au point suivant qui décrit le processus de recrutement et les participants et participantes.

3.2 PROCESSUS DE RECRUTEMENT

Bien que les parents et le personnel enseignant étaient visés depuis le début de la recherche, le processus de recrutement a subi plusieurs changements. Initialement, un total de 16 participants et participantes était visé. Il était souhaité de contacter directement les directions de quatre écoles secondaires de Québec. Un courriel a été rédigé à cet effet et s'adressait aux directions des services éducatifs de trois écoles secondaires du centre de service scolaire de la Capitale : Joseph-François Perrault, Jean de Brébeuf, et Cardinal Roy. La quatrième école visée était une école privée. Ces écoles avaient été sélectionnées en fonction de leur emplacement, anticipant les potentiels déplacements de la chercheuse. La direction d'école avait comme rôle d'intermédiaire entre les participants et les participantes volontaires et la chercheuse. Après discussion et remise en question du processus de recrutement, l'école privée a été retirée du projet pour alléger l'analyse de données. À cause de son profil qui distingue des écoles publiques, elle a été retirée en premier. De même, l'idée de passer par les directions d'école a été remise en question. Bien que cela soit intéressant d'étudier les représentations de personnel enseignant et de parents affiliés à la même école, la contrainte du temps a dominé les décisions. En effet, cette recherche a une échéance précise due au statut d'étudiante internationale de la chercheuse et il n'y avait aucune possibilité de repousser cette échéance. De plus, le contexte pandémique a retardé le processus et réduit l'accessibilité aux écoles. Pour conclure la recherche dans les temps, il est devenu important d'utiliser un processus de recrutement relativement rapide. De ce fait, la disponibilité des directions des écoles à la rentrée n'étant pas optimale, il a été choisi de s'adresser directement à des enseignants et enseignantes ainsi qu'à des parents de jeunes du secondaire.

Que ce soit pour le recrutement de la pré passation ou celui de la passation finale, les participants et participantes ont été recrutés par échantillonnage intentionnel et volontaire. Premièrement, l'échantillonnage est intentionnel dans le sens où « le chercheur établit un ensemble de critères provenant du cadre théorique afin d'avoir accès, pour le temps de l'étude, à des personnes qui partagent certaines caractéristiques » (Savoie-Zajc, 2018, p. 198). En second, les participants et participantes doivent être volontaires, ce qui est priorisé

lorsque les sujets abordés sont sensibles et personnels (Beaud, 2021). Cette technique souvent utilisée pour les recherches exploratoires et pour celles avec peu de moyens financiers (Beaud, 2021).

Avant de poursuivre dans le processus de recrutement, quelques critères de sélection ont été définis. Le critère de sélection le plus évident est le statut des participants et participantes, à savoir parent ou membre du personnel enseignant. Au niveau des parents, ils doivent avoir au moins un ou une jeune au secondaire. Les parents d'élèves de première année du secondaire ont été exclus, car leurs propos porteraient davantage sur les degrés du primaire. Un autre critère de sélection est que l'école secondaire de leur(s) jeune(s) devait se situer dans la province québécoise. Au niveau des enseignants et enseignantes, ces personnes doivent enseigner dans une école secondaire de la province québécoise. C'est le membre du personnel qui enseigne l'éducation à la sexualité qui a été visé, pour s'assurer d'avoir des données d'une école dans laquelle l'éducation à la sexualité a été mise en place. Les deux groupes d'individus doivent parler français couramment pour faciliter la discussion lors de la collecte de données.

Les critères de sélection des personnes participantes désormais définis, il est question d'exposer le processus de recrutement. Le recrutement a débuté à partir des connaissances proches et éloignées de la chercheuse. Au niveau de la pré passation, deux personnes volontaires, un parent et un enseignant du secondaire ont été contactés. Le parent était dans le cercle direct de connaissance de la chercheuse et l'enseignant lui a été référé comme volontaire. Le parent s'est identifié comme un homme d'une tranche d'âge plus de 50 ans et sa progéniture se trouvait en secondaire 1, ainsi que secondaire 5. La personne enseignante, également identifiée comme un homme, était dans la tranche d'âge de 40 à 50 ans. Il enseignait la philosophie ainsi que l'éthique et culture religieuse à des jeunes du secondaire 4 et 5. Dans son école, c'est le personnel enseignant d'éthique et culture religieuse qui a le mandat d'éducation à la sexualité.

Le processus de recrutement pour la passation officielle a été amorcé lorsque l'outil de collecte des données a été considéré comme final. Après être passée par des connaissances

et un organisme communautaire, la chercheuse n'avait que trois entrevues de parents. Le personnel enseignant s'est avéré plutôt inaccessible et les personnes qui se montraient comme volontaires ne démontraient pas leur intérêt jusqu'à l'entrevue. Les pistes qui devenaient muettes étaient contactées une fois pour ne pas paraître insistante. Finalement, un *post* Facebook a été composé par la chercheuse et diffusé sur plusieurs groupes conformément aux conseils d'une chercheuse experte dans le domaine de l'éducation à la sexualité. Les personnes intéressées ont contacté la chercheuse, ce qui a abouti soit à une entrevue, soit à un nouveau contact pour mener l'entrevue.

En résumé, les personnes participantes sont donc au nombre de six (n=6).

Les trois parents avec leur numéro d'identification, le genre auquel elles s'identifient, leur tranche d'âge et le degré dans lequel leur jeune étudie sont consignés dans le tableau suivant.

Tableau 2
Données sociodémographiques des parents

N°	Genre	Tranche d'âge	Degré du ou de la jeune
P1	Femme	41 à 50 ans	Secondaire 4
P2	Femme	41 à 50 ans	Secondaire 4
P3	Femme	41 à 50 ans	Secondaire 4

Maintenant que les données sociodémographiques des parents ont été rassemblées dans un tableau, il s'agit de présenter les données des enseignants et enseignantes. La matière enseignée est ajoutée. De plus, l'année de secondaire correspond à l'année dans laquelle le personnel enseignant assure l'éducation à la sexualité.

Tableau 3
Données sociodémographiques des enseignants

N°	Genre	Tranche d'âge	Degré d'enseignement	Matière enseignée
E1	Femme	31 à 40 ans	Secondaire 2	Sciences
E2	Femme	26 à 31 ans	Secondaire 1,4 et 5	Ethique et culture religieuse
E3	Homme	plus de 50 ans	Secondaire 2	Français

Le processus de recrutement et de sélection des personnes participantes étant exposé, le point suivant poursuit le chapitre méthodologique avec la collecte de données.

3.3 COLLECTE DE DONNEES

Pour une collecte de données dans une approche qualitative/interprétative, les ambitions initiales étaient de réaliser un sondage et une entrevue semi-dirigée par participant. Après discussion et échanges lors d'un séminaire de recherche, il a été convenu de garder les entrevues semi-dirigées comme seul outil de recherche. Ce choix est justifié par quatre points. Premièrement, c'est un projet plus adéquat à l'envergure d'une recherche de maîtrise. En deuxième, c'est également plus pertinent en fonction de la question de recherche et de la sensibilité de la thématique qu'est l'éducation à la sexualité. Ensuite, l'entrevue est un moyen « de débroussailler le terrain, de dégager des pistes de recherche, de clarifier des problématiques et, enfin, de poser certains problèmes dans toute leur complexité » (Boutin, 2018, p. 2). C'est un outil pertinent lorsqu'une thématique est peu traitée dans le domaine scientifique comme dans la présente recherche. Finalement, Savoie-Zajc (2018) conseille l'emploi de « stratégies souples destinées à favoriser l'interaction avec les participants : l'entrevue semi-dirigée plutôt que le questionnaire, l'observation ouverte et participante plutôt que l'observation faite à partir de grilles d'observation » (p. 200). Concernant le sondage, Durand (2021) remarque que « contrairement à l'entrevue semi-dirigée, les questions sont dites "standardisées", en ce sens que la formulation est fixée et qu'elle doit

être la même pour toutes les personnes sondées » (Durand, 2021, p. 358). En effet, l'entrevue semi-dirigée est plus malléable et elle « permet au chercheur de s'adapter aisément aux fluctuations et aux imprévus » grâce à son « caractère à la fois souple et rigoureux » (Laroui et de la Garde, 2017, p. 164). Cette capacité de flexibilité et d'adaptation est appréciée pour favoriser le confort des participants ou participantes face au thème de l'éducation à la sexualité. Il est à noter que l'entrevue semi-dirigée de groupe a été envisagée, mais finalement écartée pour éviter les polarisations ou contaminations de réponses qui arrivent lors de ces entrevues.

Avant de définir l'entrevue semi-dirigée et de présenter l'outil de collecte, détaillons ce qu'est une entrevue. L'entrevue ou l'entretien de recherche ne revêt pas qu'une seule définition. Boutin (2018) appuie une vision variée de l'entrevue : « [I]a plupart des auteurs s'entendent cependant pour admettre qu'il s'agit d'une méthode de collecte d'informations qui se situe dans une relation de face à face [*sic*] entre l'intervieweur et l'interviewé et qu'elle revêt effectivement plusieurs formes » (p. 23). Il existe plusieurs types d'entrevues qui peuvent être classées en fonction de leur « mode d'investigation choisi et le but poursuivi » (Boutin, 2018, p. 26). Ces types d'entretiens de recherche qualitative sont : en profondeur, centré, à questions ouvertes, à questions fermées, actif, long, de type ethnographique et de type clinique. Deux autres types d'entretien sont ajoutés, mais ils empruntent les caractéristiques de plusieurs des huit types cités précédemment. Il s'agit de l'entretien d'explication et l'entretien compréhensif (Boutin, 2018). Dans le cadre de la recherche présenté, il est retenu l'entretien à questions ouvertes, qui est « centré sur les sujets de l'enquête et sur la perception que le répondant en a » (Boutin, 2018, p. 27). En l'occurrence, le sujet sera l'éducation à la sexualité dans des écoles secondaires québécoises et le répondant, personnel enseignant ou parent, en donnera sa représentation.

Pour ce faire, c'est l'entrevue semi-dirigée qui est utilisée. La définition de l'entrevue semi-dirigée de Savoie-Zajc (2021) est retenue

L'entrevue semi-dirigée consiste en une interaction verbale animée de façon souple par le chercheur. Celui-ci se laissera guider par le rythme et le contenu unique de

l'échange dans le but d'aborder, sur un mode qui ressemble à celui de la conversation, les thèmes généraux qu'il souhaite explorer avec le participant à la recherche. Grâce à cette interaction, une compréhension riche du phénomène à l'étude sera construite conjointement avec l'interviewé. (p. 276)

Selon Savoie-Zajc (2021), il existe plusieurs objectifs à cet outil. Le premier est de rendre explicite l'univers du participant et il en découle le deuxième objectif, qui est de comprendre cet univers. Dans une dynamique d'échange, l'intervieweur et l'interviewé sont « en mesure de produire un savoir en situation, une coconstruction grâce à l'interaction vécue » (Savoie-Zajc, 2021, p. 280). Le dernier objectif est la fonction émancipatrice de l'entrevue. En d'autres termes, les thématiques abordées engagent la « réflexion et peuvent stimuler des prises de conscience et des transformations de la part des individus en présence » (Savoie-Zajc, 2021, p. 280).

C'est donc un canevas d'entrevue semi-dirigée qui a été élaboré. Cette construction s'est faite en plusieurs étapes. Premièrement, deux canevas d'entrevues ont été rédigés conjointement : celui des parents et celui du personnel enseignant. La chercheuse a construit ces versions en s'inspirant de la question de recherche, de l'objectif, de la problématique et du cadre théorique. Après modifications en fonction des commentaires de la directrice de recherche, ces deux canevas ont été présentés à une personne experte en développement d'outils de collecte de données. Son expertise de la forme a été complétée par une expertise de contenu. En effet, les deux canevas d'entrevue ont été révisés par deux chercheuses dont la thématique de recherche porte sur l'éducation à la sexualité. Pour assurer la validité du guide d'entrevue, la phase de pré passation des canevas d'entrevue s'est réalisée avec un parent d'élèves du secondaire québécois et un membre du personnel enseignant du secondaire québécois. Vu que la passation officielle implique six personnes participantes au total, deux personnes pour la pré passation ont semblé un nombre convenable à la chercheuse et sa direction. Ces deux personnes participantes à la pré passation, un enseignant et un parent, répondent aux critères retenus pour le recrutement des participants à la recherche. L'objectif de la pré passation était de « vérifier la qualité du guide d'entretien, d'en assurer une fiabilité acceptable » (Boutin, 2018, p. 150). Couplée avec l'avis d'expertes de forme et de contenu

ainsi qu'avec la direction, la qualité du canevas d'entretien est optimisée. La pré passation a permis de clarifier certaines formulations des questions du canevas des deux entrevues. Il en va de soi que les deux personnes participantes à la pré passation n'ont pas été contactées pour la collecte de données qui a suivi la pré passation et que leurs données n'ont pas été considérées dans l'analyse.

Finalement, l'outil se présente sous la forme de deux guides d'entretien, composés de questions générales posées et de sous-questions, utilisées comme relances possibles, afin de comprendre les représentations du participant ou la participante quant à l'éducation à la sexualité (Fortin et Gagnon, 2022). L'ordre des questions est flexible, vu que l'entrevue semi-dirigée s'apparente à une conversation de 60 à 90 minutes (Fortin et Gagnon, 2022; Savoie-Zajc, 2021). Le guide pour les parents (voir annexe I) et le guide pour le personnel enseignant (voir annexe II) sont les plus similaires possibles tout en étant adaptés à chaque groupe, permettant une meilleure mise en parallèle des résultats. Pour donner un exemple, voici une question similaire, mais adaptée, relative à la coopération :

- Question posée au personnel enseignant : « que pensez-vous d'une coopération entre les parents et vous au niveau de ces différents sujets ? »
- Question posée aux parents : « que pensez-vous d'une coopération entre le personnel enseignant et vous au niveau de ces différents sujets ? »

Que ce soit pour les parents et le personnel enseignant, les catégories des guides d'entrevue sont les suivantes : introduction, état des lieux, questions sur l'éducation à la sexualité, questions sur des sujets liés à l'éducation à la sexualité, données sociodémographiques et la question conclusion « un monde idéal ». L'introduction permet d'accueillir la personne participante, de choisir le tutoiement ou le vouvoiement, de rappeler l'objectif et les dimensions éthiques de la recherche. Après la garantie que le sujet n'avait pas ou plus de question ou commentaire, le point « état des lieux » permet de brosser un portrait de l'éducation à la sexualité de l'école secondaire en question. La troisième catégorie aborde des questions sur l'éducation à la sexualité. Il leur est demandé par exemple de définir l'éducation à la sexualité, parler de son importance, de qui en a la responsabilité, etc. Les

rôles de chacun, parent et personnel enseignant, sont abordés et leur interaction est questionnée. La catégorie suivante traite l'éducation à la sexualité en fonction de 31 sujets. Ces sujets sont en fait les thèmes présents dans les concepts clés des principes directeurs de l'UNESCO. Certains thèmes ont été ajoutés pour mettre en valeur des notions invisibilisées ou plus sensibles relevées dans la problématique et le cadre théorique. Initialement, la chercheuse avait retenu seulement les thèmes plus sensibles issus de la problématique. Les expertes de contenu qui ont consulté les canevas d'entrevues initiaux ont fait remarquer l'importance de traiter de tous les sujets. Pour éviter que cela oriente les propos des personnes participantes, les expertes de contenu ont conseillé d'explorer une variété large de sujets. Les sujets abordés ont été numérotés pour s'y référer plus facilement, mais sans être une hiérarchisation :

1. Familles
2. Relations amicales, amoureuses et romantiques
3. Tolérance, inclusion et respect
4. Engagements à long terme et parentalité
5. Valeurs et sexualité
6. Droits humains et sexualité
7. Culture, société et sexualité
8. Communautés autochtones
9. Situation de handicap
10. Communauté LGBTQ+
11. Identité et orientation sexuelle
12. Construction sociale du genre et des normes de genre
13. Égalité des genres, stéréotypes et préjugés
14. Violence basée sur le genre
15. Violence
16. Consentement, vie privée et intégrité physique
17. Utilisation des technologies de l'information et de la communication
18. Normes et influence des pairs sur le comportement sexuel

19. Prise de décision
20. Techniques de communication, de refus et de négociation
21. Maîtrise des médias et sexualité
22. Trouver de l'aide et du soutien
23. Anatomie et physiologie sexuelles et reproductives
24. Reproduction
25. Puberté
26. Image du corps
27. Sexe, sexualité et cycle de la vie sexuelle
28. Comportement sexuel et réponse sexuelle
29. Plaisir, orgasme et masturbation
30. Stigmatisation associée au virus d'immunodéficience humaine (VIH) et au Syndrome d'Immunodéficience Acquis (SIDA), traitement, soins et soutien
31. Compréhension, prise en compte et réduction du risque d'infection sexuellement transmissibles (IST)

Après avoir survolé spontanément tous les sujets, les questions sont axées sur la présence des sujets à l'école secondaire, l'aisance et la compétence des parents ou du personnel enseignant, les sujets les plus compliqués à aborder, l'interaction entre parents et personnel enseignant relatif à ces sujets, etc. Dans la troisième et la quatrième catégorie de questions, les questions sont précédées de tâches d'association libre de mots. Les personnes participantes s'expriment spontanément par rapport à l'éducation à la sexualité ou par rapport à chacun des 31 sujets cités. Pour essayer de situer l'origine de ces représentations, des questions quant à l'origine de leur pensée sont posées. Ensuite, l'avant-dernière catégorie rassemble quelques données sociodémographiques en fonction du statut de chacun :

- Pour les parents : le degré dans lequel leur(s) jeune(s) est (sont), le genre auquel ils ou elles s'identifient et la tranche d'âge.

- Pour les enseignants : la matière enseignable, le degré d'enseignement, le rôle au sein de l'école pour l'éducation à la sexualité, le genre auquel ils ou elles s'identifient et la tranche d'âge.

La dernière catégorie permet de conclure avec la question suivante : « dans le cadre d'une école secondaire, à quoi ressemblerait l'éducation à la sexualité idéale selon vous ? ». La conclusion se termine avec des remerciements, de possibles questions ou commentaires de la part des personnes participantes, la possibilité de garder contact pour les résultats et des recommandations de personnes qui seraient volontaires à participer à la recherche. L'ensemble des entrevues sont enregistrées pour faciliter la création de verbatims et l'analyse de données.

Rappelons que l'entrevue semi-dirigée est une interaction humaine entre au moins deux personnes. Chaque interlocuteur a un rôle (Savoie-Zajc, 2021). Le participant ou la participante a un rôle actif et se fait accompagner dans ses réflexions par le chercheur expert. De son côté, le chercheur

saura guider l'orientation de l'entrevue afin; d'obtenir des informations pertinentes, de manifester une sensibilité aux blocages de communication; d'établir une relation interpersonnelle appropriée; de maintenir l'intérêt de la personne interviewée à continuer de participer et à investir du temps et de l'énergie dans cet échange. (Savoie-Zajc, 2021, p. 282)

Pour réaliser ceci, l'interviewer nécessite différentes compétences classées dans quatre catégories par Savoie-Zajc (2018). Pour commencer, les compétences affectives vont regrouper des habiletés telles que l'empathie, le respect de l'autre, de l'authenticité, de la chaleur, etc. Ensuite, les compétences professionnelles regroupent des habiletés de planification et d'adaptation du chercheur concernant l'entrevue et sa conduite. Ce qui favorise « l'écoute, l'attention au langage non verbal, à la formulation des questions, aux techniques de sonde, de reformulation, de reflet, de rétroaction » (Savoie-Zajc, 2021, p. 283) est regroupé dans la catégorie des compétences techniques. La dernière catégorie est celle des compétences éthiques. Ces compétences « rendront le responsable attentif aux sensibilités, aux vulnérabilités de l'interlocuteur » (Savoie-Zajc, 2021, p. 283). Pour assurer

une relation de confiance et un déroulement de l'entrevue fluide et agréable pour toutes et tous, la chercheuse s'est engagée à rejoindre le plus possible les différentes catégories de compétences amenées par Savoie-Zajc (2021).

Outre l'outil de collecte, la nature du sujet demande également certaines compétences à l'interviewer lors de la collecte donnée. En effet, l'éducation à la sexualité est communément considérée comme un sujet tabou. Cela en fait un sujet sensible en recherche (Dempsey et al., 2016). Plusieurs précautions ont été prises pour assurer une bonne expérience du côté des participants et des participantes ainsi que du côté de la chercheuse. Au niveau du lieu de l'entretien, le confort des participants et participantes est assuré vu qu'ils sont dans un lieu qui leur est familier pour répondre par l'entremise de la plateforme ZOOM. Ensuite, lors de l'entretien, la flexibilité de l'outil permet à la chercheuse d'adapter l'ordre des questions. Il est également possible de faire une pause, d'arrêter l'entrevue ou d'omettre des questions du canevas. Ces cas de figure peuvent apparaître lorsque la personne participante a déjà répondu à la question avant qu'elle soit posée ou si elle ne souhaite pas ou semble ne pas souhaiter répondre. Le tout requiert une certaine capacité de l'interviewer et une connaissance des questions. Dempsey et al. (2016) le remarquent en se reposant sur d'autres recherches

« Knowing when to probe and how to choose the correct probe requires skill and an understanding of the purpose of each question (Polit & Beck, 2012). Nondirective probes refocus the discussion in a natural way, eliciting more detailed information from the participant. » (p. 483)

Une emphase est à mettre sur la qualité de la relation entre la chercheuse et les participants et participantes, surtout avec la sensibilité du sujet qu'est l'éducation à la sexualité. Dans le domaine de la santé, une façon de casser le rapport de pouvoir entre l'interviewer et l'interviewé est de faire de l'entrevue un moment de partage (Dempsey et al., 2016). L'implication de la chercheuse sera balancée pour permettre une relation de confiance avec l'interviewé tout en gardant des limites claires évitant une relation amicale (Dempsey et al., 2016). Avant de conclure l'entrevue, une question permet de sortir de la réalité de l'éducation à la sexualité et de la voir à travers des lunettes idéalistes. Cette question est

« dans le cadre d'une école secondaire, à quoi ressemblerait l'éducation à la sexualité idéale selon vous ? ». Finalement, la question finale de l'entrevue permet aux personnes participantes de donner leurs commentaires sur le sujet ou le déroulement de l'entrevue. Cette période de débriefing est conseillée pour les sujets sensibles (Dempsey et al., 2016; Murray, 2003). Tout au long de la recherche, la préoccupation éthique est présente, assurant entre autres un anonymat et une confidentialité aux participants et participantes.

Pour résumer, le cheminement des premières réflexions quant à l'outil de collecte approprié a été exposé, suivi de différentes notions pour définir l'entrevue comme outil de collecte de données. Le choix de l'entrevue semi-dirigée a été privilégié. Le processus d'élaboration des canevas d'entrevues a été décrit avant de mentionner des compétences de l'interviewer nécessaires au bon déroulement de la collecte des données. Basée sur les deux canevas d'entrevue finaux, la collecte de données a débuté mi-octobre 2022 avec les parents et s'est terminée en janvier 2023 avec le personnel enseignant. La séparation temporelle des groupes s'est imposée à cause des disponibilités plus restreintes des enseignants et enseignantes et la difficulté d'accessibilité à ce groupe de personnes. Déjà lors de la collecte de données du personnel enseignant, l'analyse de données a été entamée. Cette dernière est détaillée dans la section subséquente.

3.4 METHODE D'ANALYSE DE DONNEES

L'analyse a débuté lors de la collecte de données. Lorsque les données pour les parents ont été complétées, la chercheuse a décidé de commencer l'analyse pour ce groupe. C'est une possibilité soutenue par Paillé et Mucchielli (2021) qui estiment que la personne en charge de la recherche « peut entamer l'analyse dès que la collecte des informations est entreprise » (p. 15). L'analyse choisie dans cette recherche est une analyse qualitative après avoir considéré l'objectif. Vu que la recherche porte sur des représentations, il est assumé que l'analyse est qualitative, car elle « vise la compréhension et l'interprétation des pratiques et des expériences plutôt que la mesure de variables à l'aide de procédés mathématiques »

(Paillé et Mucchielli, 2021, p. 15). De même, Fortin et Gagnon (2022) expliquent que l'analyse qualitative « consiste à réduire et à organiser les données et à en faire ressortir la signification » (p. 328). C'est cette signification qui est visée en ayant comme objectif d'identifier les représentations de deux acteurs différents quant à l'éducation à la sexualité. Pour ce faire, la première étape a été la transcription de chaque entrevue. Il a été opté pour une transcription partielle dans la mesure où les redondances ont été supprimées (Savoie-Zajc, 2021). Par exemple, lorsqu'une personne cherchait ses mots en répétant la préposition « de », le verbatim ne contient qu'un seul « de ». Conjointement aux verbatims était réalisé un journal de bord. La chercheuse prenait des notes lors de la transcription, mais ce journal de bord est seulement un outil pour faciliter l'analyse. Il peut être considéré comme la mémoire vive de la chercheuse, ne contenant pas de données à analyser et tenu sous une forme spontanée (Savoie-Zajc, 2018).

