







Université du Québec  
à Rimouski

# **LES PRATIQUES ENSEIGNANTES EN ÉDUCATION À LA SEXUALITÉ SOUS L'ANGLE DU TRAVAIL CURRICULAIRE**

Mémoire présenté

dans le cadre du programme de maîtrise en éducation

en vue de l'obtention du grade de maître ès arts

PAR

© CAMILIE ALBERT

**Novembre 2023**



**Composition du jury :**

**Frédéric Deschenaux, président du jury, Université du Québec à Rimouski**

**Catherine Simard, directrice de recherche, Université du Québec à Rimouski**

**Audrey Groleau, examinatrice externe, Université du Québec à Trois-Rivières**

Dépôt initial le 14 juillet 2023

Dépôt final le 3 novembre 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 ma famille.



## RÉSUMÉ

Après plus d'une décennie d'absence, l'éducation à la sexualité est de nouveau obligatoire dans les écoles du Québec. Dans le contexte d'implantation d'un nouveau programme, cette étude de cas multiples a pour but d'explorer la pratique enseignante en éducation à la sexualité (ÉS) à l'école secondaire au Québec et présente deux cas d'enseignantes mettant en pratique une ÉS en classe. La collecte de données s'est effectuée par l'entremise d'entretiens semi-dirigés, d'un document de planification de cours en ÉS et d'un récit de pratique. Des données recueillies, une analyse thématique a été réalisée sous l'angle du travail curriculaire. Cette analyse qualitative a permis la présentation de deux cas complexes qui présentent des pratiques enseignantes diverses, notamment concernant l'influence de l'ÉS sur la relation entre l'enseignante et les élèves, le partage ou pas de la vie privée en classe, les motivations personnelles des enseignantes à mettre en pratique une ÉS ainsi que l'attitude à adopter en ÉS. De plus, les enjeux entourant l'influence de la formation initiale et continue des enseignant·e·s concernant ÉS, de l'influence de l'appui du milieu sur la mise en pratique d'une ÉS, des différentes stratégies possibles de mise en pratique d'une ÉS ainsi que le lien entre le domaine disciplinaire de l'éthique et celui de l'ÉS furent explorés. Furent aussi abordés les besoins perçus des élèves par les enseignant·e·s concernant l'ÉS ainsi que les perceptions des enseignant·e·s concernant le programme actuellement en vigueur (programme d'éducation à la sexualité de 2018). À la lumière de ces résultats, des recommandations pour soutenir une ÉS en milieu scolaire furent émises.

Mots clés : Éducation à la sexualité, pratique enseignante, travail curriculaire, enseignement secondaire.



## ABSTRACT

After more than a decade, sexuality education (SE) is back in Québec's secondary schools. In the context of the implementation of a new program, the goal of this multi-case study is to explore the SE teaching practices of secondary school teachers. Therefore, the cases of two teachers who teach SE in different contexts will be presented. Data has been collected by semi-directed interviews, the presentation of planification documents and the telling of a SE teaching story. The data has then been analyzed through a thematic analysis, using the framework of curricular work. This has enabled the showcasing of two cases presenting diverse teaching practices, notably concerning the influence of the teaching of SE on the relationship between a teacher and their students, the concept of privacy in SE teaching, the different personal motives that lead to and shape the teaching of SE and, also, the teaching attitude to adopt for SE. Furthermore, were discussed the need for teacher SE training and professional development, the impact of receiving support from the school team, including the school principal, the different ways to implement SE in schools, plus the link between the subject of Ethics and SE in secondary schools. The perceived SE needs of students and the teachers' perceptions of the 2018 SE program were also explored. In consideration of these findings, recommendations regarding the teaching of SE were emitted.

*Keywords:* Sexuality education, teaching practices, curricular work, secondary school.



## TABLE DES MATIÈRES

RÉSUMÉ .....	ix
ABSTRACT.....	xi
TABLE DES MATIÈRES .....	xiii
LISTE DES TABLEAUX .....	xvii
LISTE DES FIGURES .....	xix
LISTE DES ABRÉVIATIONS, DES SIGLES ET DES ACRONYMES.....	xxi
INTRODUCTION GÉNÉRALE .....	1
CHAPITRE 1 PROBLÉMATIQUE DE RECHERCHE .....	3
1.1 L'ÉDUCATION A LA SEXUALITE AU QUEBEC.....	3
1.2 PROGRAMME D'ÉDUCATION A LA SEXUALITE DE 2018 (PÉS2018) .....	5
1.3 PRATIQUES ENSEIGNANTES EN EDUCATION A LA SEXUALITE AU SECONDAIRE.....	8
1.4 LE TRAVAIL CURRICULAIRE EN EDUCATION A LA SEXUALITE.....	13
1.5 PROBLEME DE RECHERCHE.....	14
1.6 OBJECTIFS DE RECHERCHE .....	14
1.7 PERTINENCE SOCIALE ET SCIENTIFIQUE.....	15
CHAPITRE 2 CADRE CONCEPTUEL .....	17
2.1 ÉDUCATION A LA SEXUALITE .....	17
2.2 INTERRELATIONS ENTRE L'ÉDUCATION A LA SEXUALITE, LA PRATIQUE ENSEIGNANTE ET LE TRAVAIL CURRICULAIRE .....	18
2.3 PRATIQUE ENSEIGNANTE.....	20
2.4 TRAVAIL CURRICULAIRE .....	22

2.4.1	Définition du travail curriculaire .....	22
2.4.2	Facteurs et indicateurs du travail curriculaire.....	23
2.4.3	Adaptation du concept de travail curriculaire.....	26
CHAPITRE 3	MÉTHODOLOGIE .....	29
3.1	APPROCHE DE RECHERCHE .....	29
3.2	PARTICIPANT·E·S ET ECHANTILLONNAGE .....	30
3.3	METHODES DE COLLECTE DE DONNEES .....	31
3.3.1	Outil de collecte de données .....	32
3.4	ANALYSE DES DONNEES .....	34
3.5	CRITERES DE RIGUEUR.....	38
3.6	CONSIDERATIONS ETHIQUES.....	38
CHAPITRE 4	RÉSULTATS.....	41
4.1	ÉTUDE DE CAS 1 : SARAH .....	41
4.1.1	Facteurs personnels.....	42
4.1.2	Facteurs internes .....	45
4.1.3	Facteurs externes.....	52
4.1.4	Pratique enseignante .....	55
4.2	ÉTUDE DE CAS 2 : MARTINE .....	57
4.2.1	Facteurs personnels.....	58
4.2.2	Facteurs internes .....	60
4.2.3	Facteurs externes.....	66
4.2.4	Pratique enseignante .....	70
CHAPITRE 5	DISCUSSION.....	75
5.1	RELATION ENTRE L'ENSEIGNANT·E ET SES ELEVES.....	76
5.2	PARTAGE OU NON DE LA VIE PRIVEE .....	79
5.3	MOTIVATIONS PERSONNELLES.....	81
5.4	ATTITUDE.....	82
5.5	BESOINS PERÇUS CHEZ LES ELEVES .....	83



5.6	PERCEPTIONS DU PROGRAMME D'EDUCATION A LA SEXUALITE 2018 (PÉS2018).....	84
5.7	APPUI DU MILIEU ET IMPACT SUR L'EDUCATION A LA SEXUALITE .....	85
5.8	RESPONSABILITE UNIQUE OU PARTAGEE DE L'EDUCATION A LA SEXUALITE .....	86
5.9	FORMATION INITIALE ET CONTINUE DES ENSEIGNANT·E·S .....	89
5.10	LIEN ENTRE L'ETHIQUE ET L'EDUCATION A LA SEXUALITE.....	90
5.11	RECOMMANDATIONS POUR SOUTENIR UNE EDUCATION A LA SEXUALITE EN MILIEU SCOLAIRE .....	92
5.12	LIMITES DE L'ETUDE .....	93
	CONCLUSION GÉNÉRALE.....	97
	ANNEXE I.....	101
	ANNEXE II .....	109
	RÉFÉRENCES BIBLIOGRAPHIQUES.....	113



## **LISTE DES TABLEAUX**

Tableau 1 : Les indicateurs du travail curriculaire selon Tardif et Lessard (1999) .....	25
Tableau 2 : Les indicateurs retenus selon les trois dimensions du travail curriculaire.....	27
Tableau 3 : Étapes de l'analyse.....	35
Tableau 4 : Grille de codification .....	36
Tableau 5 : Synthèse des recommandations .....	92



## LISTE DES FIGURES

Figure 1. Interrelation des trois concepts centraux .....	20
Figure 2. Représentation de la double dimensionnalité de la pratique enseignante (Beillerot (2003), figure tirée de Simard (2015)).....	21



## **LISTE DES ABRÉVIATIONS, DES SIGLES ET DES ACRONYMES**

<b>CCQ</b>	Culture et citoyenneté québécoise
<b>CP</b>	Conseiller·ère pédagogique
<b>CSS</b>	Centre de services scolaire
<b>ÉCR</b>	Éthique et culture religieuse
<b>ÉS</b>	Éducation à la sexualité
<b>PÉS2018</b>	Programme d'éducation à la sexualité de 2018
<b>ST</b>	Sciences et technologies





## INTRODUCTION GÉNÉRALE

Lors de la rentrée scolaire 2018 et après 15 ans d'absence, le gouvernement québécois a annoncé le retour d'une éducation à la sexualité obligatoire dans les écoles. À cet effet, le gouvernement québécois a mis en place un programme d'éducation à la sexualité à l'école secondaire, d'une durée de 5 à 15 heures par année. De plus, c'est de la responsabilité de la direction d'école que revient la tâche de planifier, annuellement, l'éducation à la sexualité pour l'école, à savoir quels contenus seront enseignés, par qui, à quel moment et de quelle façon. Cinq années scolaires sont passées depuis et aucune étude, à notre connaissance, n'a documenté les enjeux entourant l'implantation de ce nouveau programme, ainsi que l'impact de l'intégration de ces nouveaux apprentissages sur les pratiques enseignantes. Dans le but de pallier ce manque de connaissance en vue de comprendre l'ampleur des changements apportés par ce programme et la qualité de la prise en charge de ces nouveaux contenus d'apprentissage, cette recherche s'intéresse aux pratiques enseignantes en éducation à la sexualité d'enseignant·e·s du secondaire qui ont eu à s'approprier ces contenus touchant, à la fois, des apprentissages d'ordre biologique et identitaire, ainsi que leur mise en pratique dans le cadre de situations d'apprentissage en classe.

L'objectif principal de cette recherche est d'explorer des pratiques enseignantes d'enseignant·e·s du secondaire par le travail curriculaire effectué en contexte de l'implantation du programme d'éducation à la sexualité. Cette recherche aspire à recueillir des données descriptives et exploratoires afin, sous l'objectif spécifique 1) de caractériser la préparation et la mise en pratique déclarée d'une éducation à la sexualité par des enseignant·e·s du secondaire et sous l'objectif spécifique 2) d'explorer et de décrire l'influence des dimensions personnelles, internes et externes du travail curriculaire sur les pratiques enseignantes en éducation à la sexualité.