Ensuite, « [u]ne fois les données enregistrées et transcrites, un double choix s'impose : d'une part, celui d'un outil de traitement des données et, d'autre part, celui d'une méthode d'analyse » (Laroui et De Lagarde, 2017, p. 166). Nvivo 12 a été choisi comme outil de traitement des données. Ce choix a été fait en fonction de la nature des données, à savoir qualitatives. De plus, ce logiciel était conseillé et fourni par l'université d'attache de la chercheuse. Concernant le deuxième choix, la méthode d'analyse thématique a été retenue. Elle « consiste à repérer, analyser et interpréter en profondeur des thèmes (modèles de sens) qui émergent dans les données qualitatives » (Fortin et Gagnon, 2022, p. 334). Les étapes de cette analyse selon Braun et Clarke (2006) ont été suivies. Ces étapes sont également détaillées dans Fortin et Gagnon (2022).

Il a donc été question de s'appropriier les données par une première lecture des données (Bourgeois, 2021; Braun et Clarke, 2006; Gagnon et Fortin, 2022). Ensuite, la première entrevue de parent a été considérée selon une thématization en continu, telle que décrite par Paillé et Mucchielli (2021)

La première consiste en une démarche ininterrompue d'attribution de thèmes et, simultanément, de construction de l'arbre thématique. Ainsi, les thèmes sont

identifiés et notés au fur et à mesure de la lecture du texte, puis regroupés et fusionnés au besoin, et finalement hiérarchisés sous la forme de thèmes centraux regroupant des thèmes associés, complémentaires, divergents, etc. (p. 275)

Pour l'entrevue de P1, cette démarche a été réalisée trois fois par la chercheuse pour aboutir à des thèmes, des catégories et une hiérarchie satisfaisante selon elle. Ces trois tentatives ont également permis à la chercheuse d'approprier le logiciel Nvivo 12 utilisé pour le traitement des données. La première tentative a consisté à identifier les unités de sens, tels que des mots, des phrases ou des extraits et les coder. Ces unités de sens ont été regroupées en thèmes et catégories pour « dégager certaine tendance générale » (Bourgeois, 2021, p. 11). L'analyse de données a été réalisée selon une logique inductive délibératoire, qui « consiste à utiliser le cadre théorique comme un outil qui guide le processus de l'analyse » tout en laissant place à de nouvelles thématiques d'analyse (Savoie-Zajc, 2018, p. 207). En effet, la deuxième tentative de traitement des données a été réalisée à partir des thèmes de la première tentative et du cadre théorique. La cohérence n'était pas optimale selon la chercheuse et quelques catégories se recoupaient. Par exemple, les thèmes et codes de la catégorie des représentations concernant l'école se retrouvaient dans les catégories des représentations concernant le personnel enseignant ou l'éducation à la sexualité à l'école. De plus, les données issues des tâches d'association de mots ont été classées dans les mêmes catégories que le reste des données. Alors que ces tâches mettent en avant la liberté et la spontanéité des participants et participantes, ces données se retrouvaient noyées dans le reste des données.

De ce fait, les données de l'entrevue avec P1 ont été codées une troisième fois. Les données ont été codées et classées dans des catégories et thèmes issus des tentatives précédentes et du cadre théorique. Les catégories qui se recoupaient dans la deuxième tentative ont été adaptées et des catégories ont été créées pour les questions d'association libre de mots. À titre d'exemple, une des catégories concerne les origines des représentations et elle est intitulée « ORIGINE-INFLUENCE REP ». Dans cette catégorie, toutes les unités de sens concernant l'origine des représentations de P1, ou ce qui a les consciemment influencés, ont été codés. P1 a mentionné plusieurs origines de ses représentations qui ont

été codées par la chercheuse : « jeunes », « communauté », « expérience », « domaine de santé », « proche enseignant », etc. La chercheuse a regroupé ces codes par thématique. Les deux thèmes qui ont émergé des données étaient : « Origine personnelle » et « Origine extérieure ». De ce fait, les unités de sens qui relataient que P1 a construit ses représentations en fonction de jeunes étaient accessibles dans le logiciel Nvivo 12 comme tel : « PARENTS », « ORIGINE- INFLUENCE REP », « Origine extérieure », puis « jeunes ». Autrement dit, « jeunes » est le code, « Origine extérieure » est le thème, « ORIGINE-INFLUENCE REP » est la catégorie. Quant au « PARENTS », la chercheuse s'est longuement questionnée pour le traitement des données de la recherche vu qu'elle regroupe des parents et des membres du personnel enseignant. Il a finalement été choisi de traiter les données des parents et les données du personnel enseignant de manière dissociée, mais similaire.

La troisième tentative étant satisfaisante selon la chercheuse, les deux autres entrevues des parents ont été thématiques en suivant la structure issue de l'analyse de la première entrevue. Une certaine flexibilité était présente pour ajouter ou modifier les thèmes et codes. Par exemple, toujours dans la catégorie concernant les origines des représentations, les médias ont été ajoutés aux codes dans le thème « Origine extérieure ». Lors de l'entrevue avec P1 utilisée comme référence pour le traitement de données, elle n'avait effectivement pas fait mention des médias pour exprimer ce qui avait influencé ses représentations.

Ensuite, l'entrevue de référence pour le traitement de données étant une entrevue menée avec un parent, les catégories et thèmes ont été adaptés pour analyser les entrevues avec le personnel enseignant. Le tout est resté relativement similaire pour permettre une mise en parallèle entre le personnel enseignant et les parents. En reprenant l'exemple des origines des représentations, les jeunes ont également été mentionnés par le personnel enseignant. Ainsi, les unités de sens qui relataient que les représentations de l'enseignant ou l'enseignante ont été influencées par les jeunes étaient accessibles dans le logiciel Nvivo 12 comme tel : « PERSONNEL ENS », « ORIGINE-INFLUENCE REP », « Origine extérieure », puis « jeunes ».

3.5 CRITERES DE RIGUEUR SCIENTIFIQUE

Pour une recherche qualitative, plusieurs critères sont à prendre en considération. Fortin et Gagnon (2022) présentent quatre critères de rigueur scientifique et des stratégies pour s'en rapprocher : la crédibilité, la transférabilité, la fiabilité et la confirmation. La crédibilité « renvoie à l'exactitude dans la description du phénomène vécu par les participants en fonction des interprétations des données élaborées par le chercheur » (Fortin et Gagnon, 2022, p. 168). La stratégie qui a pu être mise en place dans le cadre de cette recherche de maîtrise est « la recherche d'explications divergentes » (Fortin et Gagnon, 2022, p. 169). Pour correspondre au critère de la crédibilité selon Laroui et de la Garde (2017), la chercheuse a visé une interaction de qualité et a assuré une rigueur dans son analyse. Ensuite, la transférabilité a nécessité une description du contexte pour « juger de la similarité avec d'autres situations de telle sorte que les résultats peuvent être transférés » (Fortin et Gagnon, 2022, p. 169). La fiabilité de la présente recherche est un critère moins assuré. La fiabilité étant la « stabilité des données dans le temps et dans les conditions » (Fortin et Gagnon, 2022, p. 169), une stratégie est d'avoir recours à des personnes externes pour vérifier les résultats. Cela n'a pas été le cas et cela réduit la fiabilité de l'étude, même si le processus d'analyse a été clarifié par la chercheuse. En dernier lieu, la confirmabilité « renvoie à l'objectivité dans les données et leur interprétation » (Fortin et Gagnon, 2022, p. 170). Bien que les résultats émergent des discours des participants et participantes, l'interprétation des données par la chercheuse peut intégrer de la subjectivité. En effet, cette recherche s'insère dans l'idée de Boutin (2018) qui note que

le chercheur qui se réclame d'une philosophie de type qualitatif accorde à la subjectivité une place de choix ou, du moins, il ne tente pas de la nier. Selon ce paradigme, le chercheur en soi est un instrument, voire l'instrument privilégié, de la recherche. [...] Cette assertion n'implique pas que ce chercheur peut se dispenser de s'astreindre à des règles méthodologiques et éthiques de plus en plus précises. (Boutin, 2018, pp. 9-10)

L'objectif de la chercheuse est certes d'avoir une interprétation qui a du sens comme le demande le critère de confirmabilité, mais également de reconnaître le caractère somme toute subjectif de ses interprétations. Comme le mentionne Boutin (2018), des règles méthodologiques et éthiques étaient quand même présentes. Les notions méthodologiques étant déjà bien développées auparavant, il demeure quelques considérations éthiques à mentionner.

3.6 CONSIDERATIONS ETHIQUES

« L'éthique [...] cherche à garantir à tout le monde droits et bien-être » (Crête, 2021, p. 248) et a été placée au cœur des priorités de la chercheuse. Tout au long de la recherche, il s'agissait de laisser le choix aux participantes et aux participants et de le respecter, d'interagir et mener les entrevues avec sensibilité, d'assurer la confidentialité des données, de rester au plus proche des propos des personnes participantes, etc. Notons que la recherche a été réalisée conformément aux politiques en vigueur à la Faculté d'éducation de l'Université du Québec à Rimouski (UQAR). Ainsi, une demande de certificat éthique a été acheminée au Comité d'éthique de la recherche avec des êtres humains de l'UQAR. Ce dernier a été délivré le 12 mai 2022.

CHAPITRE 4

DESCRIPTION ET ANALYSE DES DONNÉES

Avant d'entrer dans le contenu du chapitre, il s'agit de rappeler l'objectif de la recherche auquel l'analyse des données aspire. La question complète de recherche est « quelles sont les représentations du personnel enseignant et de parents québécois quant à l'éducation à la sexualité au secondaire ? ». De ce fait, la recherche vise à identifier les représentations de personnel enseignant et les représentations de parents.

Les résultats sont présentés à la suite de ce paragraphe. En premier, ce sont les résultats des données collectées auprès des parents, puis ils sont suivis des résultats des données collectées auprès du personnel enseignant. Les résultats des données des deux groupes sont séparés en deux : catégories issues de l'analyse de l'association de mots et catégories issues de l'analyse de l'entrevue semi-dirigée. Même si l'association libre de mots fait partie du canevas de l'entrevue semi-dirigée, les données issues de l'association libre sont traitées séparément du reste des données. Cela permet de garder le caractère spontané des réponses des participants et participantes.

4.1 RESULTATS DES DONNEES COLLECTEES AUPRES DES PARENTS

En guise de rappel, les données présentées dans ce point sont issues des entrevues semi-dirigées réalisées auprès de trois parents de jeunes scolarisés dans une école secondaire québécoise. Leurs codes d'identification sont P1, P2 et P3. Leurs données sociodémographiques sont similaires. De ce fait, P1, P2 et P3 sont toutes des mères de jeunes de secondaire 4 et elles se trouvent dans la tranche d'âge de 41 à 50 ans.

4.1.1 Catégories issues de l'analyse de l'association de mots

4.1.1.1 Représentations entourant l'éducation à la sexualité

Pour relever les représentations des trois parents quant à l'éducation à la sexualité, la chercheuse les a questionnées comme suit « lorsque vous entendez "éducation à la sexualité", quels sont les premiers mots qui vous viennent en tête ? ». L'analyse thématique a permis l'émergence de plusieurs catégories à partir de la tâche d'association de mots réalisée par les parents. Ces catégories sont les éducateurs à la sexualité, la forme de l'éducation à la sexualité, les objectifs de l'éducation à la sexualité ainsi que les sujets traités dans l'éducation à la sexualité. P2 n'a pas abordé les éducateurs ainsi que la forme de l'éducation à la sexualité. Elle est le seul parent qui a consulté le programme d'éducation à la sexualité ministériel québécois. Cela peut expliquer pourquoi elle s'est davantage attardée aux sujets présents dans l'éducation à la sexualité. Le « consentement », les « relations amoureuses » et « relations interpersonnelles » font écho à la thématique « vie affective et amoureuse du programme », « grossesse » à « grossesse et naissance », « identité de genre » à « identité, rôles, stéréotypes sexuels et normes sociales » et finalement « prévention des maladies » s'apparentent à la thématique « infections transmissibles sexuellement et par le sang (ITSS) et grossesse ». Il reste des thématiques non abordées du programme : « agir sexuel », « agression sexuelle et violence sexuelle », « globalité de la sexualité » et enfin « croissance sexuelle humaine et image corporelle ».

4.1.1.2 Représentations entourant les sujets liés à l'éducation à la sexualité

Les 31 sujets ont été présentés un à un aux trois parents participants. Leur réaction spontanée et libre a été collectée pour compléter l'association de mots de manière plus spécifique aux différents sujets possibles en éducation à la sexualité. Seules les idées récurrentes, répétées, divergentes ou fortes sont relevées.

Les réactions spontanées des parents sont teintées de leur expérience et de leur réalité. Elles font référence à l'éducation à la sexualité qu'elles ont eue ainsi qu'aux expériences qu'elles vivent en tant que mamans de jeunes. Par exemple, P1 base son discours sur la communauté LGBTQ+ à laquelle ses jeunes s'identifient et P3, issue d'une famille de confession musulmane, revient souvent au sujet de la culture. De même, P2 qui est dans la formation d'enseignants et enseignantes a tout de suite considéré les thèmes comme du contenu à enseigner aux jeunes, alors que les autres les voyaient plus comme des sujets présents dans la société. De ce fait, P2 relève principalement l'importance des sujets et de la connaissance sans faire de lien à son éducation personnelle. Cela démontre que les sujets sont abordés différemment en fonction de la réalité personnelle, familiale, culturelle ou professionnelle du parent.

Il existe donc des décalages sur certains sujets. Par exemple, P2 considère qu'il faut attendre l'âge adulte pour comprendre ce que la parentalité implique, alors que P3 insiste sur l'importance de traiter ce sujet. Pour elle, discuter de la parentalité et tout ce qu'elle implique est une façon de rendre responsables les jeunes en passant par la peur. Un autre décalage est présent au niveau des diversités d'orientation et d'identité. P3 exprime qu'elle peine à suivre le vocabulaire adéquat, mais conclut par « chacun fait sa vie ». À l'encontre de ce qui vient d'être dit, P1 confie qu'elle est agacée lorsque des personnes disent « c'est son choix, ça ne me dérange pas ». Malgré quelques divergences, les parents se rejoignent sur certains sujets. Le sujet « situation de handicap » est encouragé par les parents bien qu'ils ne l'avaient pas anticipé. Les parents mettent beaucoup d'importance sur le sujet « tolérance, inclusion et respect ». Ce sujet a un caractère englobant et se retrouve dans leurs propos. De manière plus générale, la diversité sexuelle et celle de genre sont des sujets récurrents et parfois omniprésents dans les discours des trois parents. Ils sont principalement présentés comme des sujets importants, actuels et en pleine évolution. La connaissance des jeunes est relevée pour ce sujet, avec des jeunes qui savent plus que les parents et un fossé entre les générations. Toujours avec récurrence, la technologie et les médias sont à la fois considérés comme éducatifs, mais présentent des risques pour les jeunes selon les parents.

4.1.2 Catégories issues de l'analyse de l'entrevue semi-dirigée

4.1.2.1 Représentations entourant l'éducation à la sexualité

Les représentations quant à la notion d'éducation à la sexualité non ancrée dans le contexte d'école secondaire sont apparues dans les réponses de différentes questions de l'entrevue, telles que :

- Pouvez-vous me donner votre propre définition de ce qu'est l'éducation à la sexualité ?
- Est-ce que vous classerez tous ces [les 31 présentés lors de l'entrevue] sujets sous la bannière « éducation à la sexualité » ?
- Selon vous, à qui appartient la responsabilité de faire l'éducation à la sexualité ?

De manière logique, les catégories qui ont émergé de l'analyse thématique rejoignent les questions de l'entrevue. La première catégorie est la définition, qui découle des deux premières questions. La deuxième est la responsabilité qui découle de la dernière question susmentionnée. Dans chaque catégorie, plusieurs sous-catégories ont émergé :

1. Définition
 - a. Définition de la sexualité
 - b. Objectifs de l'éducation à la sexualité
 - c. Pédagogie de l'éducation à la sexualité
2. Responsabilité
 - a. École
 - b. Parents
 - c. Santé
 - d. Société
 - e. Partage de la responsabilité

Pour décrire et analyser plus en profondeur la représentation de l'éducation à la sexualité des trois parents, les sous-catégories vont être détaillées et exemplifiées ci-dessous.

La sous-catégorie « définition de la sexualité » a émergé dans deux discours de participantes. En effet, à la demande d'une définition d'éducation à la sexualité, des notions relatives à la sexualité directement étaient mentionnées. Par exemple, P2 remarque la pluralité des « facettes » de la sexualité. Concernant les objectifs de l'éducation à la sexualité, c'est la sous-catégorie la plus répétée et récurrente au sein des données concernant la définition. Il semblerait que les parents définissent l'éducation à la sexualité principalement par ses objectifs. Les objectifs en question sont le développement de connaissance, le développement de réflexion et le développement d'attitude. Le développement de connaissance comme objectif d'éducation à la sexualité a été abordé de manière générale, par exemple « pour développer [...] des connaissances » (P2). Il aussi été précisé en citant directement des sujets à apprendre lors de l'éducation à la sexualité : « les différents types d'orientation sexuelle, les différentes façons de se protéger, le consentement, tout ce qui a trait au niveau de la violence émotionnelle aussi, tout ce qui peut être perçu négativement, puis le choix et le non-choix et tout ça » (P3). Au niveau du développement de la réflexion, la participante P1 relève par exemple que l'éducation à la sexualité doit permettre de susciter l'esprit critique des apprenants. Finalement, l'éducation à la sexualité consiste « aussi à développer des attitudes » (P2). Ces trois objectifs rejoignent ceux de la définition de l'OMS (2019) utilisée comme référence pour la présente recherche. Dans le cadre théorique également, l'éducation à la sexualité était caractérisée comme formelle ou non formelle. Seule une participante a abordé cette idée, et elle considère l'éducation à la sexualité comme « un cours » (P3). Les autres personnes n'ont pas fait de mention quant à un cours ou à une éducation plus informelle.

Maintenant que la sous-catégorie « définition » a été exposée, il s'agit de passer à la deuxième qui est « responsabilité ».

Tableau 4

Extraits de verbatims des parents en fonction des catégories issues de l'analyse thématique

Participant Catégorie	P1	P2	P3
École	« école » « système d'éducation »	« système d'éducation » « tous les professionnels autour qui font de l'accompagnement pour les élèves » « les gens aussi qui sont en service spécialisé ou autres » « le titulaire »	« l'école »
Parents	« d'abord les parents »	« les parents, la famille » « vraiment spontanément, ce serait les parents »	« les parents au départ »
Santé	« système de santé »		« domaine de la santé qui vient à l'école »
Société	« société »	« société a un devoir »	

Comme les données s'y prêtent, le tableau ci-dessus a été réalisé pour recenser des extraits pertinents de verbatims pour les éléments « école », « parents », « santé » et « société ». La notion de « partage des responsabilités » sera abordée ensuite.

Comme observable dans le tableau 4, chacun des parents a mentionné l'école et les parents comme étant responsables de l'éducation à la sexualité des jeunes. Concernant les parents, il y a une idée récurrente qu'ils sont les premiers responsables : « d'abord », « spontanément » ou « au départ ». P1 et P3 ont également nommé le domaine de santé et la société a été citée par P1 et P2. Il faut noter que les participantes ne mentionnent pas forcément l'enseignant ou l'enseignante comme responsable de l'éducation à la sexualité lorsqu'il s'agit de l'école comme responsable. La responsabilité du personnel enseignant est remise en question, ce qui sera développé davantage dans les représentations des parents quant au personnel enseignant. Remarquons également que seuls des adultes sont considérés comme responsables de l'éducation à la sexualité par les parents participants.

L'idée de partage des responsabilités est déjà présente lorsque la société est nommée comme responsable, la société n'étant pas un acteur en soi. De plus, les trois parents participants expriment clairement le partage de responsabilité entre l'école et les parents. Pour P1, il est question d'une « responsabilité partagée entre les parents et le système d'éducation ». P2 ajoute même que ce qui se fait à l'école provoque des occasions d'en parler à la maison. P3 considère que le côté technique de la sexualité est une responsabilité des spécialistes de l'école et que « peut-être plus le respect de l'autre, l'écoute, choisir, attendre, prendre son temps » sont de la responsabilité des parents. Alors que l'éducation à la sexualité est la responsabilité des deux, P3 remarque que les parents ne remplissent pas forcément leur part : « c'est pour ça que ça prend les deux côtés parce que si les parents, ils n'arrivent pas à en parler, qu'ils manquent de connaissances, l'école vient au moins apporter une partie de l'information ».

En résumé, les parents participants ont exprimé des propos, quant à la responsabilité de l'éducation à la sexualité, déjà relevés dans d'autres études de la problématique et du cadre théorique : le partage de la responsabilité, le manque d'aisance et donc d'éducation réalisée du côté parental, ainsi que la responsabilité de l'école exacerbée par l'absence d'éducation par les parents.

4.1.2.2 Représentations de l'éducation à la sexualité à l'école

Les représentations de l'éducation à la sexualité, mais cette fois dans le cadre de l'école secondaire ont pu être identifiées dans plusieurs réponses des participantes à l'entrevue. Les premières questions qui permettaient de réaliser un « état des lieux » de ce qui se passe dans les écoles secondaires de leur(s) jeune(s) en font partie. Les autres questions sont les suivantes :

- Pouvez-vous me parler de l'importance de l'éducation à la sexualité à l'école secondaire ? Qu'en pensez-vous ?
- Que pensez-vous de l'enseignement de chacun de ces sujets dans le cadre d'une éducation à la sexualité dans les écoles secondaires ?
- Dans le cadre d'une école secondaire, à quoi ressemblerait l'éducation à la sexualité idéale selon vous ?

Les données collectées auprès des trois parents ont été regroupées en quatre catégories : importance de l'éducation à la sexualité, pertinence de l'école pour éduquer à la sexualité, le fonctionnement de l'école pour l'éducation à la sexualité et les sujets d'éducation à la sexualité à l'école.

L'importance de l'éducation à la sexualité a été exprimée par chacun des parents. L'éducation à la sexualité à l'école est décrite comme « vraiment important » (P1), « important » (P2) ou encore « primordiale » (P3). Selon P2, ce qui est enseigné avec l'éducation à la sexualité « fait partie des connaissances générales de la culture générale à avoir sur le monde ». D'ailleurs, P1 considère même l'éducation à la sexualité plus importante que certains cours présents à l'école :

Puis je me demande si les écoles ils mettent suffisamment d'emphase là-dessus. Versus exemple la religion ou peut-être d'autres sujets que je trouve moins importants. En tout cas, ma fille, au cégep là, elle fait des cours de philo. J'aimerais mieux qu'elle fasse des cours de santé psychologique, bien-être, soutien. Puis on peut rattacher de la sexualité dans ça aussi là. (P1)

De même, P3 qui l'a vécu sous forme de cours lorsqu'elle était au secondaire, ne comprend pas comment le cours d'éducation à la sexualité a pu être mis à l'écart.

Au niveau de la catégorie de la pertinence de l'école pour éduquer à la sexualité, plusieurs caractéristiques de l'école sont soulevées par les parents. Certaines caractéristiques soutiennent la pertinence de l'école comme lieu d'éducation à la sexualité. Les parents caractérisent l'école comme un terrain neutre ainsi qu'un lieu d'apprentissage, complémentaire aux informations amenées par les parents et rejoignant tous les jeunes. Précisons que P3 estime que l'école se doit de donner l'éducation à la sexualité. En effet, si cette responsabilité ne lui est pas attribué (en partie du moins), elle le verrait comme « une forme de désengagement aussi de la part de, par exemple, d'un système d'éducation qui se veut former les adultes de demain ». Une caractéristique qui remet en question l'école comme lieu pertinent pour l'éducation à la sexualité est le fait qu'elle est un lieu d'intimidation.

Une autre catégorie qui a découlé du discours des trois parents est le fonctionnement de l'école pour l'éducation à la sexualité. Cette catégorie a été séparée en deux : le comment et le par qui. En d'autres termes, comment l'éducation à la sexualité à l'école est-elle réalisée et par qui est-elle enseignée ? Concernant le « par qui l'éducation à la sexualité est-elle enseignée ? », aucun des parents ne savait qui était éducateur ou éducatrice dans l'école secondaire de leur jeune. P1 et P2 savaient néanmoins que c'étaient des membres du personnel enseignant. Pour le « comment l'éducation à la sexualité à l'école est-elle réalisée ? », les parents ont parlé de cours d'éducation à la sexualité ainsi que des activités extérieures au cours. Finalement, un programme scolaire pour l'éducation à la sexualité est parfois mentionné.

La dernière catégorie a porté sur les sujets d'éducation à la sexualité à l'école, selon les trois parents. Les parents pensent que des sujets sont abordés à l'école, mais ne savent pas exactement lesquels. La prévention, le consentement, les orientations sexuelles, les ITSS et la contraception sont mentionnés par les parents, mais toujours sur le ton de la supposition.

En résumé, l'éducation à la sexualité est considérée comme importante par les trois parents participants. Elles considèrent l'école comme un lieu généralement pertinent pour réaliser l'éducation à la sexualité. Pourtant, elles manifestent quelques lacunes de connaissance lorsqu'il est temps d'expliquer ce qui se passe concrètement dans l'école de leur(s) jeune(s). En effet, les acteurs impliqués, la pédagogie, les sujets abordés et la façon dont ils sont traités sont flous, supposés ou totalement inconnus.

4.1.2.3 Représentations relatives aux parents dans l'éducation à la sexualité

Pour identifier les représentations des trois parents, plusieurs questions ont été posées par la chercheuse concernant les parents dans l'éducation à la sexualité :

- Selon vous, à qui appartient la responsabilité de faire l'éducation à la sexualité dans un cadre d'école secondaire ?
- Que pensez-vous du rôle des parents dans l'éducation à la sexualité à l'école secondaire ?
- Est-ce que vous classerez tous ces sujets sous la bannière « éducation à la sexualité » ?
- Que pensez-vous de la compétence des parents pour parler de ces sujets aux jeunes ?
- Que pensez-vous de l'aisance des parents pour parler de ces sujets aux jeunes ?
- Lesquels de ces sujets sont plus compliqués à aborder pour vous et pourquoi ?
- Que pensez-vous de l'enseignement de chacun de ces sujets dans le cadre d'une éducation à la sexualité dans les écoles secondaires ?

L'analyse thématique a permis de regrouper les représentations des trois participantes concernant les parents selon deux profils : apprenant et éducateur. En effet, les parents se décrivent dans leur discours parfois comme la personne en apprentissage et parfois comme la personne qui fait apprendre. Dans le cadre théorique, cette distinction n'avait pas été perçue.

Leur profil d'apprenant a été regroupé dans ces catégories :

- L'éducation à la sexualité personnelle vécue en tant que jeune ;
- Les objectifs de l'apprentissage ;
- Les moyens d'apprentissage.

L'éducation à la sexualité personnelle vécue dans leur jeunesse a été citée par deux participantes. De manière générale, l'éducation qui a été reçue en tant que jeune était une éducation portée sur la reproduction et la contraception. De ce fait, P1 explique par exemple qu'elle a encore des biais et des préjugés. Vu qu'elle en est consciente, elle donne beaucoup d'importance au statut d'apprenant des parents. L'apprentissage des parents est considéré comme un devoir et ils doivent aller chercher de l'aide lorsqu'ils ne comprennent pas.

Ensuite, les objectifs de l'apprentissage décelés dans le discours des parents se réfèrent à l'apprentissage des parents en tant qu'adulte. P1 et P2 estiment que l'objectif de l'apprentissage des parents est de rattraper les jeunes. En effet, elles considèrent les jeunes déjà ouverts et conscientisés et que « c'est nous les 35 ans, 40 ans et plus, on doit apprendre davantage cette ouverture-là » (P1). Un autre objectif de l'apprentissage de parents est soulevé par P1, qui est d'apprendre pour comprendre, pour en discuter avec ses jeunes et les appuyer. En d'autres termes, elle estime que les parents nécessitent d'être éduqués eux-mêmes pour éduquer leur(s) jeune(s) et échanger.

De plus, différents moyens d'apprentissages des parents ont été regroupés dans cette catégorie : les groupes de soutien, les organismes communautaires, leur(s) jeune(s) et la télévision. P1 mentionne également l'école, qui pourrait « au moins [...] offrir aux parents des ateliers de sensibilisation, des ateliers [pour] mieux comprendre ce que les jeunes vivent aujourd'hui ».

Le profil d'apprenant selon les parents interviewés ayant été exposé, il est temps de passer au profil d'éducateur des parents. Ce profil se distingue en 2 catégories :

- le devoir du parent ;
- la compétence et l'aisance ainsi que ce qui les influence.

La catégorie du devoir du parent est abordée par les trois parents. Il s'agit de ce qu'un parent doit faire ou doit dire pour l'éducation à la sexualité de son jeune. Les parents doivent écouter, faire réfléchir, ne pas juger, parler, poser des questions et soutenir les jeunes. Concernant ce que le parent « doit dire », ils ont nommé différentes notions et les sujets à aborder ne font pas consensus. Par exemple, P3 considère que le rôle des parents

c'est d'enseigner à leur enfant comment. Sur peut-être pas tout ce qui est les techniques, mais peut être plus le respect de l'autre, l'écoute, choisir, attendre, prendre son temps ... Tu sais, c'est plus au niveau de ça que vraiment les techniques, quel type de préservatif utiliser, pourquoi, etc. (P3)

Au contraire, lorsque la fille de P2 a eu un partenaire, le sujet du préservatif, considéré comme trop technique par P3, a été abordé « [l]à on a parlé de l'importance de se protéger. J'ai dit "si tu l'invites à la maison, moi je peux aller acheter des condoms... Je veux m'assurer que vous ayez tout le nécessaire" » (P2). Alors que P3 ne considère pas qu'il est de son devoir d'enseigner la technique tel que le choix de préservatif, P2 s'est proposé de les acheter pour sa fille et son partenaire.

Comme mentionné plus haut, l'autre catégorie émergente des données regroupe la compétence et l'aisance ainsi que ce qui les influence. Au niveau de la compétence, elles considèrent celle des parents comme limitée. Elles ne se sentent pas spécialistes de l'éducation à la sexualité et P3 explique « on ne sait pas comment aborder ça. On ne va pas arriver un bon soir en cognant à la porte de l'ado pour dire "bon bien viens, on va s'asseoir là, faut parler de sexualité" ». Concernant l'aisance des parents à éduquer à la sexualité, son niveau est « relatif » (P2). De plus, l'aisance et la compétence ne sont pas forcément liées, car P1 mentionne être à l'aise sans être compétente.

Finalement, les participants parents compilent quelques éléments qui influencent la compétence ou l'aisance des parents à réaliser une éducation à la sexualité : les valeurs familiales, l'éducation vécue jeune, les expériences vécues au sein de la famille, la crainte de questions (sur leurs pratiques sexuelles personnelles), l'idée que les jeunes sont trop jeunes pour comprendre, leur niveau de connaissances, le contexte, etc. Le niveau d'aisance ou de

compétence des parents est également influencé par le sujet à aborder. Certains sujets sont plus compliqués à aborder, tels que la situation de handicap, les communautés autochtones, l'acte sexuel, le plaisir, l'orgasme et la masturbation, etc. Que certains sujets soient compliqués à aborder par les parents, c'est une constatation qui a déjà été réalisée dans la problématique. Alors que la communauté LGBTQ+ est souvent abordée par P1 et P3, P2 se sent peu à l'aise de l'aborder vu que sa fille a plus de connaissances qu'elle. Dans ce cas, il faut noter que l'aisance et la compétence des parents en fonction des sujets reposent sur leur quotidien et leurs expériences personnelles. P1 et P3 ont les deux des jeunes issus de la communauté LGBTQ+, donc elles sont directement concernées.

4.1.2.4 Représentations relatives au personnel enseignant dans l'éducation à la sexualité à l'école

Pour identifier les représentations des parents quant au personnel enseignant dans l'éducation à la sexualité, plusieurs questions ont été posées par la chercheuse dans l'entrevue semi-dirigée :

- Selon vous, à qui appartient la responsabilité de faire l'éducation à la sexualité dans un cadre d'école secondaire ?
- Que pensez-vous du rôle de l'enseignant dans l'éducation à la sexualité au secondaire ?
- Est-ce que vous classerez tous ces sujets sous la bannière « éducation à la sexualité » ?

Réponse

Pensez-vous qu'un enseignant ou une enseignante aurait la même réponse que vous ?

- Que pensez-vous de la compétence des enseignants et enseignantes pour traiter ces sujets ?
- Que pensez-vous de l'aisance des enseignants et enseignantes pour traiter ces sujets ?
- Lesquels seraient plus compliqués à aborder pour eux et pourquoi ?

Auparavant, l'analyse thématique a permis de regrouper les représentations des trois participantes concernant les parents selon deux profils : apprenant et éducateur. Ce classement a été réutilisé pour les données des parents concernant les enseignants et enseignantes. Néanmoins, le profil apprenant du personnel enseignant a été moins développé par les parents que lorsqu'ils parlaient de leur propre apprentissage. Ce profil est davantage développé par le personnel enseignant directement, ce qui sera soulevé dans les données issues des entrevues avec eux. Ensuite, les mêmes catégories du profil éducateur des parents ont été trouvées chez le profil éducateur du personnel enseignant. Une catégorie a été ajoutée : la pertinence de l'enseignant ou enseignante comme éducateur à la sexualité. Il s'agit désormais de présenter les catégories et les données.

L'enseignant ou enseignante en tant qu'apprenant a été brièvement abordé par les participants parents. La formation des enseignants et enseignantes est mentionnée par les participantes. Un apprentissage du personnel enseignant, particulièrement au niveau de la communauté LGBTQ+, est souhaité par E1.

Ensuite au niveau du profil d'éducateur du personnel enseignant, les catégories sont :

- la pertinence de l'enseignant ou enseignante comme éducateur à la sexualité ;
- le devoir de l'enseignant ou enseignante ;
- et finalement la compétence, l'aisance ainsi que leurs influences.

La première est la pertinence de l'enseignant ou enseignante comme éducateur à la sexualité. En effet, les parents remettent en question le rôle du personnel enseignant dans les écoles secondaires. P1 l'exprime clairement : « je me questionne, si c'est les profs, les meilleures personnes pour enseigner ça ». Les parents veulent un spécialiste ou un membre du personnel enseignant ayant son expertise dans le domaine d'éducation à la sexualité : « [m]ais je préférerais que ce soit un spécialiste et non pas un prof. À moins que ce soit vraiment un cours de sexualité, ça sera le prof » (E3). Il faut remarquer que cette catégorie n'était pas présente pour les parents eux-mêmes. En effet, il leur semble naturel que les

parents soient responsables de l'éducation à la sexualité de leurs jeunes. A contrario, les parents se questionnent de la pertinence de l'enseignant comme éducateur à la sexualité.

Lorsque le personnel enseignant est considéré comme éducateur par les parents, l'idée d'un devoir est présente dans les propos. Ils ont un « rôle à jouer » (P2) et plusieurs éléments constituent leur devoir selon les trois parents interviewés : connaître, conseiller, créer un contexte, écouter, faire réfléchir, ne pas juger, observer, présenter et prévenir. P1 remarque que « le rôle de l'enseignant ce n'est pas nécessairement d'enseigner », ce qui peut paraître paradoxale. C'est à ce moment qu'elle ajoute que son rôle est de susciter de bonnes réflexions sans jugement. Les parents s'attendent à davantage qu'une simple transmission d'informations unilatérale. D'ailleurs, les capacités sociales et émotionnelles de l'enseignant sont également citées, alors qu'elles n'ont pas été mentionnées pour les parents.

La dernière catégorie regroupe la compétence et l'aisance ainsi que leurs influences. Au niveau de la compétence du personnel enseignant à éduquer à la sexualité selon les parents, il n'y a pas de consensus. P1 estime qu'ils sont compétents vu que « la compétence à enseigner, c'est une compétence en tant que telle ». Au contraire, P2 estime qu'ils sont autant compétents qu'un parent, mais les compétences des parents ont été relevées comme limitées précédemment. Concernant l'aisance, son niveau chez le personnel enseignant est relatif, comme le niveau d'aisance des parents.

Finalement, les parents imaginent quelques influences du niveau d'aisance ou de compétence du personnel enseignant. La personnalité et les valeurs de l'enseignant ou l'enseignante exercent une influence sur son aisance et sa compétence. Ensuite, la réaction des jeunes est une influence : « les ados sont les ados, donc d'après moi ils mènent la vie dure aux enseignants qui essaient d'aborder ces sujets-là » (P2). Ensuite, la formation, le matériel pédagogique et les connaissances du personnel enseignant influencent leur aisance et leur compétence pour l'éducation à la sexualité (d'où l'importance donnée à un ou une spécialiste en éducation à la sexualité qui a étudié cela). Quoi qu'il en soit, les parents mentionnent les sujets comme influence du niveau d'aisance ou de compétence des membres du personnel enseignant. Certains sujets peuvent être plus compliqués à aborder pour les enseignants et

enseignantes, comme le plaisir, l'orgasme et la masturbation, les sujets reliés aux valeurs ou la situation du handicap. Néanmoins, tant que la connaissance est là, P3 considère qu'aucun sujet n'est difficile à aborder : « [j]e vois pas qu'est-ce qui serait le plus compliqué. Je veux dire, c'est de la théorie que tu vas apprendre, que t'enseignes, en quoi c'est compliqué ? ». Encore une fois, cela replace l'importance de l'expertise du personnel enseignant selon les parents.

4.1.2.5 Représentations de la coopération entre les parents et le personnel enseignant ou l'école

Maintenant que les données liées aux deux acteurs principaux de la recherche ont été exposées, il s'agit de relever les représentations de parents quant à leur coopération. Pour obtenir des données à analyser à ce propos, la chercheuse a eu recours aux questions suivantes :

- Que pensez-vous de l'implication des parents dans une éducation à la sexualité qui se passe à l'école ? Comment êtes-vous impliqué dans l'école secondaire au niveau de l'éducation à la sexualité ?
- Comment pourriez ou voudriez-vous être impliqué dans les écoles secondaires au niveau de l'éducation à la sexualité ?
- Selon vous, qu'est-ce qui bloque et qu'est-ce qui favorise la coopération entre le personnel enseignant et les parents pour l'éducation à la sexualité ?
- Avez-vous déjà eu une interaction avec un enseignant ou une enseignante en relation avec un ou plusieurs de ces sujets d'éducation à la sexualité ? Si oui, pouvez-vous détailler ?
- Que pensez-vous d'une coopération entre le personnel enseignant et vous au niveau de ces différents sujets ?
- Pensez-vous que certains sujets ne permettent pas une coopération entre le personnel enseignant et les parents ? Pourquoi ?

Les données collectées lors des entrevues des trois parents participants ont été analysées et il est apparu plusieurs catégories :

- le niveau de coopération;
- les facteurs liés au niveau de coopération;
- et les pistes quant à la coopération.

Il est nécessaire de faire un rappel du cadre théorique. La « coopération » comme elle a été définie dans le cadre théorique est diverse, que ce soit une collaboration ou même une opposition. Cette notion étant rafraîchie, il s'agit désormais de relever les différents niveaux de coopération qui constituent la première catégorie : aucune coopération, une transmission unidirectionnelle, une collaboration indirecte et une collaboration en situation critique. En effet, les parents interviewés relèvent un manque de coopération ; il y a peu, voire pas d'interaction entre le personnel enseignant et les parents. Les interactions présentes sont une transmission d'informations ou du contenu qui sera traité du personnel enseignant vers les parents. La collaboration est parfois indirecte, par exemple lorsque les sujets traités à l'école donnent une occasion aux parents d'en discuter avec leur jeune. La seule situation de collaboration émise est lorsqu'une des participantes a contacté le personnel enseignant et l'intervenante sociale quant à l'intimidation que son enfant vivait en raison de son orientation sexuelle. En résumé, la collaboration est maigre selon les propos des parents, et elle n'est présente qu'en cas de situation critique comme de l'intimidation.

Plusieurs facteurs liés au niveau de coopération ont été relevés par les trois parents participants. Ces différents facteurs liés au niveau de coopération sont le fonctionnement de l'école secondaire, la communication, les réactions de parents, les réactions de personnel enseignant, ainsi que les sujets d'éducation à la sexualité. Détaillons ces facteurs. Avec plusieurs enseignants ou enseignantes et différents groupes, le fonctionnement de l'école n'est pas facilitant pour laisser une place aux parents dans la coopération. Ensuite, la communication entre les parents et l'école reste distante, par le biais d'un portail ou d'une application. Les communications concernent la réussite éducative, et non l'éducation à la sexualité qui est « fait en marge de » (P2). Ensuite, en fonction de la réaction des parents ou

celle du personnel enseignant, le niveau de coopération sera plus ou moins élevé. P2 imagine la possibilité que des parents s'opposent à certains sujets d'éducation à la sexualité, ne permettant pas une collaboration. Les parents relèvent le manque de temps du personnel enseignant et l'absence d'initiative de leur part pour engager une collaboration. Finalement, le dernier facteur est le sujet, dans un premier temps l'éducation à la sexualité en soi, puis les différents sujets qui y sont relatifs. L'éducation à la sexualité peut être considérée comme taboue, ce qui « peut devenir des freins au fait de mettre en place des activités ou de la collaboration ou quoi que ce soit ». De même, les sujets « touchant les valeurs » rendront la collaboration plus difficile selon P1.

Pour une collaboration entre le personnel enseignant et les parents quant à l'éducation à la sexualité, quelques idées sont offertes dans les propos des trois parents. Le nom de la catégorie, à savoir « pistes de solutions », est emprunté à P1 qui estime « qu'il y a des pistes de solutions » pour améliorer cette coopération. Les pistes de solutions proposées sont : une transmission des informations, des conseils aux parents pour réaliser l'éducation à la sexualité, des ateliers de sensibilisation et de conscientisation pour les parents, un rôle actif du parent comme bénévole au sein de l'école et l'invitation de parents pour partager leur expérience ou expertise quant à l'éducation à la sexualité. La dernière piste proposée s'étend à plus que la coopération entre le personnel enseignant et les parents. Ainsi, P2 insiste sur le potentiel des jeunes et elle suggère « qu'à l'école leur soient proposées des activités engageantes où ils peuvent mener des projets, ou faire eux-mêmes l'éducation à la sexualité pour la société. Ça peut être justement des vidéos, des clips, etc., mais qu'eux prennent ça en charge ». Le tout serait suivi par le personnel enseignant, tout en intégrant les parents de manière bénévole. Elle estime que les jeunes se sentiront en mission et qu'ils voudront « bien connaître pour être capable de bien informer ». Alors qu'habituellement, ce sont les adultes considérés comme des éducateurs à la sexualité dans les propos des parents, cette idée se démarque, plaçant le jeune au centre de son apprentissage.

4.1.2.6 Origines des représentations entourant l'éducation à la sexualité et les sujets liés à l'éducation à la sexualité

Les participantes à la recherche se sont exprimées sur l'origine de leurs représentations. Bien qu'elles mentionnent parfois spontanément ce qui a influencé leurs connaissances et réponses, les données étaient concentrées autour de trois questions de l'entrevue présente à la suite de l'association libre, de la définition ou des questions relatives aux différents sujets :

- Sur quelles connaissances vous basez-vous pour dire ces mots ? Où avez-vous puisé ces idées de mots ? médias, livres, documentaire, votre expérience, votre propre éducation, vos amis, votre famille, professionnels, etc. ?
- D'où vient votre définition ?
- Sur quelles connaissances vous êtes-vous basé pour répondre aux questions liées aux différents sujets ? Où avez-vous puisé vos réponses ? médias, livres, documentaire, votre expérience, votre propre éducation, vos amis, votre famille, professionnels, etc. ?

Les réponses peuvent être regroupées en deux catégories : origine personnelle et origine extérieure. Les participantes ont exprimé que leurs représentations avaient une origine personnelle lorsqu'elles nommaient leur vécu, leurs bagages, leurs expériences, leur maturité, leur expérience de maman ou leur formation. Le fait de placer la formation dans l'origine personnelle est justifié par le fait que P2 parle de « son bagage en éducation » et qu'elle a « feuilleté un peu » le programme préscolaire/primaire d'éducation à la sexualité. La deuxième catégorie regroupe différentes origines extérieures de leurs représentations de l'éducation à la sexualité. Leurs représentations découlent selon elles des communautés en ligne ou communautaire (P1), du domaine de la santé (P1), des médias (P2 et P3), de leur milieu professionnel (P1), de leurs proches enseignants (P3) et de la société (P2). P3 précise que le personnel de la santé ne l'a pas influencée, bien qu'elle propose souvent des professionnels issus de la santé pour éduquer les jeunes à la sexualité. Les participantes ont une seule origine extérieure de leur représentation en commun, qui est leur jeune. Chaque participante estime apprendre des jeunes, parfois exclusivement de leur jeune ou également

des pairs de leur jeune. Alors que les jeunes n'ont pas été cités dans les personnes responsables de l'éducation à la sexualité, les trois parents les nomment comme source d'apprentissage.

4.2 RESULTATS DES DONNEES COLLECTEES AUPRES DU PERSONNEL ENSEIGNANT

Pour rappel, les données présentées dans ce point sont issues des entrevues semi-dirigées réalisées auprès de trois enseignants et enseignantes du secondaire québécois. Leurs codes d'identification sont E1, E2 et E3. E1 s'identifie comme une femme et elle enseigne les sciences en secondaire 2. Elle a entre 31 et 40 ans. E2 s'identifie aussi comme une femme et son âge se situe entre 26 et 31 ans. Elle enseigne l'éthique et culture religieuse en secondaire 1, 4 et 5. Finalement, E3 enseigne le français en secondaire 2. Son âge est situé en dessus de 50 ans et il s'identifie comme un homme.

4.2.1 Catégories issues de l'analyse de l'association de mots

4.2.1.1 Représentations entourant l'éducation à la sexualité

Pour relever les représentations des trois membres du personnel enseignant quant à l'éducation à la sexualité, la chercheuse les a questionnées comme suit « lorsque vous entendez "éducation à la sexualité", quels sont les premiers mots qui vous viennent en tête ? ». Les données ont été classées dans les catégories issue de l'analyse thématique. Ces catégories sont la forme de l'éducation à la sexualité, les objectifs de l'éducation à la sexualité ainsi que les sujets traités dans l'éducation à la sexualité. Le tableau suivant rend compte des différents thèmes soulevés dans chaque catégorie en fonction de chaque membre du personnel enseignant participant (E1, E2 et E3).

Tableau 5

Thèmes par enseignant·e·s selon les catégories issues de l'analyse thématique

Participants Catégories	E1	E2	E3
Éducateurs	Enseignant	Enseignant Tik Tok Pornographie Internet	Enseignant
Formes	Échange Éducation Enseignement Explication Échange entre enseignant et apprenant Faux témoignages	Jeunes posent des questions Pas comme l'éthique Questionnent beaucoup, connaissent peu	Enseignement
Objectifs	Sensibilisation Donner place à chaque élève Jeunes connaisseurs et responsables	Déconstruire Revenir sur ce qui est vu sur internet Satisfaire curiosité	Faire tomber les barrières Ouverture Empathie Délicatesse Moins d'agressions
Sujets	Gestes sexuels (vécus ou observés) Relations amoureuses et affectives	Consentement Problématiques spécifiques	Problématiques Discrimination Comportements sexuels inaptes Relations sexuelles

			Relation interpersonnelles Orientation sexuelle Habitudes sexuelles Agressions sexuelles
--	--	--	--

Chaque enseignant et enseignante s'est basé sur le contexte scolaire pour répondre spontanément à la question de la chercheuse, alors que la question ne faisait pas mention d'un contexte précis. Ce contexte engage deux acteurs : le personnel enseignant et les jeunes. L'enseignement est au centre de leur propos avec une participation active des jeunes. L'enseignement est mis en relation avec les problématiques perçues dans la société ou dans le milieu scolaire que les enseignants et enseignantes souhaitent éviter ou réduire. En général, l'éducation à la sexualité pour le personnel enseignant revient spontanément à enseigner pour ne pas avoir « des jeunes ignorants qui prennent des risques » (E1).