Prenant la forme d'une étude de cas multiples (Karsenti et Savoie-Zajc, 2018), cette étude descriptive et exploratoire aspire à créer un portrait de pratique pour chacun·e des enseignant·e·s participant·e·s. Ces portraits ont pour but d'approfondir la compréhension des pratiques enseignantes en éducation à la sexualité au secondaire, dans le contexte de l'implantation du programme d'éducation à la sexualité de 2018. Pour ce faire, diverses techniques de collecte de données complémentaires sont utilisées, permettant ainsi d'approfondir l'analyse de chaque cas : le journal de bord de la chercheuse ainsi que deux entretiens semi-dirigés par participant·e·s, durant lesquels un document de planification de cours en éducation à la sexualité a été consulté ainsi qu'un récit de pratique concernant une période d'enseignement en éducation à la sexualité décrite par les participant·e·s.

Cette recherche souhaite contribuer aux connaissances concernant le sujet peu étudié des pratiques enseignantes en éducation à la sexualité, particulièrement dans le cadre du programme de 2018. Les retombées de cette étude contribueront à soutenir les enseignant·e·s du secondaire et les directions d'écoles dans l'implantation du programme d'éducation à la sexualité par l'entremise d'une compréhension affinée des facteurs influençant la mise en place du programme d'éducation à la sexualité sur leurs pratiques. De ces constats, des recommandations sont émises.

# CHAPITRE 1

## PROBLÉMATIQUE DE RECHERCHE

### 1.1 L'ÉDUCATION À LA SEXUALITÉ AU QUÉBEC

Depuis septembre 2018, l'éducation à la sexualité est désormais obligatoire à l'école primaire et secondaire au Québec (Ministère de l'Éducation et de l'Enseignement supérieur du Québec (MÉES), 2020a). À cet effet, le gouvernement québécois a mis en place un programme d'éducation à la sexualité dans le but de « répondre aux besoins des enfants et des adolescents dans le respect de leur développement » (MÉES, 2020b, para. 1). La mise en place de ce programme engendre des changements importants dans l'éducation à la sexualité en milieu scolaire québécois, notamment en ce qui concerne les pratiques enseignantes. Par exemple, l'implantation de ce programme amène l'intégration en classe de nouveaux contenus touchant plusieurs dimensions de la sexualité. Dans le but de comprendre l'ampleur de ces changements, il s'avère nécessaire de porter un regard historique sur l'éducation à la sexualité en milieu scolaire québécois. Cette étude s'intéresse particulièrement à l'éducation à la sexualité à l'école secondaire.

Avant le renouveau pédagogique, l'éducation à la sexualité était enseignée au secondaire à travers le cours *Formation personnelle et sociale* (FPS), mis en place officiellement dans l'ensemble des écoles québécoises en 1984 (MÉES, 1984). Au secondaire, ce programme d'étude était obligatoire à raison d'une période par semaine. Le programme comprenait cinq volets : *Éducation à la santé*, *Éducation à la sexualité*, *Éducation à la consommation*, *Éducation à la vie en société* et *Éducation aux relations interpersonnelles*. Le volet *Éducation à la sexualité* abordait de nombreux thèmes, dont la contraception, l'orientation sexuelle, le plaisir, les rôles et stéréotypes des rôles sexuels (MÉES, 1984). Le renouveau pédagogique, implanté dès 2003, a apporté des changements

majeurs à l'éducation à la sexualité dans les écoles québécoises. En effet, l'éducation à la sexualité est devenue une dimension du domaine général de formation *Santé et Bien-être* (Duquet, 2010; Jetté, 2017; MÉES, s.d.; Otis, 2012). L'éducation à la sexualité pouvait ainsi être intégrée dans tous les domaines d'apprentissage de façon interdisciplinaire et transversale, sans toutefois être évaluée (MÉES, 2003; Otis, 2012). Cependant, les seuls savoirs essentiels liés à la sexualité prescrits et évalués dans le programme se trouvent en Science et technologie (ST), principalement au 2<sup>e</sup> cycle du secondaire (Otis, 2012). Selon Descheneaux et al. (2018), l'éducation à la sexualité dans les cours de ST met de l'avant des notions principalement biologiques « au détriment d'une conception morale ou sociale de l'éducation à la sexualité » (p. 8). En effet, les notions couvertes en ST concernent principalement l'anatomie des organes génitaux, la grossesse et les infections transmissibles sexuellement et par le sang (ITSS), laissant ainsi de côté plusieurs aspects de la sexualité (plaisir, relations amoureuses, etc.). La critique de Descheneaux et al. (2018) pointe essentiellement le fait que les notions de sexualité prescrites dans le curriculum scolaire résident seulement dans le domaine de ST, transmettant ainsi aux élèves une vision fragmentée et incomplète de la sexualité humaine.

Étant intégrée dans un domaine général de formation, l'éducation à la sexualité était sous la responsabilité de tous : équipe-école, famille et communauté (Duquet, 2010; Otis, 2012). Le but de cette responsabilité partagée était de favoriser plusieurs visions de la sexualité et ainsi d'offrir aux élèves une éducation plus globale (Otis, 2012). Toutefois, les programmes de 2003 ne précisaient pas de moyens d'action concernant l'éducation à la sexualité à l'école. Toujours selon Otis (2012), cette absence de moyens d'action clairs et formels aurait causé une incertitude et un flou quant à l'intégration, la coordination et les résultats du programme en lien avec l'éducation à la sexualité. À cet égard, il est observé que l'accès à l'éducation à la sexualité, de même que sa quantité et sa qualité, varie d'une école à une autre. Cette situation serait causée par l'absence de contenus précis à couvrir, ainsi que de temps alloué à l'enseignement de ces contenus (Descheneaux et al., 2018; Jetté, 2017; Otis, 2012). Au cours des années suivant le renouveau pédagogique, de nombreux groupes

ont réclamé le retour d'un programme obligatoire d'éducation à la sexualité dans les écoles québécoises (Descheneaux et al., 2018; Jetté, 2017). En réponse à ces demandes, le gouvernement québécois a implanté à la rentrée 2015 un projet pilote d'éducation à la sexualité dans 15 écoles primaires et secondaires volontaires. À la rentrée 2017, 200 écoles québécoises se sont portées volontaire pour intégrer ce nouveau programme dans leur milieu (Descheneaux et al., 2018). Dans le cadre du bilan de la première année d'expérimentation du projet pilote, Jetté (2017) documente les facteurs ayant entravé sa mise en œuvre. Entre autres, des problèmes de déploiement du programme occasionnent un retard dans la remise des outils pédagogiques accompagnant le programme, créant du même coup des retards dans la réalisation du projet. De plus, un manque de temps et de ressources financières pour la mise en œuvre du projet a été constaté. En effet, certaines écoles participantes n'étaient pas au fait des sommes offertes par le MÉES pour libérer le personnel enseignant pour la formation continue offerte ou la planification des activités, ce qui aurait permis de pallier en partie le problème précédemment cité.

## **1.2 PROGRAMME D'ÉDUCATION A LA SEXUALITE DE 2018 (PÉS2018)**

Dès la rentrée scolaire 2018, le nouveau programme d'éducation à la sexualité est devenu obligatoire dans les écoles primaires et secondaires (MÉES, 2020a). Bien qu'obligatoires, les apprentissages liés à l'éducation à la sexualité ne sont pas évalués formellement. De 5 à 15 heures sont dispensées aux élèves chaque année, du début du primaire à la fin du secondaire. Les thèmes à couvrir, détaillés par des documents gouvernementaux, ont été élaborés à l'aide de données récentes et provenant de la recherche et en collaboration avec des professionnels en pédagogie, en santé et en sexologie (MÉES, 2018, 2020b). Les contenus principaux du programme actuel au secondaire se déclinent en sept thèmes. Chacun de ces thèmes est traité de façon progressive, c'est-à-dire que ceux-ci sont approfondis un peu plus chaque année scolaire. Quelques spécificités sont relevées, dont le fait que certains thèmes ne sont pas abordés chaque année. Par exemple, le thème 2,

Croissance *sexuelle humaine et image corporelle*, n'est enseigné qu'en 1<sup>er</sup> secondaire. Il est important de noter que très peu d'informations sont à ce jour disponibles au public quant au programme s'adressant aux élèves du secondaire, autre que le document présentant les contenus détaillés des sept thèmes (MÉES, 2018).

Le thème 1, *Globalité de la sexualité* (sec. 1 et 5), traite de rôles et des comportements que les adolescent·e·s peuvent adopter quant à la sexualité, ainsi qu'aux prises de décisions que cela peut engendrer. Le thème 2, *Croissance sexuelle humaine et image corporelle* (sec. 1), a pour objectif d'amener les élèves à réfléchir à l'image corporelle et à comprendre l'effet des normes provenant de l'entourage ou des médias sur celle-ci. Le thème 3, *Identité, Rôles, Stéréotypes sexuels et normes sociales* (sec. 1 et 3), traite entre autres de puberté et d'identité de genre. Ce thème est ensuite approfondi par l'analyse de « différentes représentations de la sexualité dans l'espace public » ainsi que l'influence de ces représentations sur l'expression de sa sexualité personnelle (MÉES, 2018, p. 4). Le thème 4, *Vie affective et amoureuse* (sec. 1 à 5), explore l'attrance, les sentiments amoureux, les relations amoureuses et l'orientation sexuelle. Le thème 5, *Agir sexuel* (sec. 2, 3 et 4), aborde les choix concernant l'agir sexuel, l'importance du désir et du plaisir, des facteurs pouvant influencer les relations sexuelles et différents enjeux qui y sont associés. Dans le thème 6, *Agression sexuelle et violence sexuelle* (sec. 2 et 3), les mythes et les préjugés entourant les agressions sexuelles sont discutés. De plus, ce thème inclut la notion de consentement sexuel ainsi que la prévention et la dénonciation de situations de violence sexuelle. Enfin, le thème 7, *Infections transmissibles sexuellement et par le sang (ITSS) et Grossesse* (sec. 2 à 5), englobe la prise en charge de sa santé sexuelle et reproductive (MÉES, 2018).

Selon la Loi sur l'instruction publique, la direction de l'école a la responsabilité de planifier annuellement l'éducation à la sexualité pour l'école, à savoir quels contenus seront enseignés, par qui, à quels moments et de quelles façons. (MÉES, 2020d). La planification de l'éducation à la sexualité doit, par la suite, être approuvée annuellement par le Conseil d'établissement de l'école (MÉES, 2020c). Constaté par des études antérieures à ce programme, ce fonctionnement amène à penser que l'éducation à la sexualité issue du

PÉS2018 variera de façon importante entre les écoles (Descheneaux et al., 2018; Jetté, 2017; Otis, 2012).