4.2.1.2 Représentations entourant les sujets liés à l'éducation à la sexualité

Les 31 sujets ont été présentés un à un aux trois membres du personnel enseignant participants. Leur réaction spontanée et libre a été collectée pour compléter l'association de mots de manière plus spécifique aux différents sujets possibles en éducation à la sexualité. Seules les idées récurrentes, répétées, divergentes ou fortes sont relevées. Il faut noter que le temps étant restreint lors de l'entrevue avec E1, sa réaction spontanée n'a malheureusement pas pu être collectée autant que celle des autres personnes participantes.

Tout comme les parents, le personnel enseignant répond spontanément en fonction de sa réalité. Les enseignants et enseignantes font directement référence au contenu qu'ils délivrent, à leur école de niveau secondaire et aux problématiques propres au milieu. E2 note par exemple la clientèle défavorisée de son école qui engendre selon elle le taux élevé de grossesses chez les jeunes. Les parents sont parfois réinclus dans le discours comme ayant

un rôle à jouer dans l'éducation à la sexualité des jeunes. De plus, les enseignants et enseignantes mettent les jeunes au centre des sujets d'éducation à la sexualité proposés. Leur profession teinte leur réaction spontanée face aux 31 sujets proposés par la chercheuse.

De ce fait, il en découle des similitudes ou décalages entre les enseignants et enseignantes. Par exemple, le sujet « anatomie et physiologie sexuelle et reproductive » est considéré comme basique et facilement accessible par E3. Il s'attend à ce que d'autres sujets qui demandent plus de réflexions soient davantage traités. Pourtant, E2 relève un grand besoin de connaissances à ce niveau chez les jeunes et elle met ce sujet dans les priorités. Un autre décalage est présent pour le sujet « plaisir, orgasme et masturbation » enseigné par E1 mais redouté par E2 et E3. Des similitudes sont observées au niveau de la communauté autochtone. En effet, le personnel enseignant ne présente pas les communautés autochtones dans un cadre d'éducation à la sexualité. Une autre récurrence dans les discours est la présence de problématiques liées aux technologies et à la vie privée. Une éducation aux technologies et la sexualité est perçue comme pertinente par toutes et tous, notamment pour la pornographie.

4.2.2 Catégories issues de l'analyse de l'entrevue semi-dirigée

4.2.2.1 Représentations entourant l'éducation à la sexualité (définition, responsables)

Les représentations quant à la notion d'éducation à la sexualité non ancrée dans le contexte d'école secondaire sont apparues dans les réponses de différentes questions de l'entrevue. Ces questions sont :

- Pouvez-vous me donner votre propre définition de ce qu'est l'éducation à la sexualité ?
- Est-ce que vous classerez tous ces [les 31 présentés lors de l'entrevue] sujets sous la bannière « éducation à la sexualité ?

- Selon vous, à qui appartient la responsabilité de faire l'éducation à la sexualité ?

Les catégories des parents qui ont émergé de l'analyse thématique ont été utilisées comme base pour les catégories appliquées au groupe du personnel enseignant. De ce fait, la première catégorie est la définition et la deuxième est la responsabilité. Dans chaque catégorie, plusieurs sous-catégories ont émergé et ce sont celles-ci qui ont été adaptées pour le groupe enseignant dans les écoles secondaires :

1. Définition

- a. Définition de la sexualité
- b. Objectifs de l'éducation à la sexualité
- c. Pédagogie de l'éducation à la sexualité
- d. Multidimensionnalité de l'éducation à la sexualité

2. Responsabilité

- a. Parents
- b. École
- c. Partage de la responsabilité

Pour décrire plus en profondeur la conception de l'éducation à la sexualité des trois enseignants et enseignantes, les sous-catégories vont être détaillées et exemplifiées ci-dessous.

Chaque personnel enseignant participant est passé par la notion de la sexualité pour définir l'éducation à la sexualité. Elle a été définie comme étant complexe, concernant tout le monde et tous les sujets. La complexité de la sexualité avait été relevée dans la partie théorique.

Pour définir l'éducation à la sexualité, les objectifs de cette éducation sont cités. C'est la sous-catégorie la plus récurrente dans le discours du personnel enseignant pour définir l'éducation à la sexualité. D'ailleurs, E1 remarque à voix haute que lorsqu'elle souhaite définir l'éducation à la sexualité, elle cite les objectifs de l'éducation à la sexualité. Il semble

difficile de sortir de la définition par objectifs. Tout comme les parents, les données du personnel enseignant peuvent être regroupées en trois objectifs à viser chez les jeunes : développement de réflexions, développement de connaissances et développement d'attitudes. Il faut « amene[r] les jeunes à se questionner » (E1) à un niveau intellectuel, mais aussi émotionnel ; il faut viser une connaissance générale et de soi chez le jeune ; et finalement, il faut développer des « façons de faire, des façons d'être » (E3) d'une personne responsable. Ces trois objectifs rejoignent ceux de la définition de l'OMS (2019) utilisée comme référence pour la présente recherche. Un objectif issu des propos du personnel enseignant seulement est à rajouter. En effet, les enseignantes et enseignants interviewés remarquent que la question de normalité est présente chez les jeunes. De ce fait, l'éducation à la sexualité a l'objectif de rassurer leurs élèves.

Ensuite, la pédagogie de l'éducation à la sexualité rejoint principalement le cadre scolaire, hormis pour une des personnes participantes. La question de la chercheuse ne se limitait pas au contexte scolaire, mais le personnel enseignant s'est basé sur leur réalité pour définir l'éducation à la sexualité, dont sa pédagogie.

Finalement, l'éducation à la sexualité est définie comme ayant trois dimensions par E2. Elle s'explique : « on aurait comme trois dimensions. On aurait dimension physique, dimension biologique puis dimension sociale ». Bien que ce ne soit pas récurrent dans les propos du personnel enseignant, son propos est relevé pour sa pertinence et son rapport direct avec le cadre théorique.

Passons désormais à la partie des acteurs responsables de l'éducation à la sexualité. Ci-dessous, un tableau regroupe les éducateurs cités par les trois membres du personnel enseignant.

Tableau 6

Extraits de verbatims des enseignants en fonction des catégories issues de l'analyse thématique

Participant Catégorie	E1	E2	E3
Parents	« les parents » « la responsabilité de la santé de ton jeune »	« une responsabilité parentale »	« une responsabilité parentale » « à la base, au point de départ »
École	« les enseignants et les spécialistes de l'école »	« la responsabilité des enseignants »	« responsabilité qui se retrouve à l'école » « tout le monde »

Dans les entrevues du personnel enseignant, la responsabilité a été donnée à seulement deux acteurs : l'école et les parents.

La responsabilité parentale a été relevée par chacun des membres du personnel enseignant participant. Néanmoins, ils sont conscients que certains parents ne sont pas capables de réaliser l'éducation à la sexualité de leur(s) jeune(s). Outre les parents comme responsables de l'éducation à la sexualité, l'école a également été mentionnée par les trois participants. Les autres membres du personnel scolaire sont également cités comme responsables de l'éducation à la sexualité, hormis par E2. Elle n'encourage pas l'idée que ce soit d'autres intervenants que le personnel enseignant qui traite ce contenu dans le cadre scolaire : « si on amène complètement des intervenants qui ne connaissent pas, je pense que c'est un petit peu plus difficile ». Il faut remarquer que seuls des adultes sont considérés comme responsables de l'éducation à la sexualité par les membres du personnel enseignant participants.

La responsabilité est perçue comme partagée par tous les membres du personnel enseignant interviewés. Le partage de responsabilité se fait entre les parents et l'école, et ce sont les parents qui la commencent. E2 amène l'idée que les sujets traités ne sont pas les mêmes entre les parents et le personnel enseignant. En effet, elle développe

quand on parle de puberté, quand on parle de diversité corporelle, puis de perception de soi, c'est sûr que dans ma tête, c'est plus un rôle de parents de commencer ça. Oui, on peut en parler à l'école parce que y a plein de choses plus larges par rapport au niveau social entre autres qui peuvent être discutées, qui sont super intéressantes.
(E2)

Or, le partage des responsabilités ne semble pas toujours présent dans les propos des enseignantes et enseignants, car certains parents ne sont pas à l'aise de réaliser l'éducation à la sexualité. Le cas échéant, le membre du personnel enseignant chargé de l'éducation à la sexualité devient la première ressource pour les jeunes selon eux.

Les membres participants du personnel enseignant ont exprimé des propos, quant à la responsabilité de l'éducation à la sexualité, déjà relevée dans d'autres études de la problématique et du cadre théorique : le partage de la responsabilité, le manque d'aisance et donc d'éducation réalisée du côté parental, ainsi que la responsabilité de l'école exacerbée par l'absence d'éducation par les parents. Alors que le partage des responsabilités est encouragé entre différents acteurs, le personnel enseignant émet seulement les parents et l'école. Pourtant, ils mentionnent parfois des ateliers ou des conférences d'intervenants externes.

4.2.2.2 Représentations de l'éducation à la sexualité à l'école

Les représentations de l'éducation à la sexualité, mais cette fois dans le cadre de l'école secondaire ont été observées dans plusieurs réponses des participantes et participants à l'entrevue. Les premières questions qui permettaient de réaliser un « état des lieux » de ce

qui se passe dans les écoles secondaires dans lesquelles elles ou ils enseignent en font partie.

Les autres questions sont les suivantes :

- Pouvez-vous me parler de l'importance de l'éducation à la sexualité à l'école secondaire ? Qu'en pensez-vous ?
- Que pensez-vous de l'enseignement de chacun de ces sujets dans le cadre d'une éducation à la sexualité dans les écoles secondaires ?
- Dans le cadre d'une école secondaire, à quoi ressemblerait l'éducation à la sexualité idéale selon vous ?

Les données collectées auprès des trois enseignantes et enseignants ont été regroupées selon les quatre catégories de l'analyse des données des parents : importance de l'éducation à la sexualité, pertinence de l'école pour y éduquer à la sexualité, structure de l'école pour l'éducation à la sexualité et sujets d'éducation à la sexualité à l'école. Tout en reprenant ce qui avait émergé pour le groupe de parents, les sous-catégories présentes ont été adaptées aux propos du personnel enseignant. Étant donné que les enseignants et enseignantes sont directement à l'école à enseigner (en partie) l'éducation à la sexualité, ils étaient plus à même de donner des informations et des détails. Il faut noter qu'un membre du personnel enseignant n'éduquant pas à la sexualité n'aurait pas été aussi informé que ceux et celles qui ont été interviewés.

Pour la première catégorie, le personnel enseignant interviewé s'est mis d'accord pour affirmer que l'éducation à la sexualité à l'école est importante, voire très importante (E1 et E3) ou vraiment importante (E2). Selon E3, l'éducation à la sexualité n'a toujours pas une importance assez étendue

[j]e pense qu'on a beaucoup trop tergiversé d'abord. Il était temps qu'on revienne avec un programme. Il y a eu plusieurs années où ça avait été mis de côté, ça avait été comme abandonné. Je croirais que l'importance n'est pas assez grande présentement. (E3)

Ensuite, les trois personnes participantes relèvent en quoi l'école est un lieu pertinent pour réaliser l'éducation à la sexualité. L'école est un lieu dans lequel les élèves vivent des

situations liées à l'éducation à la sexualité et qui rejoint tous les jeunes. Cela permet de mettre au même niveau de connaissance tous les jeunes, même ceux qui n'en parlent pas dans le contexte familiale. L'école est « un espace pour poser leurs [les jeunes] questions en étant à l'aise » (E2). L'éducation y est de qualité et est réalisée par des personnes formées. « [S]i c'était fait à l'extérieur de l'école, ça pourrait être fait n'importe comment par n'importe qui » (E1).

La prochaine catégorie regroupe plusieurs éléments relatifs au fonctionnement de l'école pour l'éducation à la sexualité. Les sous-catégories regroupent les éléments répondant au comment est réalisée l'éducation à la sexualité, qui l'organise et qui l'enseigne.

Au niveau de la (ou des) personne(s) chargé(s) de l'organisation de l'éducation à la sexualité, cela diffère en fonction des écoles. E1 informe que c'est l'animatrice de vie spirituelle et d'engagement communautaire (AVSEC) qui a la charge de l'organisation de l'éducation à la sexualité. Elle répartit les thèmes entre le personnel enseignant et recense en fin d'année ce qui a été fait et par qui pour transmettre ces informations à la direction. De son côté, l'école secondaire de E2 possède un comité pour l'éducation à la sexualité, dont elle fait partie. Ce comité est créé par la direction, regroupant personnel enseignant et intervenant. Il a comme rôle d'adapter le contenu à leur terrain défavorisé et faire des liens avec des organismes. Dans l'école de E3, c'est « une équipe de techniciens en éducation spécialisée [(TES)] et d'intervenantes sociales qui chapeaute l'ensemble du programme ». Cette équipe répartit le contenu, réalise un suivi et aide le personnel enseignant dans le besoin. Le responsable de niveau assure également un suivi. Le manque de directives claires par l'instance ministérielle avait été relevé dans la présentation de l'éducation à la sexualité actuelle au Québec dans le cadre théorique. Cela peut expliquer la diversité d'organisation entre les trois écoles québécoises. Remarquons que les enseignants et enseignantes ciblés réalisent l'éducation à la sexualité, ce qui implique automatiquement une école délivrant une éducation à la sexualité. De ce fait, cela n'exclut pas l'existence d'écoles qui omettent l'éducation à la sexualité.

Grâce aux données, détaillons qui enseigne le contenu d'éducation à la sexualité dans les écoles secondaires des participants et participantes. Toutes et tous rapportent que ce sont les enseignants et les enseignantes qui réalisent l'éducation à la sexualité. Néanmoins, ce ne sont pas tous les membres du personnel enseignant d'une école qui ont ce mandat. De manière générale dans les trois écoles, le mandat d'éducation à la sexualité a été partagé entre les membres du personnel enseignant qui l'acceptaient, peu importe leur matière enseignable. De ce fait, E3 remarque que « il y a plus d'enseignants qui ne donnent pas d'éducation à la sexualité que d'enseignants qui en donnent ». Outre le personnel enseignant, d'autres acteurs sont présents en fonction de l'école pour délivrer le contenu d'éducation à la sexualité : infirmière, travailleuse sociale (TS), AVSEC, organismes communautaires, policière de l'école ou TES.

La prochaine sous-catégorie du fonctionnement de l'école pour l'éducation à la sexualité regroupe les données relatives au « comment », soit la réalisation de l'éducation à la sexualité. Le nombre d'heures d'éducation à la sexualité que reçoivent les jeunes varie en fonction des participants et participantes. Leurs estimations vont de quatre à dix heures. Il faut noter que ce sont initialement quinze heures qui sont prévues dans le programme pour le secondaire (Gouvernement du Québec, 2018). Que ce soit E1, E2 ou E3, chacun a mentionné un programme suivi qui regroupe plusieurs thématiques et réparti sur les cinq années du secondaire. Le nombre de thématiques est variable et enseigné dans le cadre du cours : « [t]out se fait dans le contexte du cours et c'est un groupe à la fois. Ce n'est pas plusieurs groupes qui sont réunis pour travailler ensemble » (E3). Bien que le programme soit organisé par année, E2 se laisse la liberté de traiter ce qui est relié à « certaines problématiques qui sont développées spécifiquement dans [son] milieu ». Alors prévus en 2^e année du secondaire, elle traite de la violence et du consentement en première secondaire. L'éducation à la sexualité peut aussi prendre plusieurs formes : ateliers en classe d'organismes externes, « pièces de théâtre » (E2), « tables dans le hall » (E1), « conférences de sensibilisation » (E3) ou « ateliers » (E1 et E2). Concernant la façon dont le contenu est délivré, E2 relève une difficulté : « on n'a pas de matériel précis qui est fourni par le Ministère de l'éducation. C'est un petit peu laissé, je vais le dire en anglais, entre guillemets *free-for-*

all. Les gens font un petit peu ce qu'ils veulent ». Cela se retrouve dans les dires des trois participants et participantes qui ont des pratiques très diverses.

La dernière catégorie concerne les sujets d'éducation à la sexualité abordés à l'école selon les trois enseignantes et enseignants. Remarquons premièrement que E1 et E3 n'enseignent pas l'ensemble des sujets enseignés aux jeunes d'une année. Au contraire, E2 enseigne l'ensemble des thématiques à aborder lors d'une année secondaire. De ce fait, E1 et E3 connaissent bien leur thématique assignée et s'y réfèrent souvent. Pour ce qui est du reste des sujets, cela reste vague. D'ailleurs, pour se rappeler les différents grands thèmes du programme québécois d'éducation à la sexualité, E1 a ressorti un tableau qui les consignait.

En résumé, l'éducation à la sexualité est considérée comme importante par les trois membres du personnel enseignant participants. Ils considèrent l'école comme un lieu pertinent pour réaliser l'éducation à la sexualité et rapportent différents fonctionnements de leur école et différentes pratiques. Cependant, le corps enseignant comme éducateur est une récurrence dans chaque école. Les sujets sont issus du programme ministériel, mais le personnel enseignant reste abstrait lorsque ce n'est pas le ou les sujet(s) qu'il aborde.

4.2.2.3 Représentations relatives au personnel enseignant dans l'éducation à la sexualité à l'école

Pour déceler les représentations quant au personnel enseignant dans l'éducation à la sexualité, plusieurs questions ont été posées par la chercheuse dans l'entrevue semi-dirigée :

- Selon vous, à qui appartient la responsabilité de faire l'éducation à la sexualité dans un cadre d'école secondaire ?
- Que pensez-vous du rôle de l'enseignant ou l'enseignante dans l'éducation à la sexualité au secondaire ?
- Est-ce que vous classerez tous ces sujets sous la bannière « éducation à la sexualité » ?

- Que pensez-vous de la compétence des enseignants et enseignantes pour traiter ces sujets ?
- Que pensez-vous de l'aisance des enseignants et enseignantes pour traiter ces sujets ?
- Lesquels de ces sujets sont plus compliqués à aborder pour vous et pourquoi ?
- Qu'est-ce qui peut influencer la volonté des enseignants et enseignantes à traiter ou non ces sujets ?
- Que pensez-vous de l'enseignement de chacun de ces sujets dans le cadre d'une éducation à la sexualité dans les écoles secondaires ?

En suivant le principe appliqué aux données des parents, les représentations des trois participants et participantes concernant le personnel enseignant ont été séparées selon deux profils : apprenant et éducateur. En effet, le personnel enseignant se décrit dans son discours comme la personne qui fait apprendre, mais aussi comme la personne en apprentissage.

Dans le discours des trois personnes participantes, le profil d'apprenant a émergé sous deux angles : les objectifs de leurs apprentissages et les moyens d'apprentissages. En ce qui concerne les objectifs, le principal et le plus récurrent est de délivrer le contenu d'éducation à la sexualité aux jeunes. Le personnel enseignant doit premièrement s'approprier la matière et l'apprendre lui-même avant de l'enseigner. E3 relève que c'est « un cours de notions qu'[il] n'[a] pas l'habitude de donner ». Il ajoute : « il faut que je me prépare, faut que je lise, faut que je me renseigne, faut que je prépare le cours, faut que je l'assimile suffisamment pour être capable de le donner de façon efficace » (E3). Cet apprentissage est plus ou moins important selon les sujets et les connaissances que les enseignants ou enseignantes avaient initialement. Le deuxième objectif de leur apprentissage est de gérer des situations particulières. À titre d'illustration, une situation est survenue en ligne avec une des élèves de E1. A la suite de cette situation, elle est allée chercher de l'information auprès d'une policière quant à l'exploitation juvénile. Ensuite, le deuxième point de la posture d'apprenant du personnel enseignant est les moyens d'apprentissages. Dans les propos, plusieurs ressources ont été émises : « policière » (E1), « lectures » (E3), « soi-même » (E2), « ses filles » (E3), « TES » (E3) et « formation au siècle social » (E1). Notons que E1 a eu une formation au

siège social du centre de service pour délivrer l'éducation à la sexualité, que E2 n'en a pas eu et que E3 a eu une formation par les TES de son école. Pour l'éducation à la sexualité, le niveau et le type de formation du personnel enseignant semblent aussi variés que le fonctionnement des écoles et les pratiques enseignantes citées précédemment.

Le profil éducateur du personnel enseignant reprend les catégories émergentes des données des parents, à savoir

- la pertinence du personnel enseignant comme éducateur à la sexualité ;
- le devoir du personnel enseignant;
- et finalement la compétence, l'aisance et leurs influences.

La première est la pertinence de l'enseignant ou enseignante comme éducateur à la sexualité. Alors que les parents remettaient en question leur rôle d'éducateur à la sexualité, les membres du personnel enseignant relèvent plusieurs éléments qui font d'eux et elles des personnes pertinentes pour éduquer à la sexualité. Ce sont des professionnels de l'éducation et de l'enseignement outillés pour gérer une classe, échanger et transmettre, conformément à leur « code d'éthique » (E1). En d'autres termes, « l'avantage qu'ont les enseignants, c'est que ce sont des enseignants » (E3). Un autre point avancé par les participants et participantes est le fait que les membres du personnel enseignant sont des « intervenants proches » (E2) et que c'est ceux avec qui les jeunes interagissent le plus. Ils sont donc bien placés pour réaliser l'éducation à la sexualité selon eux.

Ensuite, le devoir du personnel enseignant est abordé par les trois enseignants et enseignantes. Son devoir se décline en deux : ce qu'il doit faire lors de l'enseignement de son cours face aux jeunes ainsi que ce qu'il doit faire en plus de son enseignement. Du côté du devoir lors de l'éducation à la sexualité, le personnel enseignant estime devoir : parler ouvertement et de manière responsable, présenter, échanger, écouter, faire réfléchir, répondre aux questions, guider la discussion, assurer le respect, créer un contexte, créer un lien de confiance, être un modèle, etc. Remarquons qu'en plus de devoirs équivalents aux parents, des notions relatives à la gestion de classe sont présentes. Alors que les parents déclinent

seulement le devoir du personnel enseignant lorsqu'il réalise l'éducation à la sexualité, les enseignants et enseignantes relèvent que leur devoir s'étend hors de leur cours : « parce que c'est trop facile de dire "écoute, ça va te prendre une période". C'est pas vrai que ça va me prendre une période » (E1). Hors de leur période, les enseignants et enseignantes doivent : préparer leur cours, informer les parents le cas échéant, informer d'autres professionnels, informer des ressources externes compétentes, être disponibles pour les élèves sur le temps d'école, orienter vers d'autres ressources, etc. Des charges supplémentaires s'ajoutent s'ils sont titulaires de classe. Le devoir du personnel enseignant est donc vaste et ne s'arrête pas à du contenu d'éducation à la sexualité à délivrer.

En dernier, la catégorie est la compétence, l'aisance et leurs influences. En ce qui concerne la compétence à éduquer à la sexualité, il est relevé que la compétence, ou du moins le sentiment de compétence du personnel enseignant est très variable. E2 remarque que certaines personnes refusent même de l'enseigner par manque de sentiment de compétence. Néanmoins, tous les enseignants et enseignantes sont considérés comme compétents vu que leur métier est d'enseigner et qu'ils ont été formés pour cela. Au niveau de l'aisance, elle est également considérée comme variable, sauf selon E1 qui considère tous les enseignants et enseignantes à l'aise, car ce sont des volontaires pour éduquer à la sexualité. Finalement, il existe plusieurs influences à l'aisance ou à la compétence dans le discours des trois enseignants et enseignantes : la réaction des jeunes, la réaction des parents, le nombre d'années d'expérience, la capacité de gestion de classe, le niveau de connaissance et le sujet à aborder. Le lien entre l'aisance et le niveau de connaissance rejoint les résultats de Beaulieu (2010). Aussi, alors que la réaction des parents est citée comme l'obstacle principal dans la problématique (Bialystok, 2019; Cohen et al., 2012), elle est moins récurrente dans la recherche menée que leur connaissance sur le sujet et les sujets aborder. Pour détailler, le type de sujet à aborder peut influencer et aucun des membres du personnel enseignant interviewés ne se considèrent comme compétent dans chacun des 31 sujets d'éducation à la sexualité présentés par la chercheuse. De plus, la connaissance dans chacun de ces sujets est une influence citée par les enseignants et enseignantes. Il en découle une importance de la formation : « [u]n enseignant [...] qui est pas à l'aise ne devrait pas enseigner l'éducation à la

sexualité ou bien au moins aller se former » (E1). Ces éléments rejoignent les études antérieures exposées dans la problématique réalisées avec le personnel enseignant, qui avaient relevé l'influence du niveau de connaissance, le besoin de formation et l'influence du sujet à traiter.

4.2.2.4 Représentations relatives aux parents dans l'éducation à la sexualité

Pour identifier les représentations du personnel enseignant quant aux parents dans l'éducation à la sexualité, plusieurs questions ont été posées par la chercheuse lors de l'entrevue semi-dirigée :

- Que pensez-vous du rôle des parents dans l'éducation à la sexualité à l'école secondaire ?
- Est-ce que vous classerez tous ces sujets sous la bannière « éducation à la sexualité » ?

Réponse

Pensez-vous qu'un parent aurait la même réponse que vous ?

- Que pensez-vous de la compétence des parents pour parler de ces sujets aux jeunes ?
- Que pensez-vous de l'aisance des parents pour parler de ces sujets aux jeunes ?
- Lesquels seraient plus compliqués à aborder pour eux et pourquoi ?

Avec les données des entrevues des parents, l'analyse thématique avait permis de regrouper les représentations des participantes selon deux profils : apprenant et éducateur. Cette catégorisation a été réutilisée pour les données collectées auprès des enseignants et enseignantes concernant les parents.

Pour le profil d'apprenant des parents perçu par le personnel enseignant, un manque d'outils et de connaissances est mentionné. Des moyens d'apprentissage tels que les organismes externes à l'école ou la participation à des conférences sont encouragés. Leur

apprentissage est important pour l'éducation des jeunes et le personnel enseignant est disposé à leur donner des pistes (documents ou ressources externes par exemple).

Ensuite, le profil d'éducateur des parents se divise en deux sous-catégories :

- le devoir du parent;
- la compétence et l'aisance ainsi que ce qui les influence.

Lorsque les représentations des parents relatives au personnel enseignant ont été exposées, il y avait une sous-catégorie de plus qui était la pertinence du personnel enseignant comme éducateur à la sexualité. Notons que la pertinence du parent comme éducateur n'est pas discutée par le personnel enseignant. Ils doutent par exemple de l'aisance des parents, ce qui sera davantage développé, mais ne remettent pas en question si le parent doit éduquer à la sexualité ou non. E3 évoque même « une espèce d'obligation » des parents à discuter de sujets relatifs à l'éducation à la sexualité.

Pour la première sous-catégorie, le personnel enseignant estime que le devoir des parents consiste à recevoir les questionnements des jeunes, répondre aux questions, aborder tout sujet et parler ouvertement avec leur jeune. Ils rapportent fréquemment le rôle des parents à ce qui est fait dans les écoles secondaires. De ce fait, lorsque les parents reçoivent en amont ce qui va être fait dans l'école, le personnel enseignant s'attend à ce qu'ils en parlent en famille avant. Ensuite, la matière délivrée dans le cadre scolaire, les parents doivent faire un retour sur ce qui a été abordé. Dans les termes de E3, « à ce moment-là, les parents peuvent prendre le relais, puis renforcer un peu le message qu'on a eu, ou permettre une nouvelle discussion ». Le personnel enseignant est conscient de la gêne qu'ont des jeunes à discuter de sujets liés à l'éducation à la sexualité avec leurs parents. C'est pour cette raison que E3 assigne aux parents le devoir minimum « d'offrir la possibilité » de discuter.

La sous-catégorie suivante est constituée de la compétence et l'aisance des parents, puis leurs influences. Selon le personnel enseignant, la compétence des parents est diverse, sauf pour E1 qui considère tous les parents comme compétents sans être nécessairement à l'aise. Pour ce qui est de l'aisance, les trois enseignants et enseignantes se rejoignent autour

de l'idée que tous les parents ne sont pas à l'aise : « il y a des parents pour qui ce sera plus simple, y a des parents pour qui ça sera plus difficile » (E3). Concernant les influences de la compétence ou de l'aisance du parent, le personnel enseignant interviewé en discerne plusieurs : son milieu, sa propre éducation à la sexualité, sa capacité à suivre l'évolution de l'éducation à la sexualité, sa profession, la réaction des jeunes, les outils à sa disposition, ses connaissances et les sujets à aborder. Le personnel enseignant suppose que les parents ont des difficultés avec certains sujets, principalement l'identité et l'orientation sexuelle, ainsi que le plaisir, l'orgasme et la masturbation. E3 insiste quand même sur le fait que la difficulté par rapport aux sujets va dépendre des parents.

4.2.2.5 Représentations de la coopération entre les parents et le personnel enseignant ou l'école

Maintenant que les données liées aux deux acteurs principaux de la recherche ont été exposées, il s'agit de relever les représentations du personnel enseignant quant à leur coopération. Pour obtenir des données à analyser à ce propos, la chercheuse a eu recours aux questions suivantes :

- Que pensez-vous du rôle des parents dans l'éducation à la sexualité à l'école secondaire ?
- Que pensez-vous de l'implication des parents dans une éducation à la sexualité qui se passe à l'école ? Comment les parents sont-ils impliqués dans l'école secondaire au niveau de l'éducation à la sexualité ?
- Comment pourriez ou voudriez-vous impliquer les parents dans les écoles secondaires au niveau de l'éducation à la sexualité ?
- Selon vous, qu'est-ce qui bloque et qu'est ce qui favorise la coopération entre le personnel enseignant et les parents pour l'éducation à la sexualité ?
- Avez-vous déjà eu une interaction avec un parent en relation avec un ou plusieurs de ces sujets d'éducation à la sexualité ? Si oui, pouvez-vous détailler ?

- Que pensez-vous d'une coopération entre les parents et vous au niveau de ces différents sujets ?
- Pensez-vous que certains sujets ne permettent pas une coopération entre le personnel enseignant et les parents ? Pourquoi ?

Les données collectées lors des entrevues avec les trois membres du personnel enseignant participants ont été catégorisées de la même manière que celles des parents. Les catégories sont :

- le niveau de coopération;
- les facteurs liés au niveau de coopération;
- et les pistes quant à la coopération.

Pour réitérer un rappel du cadre théorique, la « coopération » peut s'apparenter à de la collaboration tout comme à de l'opposition. Dans cet ordre d'idées, relevons les différents niveaux de coopération exprimés par le personnel enseignant. Chacun et chacune mentionne informer les parents de ce qui est abordé en classe, soit avant ou après l'enseignement de son cours. De manière globale, la collaboration se fait à distance, avec des parents impliqués dans l'éducation à la sexualité de leur jeune et le personnel enseignant impliqué dans l'école. Les « institutions » pour reprendre les termes du cadre théorique (Mackiewicz, 2014), en l'occurrence la famille et l'école ne se mélangent pas et leur lien est une transmission d'informations plutôt unidirectionnelle. La coopération prend une autre tournure lors de cas plus particulier, comme de l'opposition de parents pour leur enfant en transition ou une collaboration étroite lorsqu'il y a une problématique à gérer à l'école et à la maison. Même dans ces cas plus exceptionnels, une certaine imperméabilité entre les institutions de l'école et de la famille est observée.

Ensuite, les différents facteurs liés au niveau de coopération sont la communication, les réactions de parents, les réactions de personnel enseignant, la relation élève-personnel enseignant, ainsi que les sujets d'éducation à la sexualité. La communication est principalement unidirectionnelle, du personnel enseignant aux parents, ce qui ne favorise pas

la collaboration. De même, les réactions des parents sont appréhendées par le personnel enseignant, ce qui est une raison de la distance qu'ils mettent entre eux. Les réactions du personnel enseignant aussi sont liées au niveau de coopération. Par exemple, E2 confie : « on ne sait pas comment aborder les parents. On ne sait pas comment leur parler de ces enjeux-là. On ne veut pas avoir l'air d'être dans le jugement. ». Ensuite, il a été évoqué que la qualité de relation entre l'élève et le personnel enseignant influencera la relation entre ce dernier et les parents. En dernier lieu, le sujet est un facteur lié à la coopération soulevé par le personnel enseignant. Pour le personnel enseignant interviewé, tout sujet permet une collaboration. Seule E2 exprime une réserve « j'ai l'impression que ce serait très, très difficile de parler de diversité de genre, puis de diversité sexuelle avec les parents. »

La dernière catégorie recense les différentes pistes de solutions issues des propos du personnel enseignant pour améliorer la coopération. E3 se positionne fermement et veut une collaboration distante où les institutions demeurent hermétiques : « dans l'école secondaire, moi je veux pas de parents ». E1 et E2 seraient ouvertes à laisser une place aux parents pour décider des contenus à enseigner, bien que ce soit aux instances ministérielles de décider. D'autres pistes sont proposées : transmission d'informations, partage de point de vue, atelier ou conférence, rencontre de début d'année pour le contenu d'éducation à la sexualité, assister à la présentation d'un élève, etc. Ils ne se voient pas comme des ressources pour éduquer directement les parents, mais sont disposés à rediriger vers des ressources considérées comme plus pertinentes. En général, les enseignantes et enseignants demeurent frileux à l'idée d'inclure davantage les parents lors de l'éducation à la sexualité et peinent à s'imaginer autant de pistes de solutions que les parents. Finalement, une coopération dans la distance est généralement préférée pour éviter une possible opposition frontale.

4.2.2.6 Origines des représentations entourant l'éducation à la sexualité et les sujets liés à l'éducation à la sexualité

Les participantes à la recherche se sont exprimées sur l'origine de leurs connaissances. À ce sujet, les données étaient regroupées autour de trois questions de l'entrevue présente à la suite de l'association libre, de la définition ou des questions relatives aux 31 sujets :

- Sur quelles connaissances vous basez-vous pour dire ces mots ? Où avez-vous puisé ces idées de mots ? médias, livres, documentaire, votre expérience, votre propre éducation, vos amis, votre famille, professionnels, etc. ?
- D'où vient votre définition ?
- Sur quelles connaissances vous êtes-vous basé pour répondre aux questions liées aux différents sujets ? Où avez-vous puisé vos réponses ? médias, livres, documentaire, votre expérience, votre propre éducation, vos amis, votre famille, professionnels, etc. ?

Les réponses peuvent être regroupées en deux catégories : origine personnelle et origine extérieure. Les trois enseignants et enseignantes estiment que leurs connaissances sont issues de leur expérience personnelle et professionnelle, leur personnalité, leur expérience de parents, leurs intérêts, etc. Le tout est considéré comme origine personnelle de leur connaissance. Du côté de l'origine extérieure, le personnel enseignant interviewé mentionne l'éducation reçue, leur milieu professionnel, les médias, les jeunes et leur formation. Paradoxalement, alors que les jeunes n'ont pas été cités dans les personnes responsables de l'éducation à la sexualité, ils sont nommés comme origine des connaissances. Il est important de mentionner qu'aucune formation n'a été reçue par E2, qui s'est informée et formée par elle-même. D'ailleurs, les lectures sont souvent mentionnées par les enseignants et enseignantes.

CHAPITRE 5

DISCUSSION

5.1 SYNTHÈSE ET MISE EN PARALLELE DES RESULTATS DES PARENTS ET DU PERSONNEL ENSEIGNANT

Les définitions de l'éducation à la sexualité des parents et du personnel enseignant sont sensiblement les mêmes. Néanmoins, le personnel enseignant l'ancre davantage dans le cadre de contenu délivré en cours. D'ailleurs, les parents mentionnent divers acteurs responsables de l'éducation à la sexualité, alors que les enseignantes et enseignants en mentionnent deux : les parents et eux-mêmes. Ils semblent fixés dans leur relation pédagogique enseignant-élève alors qu'eux-mêmes collaborent par exemple avec des organismes communautaires extérieurs.

Ensuite, l'éducation à la sexualité est considérée comme importante par l'ensemble des participants et participantes. Toutes et tous considèrent l'école comme un lieu pertinent, mais les parents interviewés manifestent quelques lacunes de connaissance lorsqu'il est temps d'expliquer ce qui se passe concrètement dans l'école de leur jeune. Les enseignants et enseignantes sont précis dans leurs connaissances, mais les pratiques et le fonctionnement des écoles diffèrent. Il est important de relever que le personnel enseignant reste abstrait lorsque ce n'est pas le ou les sujets qu'il aborde.

Au niveau des parents et du personnel enseignant dans l'éducation à la sexualité, ils ont le profil d'apprenant et d'éducateur selon les six individus participants. Le profil d'apprenant est plus détaillé lorsqu'un participant ou une participante parle de son groupe d'appartenance. En effet, moins de détails sont donnés sur l'apprentissage de l'autre groupe, comme s'ils étaient moins conscients ou informés du profil d'apprenant des autres. De plus, l'éducation à la sexualité que les parents ont reçue en tant que jeunes est souvent relevée par

les parents, mais peu par le personnel enseignant. Ces derniers semblent s'être détachés de leur éducation personnelle pour réaliser l'éducation à la sexualité à l'école.

Toujours en mettant en parallèle les représentations des six participants et participantes, discutons de la pertinence des deux groupes comme éducateur à la sexualité. Au niveau de la pertinence des parents comme éducateurs à la sexualité, elle n'est jamais remise en question. Les parents et le personnel enseignant considèrent qu'un parent se doit d'éduquer son ou ses enfants à la sexualité. Concernant la pertinence de l'enseignant comme éducateur, elle est remise en question par les parents, mais certifiée par le personnel enseignant. Cette contradiction est plus développée dans la suite de la discussion.

Ensuite, plusieurs devoirs sont émis par les parents et le personnel enseignant. Il ressort des données que le devoir de l'enseignant ou enseignante décrit par le personnel enseignant est plus complet que la description faite par les parents. Le devoir selon le personnel enseignant ajoute toutes sortes de devoirs hors enseignement. Quant au devoir des parents, le personnel enseignant le considère principalement comme complémentaire à l'éducation à la sexualité réalisée en cours. Tout compte fait, le personnel enseignant assigne un devoir moins élevé aux parents que ce que les parents interviewés se donnent. De même, les parents assignent un devoir moins élevé au personnel enseignant que ce que le personnel enseignant interviewé se donne. Il y a deux explications possibles à ce phénomène. Soit les groupes surestiment leur devoir quant à l'éducation à la sexualité, soit ils sous-estiment le devoir de l'autre groupe.

Pour ce qui est de la compétence et de l'aisance des parents, les deux groupes sont d'accord sur les compétences relatives et limitées des parents, mais l'aisance ne fait pas consensus. Alors que les parents interviewés estiment que cela dépend des parents, les enseignants et enseignantes ne perçoivent pas les parents comme à l'aise. De son côté, le personnel enseignant se voit comme compétent puisque formé, et à l'aise puisque volontaire. Pourtant, les parents considèrent le personnel enseignant aussi compétent et à l'aise que des parents. Cette dissonance peut être attribuée au fait que les parents interviewés prennent en

compte l'entièreté du personnel, tandis que les enseignantes et enseignants participants retiennent leur attention sur ceux et celles qui réalisent l'éducation à la sexualité.

Quant à ce qui influence la compétence et l'aisance du personnel enseignant, les deux groupes mentionnent la réaction des jeunes, la formation, les connaissances et les sujets à aborder. Seul le groupe des enseignants et enseignantes mentionne la réaction des parents comme facteur lié à la compétence et l'aisance du personnel enseignant. En effet, les parents interviewés ne perçoivent généralement pas que leurs réactions peuvent influencer l'aisance et la compétence du personnel enseignant. Liés à la compétence et l'aisance des parents, les deux groupes interviewés font mention de l'éducation du parent, des connaissances et des sujets à aborder. Concernant les sujets à aborder, ils varient pour les parents. Les sujets estimés plus difficiles pour les parents ne sont pas forcément les mêmes entre les deux groupes. Des sujets restent quand même difficiles à aborder. Au contraire, il est ressorti des données qu'avec un soutien disponible, aucun sujet n'est réellement difficile à aborder pour le personnel enseignant selon les deux groupes participant à la recherche. L'accent a été mis sur la formation du personnel enseignant.

Au niveau de la coopération, elle est décrite comme une collaboration distante par les parents et le personnel enseignant. La plupart des facteurs liés à la coopération sont communs aux deux groupes. Une nuance est présente dans les pistes de solutions, qui sont plus osées par le groupe des parents. Ces participantes proposent des pistes qui leur donnent un rôle plus actif dans l'école, et qui imaginent l'école comme un lieu d'apprentissage pour toutes et tous.

Les origines des représentations des parents et du personnel enseignant peuvent être personnelles ou extérieures. De manière générale, l'ensemble des personnes participantes se basent sur leur réalité et leur expérience pour s'exprimer quant à l'éducation à la sexualité. De ce fait, les enseignants et enseignantes s'expriment davantage dans un cadre d'enseignement à l'école secondaire. Leur réalité est plus limitée à la dimension professionnelle que les parents interviewés. Ils se distancient de la dimension personnelle.

5.2 CONSTATS ET REFLEXIONS

Cette recherche avait pour but d'identifier les représentations de parents et de personnel enseignant quant à l'éducation à la sexualité au secondaire québécois. L'analyse thématique a permis de répondre à cet objectif. Il est désormais temps d'en tirer quelques constats ou réflexions qui seront reliés à plusieurs études antérieures.

5.2.1 Soutien général et pour une multitude de sujets

L'éducation à la sexualité à l'école est soutenue par toutes les personnes participantes à la recherche. Ce soutien rejoint la majorité des participants et participantes de plusieurs études qui s'intéressaient aux parents ou aux membres du personnel enseignant (Advisory Committee on Family Planning, 2008; Beaulieu, 2010; Bialystok, 2019; Cohen et al., 2004; Cohen et al., 2012; Frappier et al., 2008; McCay et al., 2014; Weaver et al., 2002; Wood et al., 2021). Bien que les résultats suivent les recherches antérieures dans les grandes lignes, ils s'en distinguent également lorsque les sujets sont approfondis.

Du côté des parents, quelques sujets avaient été montrés moins encouragés pour l'enseignement à la sexualité dans les écoles, tels que le plaisir sexuel et l'orgasme ou la pornographie (Weaver et al., 2002), l'homosexualité (Advisory Committee on Family Planning, 2008), l'éducation aux médias et l'orientation sexuelle (McCay et al., 2014), ainsi que le plaisir et l'identité de genre (Wood et al., 2021). Dans la présente recherche, la nécessité d'éduquer à des sujets relatifs à la diversité sexuelle et de genre a été relevée maintes fois par les parents. Un enthousiasme pour le caractère éducatif des technologies et des médias a été accompagné de réticences. L'éducation aux médias s'est retrouvée de façon récurrente dans leur discours. Les trois parents ont moins insisté sur le plaisir sexuel et l'orgasme, mais elles soutiennent toutes l'éducation à ces sujets. Alors que les écrits scientifiques relevaient quelques thèmes plus controversés pour le soutien des parents, ce sont ces thèmes qui sont ressortis comme récurrents pour les trois parents. La recherche ne

donne pas une explication à ce phénomène, mais des réflexions peuvent être émises. Premièrement, les parents interviewés sont proches de la communauté LGBTQ+, ce qui expliquerait l'importance donnée à la diversité sexuelle et de genre. Ensuite, le contexte sociohistorique aurait mis davantage l'éducation aux médias au centre des préoccupations des parents. Alors qu'en 2014 les parents de l'étude de McCay et al. insistaient moins sur ce sujet, les parents de l'étude de Wood et al. l'ont relevé comme important et à développer en 2021. Les résultats rejoignent cette dernière étude et seraient expliqués par une évolution des enjeux autour des technologies et médias. De manière générale, Wood et al. (2021) avaient d'ailleurs relevé un souhait des parents, qui est de diversifier l'éducation à la sexualité préventive.

Du côté du personnel enseignant interviewé, l'éducation aux médias relative à la sexualité est perçue comme importante et pertinente, notamment pour la pornographie. Pourtant, ce sujet n'avait pas été autant relevé dans les recherches sur le personnel enseignant recensées dans la problématique ou le cadre théorique (Beaulieu, 2010; Cohen et al., 2004; Cohen et al., 2012; Eisenberg et al., 2013). Cela pourrait également être dû à une évolution depuis ces recherches. Le personnel enseignant interviewé mentionne d'ailleurs que certaines problématiques sont de plus en plus récurrentes au secondaire. Une autre discordance se profile au niveau du sujet « plaisir, orgasme et masturbation » de la présente recherche. Le personnel enseignant a appuyé son importance, alors que celui des recherches de Cohen et al. en 2004 et en 2012 le remettait à un rang inférieur d'importance. Une hypothèse de cette discordance est encore le mouvement de société, allant d'une éducation à la sexualité préventive vers une éducation à la sexualité voulue plus positive et émancipatrice. Ensuite, une emphase avait été mise sur la violence, que ce soit par les participants et participantes de Beaulieu (2010) ou ceux et celles de Cohen et al. (2004). Ce sujet se retrouve dans les discours du personnel enseignant de cette recherche, mais ne prend pas plus d'importance comme dans les recherches antérieures.

Finalement, rappelons la critique de Descheneaux et al. (2018) quant au contenu du programme d'éducation à la sexualité québécois. Il a été remarqué que plusieurs sujets y sont

invisibilisés : « handicap, intersexualité, transidentités, autochtonie, vivre avec une ITSS ou être une mère adolescente » (Descheneaux et al., 2018, p. 11). Dans les discours des participants et participantes, tous les sujets n'ont pas été mentionnés directement, hormis la situation de handicap, l'autochtonie et être une mère adolescente. De la même manière que la situation de handicap est invisibilisée dans le contenu du programme d'éducation à la sexualité, les parents et le personnel enseignant n'y avaient pas pensé. Cependant, les personnes participantes sont toutes en faveur à donner une place à ce sujet à l'école, même le personnel enseignant qui ne traite pas déjà de ce sujet. Au niveau des communautés autochtones, les trois parents estiment que cela a sa place dans le contenu d'éducation à la sexualité, alors que le personnel enseignant interviewé ne présente pas les communautés autochtones dans un cadre d'éducation à la sexualité. Ils peinent à voir le lien à faire avec la sexualité ou la pertinence de l'introduire sans la présence d'un ou une élève de cette communauté. Non seulement invisibilisée dans le contenu, l'autochtonie ne semble pas importante à relever en tant que telle dans l'éducation à la sexualité pour le personnel enseignant. Pour le dernier point « être une mère adolescente » (Descheneaux et al., 2018, p. 11), le sujet est étendu à être un parent adolescent. Les différentes représentations des participants et participantes ne font pas consensus. Alors qu'une personne n'en parle pas, deux considèrent que c'est important de traiter de la parentalité et trois estiment que les adolescents et adolescentes sont trop jeunes pour comprendre ce que la parentalité implique. La diversité des représentations pourrait expliquer le « pourquoi » de l'omission de la réalité d'un parent adolescent du contenu d'éducation à la sexualité.

5.2.2 Pertinence du personnel enseignant comme éducateur à la sexualité

Dans l'étude de Wood et al. (2021), plus de 15% des parents québécois ne soutenaient pas l'éducation à la sexualité dans les écoles concernées par leur recherche. Les parents de la présente recherche ne rejoignent pas cette minorité et la pertinence de l'éducation à la sexualité à l'école n'a pas été remise en question par les parents interviewés. Néanmoins, la

présente recherche a permis de relever le doute des parents participants quant à la pertinence du personnel enseignant comme éducateur à la sexualité. Alors qu'au début des entrevues les parents mentionnaient l'école comme responsable en partie de l'éducation des jeunes, ils développent une réticence à ce que ce soit le personnel enseignant qui s'en charge. Ils estiment qu'il leur manque une expertise dans le domaine. Cette remise en question au niveau de l'éducateur a été relevée dans une seule recherche utilisée dans la problématique et le cadre théorique, celle de Lagus et al. (2011). Le reste du temps, lorsque l'école est mentionnée pour l'éducation à la sexualité, il semble pris pour acquis que c'est le personnel enseignant qui délivre le contenu. Dans la présente recherche, l'éducation à la sexualité à l'école pourrait être dissociée du personnel enseignant selon les parents interviewés, et être prise en charge par un membre du personnel scolaire non enseignant. Une autre option serait un ou une enseignante d'éducation à la sexualité, au même titre que le français ou les mathématiques.