Étant donné le caractère récent des changements apportés à l'éducation à la sexualité en milieu scolaire, il y a peu de données disponibles à ce sujet. Toutefois, l'étude de Descheneaux et al. (2018) explore la question du projet pilote mis en place à partir de 2015. Cette étude est une méta-analyse qualitative ayant pour but d'élaborer des recommandations pour une éducation à la sexualité positive, inclusive et émancipatrice. Cette étude a été effectuée dans le cadre d'un partenariat de recherche entre un groupe de chercheur·e·s de l'Université du Québec à Montréal et la Fédération du Québec pour le *planning* des naissances (FQPN). Dans Descheneaux et al. (2018), la FQPN émet plusieurs critiques à l'égard du projet pilote d'éducation à la sexualité. Entre autres, la FQPN souligne l'absence de consultation des élèves, ainsi que des personnes possédant une expertise terrain lors de l'élaboration du programme, c'est-à-dire le personnel enseignant ainsi que les organismes ayant offert de l'éducation à la sexualité dans les écoles depuis le renouveau pédagogique et l'abolition du programme de FPS. La FQPN déplore aussi que certains enjeux sociaux, tels que le racisme, le colonialisme, le classisme et le capacitisme, sont seulement évoqués lorsqu'il est question de la diversité sexuelle et de genre. Selon la FQPN, ces enjeux sociaux devraient être abordés davantage compte tenu de leur importance sur la sexualité. L'extrait suivant illustre un questionnement important provenant de cette étude : « il est légitime de se questionner sur la place qui est accordée aux expériences et identités qui divergent de la norme dominante (blanche, cisgenre, hétérosexuelle, monogame, sans handicap, etc.) » (Descheneaux et al., 2018, p. 11). De plus, la FQPN critique l'absence d'évaluation des effets du programme sur les élèves avant son implantation dans l'ensemble de la province. Finalement, il est soulevé que le gouvernement québécois a refusé de divulguer les outils didactiques accompagnant le programme d'éducation à la sexualité (Descheneaux et al., 2018).

Dans cette méta-analyse, Descheneaux et al. (2018) s'intéressent au point de vue des jeunes sur la question de l'éducation à la sexualité à l'école. Par le fait même, diverses

recommandations sont adressées aux pédagogues qui prendront en charge l'enseignement de ce programme d'éducation à la sexualité. Parmi celles-ci, il est question du rôle de pédagogue en éducation à la sexualité. En plus de transmettre des contenus exacts et pertinents, l'établissement d'un climat d'ouverture et de respect concernant la diversité des expériences est essentiel, ainsi que d'un environnement favorable à la pensée critique. De plus, il ne serait pas suffisant de transmettre des connaissances sur la sexualité, il serait fondamental de transmettre un savoir-être. L'étude de Descheneaux et al. (2018) met en lumière la nécessité pour les pédagogues de comprendre les contextes sociaux dans lesquels évoluent les élèves, dans le but de répondre adéquatement à leurs besoins. L'importance du rôle de pédagogue en éducation à la sexualité est résumée dans cet extrait : « Quelles que soient leurs intentions, leurs actions, omissions et façons de parler ont un impact, positif et négatif, sur les jeunes. Il est important d'en avoir conscience afin de déployer les attitudes nécessaires pour jouer un rôle positif dans le domaine de l'éducation à la sexualité » (Descheneaux et al., 2018, p. 53). Les constats apportés par cette étude soulignent la pertinence de s'intéresser aux pratiques enseignantes en éducation à la sexualité dans toute leur complexité, particulièrement dans le contexte actuel de l'implantation d'un nouveau programme à l'échelle du Québec.

### **1.3 PRATIQUES ENSEIGNANTES EN EDUCATION A LA SEXUALITE AU SECONDAIRE**

Au Québec et au Canada, tout comme à l'international, des études se sont récemment intéressées aux pratiques enseignantes en éducation à la sexualité. Dans le cadre de la présente étude, les pratiques enseignantes au secondaire sont étudiées.

Au Québec et avant l'implantation du programme de 2018, l'étude de cas multiples de Cyr (2016) a permis de brosse le portrait des pratiques enseignantes en éducation à la sexualité de cinq enseignant·e·s de ST au secondaire. Pour ce faire, des observations ont été effectuées en classe et des entretiens semi-dirigés ont été menés auprès de ces 5 enseignant·e·s participant·e·s. Il est constaté dans cette étude que les pratiques en éducation



à la sexualité des enseignant·e·s ne dérogent pas de la *Progression des apprentissages* (PDA) en ST. Il est observé que leurs pratiques sont centrées sur les contenus biologiques de la sexualité, et plus particulièrement, sur les aspects de la contraception et de la prévention des ITSS.

Une autre étude qualitative menée par Richard (2016) au Québec s'intéresse aux pratiques enseignantes relatives à la diversité sexuelle et de genre. Par l'entremise d'entretiens semi-dirigés auprès de 22 enseignant·e·s de diverses disciplines du secondaire, ce travail de recherche avait pour objectif d'explorer la manière dont les pratiques enseignantes liées à la diversité sexuelle et de genre peuvent reconduire ou contester des normes<sup>1</sup> en milieu scolaire. À cet effet, Richard (2016) avance que les normes relatives au genre et à l'orientation sexuelle seraient transmises à la fois par l'équipe-école, le curriculum et la culture scolaire. Richard (2016) tire deux constats principaux de cette recherche. D'une part, il y aurait effectivement de fortes normes liées à l'orientation sexuelle et au genre dans les milieux scolaires québécois. D'autre part, les pratiques enseignantes ont un rôle à jouer dans la transmission comme dans la contestation de ces normes (Richard, 2016). L'étude menée par Cyr (2016) fournit, pour sa part, un exemple éloquent de transmission de normes par des enseignant·e·s de ST : l'existence des personnes intersexuées ou des personnes trans est parfois instrumentalisée pour supporter des conceptions scientifiquement erronées ou controversées. Des normes de ce genre seraient présentes dans le curriculum formel, par exemple ce qui est inclus dans les manuels et les programmes, mais aussi dans le curriculum informel. Ce curriculum informel se définit par les informations réellement transmises à l'école, ce qui englobe la culture scolaire et ses normes. Richard (2016) souligne que ce curriculum informel doit être étudié et modifié pour que les efforts d'inclusion de la diversité sexuelle et de genre à l'école mènent à de réelles améliorations. De son côté, Cyr (2016) recommande l'intégration d'une perspective sociale en éducation à la sexualité, dont

---

<sup>1</sup> Ici, le concept de normes relatives à la sexualité et au genre réfère à ce qui est considéré comme « normal » selon une culture donnée. Par exemple, le fait d'être une personne cisgenre et hétérosexuelle est considéré comme étant la norme au Québec.

l'inclusion de la diversité sexuelle. Pour avancer vers ce but, des formations continues pour les enseignant·e·s en poste ainsi qu'un cours obligatoire de didactique de l'éducation à la sexualité en formation initiale des enseignant·e·s sont recommandés (Cyr, 2016).

L'étude de Richard (2015) s'intéresse à la place de l'identité sexuelle ainsi que de la vie privée des enseignant·e·s dans leurs pratiques en classe. Les données sur lesquelles se base cette étude ont été recueillies dans le cadre d'un devis mixte, par l'entremise de 243 questionnaires d'enquête et de 22 entretiens semi-dirigés auprès d'enseignant·e·s du secondaire de diverses disciplines. Il est pertinent de noter que cette étude puise ses données des mêmes entretiens que l'étude de Richard (2016). Richard (2015) s'intéresse ici à la notion de neutralité enseignante comme étant un enjeu lorsqu'il est question de la fausse équivalence entre la vie privée des enseignant·e·s hétérosexuel·le·s et de leurs collègues non-hétérosexuel·le·s. D'une part, pour les enseignant·e·s hétérosexuel·le·s, l'évocation de leur vie privée dans une visée éducative ne s'insère pas dans une réflexion particulière et ne représente pas un bris de la neutralité enseignante attendue. D'autre part, la mention de la vie privée des enseignant·e·s non-hétérosexuel·le·s est considérée comme un dévoilement identitaire (*coming out*) souvent associé au militantisme, donc s'opposant à la neutralité enseignante attendue, même si cette mention s'inscrit dans une visée éducative. Ces enseignant·e·s non-hétérosexuel·le·s doivent donc réfléchir aux conséquences de dissimuler ou dévoiler leur vie privée en classe, ce qui représente une charge supplémentaire dans leur pratique enseignante en éducation à la sexualité. Malgré cela, les enseignant·e·s non-hétérosexuel·le·s rapportent mettre en place davantage de pratiques inclusives à la diversité sexuelle que leurs collègues hétérosexuel·le·s (Richard, 2015).

Cet aspect identitaire des pratiques enseignantes en éducation à la sexualité est aussi abordé par Preston (2018) aux États-Unis. Cette étude a tenté d'éclairer le sujet de l'identité enseignante d'éducation à la sexualité en effectuant des entretiens auprès de 15 enseignant·e·s d'éducation à la sexualité de *middle* et *high school* en utilisant une approche de théorisation ancrée. Selon cette étude, en plus du contexte d'enseignement, l'identité de l'enseignant·e (familiale, ethnoculturelle, sexuelle ou de genre) influence les décisions prises

quant au contenu couvert ou non. Par exemple, certain·e·s décident d'aller au-delà du curriculum selon les besoins perçus chez les élèves, tandis que d'autres refusent de couvrir des thèmes particuliers afin de respecter leurs limites morales personnelles. Certains sujets sont particulièrement controversés, notamment l'homosexualité, la masturbation, les méthodes contraceptives et les interruptions volontaires de grossesse (Preston, 2018). Divers aspects influencent les pratiques en éducation à la sexualité, entre autres, les perceptions qu'ont les enseignant·e·s de leurs élèves ainsi que leurs propres idéologies de la sexualité et de l'éducation, en plus des limites imposées par l'administration scolaire. Le lien entre les expériences personnelles des enseignant·e·s et leur désir d'enseigner l'éducation à la sexualité est aussi mis en évidence. Par exemple, la motivation peut s'appuyer sur le manque d'éducation à la sexualité durant leur adolescence ou par le désir de fournir des modèles positifs de diversité sexuelle et de genre (Preston, 2018).

En Suède, Bengtsson et Bolander (2019) se sont intéressés à la place de la pédagogie critique des normes (*norm-critical pedagogy*) en éducation à la sexualité, ainsi qu'à la matérialisation de l'éducation à la sexualité en classe. Le but de cette étude était d'examiner comment des pratiques inclusives et égalitaires sont mises en œuvre en classe par des enseignant·e·s auprès d'élèves de 16 à 19 ans. Pour ce faire, Bengtsson et Bolander (2019) ont effectué une étude de cas multiples et ont choisi de s'intéresser aux pratiques considérées « bonnes » et correspondantes au curriculum national d'éducation à la sexualité. À l'aide d'observations en classe et d'entretiens avec des enseignant·e·s, Bengtsson et Bolander (2019) ont tiré quelques constats. Une des pratiques inclusives rapportées est l'attention particulière portée par les enseignant·e·s participant·e·s à utiliser les mots justes au lieu d'euphémismes lorsqu'il est question de sexualité (notamment pour nommer des organes génitaux). Une autre est l'usage de pronom au genre neutre (*hen* en suédois, comparable au pronom iel en français) et du terme « partenaire » par les enseignant·e·s, dans le but de résister au système de genre binaire. Ces pratiques démontrent une compréhension du langage comme étant un élément clé d'une éducation à la sexualité inclusive de la diversité. Une autre pratique inclusive, s'inscrivant directement dans la pédagogie critique des normes

(*norm-critical pedagogy*), consiste à présenter les différentes orientations sexuelles sans hiérarchisation entre elles. Bengtsson et Bolander (2019) concluent que les pratiques enseignantes observées dans cette étude peuvent être considérées comme étant de « bonnes pratiques » au regard de la pédagogie critique des normes, dans le contexte suédois comme à l'international.