Au contraire, les enseignantes et enseignants interviewés vont asseoir leur pertinence d'éducateur dans leur discours. Ils se voient comme professionnels et capables d'enseigner. Ils mentionnent un besoin d'apprentissage pour le contenu d'éducation à la sexualité plus ou moins grand, mais ils assurent avoir les capacités pédagogiques. Ce besoin d'apprentissage, en d'autres termes de formation, est présent dans diverses études. Que ce soit exprimé par le corps scientifique ou enseignant, un besoin de formation persiste (Beaulieu, 2010; Bialystok, 2019; Cohen et al., 2004; Cohen et al., 2012; Dupras et Rousseau, 2007). Rappelons que seuls 11,5% de la totalité des personnes enseignantes interviewés (n=78) par Beaulieu (2010) ont participé à une activité de formation sur le sujet de l'éducation à la sexualité. Dans la recherche présentée actuellement, deux sur trois des enseignants et enseignantes ont suivi une activité de formation. C'est un progrès, mais il ne peut pas être considéré à cause du petit échantillonnage. En plus de l'absence de formation de E2, une variabilité dans les formations des enseignants et enseignantes ne permet pas d'estimer que la formation pour l'éducation à la sexualité soit réalisée de manière plus systématique. Un membre du personnel enseignant insiste sur le besoin d'un enseignant ou d'une enseignante strictement pour l'éducation à la sexualité. Ce serait une personne formée pour l'éducation à la sexualité, au même titre qu'une

personne formée pour le français. Cette idée concorde avec celle des parents, qui veulent une personne spécialiste dans le domaine de l'éducation à la sexualité. Dans la problématique déjà, il avait été mentionné que l'éducation à la sexualité englobe différentes responsabilités : « *a) interacting with parents, b) interacting with administration, c) addressing students' personal concerns, d) managing a sensitive topic in the classroom, and e) developing and updating lesson plans* » (Eisenberg et al., 2011, p. 251). Ces différentes tâches ont été relevées par le personnel enseignant de la présente recherche. Dans le cas de figure où une personne était spécialisée en éducation à la sexualité, ces responsabilités lui reviendrait, tout comme l'enseignement en soi de l'éducation à la sexualité.

5.2.3 Coopération entre parents et personnel enseignant : ouverture des possibles et réticences

Dans la problématique de la recherche, l'éducation à la sexualité avait été présentée comme devant être le fruit d'une collaboration de différents acteurs tels que les élèves, l'école, les parents, la communauté et le domaine de la santé (Duquet, 2003; McCall et al., 2004). Dans la recherche menée, cette idée d'une responsabilité partagée de l'éducation à la sexualité est présente dans les discours de chacun et chacune. Ensuite, un approfondissement de la littérature scientifique avait permis de relever un certain manque d'éducation à la sexualité du côté des parents, et une grande responsabilité de l'école. Une incohérence avait par exemple été mentionnée, qui est la grande responsabilité que les parents se donnent comme vecteur d'éducation à la sexualité (Lagus et al., 2011), alors que les jeunes se tournent premièrement vers l'école pour l'éducation à la sexualité (Tanton et al., 2015). Les participants et participantes de la recherche rejoignent les résultats des études antérieures. Du côté des parents, ainsi que du personnel enseignant, des lacunes dans l'éducation à la sexualité par les parents sont remarquées, ainsi qu'une responsabilité accrue de l'école pour cette éducation. Le malaise de certains jeunes à parler de sexualité avec leurs parents est parfois mentionné.

Alors qu'une collaboration est requise pour l'éducation à la sexualité, le paragraphe précédent démontre que ce n'est pas forcément le cas. D'ailleurs, la recherche actuelle a permis de s'interroger sur la coopération entre les parents et le personnel enseignant. Il en résulte que la collaboration est plutôt distante et unidirectionnelle selon les parents et le personnel enseignant. Elle prend habituellement la forme d'une transmission d'informations du personnel enseignant aux parents, à moins d'une situation critique ou exceptionnelle qui demande plus d'implication des deux côtés. Cette maigre collaboration et communication expliquerait le manque de connaissances des parents quant à l'éducation à la sexualité réalisée dans les écoles secondaires de leur jeune. Cette absence de connaissances rejoint une partie des parents des études de McCay et al. (2014) et Wood et al. (2021) et qui leur cause une incapacité d'évaluer la qualité de l'éducation à la sexualité dans les écoles. Notons que même le personnel enseignant interviewé n'est pas toujours renseigné sur ce qui est réalisé par les autres membres du personnel enseignant pour l'éducation à la sexualité.

Wood et al. (2021) encourage donc les écoles à communiquer davantage avec les parents. Cette demande était présente dans le discours des parents interviewés par Weaver et al. (2002). Ils souhaitent être informés de l'éducation de leur jeune pour anticiper le contenu dans le cadre familial et souhaitent recevoir de l'information pour améliorer leur rôle d'éducateur ou éducatrice à la sexualité. Les trois parents interviewés se joignent à ces requêtes, mais rajoutent la possibilité d'un rôle actif du parent. Non seulement ils participeraient à des ateliers comme les parents saskatchewanais (Advisory Committee on Family Planning, 2008), mais les parents se verraient être davantage impliqués directement au sein de l'école pour l'éducation à la sexualité, comme bénévoles par exemple. Ces demandes de parents poussent le questionnement sur ce qu'une collaboration plus étroite permettrait. Est-ce que les parents se sentiraient davantage outillés, à l'aise et compétents ? Est-ce qu'ils auraient davantage de contextes qui se prêteraient à aborder l'éducation à la sexualité avec leur jeune ? Est-ce qu'ils prendraient davantage leur responsabilité d'éducation à la sexualité, ce qui induirait un réel partage de l'éducation à la sexualité ? Il peut être imaginé qu'en donnant les moyens aux parents de réaliser leur part d'éducation à la sexualité, la grande responsabilité observée actuellement mise sur l'école pourrait diminuer.

Il est important de souligner que la collaboration visée demande une communication dans les deux sens. La communication se fait principalement de manière unilatérale dans l'étude, allant de l'enseignant au parent. Pourtant, il a été mentionné dans la problématique que l'absence d'informations sur les parents a été relevée comme un obstacle à la mise en place et à l'actualisation des programmes d'éducation à la sexualité (McCay et al., 2014; Wood et al., 2021). De plus, une crainte de la réaction des parents a également été relevée comme un frein à la réalisation de l'éducation à la sexualité par le personnel enseignant, que ce soit dans cette recherche ou des études antérieures (Bialystok, 2019; Cohen et al., 2012). Les recherches menées auprès de parents appuient pourtant le soutien des parents de l'éducation à la sexualité à l'école (Advisory Committee on Family Planning, 2008; McCay et al., 2014; Weaver et al., 2002; Wood et al., 2021). Il est supposé que si une collaboration qui induit une communication bilatérale est mise en place, le corps enseignant comprendrait davantage que les parents souhaitent aller dans le même sens, tout comme les parents comprendraient davantage l'éducation à la sexualité délivrée en école secondaire. La collaboration permettrait de diminuer l'imperméabilité observée des deux « institutions » (Mackiewicz, 2014), à savoir l'école et la famille. En effet, les enseignantes et enseignants interviewés expriment de la réticence à laisser entrer davantage les parents dans le cadre scolaire de l'éducation à la sexualité. Certains peinent à imaginer comment cela se réaliserait, mais il est également souhaité de garder les parents à distance. Les enseignants et enseignantes demeurent frileux à l'idée d'inclure davantage les parents lors de l'éducation à la sexualité et peinent à s'imaginer autant de formes de collaboration que les trois parents interviewés.

5.2.4 Education à la sexualité : entre apprentissage et éducation

Un constat a été saillant dans cette recherche et se retrouve seulement en filigrane dans les recherches antérieures consultées par la chercheuse. Ce constat est le double profil des parents ou du personnel enseignant : profil d'apprenant ou profil d'éducateur. Dans les recherches consultées, c'est par le profil d'éducateur que le profil d'apprenant peut être

entrevu. Pour le personnel enseignant, le profil d'apprenant se retrouve dans le besoin de formation (Beaulieu, 2010; Bialystok, 2019; Cohen et al., 2004; Cohen et al., 2012) et pour les parents, il se retrouve par exemple dans leur besoin d'informations (Weaver et al., 2002). Le profil d'apprenant permet de rappeler que l'éducation à la sexualité est un apprentissage continu, tout au long de la vie (UNESCO, 2018).

Alors que les parents et le personnel enseignant sont des apprenants et des éducateurs, les jeunes également sont vus comme éducateurs et apprenants. Il n'apparaît pas nécessaire d'expliquer leur position d'apprenant. Au contraire, le profil d'éducateur des jeunes que les participants et participantes interviewés ont décrit nécessite davantage d'informations. Les parents et le personnel enseignant ne nomment que des adultes lorsqu'il leur est demandé à qui revient la responsabilité de l'éducation à la sexualité. Le fait que ce soit strictement des adultes rejoint certains points de vue scientifiques (Duquet, 2006). De manière paradoxale, les six personnes participantes parlent des jeunes comme étant connaisseurs, qui leur apprennent ou qui s'apprennent entre eux, etc. Les jeunes sont donc perçus comme des éducateurs, sans que cela soit officiel et conscient. Idée déjà mentionnée dans la problématique et le cadre théorique, Descheneaux et al. (2018) incitent à laisser davantage de place aux jeunes pour l'éducation à la sexualité. Pour ce faire, il s'agirait d'assimiler le profil éducateur des jeunes dans les consciences. Alors que les jeunes ont de nombreux besoins et revendications qui ont été cités dans la problématique, les élèves n'ont pas été inclus dans le développement du programme québécois (Descheneaux et al., 2018). Si l'idée des adultes sur les jeunes évoluait et qu'ils les voyaient consciemment dans des profils actifs comme celui de l'éducateur, la direction encouragée par Descheneaux et al. (2018) serait favorisée.

5.2.5 Contextes récurrents des représentations

Une remarque générale qui peut être gardée à la suite de cette recherche est la nécessité de prendre en compte le contexte dans lequel l'éducation à la sexualité s'insère et dans lequel

les acteurs de cette éducation vivent. Les représentations des personnes interviewées étaient influencées par le contexte. Alors que dans le cadre théorique, le contexte sociohistorique avait déjà été mentionné, deux autres contextes ont émergé des données collectées : le contexte personnel et le contexte scolaire. Le contexte personnel sera développé ci-dessous, suivi du contexte scolaire et du contexte sociohistorique.

Le contexte personnel de chaque participant et participante a été omniprésent dans les données. Leurs propos ont découlé de leur profession, leurs expériences et leur quotidien. Le fait qu'ils étaient parents ou personnel enseignant a influencé leurs représentations de l'éducation à la sexualité. Alors que les parents mettent en priorité ce à quoi ils sont le plus confrontés dans leur vie personnelle, le personnel enseignant met la priorité sur ce à quoi ils sont le plus confrontés dans leur vie professionnelle. De plus, le personnel enseignant qui enseigne l'ensemble des thématiques est celui qui semble avoir la connaissance la plus vaste de l'éducation à la sexualité. Les enseignants et enseignantes qui n'ont qu'une partie du contenu à délivrer ont une représentation de l'éducation à la sexualité à l'école plus floue. De leur côté, les parents se représentent l'éducation à la sexualité de l'école sur la base de peu de connaissances, ce qui a déjà été relevé lors d'études antérieures (McCay et al., 2014; Wood et al, 2021).

Pour le contexte scolaire, c'est sa variabilité qui a été récurrente et qui a retenu l'attention de la chercheuse. Au sein des écoles secondaires, des fonctionnements différents ont été décrits tels que l'organisation par le comité d'éducation à la sexualité, l'AVSEC ou les TES, ou encore l'enseignement par le personnel enseignant seulement, des ressources internes ou externes. Les pratiques des enseignants et enseignantes étaient également diverses vu que le Ministère de l'éducation n'a pas donné de clé en main. De même, le personnel enseignant ne venait pas de la même école donc il n'avait pas les mêmes supports mis à disposition, si existants. Ce constat rejoint les résultats de Laverty et al. (2021) déjà relevés dans le cadre théorique. Les chercheuses avaient remarqué une variabilité des pratiques au sein du Québec, allant parfois jusqu'à une absence d'éducation à la sexualité. L'absence d'éducation à la sexualité n'a pas été constatée dans la recherche actuelle, étant donné qu'un

critère d'inclusion du personnel enseignant était le fait de délivrer du contenu d'éducation à la sexualité. Bien qu'elle n'ait pas été remarquée, cette réalité observée par Laverty et al. (2021) ne doit pas être omise. Il en résulte que les représentations sont liées à l'école dans laquelle le personnel enseigne, ainsi qu'aux informations qui ont été transmises ou non aux parents.

Troisièmement, le contexte sociohistorique influence les représentations de toutes personnes. Ce contexte avait déjà été abordé dans la partie théorique de la recherche. Dans les résultats, l'influence du contexte sociohistorique s'est retrouvée dans le discours de plusieurs personnes qui mentionnaient leur différence d'âge avec les jeunes. Certains participants et certaines participantes remarquent ne pas avoir les mêmes représentations que les jeunes étant donné leur écart de génération et donc leurs apprentissages différents. Ensuite, le contexte sociohistorique est présent par exemple dans les sujets mis en priorité par les participantes et participants. La diversité d'identité et de genre tout comme l'utilisation des médias sont des sujets d'actualité dans la société québécoise. Elles sont souvent nommées dans les recommandations ou réflexions des personnes interviewées. Le contexte sociohistorique ressort également dans les représentations sociales. Pour les repérer, quelques représentations sociales sont empruntées à Descheneaux et al. (2018) ainsi qu'à Martinez et Phillips (2009). Les représentations sociales les plus présentes dans l'ensemble des données étaient la mononormativité, le puritanisme, l'ethnocentrisme et l'âgisme. Remarquons que l'âgisme est à la fois présent dans les discours des participants et des participantes, mais est parfois discuté dans un objectif de s'en distancier. D'autres représentations sociales sont présentes dans les discours dans une idée de les déconstruire et de s'en éloigner, par exemple : la culture du viol, l'hétéronormativité, le *shutshaming* ou le naturalisme.

Finalement, pour accéder aux représentations, il est primordial de les contextualiser. La connaissance et la considération des différents contextes de chacun ou chacune permettent de mieux comprendre ses représentations.

5.3 LIMITES DE LA RECHERCHE

Il existe différentes limites inhérentes à la recherche présentée. Ce point permet d'en adresser quelques-unes.

En recherche qualitative/interprétative, Savoie-Zajc (2018) appuie sur le fait que « le chercheur et les participants à la recherche ne sont pas neutres : leurs schèmes personnels et théoriques, leurs valeurs influent sur leur conduite » (pp. 195-196). Cette non-neutralité est une limite de la recherche, qui pourrait même se retrouver comme un obstacle à la relation de confiance lors de l'entrevue. De plus, « le chercheur tente de produire un savoir objectif, c'est-à-dire validé par les participants à la recherche » (Savoie-Zajc, 2018, pp. 195-196), ce qui implique que le savoir dépend des personnes interviewées. De surcroît, dans les études menées sur le sujet de la sexualité, les individus qui participent sont jugés plus libéraux que ceux qui ne souhaitent pas participer (McCay et al., 2014). À titre d'exemple dans la présente étude, il a été mentionné que les parents interviewés étaient proches de la communauté LGBTQ+. Cette proximité pourrait être ce qui a motivé leur participation. De ce fait, l'ensemble des représentations ne peut pas être représenté.

Le processus de recrutement a été limité par le contexte pandémique. Le nombre de personnes participantes est moins élevé que les ambitions initiales de la chercheuse. De plus, concernant les critères pour le recrutement des participants et participantes, il est nécessaire de relever une limite précise. Les statuts de chacun, membre du personnel enseignant du secondaire et parent d'au moins un ou une jeune au secondaire, peuvent se recouper. Par exemple, un enseignant du secondaire peut répondre en tant qu'enseignant, mais il a également un ou une jeune dans une école secondaire. Pour limiter une contamination découlant de ce double statut, l'importance de répondre selon un statut précis est relevée lors de la collecte de donnée.

Il existe également des limites propres à l'outil de collecte, l'entrevue. De prime abord, « tout entretien est conditionnel et circonstanciel » (Laroui et de la Garde, 2017, p. 164). En plus, la qualité de l'échange repose sur la qualité de la relation entre l'intervieweur et

l'interviewé (Savoie-Zajc, 2018, p. 201). Un rapport de confiance est de mise. « Il peut aussi exister des barrières culturelles, des blocages de communication ou des sujets tabous pour des personnes, faisant en sorte qu'un véritable dialogue n'arrive pas à être engagé » (Savoie-Zajc, 2021, p. 294). Ce fait s'applique particulièrement à l'éducation la sexualité, encore souvent mise sous silence (Richard, 2019). De plus, « [l]'interviewé peut être mû par un désir de rendre service ou d'être bien vu, limitant ainsi la crédibilité des messages communiqués » (Savoie-Zajc, 2021, p. 294). La désirabilité sociale ou conformité sociale est une tendance à se conformer socialement et « [c]omme la personne interviewée voit son vis-à-vis et peut parfois deviner ses réactions, elle aura encore plus tendance à vouloir donner une bonne image d'elle-même » (Durand, 2021, p. 370). Ce biais est d'autant plus présent avec un sujet sensible et actuel comme l'éducation à la sexualité. Dans une optique de réduction de ce biais, l'entrevue commence par une tâche d'associations libres qui favorise la spontanéité. En effet, à la suite de l'état des lieux, la question posée à toutes les personnes participantes est « lorsque vous entendez "éducation à la sexualité", quels sont les mots qui vous viennent en tête ? ». À cette question, les personnes participantes peuvent s'exprimer à voix haute sans limites de temps. Cette tâche permet également d'accéder aux représentations sociales des participants et participantes (Abric, 1994; Grenon et al., 2013). Cette tâche d'association libre est répétée lors de la présentation des 31 sujets. En effet, il est demandé aux participants et participantes de réagir spontanément à l'énoncé de chaque sujet.

Malgré ces limites, la recherche a permis d'ouvrir sur des questions pertinentes quant aux représentations que les parents et le personnel enseignant ont de l'éducation à la sexualité à l'école.

CONCLUSION GÉNÉRALE

La recherche menée a permis d'identifier les représentations de parents et de personnel enseignant quant à l'éducation à la sexualité réalisée pour des adolescents et adolescentes du secondaire québécois. Une brève synthèse de la recherche est réalisée ci-dessous. La pertinence sociale et la pertinence scientifique de la recherche sont rendues explicites dans la synthèse dans la problématique.

Pour amorcer la problématique, l'adolescence a été décrite comme une période de transition et de développement (OMS, 2019), notamment au niveau de la sexualité (Richard, 2019). Cette période provoque des questionnements et des défis chez les jeunes et de l'inquiétude chez les adultes (Beaulieu, 2010; Richard, 2019). Les références citées dans la problématique appuient la nécessité d'une éducation complète à la sexualité, adaptée et actuelle pour la population adolescente. La pertinence sociale de la recherche se retrouve en partie dans le caractère essentiel de cette éducation. Ensuite, plusieurs vecteurs de l'éducation à la sexualité ont été exposés, dont Internet, les parents et l'école qui ont été détaillés. Face aux possibles risques d'Internet, un appel à l'éducation aux médias relative à la sexualité a été relevé (Baker, 2016; Brown et Bobkowsi, 2011). Concernant le deuxième vecteur abordé, les parents ont été décrits comme peu à l'aise avec l'éducation à la sexualité, engendrant des lacunes d'informations ou l'absence de l'éducation à la sexualité (Byers et Sears, 2012; Frappier et al., 2008; Hyde et al., 2013; Jerman et Constantine, 2010; Weaver et al., 2002). Cela a permis de relever une grande responsabilité au niveau de l'école, et plus directement sur les épaules du corps professionnel enseignant la sexualité. Ainsi, la problématique s'est orientée vers le cadre scolaire de l'éducation à la sexualité, et plus particulièrement vers les représentations quant à cette éducation. Il avait été mentionné que les représentations peuvent soutenir ou entraver une éducation complète à la sexualité (Martinez et Phillips, 2009) et qu'elles sont à considérer lors de création ou d'adaptation de

programmes d'éducation à la sexualité dans les écoles (Wood et al. 2021). C'est également dans ces propos que s'ancre la pertinence sociale de la présente recherche. Les représentations de trois acteurs (jeunes, parents et personnel enseignant) quant à l'éducation à la sexualité ont été dépeintes avec les informations de la littérature scientifique actuelle. Alors que les jeunes sont un groupe relativement étudié et que leurs besoins quant à l'éducation à la sexualité ont été verbalisés, les connaissances scientifiques sur les représentations des parents et du personnel enseignant sont restées lacunaires. Depuis l'implantation obligatoire du programme d'éducation à la sexualité en 2018, la recherche de documentation scientifique a été encore moins fructueuse. Quelques réactions de parents et de personnel enseignant ont paru dans les médias couvrant alors la thématique. La documentation scientifique peu fournie assied la pertinence scientifique de la recherche menée. Les lacunes au niveau des données scientifiques ont poussé la chercheuse à s'interroger sur les représentations actuelles de parents et du personnel enseignant quant à l'éducation à la sexualité. Avec l'objectif d'identifier les représentations de parents et de personnel enseignant quant à l'éducation à la sexualité pour des jeunes du secondaire québécois, la question de recherche a été formulée ; Quelles sont les représentations du personnel enseignant et de parents québécois quant à l'éducation à la sexualité au secondaire ?

Le cadre théorique a débuté par la définition des concepts, à savoir l'éducation à la sexualité et les représentations. Ensuite, une emphase a été mise sur le contexte sociohistorique de l'éducation à la sexualité. Son contexte juridique et son contexte géographique ont été relevés, avant de détailler l'historique et l'actualité de l'éducation à la sexualité québécoise au secondaire. Le dernier point a permis d'ajouter la notion de coéducation entre les parents et le personnel enseignant, ainsi que de rassembler les éléments du cadre théorique.

Avec une méthodologie qualitative/interprétative, la collecte de données s'est faite auprès de trois parents et trois membres du personnel enseignant par entrevue semi-dirigée. Les données issues de ces entrevues ont été analysées selon les procédures de l'analyse

thématique (Paillé et Mucchielli, 2021). Les résultats décrits, la discussion a permis une mise en parallèle des résultats des parents et du personnel enseignant ainsi que cinq pistes de réflexion. Premièrement, le soutien des deux groupes pour l'éducation à la sexualité au secondaire a été affirmé, et ce pour une multitude de sujets. La deuxième réflexion a porté sur la pertinence du personnel enseignant comme éducateur à la sexualité. Troisièmement, la coopération entre les parents et le personnel enseignant a soulevé une ouverture des possibles, mais aussi des réticences. Ensuite, le profil apprenant a été ajouté au profil éducateur des personnes réalisant l'éducation à la sexualité. En dernier lieu, c'est autour des contextes récurrents des représentations que la chercheuse s'est interrogée.

Pour de futures recherches, plusieurs pistes sont à investiguer. La première découle directement de la discussion. C'est la remise en question de la pertinence de l'enseignant comme éducateur à la sexualité par les parents qui est sujette à approfondissement selon la chercheuse. Ensuite, les jeunes ont été omis de cette recherche, mais ils demeurent le centre d'intérêt premier vu que l'éducation à la sexualité leur est adressée. Il serait donc intéressant de s'attarder sur leurs représentations dans le contexte québécois et actuel. En outre, le profil éducateur des jeunes pourrait être davantage mis en avant dans les futures recherches. Par exemple, une recherche-développement pourrait avoir le projet de rassembler les jeunes, les parents et le personnel enseignant autour d'un même projet en lien avec l'éducation à la sexualité. Alors que le profil éducateur des jeunes serait à davantage considérer, il semble important de considérer le profil apprenant des parents et de personnel enseignant. Ils sont habituellement étudiés comme des éducateurs et éducatrices, alors qu'eux-mêmes mettent en avant leur statut d'apprenant. Relativement à la collecte de données, il serait intéressant de la compléter avec des entrevues de groupe. Une autre piste incite de s'écarter de l'approche qualitative. En effet, un plus grand échantillonnage avec une plus grande variété dans les personnes participantes permettrait d'avoir un plan large des représentations. Cela pourrait par exemple collecter les représentations de personnes qui s'opposent à l'éducation à la sexualité. Finalement, il serait pertinent de s'intéresser aux représentations de l'ensemble des éducateurs et des éducatrices à la sexualité présents au sein des écoles. Alors que les enseignants et enseignantes étaient visés, d'autres personnes éducatrices ont été mentionnées

telles qu'une infirmière, une policière, une AVSEC, des TES, des TS, des organismes communautaires externes, etc. La recherche pourrait même s'étendre à d'autres milieux éducatifs que le milieu scolaire qui a été traité dans la présente étude.

PLAGIAT ET DROIT D'AUTEUR

L'étudiant assume l'entière responsabilité de l'écriture et de la présentation de la version finale du rapport, de la thèse ou du mémoire qu'il rédige dans le cadre de son programme d'études. Cela fait partie de l'apprentissage qui sera sanctionné par le diplôme.

L'étudiant qui ne respecte pas le droit d'auteur se rend coupable de plagiat et s'expose, en vertu de l'article 285 du règlement 6 : *Régime des études de cycles supérieurs*, à une sanction pouvant aller jusqu'à l'exclusion :

285. Tout acte (tentative, participation) de plagiat ou de fraude relatif à une activité ou à un programme peut entraîner, entre autres, une ou plusieurs des sanctions suivantes : a) l'annulation de l'épreuve ou du travail; b) l'échec de l'activité; c) la suspension pendant un ou plusieurs trimestres pour une durée ne pouvant excéder vingt-quatre (24) mois; d) la recommandation au Conseil de l'exclusion de l'Université pour une période ne pouvant excéder cinq (5) ans.