Deux études récentes explorent les pratiques enseignantes dans le cadre de l'implantation d'un programme d'éducation à la sexualité : Arrington et al. (2018) aux États-Unis et Bialystok (2019) en Ontario. L'étude de Bialystok (2019) comprend l'analyse de 117 questionnaires répondus par des enseignant·e·s du secondaire. L'étude d'Arrington et al. (2018) a été réalisée à l'aide de questionnaires et des *focus group* auprès de 65 enseignant·e·s mettant en pratique une éducation à la sexualité. De ces deux études, plusieurs constats sont tirés. Notamment, il est évoqué que les pratiques enseignantes seraient surtout orientées vers la prévention des conséquences possibles de la sexualité sur la santé, telles que les ITSS (Bialystok, 2019). D'ailleurs, le sujet du plaisir lié aux activités sexuelles est peu abordé (Bialystok, 2019). Il y aurait aussi un lien entre la formation reçue par les enseignant·e·s et les contenus enseignés en éducation à la sexualité. En effet, les enseignant·e·s choisiraient d'enseigner davantage les contenus du programme d'éducation à la sexualité pour lesquels de la formation a été reçue (Arrington et al., 2018).

En somme, les recherches ayant récemment traité du sujet des pratiques enseignantes en éducation à la sexualité au secondaire recensent divers enjeux à considérer dans le cadre de la présente étude. Il est observé que les pratiques enseignantes en éducation à la sexualité se concentrent principalement sur les aspects biologiques de la sexualité, par exemple sur la prévention des ITSS (Bialystok, 2019; Cyr, 2016). Par le fait même, l'aspect social de la sexualité semble peu présent dans les pratiques (Bialystok, 2019; Cyr, 2016). D'ailleurs, les pratiques enseignantes en éducation à la sexualité contribueraient à la transmission ou à la contestation de normes liées à la diversité sexuelle et de genre (Richard, 2016). Tandis que du côté de la Suède, il est évoqué que la mise en pratique d'une pédagogie critique des normes permet de souligner certaines « bonnes pratiques » en éducation à la sexualité, dont l'usage

du langage comme un élément clé de l'inclusion de la diversité (Bengtsson et Bolander, 2019). De plus, selon les travaux de Richard (2015), l'identité sexuelle des enseignant·e·s aurait un impact sur leur inclusion de la diversité sexuelle et de genre dans les apprentissages en classe, ainsi qu'à la place allouée à leur vie privée dans leurs pratiques en classe. L'identité des enseignant·e·s (familiale, religieuse, ethnoculturelle, sexuelle ou de genre) irait même jusqu'à influencer les décisions prises quant au contenu couvert ou non en éducation à la sexualité (Preston, 2018). La formation reçue par les enseignant·e·s influencerait aussi le contenu couvert ou non en classe (Arrington et al., 2018).

Dans le contexte actuel de l'implantation du PÉS2018, considérant qu'à notre connaissance, il n'y a pas encore d'étude concernant les pratiques enseignantes en éducation à la sexualité au Québec dans le cadre de ce nouveau programme et compte tenu des enjeux soulevés par les recherches antérieures, il est nécessaire de se questionner sur la façon dont ce nouveau curriculum est mis en pratique par les enseignant·e·s. Pour éclairer cette question, il semble tout indiqué d'étudier la situation sous l'angle du travail curriculaire.

#### **1.4 LE TRAVAIL CURRICULAIRE EN EDUCATION A LA SEXUALITE**

Le travail curriculaire est défini comme étant « l'ensemble des processus d'interprétation, de compréhension, d'adaptation et de transformation que l'enseignant impose au programme officiel pour le rendre justement enseignable en classe avec les élèves » (Borges et Lessard, 2008, p. 12). Le travail curriculaire, selon Tardif et Lessard (1999), est un aspect fondamental du travail enseignant quotidien et possède trois dimensions : personnelle, interne et externe. Ce travail curriculaire permet aux enseignant·e·s de transposer le curriculum en pratiques (réelles) d'éducation à la sexualité. L'étude du travail curriculaire effectué par les enseignant·e·s nous permet de comprendre le processus par lequel le programme d'éducation à la sexualité est adapté personnellement par chaque enseignant·e, justifiant ainsi les choix faits quant au contenu enseigné et à la manière dont il

est enseigné par exemple. À la lumière des recherches concernant les pratiques enseignant·e·s en éducation à la sexualité, il est pertinent d'associer le concept de travail curriculaire à celle de pratique enseignante, compte tenu du fait que le travail curriculaire peut être conceptualisé comme faisant partie des dimensions de la pratique enseignante (Borges et Lessard, 2008). Ce lien conceptuel sera élaboré davantage dans le cadre conceptuel.

## 1.5 PROBLEME DE RECHERCHE

Soulignés par les études présentées ci-dessus, plusieurs constats concernent la qualité et la prise en charge des contenus d'apprentissages pour une éducation à la sexualité. Quelques années scolaires sont passées depuis l'implantation du PÉS2018 et aucune étude, à notre connaissance, n'a documenté les enjeux entourant son implantation, ainsi que l'intégration de ces nouveaux apprentissages à l'école et dans les pratiques enseignantes. Dans le but de pallier ce manque de connaissance et en vue de comprendre l'ampleur des changements apportés par ce programme et la qualité de la prise en charge de ses nouveaux contenus d'apprentissage, cette recherche s'intéresse aux pratiques enseignantes en éducation à la sexualité d'enseignant·e·s du secondaire qui ont à s'approprier ces contenus, ainsi que leur mise en pratique dans le cadre de situations d'apprentissage en classe. Pour ce faire, cette recherche réalise 2 portraits d'enseignantes du secondaire reconnues pour enseigner le PÉS2018 dans deux contextes différents (voir section 3.2).

## 1.6 OBJECTIFS DE RECHERCHE

L'**objectif principal** de cette recherche est d'explorer des pratiques enseignantes d'enseignant·e·s du secondaire par le travail curriculaire effectué en contexte de l'implantation du programme d'éducation à la sexualité de 2018. Ce projet de recherche aspire à recueillir des données descriptives et exploratoires afin, sous l'**objectif spécifique**

1) de caractériser la préparation et la mise en pratique déclarée d'une éducation à la sexualité par des enseignant·e·s du secondaire et, sous l'**objectif spécifique 2)** d'explorer et de décrire l'influence des dimensions personnelles, internes et externes du travail curriculaire sur les pratiques enseignantes en éducation à la sexualité.

## 1.7 PERTINENCE SOCIALE ET SCIENTIFIQUE

Par les portraits de pratiques enseignantes, cette recherche souhaite soutenir les enseignant·e·s du secondaire dans l'implantation du programme d'éducation à la sexualité. Ces portraits pourront servir d'inspiration pour les enseignant·e·s qui devront aussi mettre en pratique ce programme ou qui désirent le faire. Les forces ou bons coups ainsi que les exemples de pratiques présentés dans ces portraits pourront inspirer les enseignant·e·s québécois·e·s. Les obstacles rencontrés ou les difficultés vécues pourront aussi être source de réconfort, de soutien et d'inspiration.

En somme, des enjeux importants concernant les pratiques enseignantes en éducation à la sexualité ont été soulevés. Entre autres, il a été constaté que les enseignant·e·s du secondaire peuvent contribuer à la transmission de normes aux élèves concernant la diversité sexuelle et de genre (Richard, 2016). Ce genre d'enjeu justifie la pertinence de s'intéresser aux pratiques enseignantes en éducation à la sexualité, considérant les conséquences possibles sur le bien-être des élèves. Du même coup, apporter un soutien aux enseignant·e·s qui mettent en pratique une éducation à la sexualité en classe peut améliorer la qualité et la quantité de cette éducation reçue par les élèves. De plus, ces nouvelles connaissances sur les pratiques enseignantes en éducation à la sexualité en contexte québécois pourraient aussi être utiles pour les directions d'écoles et les centres de service scolaires. Ces portraits de pratique permettront, par l'entremise de constats et de recommandations, de bonifier le soutien apporté aux enseignant·e·s en éducation à la sexualité et alimenter les réflexions pratiques des conseiller·ère·s pédagogiques. De plus, cette recherche souhaite contribuer aux

connaissances scientifiques concernant le sujet peu étudié des pratiques enseignantes en éducation à la sexualité, particulièrement dans le cadre du programme de 2018 qui est un objet peu étudié au Québec comme à l'international. Les études au sujet de l'éducation à la sexualité au secondaire s'intéressent généralement au vécu des élèves plutôt qu'aux pratiques enseignantes, ce qui justifie, sur le plan scientifique, que l'on s'y intéresse davantage.



## **CHAPITRE 2**

### **CADRE CONCEPTUEL**

Les concepts centraux de cette recherche sont les suivants : l'éducation à la sexualité, la pratique enseignante et le travail curriculaire. Dans le présent chapitre, ces concepts sont définis et un schéma conceptuel illustrant leur interrelation est présenté.

#### **2.1 ÉDUCATION A LA SEXUALITE**

Afin de caractériser l'éducation à la sexualité, il est d'abord nécessaire de définir le concept de sexualité. L'Organisation des Nations Unies pour l'éducation (UNESCO) définit la sexualité comme étant « un aspect fondamental de la vie humaine [qui] comporte des dimensions physiques, psychologiques, spirituelles, sociales, économiques, politiques et culturelles ». (2010, p. 2) De son côté, le PÉS2018 définit la sexualité selon cinq dimensions : biologique, psychoaffective, socioculturelle, relationnelle et morale (MÉES, 2018). Dans le cadre de la présente recherche, c'est la définition de la sexualité en cinq dimensions selon le PÉS2018 qui est retenu, car celle-ci représente les contenus du programme.

Le concept de santé sexuelle est intéressant dans le but de bien saisir le concept de sexualité dans un contexte éducatif. L'Organisation Mondiale de la Santé (2006) définit la santé sexuelle comme suit : « Un état de bien-être physique, mental et social dans le domaine de la sexualité. Elle requiert une approche positive et respectueuse de la sexualité et des relations sexuelles, ainsi que la possibilité d'avoir des expériences sexuelles qui soient sources de plaisir et sans risque, libres de toute coercition, discrimination ou violence » (paragraphe 1). L'Agence de la santé publique du Canada définit l'éducation à la santé

sexuelle comme étant un « processus général, axé sur la collectivité, qui exige la pleine participation des établissements d'éducation [...] pour comprendre un comportement sexuel, pour prendre des décisions à cet égard et pour les appliquer » (Agence de la santé publique du Canada, 2008, p. 6). De plus, l'UNESCO a caractérisé la notion d'éducation sexuelle complète comme « une manière d'aborder l'enseignement de la sexualité et des relations interpersonnelles adaptée à l'âge, culturellement pertinente et fondée sur une information scientifiquement précise, réaliste et s'abstenant de jugements de valeur » (Organisation des Nations Unies pour l'éducation la science et la culture, 2017, p. 7).

Il existe une multitude de courants de pensée concernant l'éducation à la sexualité. Les définitions retenues ont été sélectionnées par leur fréquence d'usage dans le champ de l'éducation à la sexualité et pour leur pertinence au contexte scolaire québécois. Toutefois, il n'existe pas de définition de l'éducation à la sexualité faisant l'unanimité dans la communauté scientifique ou scolaire. C'est pourquoi, dans le cadre de la présente recherche, la définition de l'éducation à la sexualité retenue est adaptée de celles ci-dessus et se définit ainsi : L'éducation à la sexualité est caractérisée par un enseignement de la sexualité dans ses dimensions biologiques, psychoaffectives, socioculturelles, relationnelles et morales (MÉES, 2018), qui est adapté aux besoins des élèves, culturellement pertinent et fondé sur de l'information scientifique, réaliste et s'abstenant de jugements de valeur (Organisation des Nations Unies pour l'éducation la science et la culture, 2017). Cet enseignement exige la pleine participation des établissements d'éducation (Agence de la santé publique du Canada, 2008).

## **2.2 INTERRELATIONS ENTRE L'EDUCATION A LA SEXUALITE, LA PRATIQUE ENSEIGNANTE ET LE TRAVAIL CURRICULAIRE**

En référence à la figure 1, celle-ci illustre la relation entre les trois concepts centraux de cette recherche qui sont la pratique enseignante, le travail curriculaire et l'éducation à la sexualité (PÉS2018). Le travail curriculaire fait le pont entre le programme et la pratique

enseignante, étant le processus par lequel les enseignant·e·s interprètent, adaptent et transposent le programme dans le but de « le rendre justement enseignable en classe avec les élèves » (Borges et Lessard, 2008, p. 34). En cela, le travail curriculaire peut être conçu comme un processus faisant partie de la pratique enseignante cachée. En somme, le travail curriculaire fournit des indicateurs (présentés à la section 2.4) permettant l'étude de la partie cachée de la pratique enseignante. Cette complémentarité justifie l'utilisation de ces deux concepts dans le cadre de la présente étude. L'étude du travail curriculaire seul ne permet pas de caractériser les pratiques mises en place en classe (pratique visible), tandis que l'étude des pratiques enseignantes seulement ne permet pas d'étudier avec précision le processus de transposition du programme dans la pratique et d'en identifier les obstacles potentiels. Imbriqués et complémentaires, l'interrelation de ces deux concepts constitue un cadre d'étude rigoureux de l'éducation à la sexualité dans le contexte de l'implantation du PÉS2018. La pratique enseignante et le travail curriculaire sont présentés plus en détail dans deux prochaines sections (2.3 et 2.4).

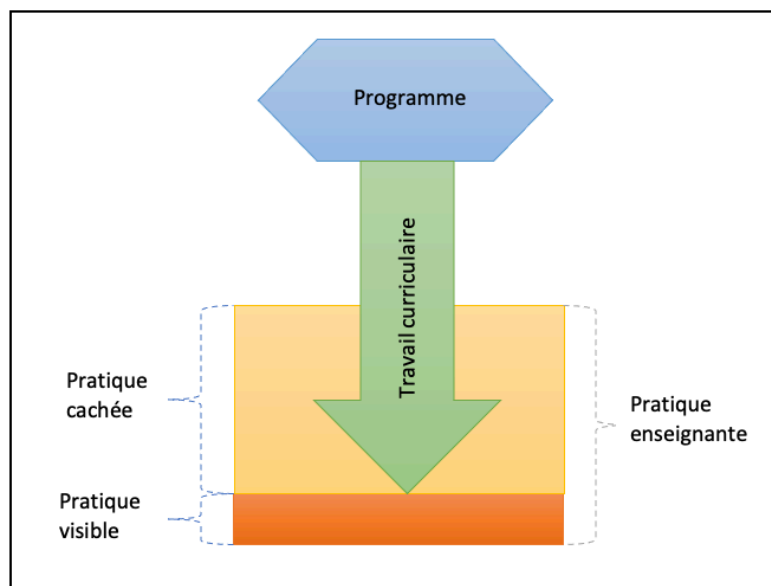


Figure 1. Interrelation des trois concepts centraux

### 2.3 PRATIQUE ENSEIGNANTE

Il n'existe pas de définition univoque de la pratique enseignante. Il en existe plutôt une multitude, dépendant des champs disciplinaires et des visées des études s'y intéressant (Altet, 2006). Dans la présente étude, c'est la pratique enseignante telle que conceptualisée par Altet (2002, 2003, 2006) et Beillerot (2003) qui est retenue, en raison de son caractère englobant et précisant la pratique visible et celle cachée. Altet (2002) qualifie la pratique enseignante comme « la manière de faire singulière d'une personne, sa façon réelle, propre, d'exécuter une activité professionnelle : l'enseignement » (p.86). Celle-ci ajoute que la pratique enseignante représente plus que les actes observables. Effectivement, elle englobe aussi les procédés de mise en œuvre de l'activité, dont les choix et les prises de décisions. En cela, la pratique enseignante comporte une pratique visible et une pratique cachée. Ces deux dimensions sont illustrées à la figure 1. Au sens commun, la pratique implique l'idée d'une

application observable. Toutefois, celle-ci implique aussi tout le processus de mise en œuvre pour « faire » (Simard, 2015). En effet, la pratique enseignante est « d'un côté, les gestes, les conduites, les langages; de l'autre, à travers les règles, ce sont les objectifs, les stratégies, les idéologies qui sont invoqués » (Beillerot, 2003, p. 1).

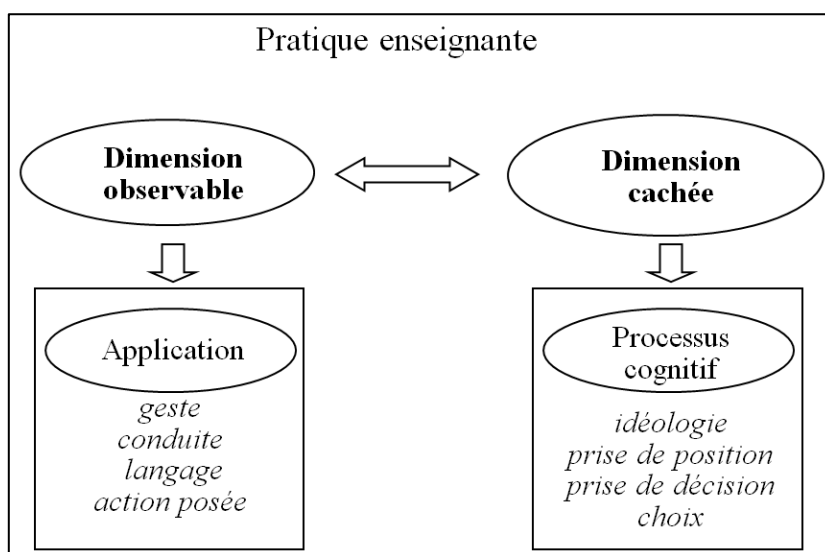


Figure 2. Représentation de la double dimensionnalité de la pratique enseignante (Beillerot (2003), figure tirée de Simard (2015))

Selon Altet (2003), la pratique enseignante est constituée de sept dimensions : instrumentale (apprentissage des élèves), technique (savoir-faire et gestes professionnels), interactive (communications et échanges), contextualisée (situation et structure organisationnelle), temporelle, cognitive (motivation et personnalité) ainsi que psychosociale. Ces dimensions « interagissent entre elles pour permettre à l'enseignant de s'adapter à la situation professionnelle et de gérer conjointement l'apprentissage des élèves et la conduite de la classe ». (Altet, 2002, p. 86)

L'objectif principal de la présente étude étant d'explorer des pratiques enseignantes d'enseignant·e·s du secondaire par le travail curriculaire effectué en contexte de l'implantation du programme d'éducation à la sexualité de 2018, la pratique enseignante (Altet, 2002, 2003) sera investiguée lors de la collecte de données par des questions touchant la pratique cachée et liée au travail curriculaire et celle visible par le partage d'un récit de pratique et d'un matériel pédagogique. De plus, ces dimensions informeront l'analyse des données en complémentarité avec le concept de travail curriculaire.

## **2.4 TRAVAIL CURRICULAIRE**

Le travail curriculaire est un concept qui a été défini par Tardif et Lessard (1999), puis repris entre autres par Borges et Lessard (2008), Kirouac (2010) et Godoi (2017). Ce concept n'a toutefois jamais, à notre connaissance, été utilisé dans le domaine de l'éducation à la sexualité. Dans le cadre de la présente recherche, l'étude du travail curriculaire permet de combler le fossé entre le programme et les pratiques enseignantes d'éducation à la sexualité en classe, tel qu'illustré dans le schéma conceptuel (voir figure 1).

### **2.4.1 Définition du travail curriculaire**

Le travail curriculaire est défini comme un « continuel va-et-vient entre les exigences des programmes et les contraintes de la réalité du métier » (Tardif et Lessard, 1999, p. 252). C'est le processus par lequel les enseignant·e·s s'approprient un programme, c'est-à-dire « une interprétation qui retient les éléments considérés comme importants ou nécessaires » (Tardif et Lessard, 1999, p. 252). Autrement dit, le travail curriculaire est un « travail d'adaptation et d'ajustement du programme au contexte de travail, à la clientèle, à la matière d'enseignement, aux propres visées et croyances de l'enseignante » (Borges et Lessard, 2008, p. 52). Sous l'angle du travail curriculaire, le programme scolaire est un élément central des

pratiques enseignantes, mais n'est pas qu'un outil matériel : il s'agit plutôt d'une tâche, comportant des finalités à réaliser, par exemple la progression des élèves (Borges et Lessard, 2008). Plus que matériel, le programme doit être interprété et mis en pratique en classe par l'enseignant·e. Cette mise en pratique s'inscrit aussi dans un contexte particulier de contraintes (nombre d'élèves, leurs connaissances antérieures, etc.) et de ressources (temps, matériel disponible, etc.). En cela, il peut y avoir des écarts entre ce qui est prescrit officiellement par le programme et les pratiques réelles en classe (Borges et Lessard, 2008).

#### **2.4.2 Facteurs et indicateurs du travail curriculaire**

Le travail curriculaire selon Tardif et Lessard (1999) comporte trois facteurs : personnel, interne et externe. Chacun de ses facteurs est illustré par des indicateurs, permettant l'étude du travail curriculaire dans sa globalité (Tardif et Lessard, 1999).

Premièrement, le facteur personnel réfère à l'expérience des enseignant·e·s, à leur connaissance des programmes, à leur connaissance des autres degrés d'enseignement et à leur personnalité. Tardif et Lessard (1999) fournissent des précisions qui illustrent le travail curriculaire lié à ce facteur, dont par exemple le fait que l'enseignant·e va sélectionner des stratégies pédagogiques qui correspondent à ses intérêts et le plaisir qu'il en retire, ce qui réfère à l'indicateur *personnalité de l'enseignant·e*.