Pour obtenir plus d'information sur le droit d'auteur et pour prendre connaissance des questions courantes sur le sujet, consultez *Le guide du droit d'auteur* de l'Office de la propriété intellectuelle du Canada. Reportez-vous également à la *Politique sur la reconnaissance et la protection de la propriété intellectuelle de l'UQAR*.

L'*Atelier de prévention du plagiat*, accessible à tous les étudiants de l'UQAR depuis le portail du Centre d'aide à la réussite de Rimouski ou de Lévis, offre beaucoup d'information sur les enjeux liés au plagiat et sur les façons de citer correctement des documents.]

ANNEXE I
CANEVAS D'ENTREVUE DES PARENTS

Date :	Numéro d'identification :
Guide d'entrevue Parents	

Bonjour,

Je vous remercie d'avoir accepté de participer à cette recherche, qui vise à identifier et comparer les représentations de personnel enseignant et de parents quant à l'éducation à la sexualité au secondaire québécois. L'entrevue de 60 à 90 minutes sera enregistrée, mais les données seront confidentielles et utilisées strictement dans le cadre de la recherche. Je souhaite vous rappeler que vous avez le droit de ne pas répondre et de vous retirer du processus à tout moment. Avant de commencer, avez-vous des commentaires ou des questions ?

A. ETAT DES LIEUX

À votre connaissance, comment est enseignée l'éducation à la sexualité à l'école secondaire de votre jeune ?

Si elle/il sait, continuer ce point. Sinon passer au point B.

Qui en a la responsabilité ? Qui la planifie (comité santé, sexologue, conseiller pédagogique, autres) ? qui l'enseigne ?

Dans quel contexte (classe, hors classe) ?

Qu'est-ce qui est enseigné ?

B. QUESTIONS : EDUCATION A LA SEXUALITE

1. Lorsque vous entendez « éducation à la sexualité », quels sont les mots qui vous viennent en tête ?

Réponse

Sur quelles connaissances vous basez-vous pour dire ces mots ? Où avez-vous puisé ces idées de mots ? médias, livres, documentaire, votre expérience, votre propre éducation, vos amis, votre famille, professionnels, etc. ?

2. Pouvez-vous me donner votre propre définition de ce qu'est l'éducation à la sexualité ?

Réponse

D'où vient votre définition ?

3. Pouvez-vous me parler de l'importance de l'éducation à la sexualité à l'école ? Qu'en pensez-vous ?
4. Selon vous, à qui appartient la responsabilité de faire l'éducation à la sexualité ?
5. Selon vous, à qui appartient la responsabilité de faire l'éducation à la sexualité dans un cadre d'école secondaire ?
6. Que pensez-vous du rôle de l'enseignant dans l'éducation à la sexualité au secondaire ?
7. Que pensez-vous du rôle des parents dans l'éducation à la sexualité à l'école secondaire ?
8. L'interaction actuelle parents-enseignants : Que pensez-vous de l'implication des parents dans une éducation à la sexualité qui se passe à l'école ? Comment êtes-vous impliqué dans l'école secondaire au niveau de l'éducation à la sexualité ?
9. Interaction souhaitée parents-enseignants : Comment pourriez ou voudriez-vous être impliqué dans les écoles secondaires au niveau de l'éducation à la sexualité ?
10. Selon vous, qu'est-ce qui bloque et qu'est ce qui favorise la coopération entre le personnel enseignant et les parents pour l'éducation à la sexualité ?

C. QUESTIONS : SUJETS LIES A L'EDUCATION A LA SEXUALITE

Je vais vous partager plusieurs sujets liés à l'éducation à la sexualité. Je vous laisse les lire et vous pouvez y réagir à chaud, avant que je vous pose des questions.

Faire un partage d'écran avec la liste de différents sujets (31) :

- Familles
- Relations amicales, amoureuses et romantiques
- Tolérance, inclusion et respect
- Engagements à long terme et parentalité
- Valeurs et sexualité
- Droits humains et sexualité
- Culture, société et sexualité,
- Communautés autochtones
- Situation de handicap
- Communauté LGBTQ+
- Identité et orientation sexuelle
- Construction sociale du genre et des normes de genre
- Égalité des genres, stéréotypes et préjugés
- Violence basée sur le genre
- Violence
- Consentement, vie privée et intégrité physique
- Utilisation des technologies de l'information et de la communication
- Normes et influence des pairs sur le comportement sexuel
- Prise de décision
- Techniques de communication, de refus et de négociation
- Maîtrise des médias et sexualité
- Trouver de l'aide et du soutien
- Anatomie et physiologie sexuelles et reproductives
- Reproduction
- Puberté
- Image du corps
- Sexe, sexualité et cycle de la vie sexuelle
- Comportement sexuel et réponse sexuelle
- Plaisir, orgasme et masturbation
- Stigmatisation associée au virus d'immunodéficience humaine (VIH) et au Syndrome d'Immuno Déficience Acquise (SIDA), traitement, soins et soutien
- Compréhension, prise en compte et réduction du risque d'infection sexuellement transmissibles (IST).

Avant de continuer avec les questions, est-ce qu'il y a des sujets que vous souhaitez ne pas aborder lors de cette entrevue ? Vous pouvez changer d'avis à tout moment.

1. Est-ce que vous classerez tous ces sujets sous la bannière « éducation à la sexualité » ?

Réponse

- Pensez-vous qu'un enseignant ou une enseignante aurait la même réponse que vous ?
2. Que pensez-vous de la compétence des parents pour parler de ces sujets aux jeunes ?
 3. Que pensez-vous de l'aisance des parents pour parler de ces sujets aux jeunes ?
 4. Lesquels de ces sujets sont plus compliqués à aborder pour vous et pourquoi ?
Qu'est-ce qui pourraient influencer votre volonté à traiter ou non ces sujets ?
 5. Que pensez-vous de l'enseignement de chacun de ces sujets dans le cadre d'une éducation à la sexualité dans les écoles secondaires ?
 6. Que pensez-vous de la compétence des enseignants et enseignantes pour traiter ces sujets ?
 7. Que pensez-vous de l'aisance des enseignants et enseignantes pour traiter ces sujets ?
 8. Lesquels seraient plus compliqués à aborder pour eux et pourquoi ?
Qu'est-ce qui pourraient influencer la volonté des enseignants et enseignantes à traiter ou non ces sujets ?
 9. Avez-vous déjà eu une interaction avec un enseignant ou une enseignante en relation avec un ou plusieurs de ces sujets d'éducation à la sexualité ? Si oui, pouvez-vous détailler ?
 10. Que pensez-vous d'une coopération entre le personnel enseignant et vous au niveau de ces différents sujets ?
 11. Pensez-vous que certains sujets ne permettent pas une coopération entre le personnel enseignant et les parents ? Pourquoi ?
 12. Sur quelles connaissances vous êtes-vous basé répondre aux questions liés aux différents sujets ? Où avez-vous puisé vos réponses ? médias, livres, documentaire, votre expérience, votre propre éducation, vos amis, votre famille, professionnels, etc. ?

D. DONNEES SOCIODEMOGRAPHIQUES

1. Degré dans lequel votre jeune (ou vos jeunes) est (sont) :
2. Le genre auquel vous vous identifiez :
3. Tranche d'âge :

- Moins de 26 ans
- 26 ans à 30 ans
- 31 à 40 ans
- 41 ans à 50 ans
- Plus de 50 ans

E. QUESTION CONCLUSION : UN MONDE IDEAL

Avant de conclure, je souhaite vous poser une dernière question et laisser place à votre imagination : Dans le cadre d'une école secondaire, à quoi ressemblerait l'éducation à la sexualité idéale selon vous ?

Pour terminer, avez-vous des commentaires ou des questions ?

Je vous remercie de m'avoir accordé du temps et votre confiance. Souhaitez-vous recevoir des informations par courriel quant aux résultats de la recherche ?

(Finalement, avez-vous des personnes à recommander ?)

ANNEXE II
CANEVAS D'ENTREVUE DU PERSONNEL ENSEIGNANT

Date :	Numéro d'identification :
Guide d'entrevue Personnel enseignant	

Bonjour,

Je vous remercie d'avoir accepté de participer à cette recherche qui vise à identifier et comparer les représentations de personnel enseignant et de parents quant à l'éducation à la sexualité au secondaire québécois. L'entrevue de 60 à 90 minutes sera enregistrée, mais les données seront confidentielles et utilisées strictement dans le cadre de la recherche. Je souhaite vous rappeler que vous avez le droit de ne pas répondre et de vous retirer du processus à tout moment. Avant de commencer, avez-vous des commentaires ou des questions ?

A. ETAT DES LIEUX

À votre connaissance, comment est enseignée l'éducation à la sexualité dans l'école secondaire où vous travaillez ?

Si oui, continuer ce point. Si non ou ne sait pas, passer au point B.

Qui en a la responsabilité ? Qui la planifie (comité santé, sexologue, conseiller pédagogique, autres) ? qui l'enseigne ? Occupez-vous un rôle dans l'éducation à la sexualité ?

Dans quel contexte (classe, hors classe) ?

Qu'est-ce qui est enseigné ?

Combien de temps est alloué à l'éducation à la sexualité ?

B. QUESTIONS : EDUCATION A LA SEXUALITE

1. Lorsque vous entendez « éducation à la sexualité », quels sont les mots qui vous viennent en tête ?

Réponse

Sur quelles connaissances vous basez-vous pour dire ces mots ? Où avez-vous puisé ces idées de mots ? médias, livres, documentaire, votre expérience, votre propre éducation, vos amis, votre famille, professionnels, etc. ?

2. Pouvez-vous me donner votre propre définition de ce qu'est l'éducation à la sexualité ?

Réponse

D'où vient votre définition ?

3. Pouvez-vous me parler de l'importance de l'éducation à la sexualité à l'école ? Qu'en pensez-vous ?
4. Selon vous, à qui appartient la responsabilité de faire l'éducation à la sexualité ?
5. Selon vous, à qui appartient la responsabilité de faire l'éducation à la sexualité dans un cadre d'école secondaire ?
6. Que pensez-vous du rôle de l'enseignant ou l'enseignante dans l'éducation à la sexualité au secondaire ?
7. Que pensez-vous du rôle des parents dans l'éducation à la sexualité à l'école secondaire ?
8. L'interaction actuelle parents-enseignants : Que pensez-vous de l'implication des parents dans une éducation à la sexualité qui se passe à l'école ? Comment les parents sont-ils impliqués dans l'école secondaire au niveau de l'éducation à la sexualité ?
9. Interaction souhaitée parents-enseignants : Comment pourriez ou voudriez-vous impliquer les parents dans les écoles secondaires au niveau de l'éducation à la sexualité ?
10. Selon vous, qu'est-ce qui bloque et qu'est ce qui favorise la coopération entre le personnel enseignant et les parents pour l'éducation à la sexualité ?

C. QUESTIONS : SUJETS LIÉS A L'ÉDUCATION A LA SEXUALITÉ

Je vais vous partager plusieurs sujets liés à l'éducation à la sexualité. Je vous laisse les lire et vous pouvez y réagir à chaud, avant que je vous pose des questions.

Faire un partage d'écran avec la liste de différents sujets (31) :

- Familles
- Relations amicales, amoureuses et romantiques
- Tolérance, inclusion et respect
- Engagements à long terme et parentalité
- Valeurs et sexualité
- Droits humains et sexualité
- Culture, société et sexualité,
- Communautés autochtones
- Situation de handicap
- Communauté LGBTQ+
- Identité et orientation sexuelle
- Construction sociale du genre et des normes de genre
- Égalité des genres, stéréotypes et préjugés
- Violence basée sur le genre
- Violence
- Consentement, vie privée et intégrité physique
- Utilisation des technologies de l'information et de la communication
- Normes et influence des pairs sur le comportement sexuel
- Prise de décision
- Techniques de communication, de refus et de négociation
- Maîtrise des médias et sexualité
- Trouver de l'aide et du soutien
- Anatomie et physiologie sexuelles et reproductives
- Reproduction
- Puberté
- Image du corps
- Sexe, sexualité et cycle de la vie sexuelle
- Comportement sexuel et réponse sexuelle
- Plaisir, orgasme et masturbation
- Stigmatisation associée au virus d'immunodéficience humaine (VIH) et au Syndrome d'Immuno Déficience Acquis (SIDA), traitement, soins et soutien
- Compréhension, prise en compte et réduction du risque d'infection sexuellement transmissibles (IST).

Avant de continuer avec les questions, est-ce qu'il y des sujets que vous souhaitez ne pas aborder lors de cette entrevue ? Vous pouvez changer d'avis à tout moment.

1. Est-ce que vous classerez tous ces sujets sous la bannière « éducation à la sexualité » ?

Réponse

Pensez-vous qu'un parent aurait la même réponse que vous ?

2. Que pensez-vous de l'enseignement de chacun de ces sujets dans le cadre d'une éducation à la sexualité dans les écoles secondaires ?
3. Que pensez-vous de la compétence des enseignants et enseignantes pour traiter ces sujets ?
4. Que pensez-vous de l'aisance des enseignants et enseignantes pour traiter ces sujets ?
5. Lesquels de ces sujets sont plus compliqués à aborder pour vous et pourquoi ?
Qu'est-ce qui peut influencer la volonté des enseignants et enseignantes à traiter ou non ces sujets ?
6. Que pensez-vous de la compétence des parents pour parler de ces sujets à leur(s) jeune(s) ?
7. Que pensez-vous de l'aisance des parents pour parler de ces sujets à leur(s) jeune(s) ?
8. Selon vous, lesquels sont plus compliqués à aborder pour eux et pourquoi ?
9. Avez-vous déjà eu une interaction avec un parent en relation avec un ou plusieurs de ces sujets d'éducation à la sexualité ? Si oui, pouvez-vous détailler ?
10. Que pensez-vous d'une coopération entre les parents et vous au niveau de ces différents sujets ?
11. Pensez-vous que certains sujets ne permettent pas une coopération entre le personnel enseignant et les parents ? Pourquoi ?
12. Sur quelles connaissances vous êtes-vous basé répondre aux questions liés aux différents sujets ? Où avez-vous puisé vos réponses ? médias, livres, documentaire, votre expérience, votre propre éducation, vos amis, votre famille, professionnels, etc. ?)

D. DONNEES SOCIODEMOGRAPHIQUES

1. Votre ou vos matières enseignable(s) :
2. Degré(s) dans lequel/lesquelles vous enseignez :
3. Rôle au sein de l'école pour l'éducation à la sexualité :
4. Le genre auquel vous vous identifiez :
5. Identifiez-vous comme membre de la communauté LGBTQ+ ? :
6. Tranche d'âge :
 - Moins de 26 ans
 - 26 ans à 30 ans
 - 31 à 40 ans
 - 41 ans à 50 ans
 - Plus de 50 ans

E. QUESTION CONCLUSION : UN MONDE IDEAL

Avant de conclure, je souhaite vous poser une dernière question et laisser place à votre imagination : Dans le cadre d'une école secondaire, à quoi ressemblerait l'éducation à la sexualité idéale selon vous ?

Pour terminer, avez-vous des commentaires ou des questions ?

Je vous remercie de m'avoir accordé du temps et votre confiance. Souhaitez-vous recevoir des informations par courriel quant aux résultats de la recherche ?

(Finalement, avez-vous des personnes à recommander ?)

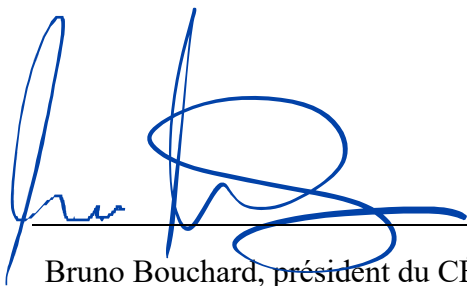
ANNEXE III
CERTIFICAT D'ÉTHIQUE

Titulaire du projet :	Ophélie Perrin
Unité de recherche :	Maîtrise en science de l'éducation
Titre du projet :	Les représentations de personnel enseignant et de parents quant à l'éducation à la sexualité au secondaire québécois

Le CÉR de l'Université du Québec à Rimouski certifie, conjointement avec la personne titulaire de ce certificat, que le présent projet de recherche prévoit que les êtres humains qui y participent seront traités conformément aux principes de l'*Énoncé de politique des trois Conseils : Éthique de la recherche avec des êtres humains* ainsi qu'aux normes et principes en vigueur dans la *Politique d'éthique avec les êtres humains de l'UQAR (C2-D32)*.

Réservé au CÉR

N° de certificat :	CER-121-972
Période de validité du certificat :	12 mai 2022 au 11 mai 2023



Bruno Bouchard, président du CÉR-UQAR

12.05.22

Date

Certificat émis par le sous-comité d'évaluation déléguée. Ce certificat sera entériné par le CÉR-UQAR lors de sa prochaine réunion.

LISTE DE RÉFÉRENCES BIBLIOGRAPHIQUES

- Abric, J-C. (1994). Les représentations sociales : aspects théoriques. Dans J.-C. Abric (dir), *Pratiques sociales et représentations* (p. 11-35). Presses universitaires de France.
- Advisory Committee on Family Planning. (2008). *Sexual health education survey : Urban and rural comparative*. (Rapport final). Fast Consulting. <https://skprevention.ca/resource-catalogue/sexual-health/advisory-committee-on-family-planning-sexual-health-education-survey/>
- Agence de santé publique du Canada. (2008). *Lignes directrices canadiennes pour l'éducation en matière de santé sexuelle*. Agence de la santé publique du Canada.
- Albury, K. (2014). Porn and sex education, porn as sex education. *Porn Studies*, 1(1-2), 172-181. <https://doi.org/10.1080/23268743.2013.863654>
- Allen, L. (2005). 'Say everything' : Exploring young people's suggestions for improving sexuality education. *Sex Education*, 5(4), 389-404. <https://doi.org/10.1080/14681810500278493>
- Alliance pour une éducation sexuelle en Suisse. (s. d.). *Questions réponses sur l'éducation sexuelle à l'école auprès des enfants et des jeunes*. <https://www.alliance-educationsexuelle.ch/web.php/21/fr/ressources/faq-pour-parents-et-enseignant.e.s>
- Alphonso, C. (2017, décembre 14). Quebec becomes latest province to make sex education compulsory. *The Globe and Mail*. <https://www.theglobeandmail.com/news/national/quebec-becomes-latest-province-to-make-sex-education-compulsory/article37335042/>
- Baillargeon, N. (2013). *Turbulences : Essais de philosophie de l'éducation*. Hermann Presses de l'Université Laval.
- Baillargeon, N. (2015). La philosophie de l'éducation en sciences de l'éducation : Un témoignage. *PhaenEx*, 10, 1-12. <https://doi.org/10.22329/p.v10i0.4454>
- Baker, K. E. (2016). Online pornography – Should schools be teaching young people about the risks? An exploration of the views of young people and teaching professionals. *Sex Education*, 16(2), 213-228. <https://doi.org/10.1080/14681811.2015.1090968>

- Barragan, F. (1997). L'éducation sexuelle : Entre l'émancipation critique et le néoconservatisme. *Revue sexologique*, 5(2), 11-39.
- Bay-Cheng, L. Y. (2003). The Trouble of Teen Sex : The construction of adolescent sexuality through school-based sexuality education. *Sex Education*, 3(1), 61-74. <https://doi.org/10.1080/1468181032000052162>
- Beaud, J.-P. (2021). L'échantillonnage. Dans I. Bourgeois (dir.), *Recherche sociale : De la problématique à la collecte des données* (p. 201-230). Presses de l'Université du Québec.
- Beaulieu, N. (2010). Identification des besoins de formation des enseignantes et des enseignants du secondaire en matière d'éducation à la sexualité dans le contexte de la réforme de l'éducation. [Mémoire de maîtrise]. Université du Québec à Rimouski. <https://semaphore.uqar.ca/id/eprint/411/>
- Bélangier-Cloutier, M.-Q. (2018). Représentations de personnels scolaires au regard de l'éducation à la sexualité au Québec auprès de jeunes adultes présentant une déficience intellectuelle (DI) moyenne (DIM) à profonde (DIP). [Thèse de doctorat]. Université de Sherbrooke. <https://savoirs.usherbrooke.ca/handle/11143/13619>
- Berger, D., Bernard, S., Wafo, F., Hrairi, S., Balcou, M., et Carvalho, G. S. (2011). Éducation à la santé et à la sexualité : Qu'en pensent les enseignants ? Étude comparative dans 15 pays. *Carrefours de l'éducation*, 2(32), 81-103. <https://doi.org/10.3917/cdle.032.0081>
- Bernoussi, M., et Florin, A. (1995). La notion de représentation : de la psychologie générale à la psychologie sociale et la psychologie du développement. *Enfance*, 48(1), 71-87. <https://doi.org/10.3406/enfan.1995.2115>
- Bialystok, L. (2019). Ontario Teachers' Perceptions of the Controversial Update to Sexual Health and Human Development. *Revue canadienne de l'éducation*, 42(1), 1-41. <https://journals.sfu.ca/cje/index.php/cje-rce/article/view/3527>
- Boucher, K. (2003). « Faites la prévention, mais pas l'amour ! » : des regards féministes sur la recherche et l'intervention en éducation sexuelle. *Recherches féministes*, 16(1), 121-158. <https://doi.org/10.7202/007345ar>
- Boucher, K. (2012). Les représentations sociales de l'éducation sexuelle à l'adolescence au Québec au tournant du XXIe siècle : Discours au féminin pluriel et singulier. [Thèse de doctorat]. Université Laval.
- Bourgeois, I. (2021). Qu'est-ce que la recherche sociale ? Dans I. Bourgeois (dir.), *Recherche sociale : De la problématique à la collecte des données* (p. 1-14). Presses de l'Université du Québec.