Deuxièmement, le facteur interne à la situation d'enseignement réfère au temps disponible, à l'intérêt des élèves, à la nature du programme et aux changements dans les programmes. Le facteur interne réfère aussi aux événements imprévisibles ainsi qu'au matériel et aux ressources disponibles. Un exemple concernant l'indicateur *nature du programme* serait la sélection par les enseignant·e·s des objectifs qu'ils considèrent les plus importants, car la lourdeur des programmes oblige les enseignant·e·s à les adapter (Tardif et Lessard, 1999).

Troisièmement, le facteur externe à la situation d'enseignement inclut les indicateurs suivants : l'évolution des clientèles, le milieu social de l'école, les parents, la collaboration et l'entraide avec d'autres enseignant·e·s, la formation en cours de carrière ainsi que les changements sociaux. Un exemple découlant de l'indicateur *évolution des clientèles* serait le fait que les enseignant·e·s doivent adapter leurs pratiques aux élèves qui changent dans le temps au gré de l'évolution de la société (Tardif et Lessard, 1999).



Tableau 1 : Les indicateurs du travail curriculaire selon Tardif et Lessard (1999)

FACTEURS	INDICATEURS
<b>Facteurs personnels</b>	Expérience de l'enseignant·e
	Sa connaissance des programmes
	Sa connaissance des autres degrés d'enseignement
	Personnalité de l'enseignant·e
<b>Facteurs internes à la situation d'enseignement</b>	Temps disponible
	L'intérêt des élèves
	Nature du programme
	L'intérêt perçu et les besoins perçus chez les élèves
	Changements dans les programmes
	Les évènements imprévisibles
	Le matériel et les ressources disponibles
<b>Facteurs externes à la situation d'enseignement</b>	Évolution des clientèles
	Milieu social de l'école
	Parents
	Collaboration et entraide avec d'autres enseignant·e·s
	Formation en cours de carrière
	Changements sociaux

### **2.4.3 Adaptation du concept de travail curriculaire**

Dans le cadre de la présente étude, les indicateurs de Tardif et Lessard (1999) ont été adaptés dans le but d'opérationnaliser le concept de travail curriculaire au contexte d'éducation à la sexualité en tenant compte des recherches pertinentes à ce sujet. Ce travail d'adaptation repose sur les travaux de Tardif et Lessard (1999), de Kirouac (2010) qui a repris et adapté les indicateurs originaux dans sa propre recherche, ainsi que de Preston (2018) et de Richard (2015) qui se sont intéressés à la pratique enseignante en éducation à la sexualité au secondaire.

Afin d'aboutir à ce tableau des indicateurs retenus, qui sert de cadre conceptuel et d'analyse, diverses étapes furent nécessaires. Premièrement, une recension des écrits concernant le concept du travail curriculaire a été effectuée, suivie de la lecture approfondie de ces écrits. En se basant sur le concept tel qu'il a été originalement présenté par Tardif et Lessard (1999), les indicateurs ont été étudiés afin de se questionner sur leur pertinence et apport à l'étude du domaine de l'éducation à la sexualité, ainsi que du contexte actuel dans lequel se déroulent les pratiques enseignantes en éducation à la sexualité. Le travail d'adaptation des indicateurs du travail curriculaire par Kirouac (2010) au sujet de la différenciation pédagogique a servi d'inspiration dans l'adaptation de ceux-ci au domaine de l'éducation à la sexualité. Le résultat de ce travail d'adaptation est donc contenu dans le tableau 1, présentant dans sa première colonne les trois facteurs personnel, interne et externe du travail curriculaire, dans sa deuxième colonne les indicateurs relatifs à ces chacun de ces facteurs et dans sa troisième colonne, les références utilisées dans le travail d'adaptation de chacun des indicateurs, s'il y a eu lieu. C'est sur ces indicateurs que prend appui la recherche, tant en guise de cadre conceptuel que dans le développement de l'outil de cueillette de données ainsi que dans l'analyse. Dans le prochain chapitre, la méthodologie de recherche permet de présenter de quelle manière sera utilisé ce cadre conceptuel afin d'explorer le travail curriculaire effectué et inclus dans les pratiques enseignantes en éducation à la sexualité.

Tableau 2 : Les indicateurs retenus selon les trois dimensions du travail curriculaire

FACTEURS	INDICATEURS	RÉFÉRENCES
<b>Facteurs personnels</b>	Formation reçue initiale et continue	Adapté de Tardif et Lessard, 1999
	Expérience de l'enseignant·e	Adapté de Tardif et Lessard, 1999
	Sa connaissance du programme d'éducation à la sexualité de 2018 (PÉS2018)	Adapté de Tardif et Lessard, 1999
	Identité de l'enseignant·e	Adapté de Preston, 2018; Tardif et Lessard, 1999; Richard, 2015
<b>Facteurs internes à la situation d'enseignement</b>	Temps disponible	Tiré de Tardif et Lessard, 1999
	L'intérêt perçu et les besoins perçus chez les élèves	Adapté de Preston, 2018; Tardif et Lessard, 1999
	Nature du programme	Tiré de Tardif et Lessard, 1999
	Changements dans les programmes	Tiré de Tardif et Lessard, 1999
	Les évènements imprévisibles	Tiré de Tardif et Lessard, 1999
	Les locaux, le matériel et les ressources disponibles	Adapté de Kirouac, 2010; Tardif et Lessard, 1999
<b>Facteurs externes à la situation d'enseignement</b>	Contexte socio-culturel de l'école	Adapté de Tardif et Lessard, 1999
	Caractéristiques de la relation avec les parents d'élèves	Adapté de Tardif et Lessard, 1999
	Appui du milieu (direction d'école, Centre de services scolaire, etc.)	Tiré de Kirouac, 2010
	Collégialité avec d'autres enseignant·e·s, CP, ressources, etc.	Adapté de Kirouac, 2010; Tardif et Lessard, 1999
	Changements sociaux et politiques liés à l'éducation à la sexualité	Adapté de Tardif et Lessard, 1999



## **CHAPITRE 3**

### **MÉTHODOLOGIE**

Afin d'opérationnaliser le cadre conceptuel présenté au chapitre précédent, dans le but de répondre aux objectifs fixés, des choix méthodologiques ont été réalisés. Dans ce présent chapitre sont discutés l'approche de recherche, les participant·e·s et l'échantillonnage, les méthodes de collecte de données, l'analyse des données, les critères de rigueur de la recherche ainsi que les considérations éthiques.

#### **3.1 APPROCHE DE RECHERCHE**

Une approche méthodologique de type qualitative/interprétative (Savoie-Zajc, 2018) caractérise cette recherche qui prend la forme d'une étude de cas multiples (Merriam, 1988, dans Karsenti et Demers, 2018). Cette approche méthodologique est choisie dans le but de s'intéresser aux différents sens que les participant·e·s accordent à leur expérience, ainsi que pour permettre une analyse des données caractérisée par un processus inductif (Savoie-Zajc, 2018). L'étude de cas multiples est sélectionnée afin de permettre une exploration approfondie du cas de chaque participant·e·s, à l'aide de multiples sources de données. Chacun des cas, en plus de leurs convergences et divergences, contribue à enrichir la compréhension du phénomène à l'étude.

Cette étude descriptive et exploratoire permet de réaliser un portrait de pratique pour chacun·e des enseignant·e·s participant·e·s (N=2). Ces portraits ont pour but d'approfondir la compréhension des pratiques enseignantes en éducation à la sexualité au secondaire, dans

le contexte de l'implantation du programme d'éducation à la sexualité de 2018, conformément aux objectifs de cette recherche. Pour ce faire, diverses techniques de collecte de données complémentaires sont utilisées, permettant ainsi d'approfondir l'analyse de chaque cas : le journal de bord de la chercheuse ainsi que deux entretiens semi-dirigés par participant·e·s, durant lesquels un document de planification de cours en éducation à la sexualité sera consulté et un récit de pratique concernant une période d'enseignement en éducation à la sexualité sera relaté par les participant·e·s.

Le choix de l'étude de cas multiple comme approche méthodologie est en congruence avec l'approche méthodologique de Cyr (2016), étant l'étude la plus semblable à celle-ci et réalisée en contexte québécois. La recherche de Cyr (2016) s'intéressait aux pratiques enseignantes en éducation à la sexualité au secondaire, précisément dans le cadre du programme de ST, précédemment à l'implantation du PÉS2018.

### **3.2 PARTICIPANT·E·S ET ECHANTILLONNAGE**

Les critères d'échantillonnage sont les suivants : deux (N=2) enseignant·e·s de secondaire qui mettent en pratique le programme d'éducation à la sexualité de 2018 dans leur classe, et ce, sans égard à leur domaine d'enseignement. De plus, ces enseignant·e peuvent provenir de toutes les régions du Québec et doivent avoir enseigné l'éducation à la sexualité durant au moins une année scolaire. Il n'y a pas d'égard à l'âge, au genre ou aux années d'expérience des enseignant·e·s (à l'exception du critère précédent). Toutefois, les participant·e·s doivent idéalement présenter des profils différents l'un·e de l'autre afin d'enrichir l'étude de cas multiples. Par exemple, des participant·e·s peuvent provenir de différents domaines d'enseignement, de contextes scolaires différents (public et privé), etc.

Le recrutement des enseignant·e·s participant·e·s est effectué par l'entremise des centres de services scolaire (CSS), suivi d'une prise de contact et d'autorisations avec des directions d'écoles et enfin, par l'intérêt démontré d'enseignant·e·s souhaitant participer à

l'étude. Une fois l'autorisation obtenue, les enseignant·e·s sont recruté·e·s par courriel. Ainsi, trois enseignant·e·s sont sélectionné·e·s. Un message d'information leur est transmis et présente la nature de l'étude, le but de l'étude et les tâches attendues (déroulement, temps, etc.) rédigées dans un langage clair. Les enseignant·e·s intéressé·e·s confirment leur intérêt par retour de courriel. À la suite de la démonstration d'intérêt de la part de l'enseignant·e, une rencontre téléphonique est effectuée afin de s'assurer de répondre à leurs questions et que les tâches demandées (et inconvénients) sont comprises. Lors de cette rencontre téléphonique, la date, l'heure et l'endroit des deux entretiens sont convenus d'un commun accord par l'enseignant·e et la chercheuse. En raison du contexte sanitaire au moment des entretiens, ceux-ci se déroulent par vidéoconférence à l'aide de la plateforme *Zoom*.

À la suite du processus de recrutement des participant·e·s basé sur ces critères, l'échantillon est constitué de deux (N=2) enseignantes de secondaire nommées fictivement Sarah et Martine. La troisième personne s'est retirée en raison d'un conflit d'horaire. Sarah enseigne dans plusieurs domaines disciplinaires, incluant l'éthique, les sciences et l'entrepreneuriat, tandis que Martine enseigne l'éthique. Ces deux enseignantes proviennent de deux régions du Québec différentes et ont enseigné l'éducation à la sexualité durant au moins deux années scolaires. De plus, celles-ci sont enseignantes dans une école privée pour l'une et dans une école publique pour l'autre. Les profils complets de Sarah et de Martine sont présentés en détail au prochain chapitre.