- Boutin, G. (2018). *L'entretien de recherche qualitatif: Théorie et pratique* (3^e éd.). Presses de l'Université du Québec.
- Braun, V., et Clarke, V. (2006). Using thematic analysis in psychology. *Qualitative Research in Psychology*, 3(2), 77-101. <https://doi.org/10.1191/1478088706qp063oa>
- Brodeur, G., Hébert, M., Fernet, M., Moreau, C., et Julien, M. (2021). *Fiche Étincelles - Résultats de l'analyse des besoins quantitative auprès des membres du personnel scolaire*. Chaire de recherche du Canada sur les traumatismes interpersonnels et la résilience. Université du Québec à Montréal.
- Brown, J. D., et Bobkowski, P. S. (2011). Older and Newer Media : Patterns of Use and Effects on Adolescents' Health and Well-Being. *Journal of Research on Adolescence*, 21(1), 95-113. <https://doi.org/10.1111/j.1532-7795.2010.00717.x>
- Brown, J. D., Keller, S., et Stern, S. (2009). Sex, Sexuality, Sexting, and SexEd : Adolescents and the Media. *The Prevention Researcher*, 16(4), 12-16. <https://doi.org/10.1037/e630642009-005>
- Byers, E. S., Hamilton, L. D., et Fisher, B. (2017). Emerging adults' experiences of middle and high school sexual health education in New Brunswick, Nova Scotia, and Ontario. *The Canadian Journal of Human Sexuality*, 26(3), 186-195. <https://doi.org/10.3138/cjhs.2017-0006>
- Byers, E. S., et Sears, H. A. (2012). Mothers Who Do and Do Not Intend to Discuss Sexual Health With Their Young Adolescents. *Family Relations*, 61(5), 851-863. <https://doi.org/10.1111/j.1741-3729.2012.00740.x>
- Cameron, K. A., Salazar, L. F., Bernhardt, J. M., Burgess-Whitman, N., Wingood, G. M., et DiClemente, R. J. (2005). Adolescents' experience with sex on the web : Results from online focus groups. *Journal of Adolescence*, 28(4), 535-540. <https://doi.org/10.1016/j.adolescence.2004.10.006>
- Cénat, J.-M., Hébert, M., Blais, M., Lavoie, F., Guerrier, M., et Derivois, D. (2015, juillet). Flash PAJ #2 - *Cyberintimidation: Un portrait de la situation*. Équipe des IRSC sur les traumatismes interpersonnels, Université du Québec à Montréal, Montréal (QC), Canada.
- Clarke, D. J., et Aggelton, P. (2012). Life Skills-Based HIV Education and Education for All. *Background Paper Prepared for the Education for All Global Monitoring Report, Youth and Skills: Putting Education to Work*. UNESCO.
- Cohen, J. N., Byers, E. S., et Sears, H. A. (2012). Factors affecting Canadian teachers' willingness to teach sexual health education. *Sex Education*, 12(3), 299-316. <https://doi.org/10.1080/14681811.2011.615606>

- Cohen, J. N., Byers, E. S., Sears, H. A., et Weaver, A. D. (2004). Sexual Health Education : Attitudes, Knowledge, and Comfort of Teachers in New Brunswick Schools. *The Canadian Journal of Human Sexuality*, 13(1), 1-15. https://www.researchgate.net/publication/249022035_Beyond_the_Birds_and_the_Bees_Learning_Inequality_Through_Sexuality_Education
- Conseil d'information et d'éducation sexuelles du Canada. (2019). *Lignes directrices canadiennes pour l'éducation en matière de santé sexuelle*. <http://sieccan.org/fr/education-a-la-sante-sexuelle/>
- Cour EDH, 3e Sect. 18 janvier 2018, A.R. ET L.R. c. SUISSE, Req. n° 22338/15. <https://hudoc.echr.coe.int/eng#%7B%22itemid%22:%5B%22001-180402%22%5D%7D>
- Dempsey, L., Dowling, M., Larkin, P., et Murphy, K. (2016). Sensitive Interviewing in Qualitative Research. *Research in Nursing & Health*, 39(6), 480-490. <https://doi.org/10.1002/nur.21743>
- Descheneaux, J., Pagé, G., Piazzesi, C., et Pirotte, M. (2018). Promouvoir des programmes d'éducation à la sexualité positive, inclusive et émancipatrice : Méta-analyse qualitative intersectionnelle des besoins exprimés par les jeunes. Service aux collectivités de l'Université du Québec à Montréal, Fédération du Québec pour le planning des naissances. http://www.fqpn.qc.ca/main/wp-content/uploads/2018/09/Rapport-de-recherche-v7LR_revise.pdf
- Direction de la méthodologie et des enquêtes. (2017). *Consultation sur le projet pilote d'éducation à la sexualité : Bilan de la première année d'expérimentation (2015-2016)*. Gouvernement du Québec. http://www.education.gouv.qc.ca/fileadmin/site_web/documents/dpse/adaptation_serv_compl/Bilan_2015-2016_education-sexualite.pdf
- Doise, W. (2002). Les représentations sociales : leçons du passé et défis d'aujourd'hui. *Social Science Information*, 41(1), 101-110. <https://doi.org/10.1177/0539018402041001007>
- Dumez, H. (2011). Qu'est-ce que la recherche qualitative ? *Le Libellio d'AEGIS*, 7(4), 47-58. <https://hal.science/hal-00657925/document>
- Dupras, A., et Rousseau, P. (2007). La formation–action des professionnels en éducation à la sexualité. *Sexologies*, 16(2), 102-111. <https://doi.org/10.1016/j.sexol.2006.09.001>
- Duquet, F. (2003). *L'éducation à la sexualité dans le contexte de la réforme de l'éducation*. Gouvernement du Québec. <https://publications.msss.gouv.qc.ca/msss/document-001388/>

- Duquet, F. (2006). Les défis de l'éducation sexuelle dans le cadre du renouveau pédagogique au Québec. *Education Canada*, 46(2), 9-12. <https://www.edcan.ca/wp-content/uploads/EdCan-2006-v46-n2-Duquet.pdf>
- Durand, C. (2021). Le sondage. Dans I. Bourgeois (dir.), *Recherche sociale : De la problématique à la collecte des données* (p. 357-388). Presses de l'Université du Québec.
- Durkheim, É. (1898). Représentations individuelles et représentations collectives. *Revue de la métaphysique et de morale*, 6, 273-302.
- Durkheim, É. (1922). *Éducation et sociologie*. F. Alcan.
- Eisenberg, M. E., Madsen, N., Oliphant, J. A., et Resnick, M. (2011). Beyond the Call of Duty : A Qualitative Study of Teachers' Additional Responsibilities Related to Sexuality Education. *American Journal of Sexuality Education*, 6(3), 247-259. <https://doi.org/10.1080/15546128.2011.601950>
- Eisenberg, M. E., Madsen, N., Oliphant, J. A., et Sieving, R. E. (2013). Barriers to Providing the Sexuality Education That Teachers Believe Students Need. *Journal of School Health*, 83(5), 335-342. <https://doi.org/10.1111/josh.12036>
- Elia, J. P., et Eliason, M. J. (2010). Dangerous Omissions : Abstinence-Only-Until-Marriage School-Based Sexuality Education and the Betrayal of LGBTQ Youth. *American Journal of Sexuality Education*, 5(1), 17-35. <https://doi.org/10.1080/15546121003748848>
- Fédération des comités de parents du Québec. (2017). *Lettre ouverte : Éducation à la sexualité*. <https://www.fcpq.qc.ca/communiquer-fcpq-retour-education-sexualite-obligatoire-ecoles/>
- Fédération des syndicats de l'enseignement. (2018). *Implantation de l'éducation à la sexualité – Sans les conditions, c'est non !* http://lafse.org/actualites/communiqués/communiqué/?tx_ttnews%5BbackPid%5D=29&tx_ttnews%5Bpointer%5D=3&tx_ttnews%5Btt_news%5D=2322&etcHash=b7aa6f2859256239fea41210e062897f
- Fortin, M.-F., et Gagnon, J. (2016). *Fondements et étapes du processus de recherche : Méthodes quantitatives et qualitatives* (3e édition). Chenelière éducation.
- Fortin, M.-F., et Gagnon, J. (2022). *Fondements et étapes du processus de recherche : Méthodes quantitatives et qualitatives* (4e édition). Chenelière éducation.

- Fournier, M. (2016). Introduction : Mieux éduquer et mieux former. Dans M. Fournier (dir.), *Éduquer et former : Connaissances et débats en éducation et formation* (2^e éd., p.7-10). Éditions Sciences humaines.
- Fournier-Gallant, V. A. (2019). Sentiment d'efficacité : Représentations de personnels enseignants à enseigner la thématique de l'agression sexuelle auprès des élèves du primaire dans le cadre de l'éducation à la sexualité. [Mémoire de maîtrise] <https://savoirs.usherbrooke.ca/handle/11143/16058>
- Frappier, J.-Y., Kaufman, M., Baltzer, F., Elliott, A., Lane, M., Pinzon, J., et McDuff, P. (2008). Sex and sexual health: A survey of Canadian youth and mothers. *Paediatrics & Child Health*, 13(1), 25-30. <https://doi.org/10.1093/pch/13.1.25>
- Garcia, C. K. (2015). Sexual health education in Quebec schools : A critique and call for change. *The Canadian Journal of Human Sexuality*, 24(3), 197-204. <https://doi.org/10.3138/cjhs.243-C01>
- Gaudreau, L. (1997). Où va l'éducation sexuelle ? *Revue sexologique*, 5(2), 41-62.
- Geray, I. (2015a). La protection des droits sexuels. Dans J. Mignot et T. Troussier (dir.), *Santé sexuelle et droits humains* (p. 363-374). Deboek-Solal. <http://sbiproxy.uqac.ca/login?url=https://international.scholarvox.com/book/88841275>
- Geray, I. (2015b). Perspectives et avenir des droits sexuels. Dans J. Mignot et T. Troussier (dir.), *Santé sexuelle et droits humains* (p. 405-413). Deboek-Solal. <http://sbiproxy.uqac.ca/login?url=https://international.scholarvox.com/book/88841275>
- Geray, I. (2021). Quel est le lien entre la santé sexuelle et les droits humains ? [MOOC content]. Dans G. Daccache, G. Le Poul, et T. Troussier, *Rights, Sex et Éducation*. Agorabox. Geray, I. (2021). <https://agora-box.com/moocs/mooc/unesco-mooc-rights-sex-and-education>
- Gouvernement du Québec. (2008). *L'éducation à la sexualité en milieu scolaire : Oui, mais comment ?* Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport et Ministère de la Santé et des Services Sociaux.
- Gouvernement du Québec. (2018). *Contenus détaillés en éducation à la sexualité, secondaire*. Ministère de l'Éducation et de l'Enseignement supérieur.
- Gouvernement du Québec. (2021). *Secondaire (contenus obligatoires)*. <http://www.education.gouv.qc.ca/enseignants/dossiers/education-a-la-sexualite/liste-des-contenus/secondaire/>

- Gouvernement du Québec. (2022). *Culture et citoyenneté québécoise—Processus d'élaboration du nouveau programme d'études*. Ministère de l'Éducation.
- Gouvernement du Québec. (2023). *Secondaire (contenus obligatoires)*. Ministère de l'Éducation et Ministère de l'Enseignement supérieur. <http://www.education.gouv.qc.ca/enseignants/dossiers/education-a-la-sexualite/liste-des-contenus/secondaire/>
- Gowen, L. K., et Wings-Yanez, N. (2014). Lesbian, Gay, Bisexual, Transgender, Queer, and Questioning Youths' Perspectives of Inclusive School-Based Sexuality Education. *The Journal of Sex Research*, 51(7), 788-800. <https://doi.org/10.1080/00224499.2013.806648>
- Grenon, V., Larose, F., et Carignan, I. (2013). Réflexions méthodologiques sur l'étude des représentations sociales : Rétrospectives de recherches antérieures. *Phronesis*, 2(2-3), 43-49. <https://doi.org/10.7202/1018072ar>
- Gurtner, J.-L. (2017). Introduction aux Sciences de l'éducation : *Eduquer, qu'est-ce que c'est* [Présentation PowerPoint]. Université de Fribourg.
- Haberland, N., et Rogow, D. (2015). Sexuality education : Emerging trends in evidence and practice. *The Journal of Adolescent Health*, 56(1), 15-21. <https://doi.org/10.1016/j.jadohealth.2014.08.013>
- Hailu, S., Mergal, B., Nishimwe, D., Samson, M., et Santos, N. (2018). Sex Education from Home and School : Their Influence on Adolescents' Knowledge, Attitude, and Beliefs Toward Sexuality. *Journal Of Health Sciences*, 1(1), 81-89.
- Houssaye, J. (1988). *Le triangle pédagogique*. Peter Lang.
- Hyde, A., Drennan, J., Butler, M., Howlett, E., Carney, M., et Lohan, M. (2013). Parents' constructions of communication with their children about safer sex. *Journal of Clinical Nursing*, 22(23-24), 3438-3446. <https://doi.org/10.1111/jocn.12367>
- IPPF. (2006). *Sexuality Education in Europe-A Reference Guide to Policies and Practices*. IPPF European Network.
- Iyer, P., Clarke, D., et Aggleton, P. (2014). Barriers to HIV and sexuality education in Asia. *Health Education*, 114(2), 118-132. <https://doi.org/10.1108/HE-06-2013-0025>
- Jellab, A. (2019). Parier sur la bienveillance à l'école. Enjeux pédagogiques et éducatifs pour la réussite et l'émancipation des élèves. *Tréma*, 52, 1-20. <https://doi.org/10.4000/trema.5530>

- Jerman, P., et Constantine, N. A. (2010). Demographic and Psychological Predictors of Parent–Adolescent Communication About Sex: A Representative Statewide Analysis. *Journal of Youth and Adolescence*, 39(10), 1164-1174. <https://doi.org/10.1007/s10964-010-9546-1>
- Jodelet, D. (2003). Représentations sociales : Un domaine en expansion. Dans D. Jodelet (dir.), *Les représentations sociales* (p. 47-78). Presses universitaires de France.
- Jolicoeur, E. (2015). Comparaison des choix méthodologiques employés dans les thèses québécoises en éducation utilisant le concept des représentations sociales : Une revue de la documentation scientifique. *Canadian Journal for New Scholars in Education*, 6(1), 99-110.
- Khzami, S.-E., Berger, D., El Hage, F., De La Forest, V., Bernard, S., Abrougui, M., Joly, J., Jourdan, D., et de Carvalho, G. (2008). Description et déterminants des conceptions des enseignants de 4 pays méditerranéens sur l'éducation à la sexualité. *Santé Publique*, 20(6), 527-545. <https://doi.org/10.3917/spub.086.0527>
- Kirby, D. (2002). The impact of schools and school programs upon adolescent sexual behavior. *Journal of Sex Research*, 39(1), 27-33. <https://doi.org/10.1080/00224490209552116>
- Kirby, D., et Laris, B. A. (2009). Effective Curriculum-Based Sex and STD/HIV Education Programs for Adolescents. *Child Development Perspectives*, 3(1), 21-29. <https://doi.org/10.1111/j.1750-8606.2008.00071.x>
- Kjeldsen, Busk Madsen and Pedersen v. Denmark, Appl. Nos. 5095/71, 5920/72, 5926/72. Strasbourg: European Court of Human Rights; 1976.
- Labbé, S. (2020). *La sexualité des jeunes au Québec : Enquête*. Fides.
- Lagus, K. A., Bernat, D. H., Bearinger, L. H., Resnick, M. D., et Eisenberg, M. E. (2011). Parental Perspectives on Sources of Sex Information for Young People. *Journal of Adolescent Health*, 49(1), 87-89. <https://doi.org/10.1016/j.jadohealth.2010.10.007>
- Langis, P., et Germain, B. (2015). *La sexualité humaine* (2e édition). Pearson.
- Laroui, R., et de la Garde, R. (2017). L'entretien semi-dirigé et ses principaux défis. Dans P. Beaupré, R. Laroui, et M.-H. Hébert (dir.), *Le chercheur face aux défis méthodologiques de la recherche* (p. 161-174). Presses de l'Université du Québec. <https://doi.org/10.2307/j.ctt1mf6z2q.20>

- Laverty, E. K., Noble, S. M., Pucci, A., et MacLean, R. E. D. (2021). Let's talk about sexual health education : Youth perspectives on their learning experiences in Canada. *The Canadian Journal of Human Sexuality*, 30(1), 26-38. <https://doi.org/10.3138/cjhs.2020-0051>
- Legendre, R. (2005). *Dictionnaire actuel de l'éducation* (3e édition). Guérin.
- Lindau, S. T., Tetteh, A. S., Kasza, K., et Gilliam, M. (2008). What Schools Teach Our Patients About Sex : Content, Quality, and Influences on Sex Education. *Obstetrics et Gynecology*, 111(2), 256-266. <https://doi.org/10.1097/01.AOG.0000296660.67293.bf>
- Mackiewicz, M.-P. (2014). La pratique d'une médiation innovante : Vers une perspective affiliatrice de la coéducation. Dans A. Chauvenet, Y. Guillaud, F. Le Clère, et M.-P. Mackiewicz (dir.), *École, famille, cité : Pour une coéducation démocratique* (p. 223-242). Presses universitaires de Rennes. <https://doi.org/10.4000/books.pur.68931>
- Marchand, V. (2009). *Évaluation des besoins des adolescents et leur famille d'accueil en matière d'éducation à la sexualité*. [Mémoire de maîtrise]. Université du Québec à Montréal. <https://www.archipel.uqam.ca/2274/1/M11006.pdf>
- Markova, I. (2000). Amédée or how to get rid of It : Social representations from a dialogical perspective. *Culture and Psychology*, 6(4), 419-460.
- Martinez, A., et Phillips, K. (2009). La promotion de l'équité en éducation sexuelle dans les écoles secondaires de la région d'Ottawa. *Revue canadienne de l'éducation*, 32(1), 60-86. <https://www.jstor.org/stable/canajeducrevucan.32.1.60>
- Matte, I. (2013). *Sortir de la religion : Spécificités d'une sécularisation catholique au Québec et en Irlande : expériences du « Celtic Tiger » et de la Révolution tranquille*. [Thèse de doctorat]. Université Laval. <https://corpus.ulaval.ca/jspui/handle/20.500.11794/24091>
- McCall, D., McKay, A., et Society of Obstetricians and Gynaecologists of Canada. (2004). School-based and school-linked sexual health education and promotion in Canada. *Journal of Obstetrics and Gynaecology Canada*, 26(6), 596-605. [https://doi.org/10.1016/s1701-2163\(16\)30380-2](https://doi.org/10.1016/s1701-2163(16)30380-2)
- McKay, A., Byers, E. S., Voyer, S. D., Humphreys, T. P., et Markham, C. (2014). Ontario parents' opinions and attitudes towards sexual health education in the schools. *The Canadian Journal of Human Sexuality*, 23(3), 159-166. <https://doi.org/10.3138/cjhs.23.3-A1>

- Meunier, J.-G. (2002). Trois types de représentations cognitives. *Laboratoire d'analyse cognitive de l'information*, 3(2), 3-29.
- Ministère de la Justice. (2016). *Énoncé concernant la Charte - Projet de loi C-32 : Article 159*. Gouvernement du Canada. https://www.justice.gc.ca/fra/sjc-csj/pl/charte-charter/ec_s159-cs_s159.html
- Moscovici, S. (1984). Introduction : Le domaine de la psychologie sociale. Dans S. Moscovici (dir.), *Psychologie sociale* (p. 5-22). Presses universitaires de France.
- Murray, B. L. (2003). Qualitative research interviews : Therapeutic benefits for the participants. *Journal of psychiatric and mental health nursing*, 10(2), 233-236. <https://doi.org/10.1046/j.1365-2850.2003.00553.x>
- Organisation mondiale de la Santé. (2019). *Recommandations de l'OMS relatives à la santé et aux droits des adolescents en matière de sexualité et de reproduction*. Organisation mondiale de la Santé. <https://apps.who.int/iris/handle/10665/311413>
- Otis, J., Gaudreau, L., Duquet, F., Michaud, F., et Nonn, E. (2012). *L'intégration et la coordination des actions en éducation à la sexualité en milieu scolaire dans le contexte en transformation des réseaux de l'éducation et de la santé*. Chaire de recherche du Canada en éducation à la santé, UQAM.
- Paillé, P., et Mucchielli, A. (2021). *L'analyse qualitative en sciences humaines et sociales* (5^e éd.). Armand Colin.
- Parents Premiers Éducateurs (chaîne). (2019, 23 janvier). *L'éducation sexuelle au Québec—De la controverse à la solution*. [vidéos]. YouTube. <https://www.youtube.com/watch?v=UeWRehf1tYMett=281s>
- Pelège, P., et Picod, C. (2006). Éduquer à la sexualité : Un enjeu de société. *Agora débats/jeunesses*, 41(1), 159-160.
- Peterson, A. J., Donze, M., Allen, E., et Bonell, C. (2019). Effects of Interventions Addressing School Environments or Educational Assets on Adolescent Sexual Health: Systematic Review and Meta-analysis. *Perspectives on Sexual and Reproductive Health*, 51(2), 91-107. <https://doi.org/10.1363/psrh.12102>
- Plamondon, G., Roy, N., Desaulniers, A., et Conseil du statut de la femme. (2008). *Le sexe dans les médias : Obstacle aux rapports égalitaires*. Conseil du statut de la femme. <http://www.deslibris.ca/ID/215751>
- Preston, M. (2019). “I’d rather beg for forgiveness than ask for permission” : Sexuality education teachers’ mediated agency and resistance. *Teaching and Teacher Education*, 77, 332-340. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2018.10.017>

- Richard, G. (2019). *Hétéro, l'école? : Plaidoyer pour une éducation antioppressive à la sexualité*. Les éditions du remue-ménage. <http://search.ebscohost.com/login.aspx?direct=true&scope=site&db=nlebk&db=nlabk&AN=2747694>
- Robinson, D. B., MacLaughlin, V., et Poole, J. (2019). Sexual health education outcomes within Canada's elementary health education curricula : A summary and analysis. *The Canadian Journal of Human Sexuality*, 28(3), 243-256. <https://doi.org/10.3138/cjhs.2018-0036>
- Roux-Lafay, C. (2016). L'éthique du care dans le champ éducatif ou le nouveau paradigme de la bienveillance. *Éducation et socialisation, Les cahiers du CERFEE*, 42, 1-14. <https://doi.org/10.4000/edso.1857>
- Santé Sexuelle Suisse. (2019). *Éducation sexuelle holistique à l'école : Lancement d'une nouvelle plateforme en ligne*. <https://www.sante-sexuelle.ch/nos-activites/actualites/sexualaufklaerung-in-der-schule-neue-onlineplattform>
- Savoie-Zajc, L. (2018). La recherche qualitative/interprétative. Dans L. Savoie-Zajc et T. Karsenti (dir.), *La recherche en éducation : Étapes et approches* (p. 191-218). Presses de l'Université de Montréal.
- Savoie-Zajc, L. (2021). L'entrevue semi-dirigée. Dans I. Bourgeois (dir.), *Recherche sociale : De la problématique à la collecte des données* (p. 273-296). Presses de l'Université du Québec.
- Simon, L., et Daneback, K. (2013). Adolescents' Use of the Internet for Sex Education : A Thematic and Critical Review of the Literature. *International Journal of Sexual Health*, 25(4), 305-319. <https://doi.org/10.1080/19317611.2013.823899>
- Tanton, C., Jones, K. G., Macdowall, W., Clifton, S., Mitchell, K. R., Datta, J., Lewis, R., Field, N., Sonnenberg, P., Stevens, A., Wellings, K., Johnson, A. M., et Mercer, C. H. (2015). Patterns and trends in sources of information about sex among young people in Britain : Evidence from three National Surveys of Sexual Attitudes and Lifestyles. *BMJ Open*, 5(3), 1-10. <https://doi.org/10.1136/bmjopen-2015-007834>
- Tel-jeunes. (2021). *Service de formation*. <https://www.teljeunes.com/Tel-jeunes/Comment-nous-aidons/Service-de-formation>
- Todaro, E., Silvaggi, M., Aversa, F., Rossi, V., Nimbi, F. M., Rossi, R., et Simonelli, C. (2018). Are Social Media a problem or a tool? New strategies for sexual education. *Sexologies*, 27(3), 67-70. <https://doi.org/10.1016/j.sexol.2018.05.006>

- Tordo, F. (2021). Quand la sexualité traverse la matrice. [MOOC content]. Dans G. Daccache, G. Le Poul, et T. Troussier, *Rights, Sex et Éducation*. Agorabox. <https://agora-box.com/moocs/mooc/unesco-mooc-rights-sex-and-education>
- UNESCO. (2018). *Principes directeurs internationaux sur l'éducation à la sexualité : Une approche factuelle à l'intention des établissements scolaires, des enseignants et des professionnels de l'éducation à la santé*. UNESCO.
- Venetis, E. (2018). "Eat, Sleep, Hydrate, Masturbate!" *Sexuality Education, Digital Media and Creator Identity Implications*. [Thèse de doctorat]. University of Dayton.
- Verdure, F., Rouquette, A., Delori, M., Aspeepe, F., et Fanello, S. (2010). Connaissances, besoins et attentes des adolescents en éducation sexuelle et affective. Étude réalisée auprès d'adolescents de classes de troisième. *Archives de Pédiatrie*, 17(3), 219-225. <https://doi.org/10.1016/j.arcped.2009.10.009>
- Vergnaud, G. (2007). Représentation et activité : Deux concepts étroitement associés. *Recherches en éducation*, 4, 9-22. <https://doi.org/10.4000/ree.3889>
- Voide Crettenand, G., et Tshibangu, N. (2016). *Stratégie globale de promotion de la santé sexuelle : Guide pour une politique cantonale*. Conférence latine des affaires sanitaires et sociales. <https://doi.org/10.22005/BCU.241196>
- Weaver, A. D., Byers, E. S., Sears, H. A., Cohen, J. N., et Randall, H. E. S. (2002). Sexual Health Education at School and at Home : Attitudes and Experiences of New Brunswick Parents. *Canadian Journal of Human Sexuality*, 11(1), 19-31.
- Weaver, H., Smith, G., et Kippax, S. (2005). School-based sex education policies and indicators of sexual health among young people : A comparison of the Netherlands, France, Australia and the United States. *Sex Education*, 5(2), 171-188. <https://doi.org/10.1080/14681810500038889>
- Wood, J., McKay, A., Wentland, J., et Byers, S. E. (2021). Attitudes towards sexual health education in schools : A national survey of parents in Canada. *The Canadian Journal of Human Sexuality*, 30(1), 39-55. <https://doi.org/10.3138/cjhs.2020-0049>
- Wood, S., et Rogow, D. (2015). *Can Sexuality Education Advance Gender Equality and Strengthen Education Overall? Learning from Nigeria's Family Life and HIV Education Program*. International Women's Health Coalition.
- World Health Organization. (2015). *Sexual health, human rights and the law*. World Health Organization. http://apps.who.int/iris/bitstream/10665/175556/1/9789241564984_eng.pdf?ua=1