### **3.3 METHODES DE COLLECTE DE DONNEES**

Afin de répondre aux objectifs de recherche, diverses méthodes de collectes de données sont choisies : le journal de bord de la chercheuse ainsi que deux entretiens semi-dirigés par participantes, durant lesquels un document de planification de cours en éducation à la sexualité est consulté et un récit de pratique concernant une période d'enseignement en éducation à la sexualité est relaté par les participantes. En acceptant de participer à l'étude,

l'enseignante s'engage volontairement à participer à deux entretiens semi-dirigés d'une durée approximative de 75 minutes chacun. Il est choisi de faire deux entretiens par participante dans le but de permettre une réflexion entre ceux-ci afin d'enrichir le deuxième entretien, autant du côté de des participantes que de celui de la chercheuse. De plus, cela évite le potentiel désengagement des participantes dans le cas d'un long entretien. La conduite des entretiens s'est déroulée de septembre à octobre 2022. Au total, 4 entretiens sont effectués (2 entretiens X 2 participantes). Pour soutenir l'enseignante, une rencontre téléphonique préalable aux entretiens est effectuée en vue de répondre à ses questions et de s'assurer de sa compréhension de l'étude (nature de la participation, finalités, avantages, inconvénients). Chaque enseignante (N=2) participe donc à deux entretiens, au moment choisi par l'enseignante, par l'entremise de la plateforme de vidéoconférence *Zoom*.

### **3.3.1 Outil de collecte de données**

Les entretiens sont effectués selon le guide d'entretien créé par la chercheuse (voir annexe I). Ce guide d'entretien a été réalisé selon les six étapes décrites par Paillé (1991) : 1. *Élaboration du premier jet*, 2. *Regroupement thématique*, 3. *Structuration interne des thèmes*, 4. *Approfondissement des thèmes*, 5. *Ajout des probes* et 6. *Finalisation du guide*. En bref, l'élaboration du guide est amorcée par une prise de note d'éléments initiaux d'interrogations. Ces éléments sont par la suite regroupés pour former des thèmes, qui sont par la suite retravaillés un par un pour en améliorer la structure interne (ordre des questions, etc.). Ensuite, chacun de ces thèmes est approfondi par l'ajout d'éléments supplémentaires tirés de la recension des écrits pertinents, du cadre conceptuel de cette étude et des objectifs de recherche. Des questions de relance (ou probes) sont par la suite ajoutées dans l'éventualité que celles-ci soient nécessaires lors des entretiens pour diriger les participantes. Finalement, le guide est clarifié et mis en page afin d'en faciliter l'utilisation lors des entretiens.



Les deux entretiens comportent 11 questions chacun, pour un total de 22 questions. Les questions qui constituent le guide d'entretien sont basées sur le cadre conceptuel de la recherche. La majorité de ces questions réfèrent aux indicateurs des trois facteurs (personnels, internes et externes) constituant le travail curriculaire selon Tardif et Lessard (1999), en plus des sept dimensions de la pratique enseignante selon Altet (2002, 2003, 2006). Ces indicateurs (voir tableau 2, section 2.4.3) ont été adaptés au sujet de recherche, les pratiques enseignantes en éducation à la sexualité, à l'aide d'une revue de littérature récente et pertinente sur le sujet (Arrington et al., 2018, Bengtsson et Bolander, 2019, Bialystok, 2019, Cyr, 2016, Preston, 2018, Richard, 2015, 2016). D'autres questions du guide d'entretien réfèrent au concept de pratique enseignante tel que développé par Altet (2002, 2003), c'est-à-dire en prenant en compte ses multiples dimensions : instrumentale, technique, interactive, contextualisée, temporelle, cognitive et psychosociale. Les thèmes abordés dans l'entretien 1 sont les suivants : *Formation et expérience, Programme d'éducation à la sexualité de 2018, Contexte et planification* ainsi que *Parents et élèves*. Dans l'entretien 2, les thèmes suivants sont abordés : *Opinions concernant l'éducation à la sexualité, Réflexion sur la pratique en éducation à la sexualité* ainsi que *Récit de pratique*.

Durant l'entretien 1, un document personnel de planification de cours en éducation à la sexualité est présenté par l'enseignante. La présentation de ce document personnel de planification de cours permet d'enrichir l'étude de cas par l'ajout d'une source de données mettant en lumière un aspect important de la mise en pratique d'un programme, c'est-à-dire la planification des activités d'enseignement. Ce document est sélectionné par l'enseignante préalablement à l'entretien, car la chercheuse a expliqué cette demande par écrit (courriel de sollicitation de la participation) et à voix haute (rencontre téléphonique préalable aux entretiens pour confirmer l'intérêt de l'enseignante). Pour clore l'entretien 2, l'enseignante est invitée à partager, à voix haute, un récit de pratique concernant une séquence d'enseignement en éducation à la sexualité. Ce récit permet d'approfondir la compréhension des pratiques enseignantes déclarées de l'enseignante. Tous les entretiens sont enregistrés par la chercheuse sur une bande audio. Les données sont retranscrites intégralement, à

l'exception des données nominales qui sont changées pour des prénoms fictifs par la chercheuse. La chercheuse tient aussi un journal de bord concernant son expérience du déroulement de l'étude afin d'enrichir l'étude de cas en fournissant une perspective supplémentaire.

### **3.4 ANALYSE DES DONNEES**

L'analyse des données est effectuée par analyse thématique selon Paillé et Mucchielli (2016). L'analyse thématique se caractérise par un processus de thématisation du corpus, dans le but de répondre à la question suivante : « Qu'y a-t-il de fondamental dans ce propos? » (Paillé et Mucchielli, 2016, p. 236). Pour ce faire, la chercheuse fait la lecture du corpus à quelques reprises pour en effectuer une synthèse systématique, c'est-à-dire le repérage, le regroupement et l'examen discursif des thèmes présents dans le corpus. Tout au long du processus d'analyse, les choix effectués sont informés par les objectifs et le cadre conceptuel de l'étude. La thématisation est l'opération centrale de l'analyse thématique, ayant pour finalité la création d'un arbre thématique illustrant les grandes tendances des cas à l'étude ainsi que les façons dont ces cas se rejoignent, se complètent ou divergent. Cette méthode d'analyse est sélectionnée pour de nombreuses raisons. Entre autres, celle-ci fait intervenir des procédés de réduction des données, ce qui s'avère pertinent dans le cadre d'une étude de cas multiples étant donné les quatre sources de données utilisées par participante (N=2). L'analyse thématique est une technique flexible qui permet la cohabitation de processus inductif et déductif. Cette dualité est adéquate dans le cadre de cette recherche, car le cadre conceptuel fournit plusieurs indicateurs permettant l'analyse du travail curriculaire, mais une démarche inductive sera tout de même indispensable pour saisir les cas à l'étude dans leur complexité et enrichir l'analyse des données.

Tableau 3 : Étapes de l'analyse

	Étapes	Détails
1	Transcriptions des verbatims	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Notation littérale des enregistrements audios</li> <li>• Anonymisation des données</li> </ul>
2	Lecture et appropriation approfondie des verbatims	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Première lecture : Se familiariser avec les contenus, révision des données et immersion</li> <li>• Deuxième lecture : Dégager les idées maîtresses et prises de notes</li> </ul>
3	Codage des données à l'aide du logiciel <i>NVivo</i> (version 1.7.1)	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Codification des données selon les codes préexistants correspondant aux indicateurs du travail curriculaire</li> <li>• Émergence de catégories et de sous-catégories</li> </ul>
4	Révision de la codification	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Réviser la classification des données entre les deux études de cas</li> <li>• Prise en compte des catégories et des sous-catégories émergentes pour les deux cas</li> <li>• Vérification de la codification par une personne externe (directrice de recherche)</li> </ul>
5	Processus de réduction des données.	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Processus de réduction des données par synthèse lors de la rédaction des résultats (chapitre 4)</li> </ul>

Tableau 4 : Grille de codification

Thèmes	Catégories	Sous-catégories
<b>Facteurs personnels</b>	Formation reçue	Formation initiale
		Formation continue
	Expérience de l'enseignante	Nombre d'années d'enseignement
		Expérience de l'enseignante avec l'éducation à la sexualité
	Sa connaissance du programme d'éducation à la sexualité de 2018	
	Identité de l'enseignante	Expériences personnelles de l'enseignante, présentes et passées
		Partage ou non de la vie privée*
		Être parent*
	<b>Facteurs internes à la situation d'enseignement</b>	Temps disponible
Relation enseignante et élève*		Relation d'aide*
L'intérêt perçu et les besoins perçus chez les élèves		
Nature du programme		Importance ou place accordée au programme*
		Opinions en rapport au programme*
		Thèmes abordés du programme
Changements dans les programmes		CCQ*
Les évènements imprévisibles		

	Les locaux, le matériel et les ressources disponibles	Locaux
		Ressources matérielles
		Ressources humaines
<b>Facteurs externes à la situation d'enseignement</b>	Contexte socio-culturel de l'école	
	Caractéristiques de la relation avec les parents d'élèves	
	Appui du milieu (direction d'école, centre de services scolaire, etc.)	
	Collégialité avec d'autres enseignant·e·s, CP, ressources, etc.	
	Changements sociaux et politiques liés à l'éducation à la sexualité	
<b>Pratiques enseignantes</b>	Attitude*	
	Formules pédagogiques*	
	Identification de besoins pour la pratique en éducation à la sexualité*	
	Planification des activités d'éducation à la sexualité*	Planification annuelle avec l'équipe-école*
		Planification annuelle personnelle*
		Planification d'une activité*
	Récits de pratique*	
Réflexion sur sa pratique*		

\* : Catégories et sous-catégories émergentes, qui permette d'approfondir et d'affiner les indicateurs du travail curriculaire et des pratiques enseignantes s'appuyant sur le discours des participantes.

### **3.5 CRITERES DE RIGUEUR**

Dans le but de s'assurer de la rigueur de cette méthodologie, la présente étude se conforme à plusieurs critères. Le critère de crédibilité (Fortin et Gagnon, 2016) est assuré par la triangulation des sources de données. Dans le but de représenter fidèlement la réalité vécue par les participantes, la cueillette de données s'effectue auprès de quatre sources de données différentes : deux entretiens semi-dirigés, un document de planification de cours, un récit de pratique concernant une période d'enseignement en éducation à la sexualité et le journal de bord de la chercheuse. Le critère de transférabilité (Fortin et Gagnon, 2016) est assuré par une description détaillée et claire du contexte de l'étude. Le critère de fiabilité (Fortin et Gagnon, 2016) est garanti par une présentation claire du processus d'analyse des données, afin de s'assurer de la solide fiabilité des conclusions de l'étude. Finalement, elle répond au critère de confirmabilité (Fortin et Gagnon, 2016) par la tenue du journal de bord de la chercheuse. La tenue de ce journal contribuera à diminuer les biais de la chercheuse à l'aide d'une distance sur soi et d'un regard plus objectif sur le déroulement de l'étude et l'analyse des données.

### **3.6 CONSIDERATIONS ETHIQUES**

Au moment du premier entretien, chaque enseignante participante est invitée à lire et à signer un formulaire de consentement permettant de confirmer les modalités de leur participation à la recherche. Chaque entretien se déroule à un endroit calme et confidentiel déterminé par l'enseignante, par l'entremise d'un appel en vidéoconférence. Afin de minimiser les inconvénients reliés au temps, l'enseignante est libre de choisir le moment opportun pour réaliser les entretiens. Lors de chacun des entretiens, le but et les modalités de la cueillette de données sont rappelés à voix haute, ainsi que tout ce qui a trait à l'anonymat des sujets et à la confidentialité des données. L'enseignante participante peut se retirer à tout moment des entretiens et du processus de recherche, sans avoir à se justifier. Ces interventions permettent

aux participantes de se sentir en confiance et respectées quant au déroulement des entretiens et aux finalités de la recherche. Bien qu'il ne soit pas prévu que des sujets sensibles soient abordés lors des entretiens, il y a une faible probabilité que des informations sensibles soient soulevées par les participantes au cours de ceux-ci, étant donné que l'éducation à la sexualité est discutée. Dans ce cas, la personne participante serait immédiatement redirigée vers des ressources d'aide qui sont choisies en fonction de la région. Enfin, à chacune des étapes de la recherche, du traitement des données à la diffusion des résultats, la confidentialité des informations collectées est assurée par l'attribution de noms fictifs et par l'anonymisation des données. En aucun moment, il n'est possible d'identifier les écoles et les enseignantes.





## **CHAPITRE 4**

### **RÉSULTATS**

Dans ce chapitre sont présentés les résultats de l'étude en deux temps, débutant par le cas de Sarah puis celui de Martine. Ce format est choisi dans le but de fournir un portrait approfondi des participantes. La présentation de chacun des cas est divisée selon les trois facteurs (personnel, interne et externe) du travail curriculaire et leurs indicateurs (voir tableau 2, section 2.4.3), ainsi qu'une section caractérisant la pratique enseignante

#### **4.1 ÉTUDE DE CAS 1 : SARAH**

Sarah est une femme âgée de vingt-huit ans et mère de jeunes enfants. Depuis deux ans, elle enseigne dans une école secondaire privée, où elle est la responsable de l'éducation à la sexualité de secondaire 1 à 5. Elle poursuit à temps partiel sa formation universitaire de premier cycle en science de l'éducation.

## 4.1.1 Facteurs personnels

### 4.1.1.1 Formation reçue

Sarah a effectué un DEC en éducation à l'enfance. Par la suite, elle a poursuivi ses études de 1<sup>e</sup> cycle universitaire au baccalauréat en enseignement professionnel. Dans le cadre de ce baccalauréat en enseignement, en 2022, Sarah a suivi un cours universitaire en éducation à la sexualité (ÉS). Elle explique pourquoi : « Je me suis dit, tu sais, t'en qu'à ça, je vais aller me chercher aussi des bases pour savoir vraiment les contenus. Ça m'intéresse beaucoup ça ». Entre temps, elle a effectué un changement de programme et elle était, au moment des entretiens, en voie de diplômé du baccalauréat en sciences de l'éducation. Dans ce projet de formation, elle a l'intention de poursuivre aux études de 2<sup>e</sup> cycle universitaire : « Je vais faire ma demande pour ma maîtrise qualifiante en septembre pour obtenir mon brevet en éthique. Parce que ça se peut, je risque d'obtenir un poste pour en éthique culture religieuse après. Il va y avoir un enseignant qui va quitter. [...] Et puis ça m'intéresse beaucoup ».

En ce qui a trait aux formations continues liées à l'ÉS, Sarah dit en avoir suivi quelques-unes, dont une à sa demande : « C'est moi qui en ai demandé une l'année passée [...] C'étaient différents responsables de l'éducation à la sexualité des écoles qui se parlent ensemble. C'était ça. Mais je n'en ai pas eu d'autres. Je trouve ça dur à trouver ». Elle a également reçu une formation de la part de l'intervenante en toxicomanie de son école, au sujet de la diversité sexuelle et de genre : « [L'intervenante] nous a formé, nous les profs, en fin de l'année, sur LGBTQ+. Qu'est-ce que voulait dire chaque acronyme, tu sais. Fait que, j'étais comme la seule qui connaissait les mots ».

#### 4.1.1.2 Expérience de l'enseignante

Au moment de l'entretien, Sarah avait terminé trois années scolaires en enseignement secondaire, dont deux années scolaires où elle était responsable de l'ÉS. Sarah raconte ses débuts en enseignement. Bien qu'elle n'ait pas obtenu le brevet en enseignement, elle a effectué des remplacements longs : « Je me disais, je n'ai rien à perdre là. Je vais me mettre les deux pieds dedans et puis je vais essayer d'apprendre un peu ». Par la suite, à la demande de la direction de l'école, elle a accepté un contrat à titre de responsable de l'ÉS, qui a été de nouveau proposé et bonifié l'année suivante. En plus de son contrat spécifique à l'ÉS, elle enseigne principalement l'ÉCR, ainsi que l'art plastique, les sciences et technologies (secondaire 2) et le cours *Programme d'insertion et d'initiation à l'entrepreneuriat*.

#### 4.1.1.3 Connaissance du programme

Dans le cadre d'un cours optionnel offert dans sa formation initiale universitaire, Sarah a été formée au programme d'ÉS 2018. Ce cours a influencé sa pratique effective en ÉS : « Quand j'ai eu le cours à l'université, je me suis dit : *L'année prochaine je vais modifier des choses* ». Inspirée de cette formation et d'une activité vécue dans le cadre du cours universitaire, elle raconte une activité qu'elle a présentée en classe : « On commençait. Puis, on allait beaucoup plus dans le côté biologique, scientifique de la chose, des ITSS. On les classait avec un tableau que j'ai reçu pendant mon cours d'éducation à la sexualité à l'université. Par rapport à *Est-ce que c'est viral? Est-ce que c'est bactérien? Est-ce que c'est champignon?* Puis, on les classait. Puis, on disait comment on pouvait les éviter, comment on pouvait les attraper. C'est quoi le traitement selon si c'était viral ou bactérien. Ça, ça les intéressait. Le côté très logique et c'était clair, c'est net ».

#### 4.1.1.4 Identité de l'enseignante

Sarah est une femme âgée de 28 ans. Elle s'identifie comme étant hétérosexuelle. Bien qu'elle soit mère de jeunes enfants, Sarah dit dissocier la mère versus la femme qu'elle est lors de l'enseignement de l'ÉS : « Je pense que dans certain thème, je vais aller chercher la Sarah, juste la Sarah femme, puis je vais aller chercher la Sarah maman. Je pense que, des fois, je suis capable de dissocier ».

En ce qui concerne le partage d'aspects de sa vie privée lors de ses enseignements en ÉS en classe, Sarah mentionne : « Bien, tout ce qui a rapport à des rapports sexuels, je n'en parlerais pas. Ça, ça n'a pas lieu. Ce qui aurait rapport avec des peines, une peine d'amour [...] Je serais à l'aise de parler. [...] Parce que ça peut humaniser la chose de le dire. Des fois, on va juste le dire que toi aussi ça peut t'arriver ou que ça t'est déjà arrivé ». Elle ajoute que son expérience de la grossesse est aussi un sujet avec lequel elle est à l'aise de discuter, car cela semble moins tabou. Au sujet de l'utilisation d'exemples soutirés de sa vie personnelle, Sarah précise : « Ce n'est pas de l'abstrait. C'est quelqu'un de réel dans leur visage qui leur parle, qu'ils vont côtoyer. Fait qu'ils se disent, ce n'est pas juste Pierre-Jean-Jacques dans le livre là. Ça c'est quelqu'un que je connais, ça c'est vrai. Fait que je pense que c'est plus parlant pour eux ». Toutefois, elle précise sa limite : « Parce que de un, je suis jeune. Puis là ils ont cette idée-là. Ils voient que je suis ouverte. Puis, ils sont à l'aise. Je ne veux pas que ça devienne trop non plus *Ha, c'est bien chill!* Non, là, tu sais. Il faut que ça reste un contact professionnel avec eux ». En somme, Sarah juge important de sortir de l'abstrait par l'utilisation d'exemples inspirés de sa vie privée à propos de sujets peu tabous, tels que les peines d'amour ou la grossesse. Mais, elle n'entre toutefois pas dans les sujets qui touchent sa vie sexuelle.

## 4.1.2 Facteurs internes

### 4.1.2.1 Temps disponible

Sarah est l'enseignante responsable de l'éducation à la sexualité à son école. Elle résume brièvement le fonctionnement de l'ÉS à son école : « C'est vraiment la personne qui est responsable, donc moi, qui va aller dans un cours une fois parler d'un sujet ». L'enjeu du manque de temps disponible pour assurer un enseignement adéquat de l'ÉS est souligné par Sarah : « C'est un problème. On n'a pas la plage horaire pour le *plugger* tout le temps. Je ne sais pas. Tu sais, moi, je prends mes cours pour le passer en ce moment, parce que je juge que c'est très important ». À ce propos, elle précise que c'est dans le cadre de ses propres cours en éthique et, parfois, dans son cours d'entrepreneuriat, qu'elle a été en mesure d'enseigner le contenu prescrit dans le programme ÉS. Bien que cela soit plutôt rare, elle ajoute qu'il est parfois possible d'utiliser les périodes d'autres enseignant-e-s.

En termes de temps disponible et reconnu par sa direction, Sarah dispose de quatre heures d'enseignement par thème, et ce, par niveau<sup>2</sup>. Selon celle-ci, le temps n'est pas suffisant pour couvrir adéquatement la matière prescrite. Elle se demande s'il n'y aurait pas lieu d'en inclure à travers d'autres disciplines, telle une forme d'interdisciplinarité.

### 4.1.2.2 Relation entre l'enseignante et ses élèves

Lorsque questionnée à savoir si l'enseignement de l'ÉS a changé sa relation avec les élèves, Sarah répond : « Oui, oui, oui. Ils se sentent plus, peut-être, à l'aise de me parler de certaines choses, que je dirais ». La relation enseignante-élèves est affectée par la nature

---

<sup>2</sup> Il y a 4 thèmes couverts en secondaire 1, 4 thèmes couverts en secondaire 2, 5 thèmes couverts en secondaire 3, 3 thèmes couverts en secondaire 4 ainsi que 3 thèmes couverts en secondaire 5 (voir section 1.2).

même du sujet de l'ÉS, dû aux contenus abordés touchant à l'intimité et à des aspects de la vie personnelle des élèves. Cela influence les échanges en classe. Dans le cadre d'une discussion explorant les façons de s'affirmer afin de demander le port du condom comme moyen de contraception et de protection contre les ITSS lors de relations sexuelles, particulièrement dans le contexte où un·e partenaire le refuse, des élèves osent intervenir : « Tu sais, je veux des réponses honnêtes. Qu'est-ce que tu répondrais à ça? Tu sais. Puis, une petite fille a levé la main, elle a dit : *Je peux-tu le dire? Moi, je dirais, ta gueule! J'ai dit : Bien oui... on est entre vous et moi en ce moment.* [...] quand tu es avec une personne, dans une intimité quelconque, c'est sûr que, des fois, ce n'est pas facile de répondre et puis s'affirmer. Puis, un « ta gueule », au pire, te bouche un trou sur le moment. [Rire] Puis, là je dis : *C'est correct! Ça va être sorti, tu sais, c'est correct!* Puis là, elle riait. Elle a dit : *Tu sais, c'est vrai que j'aurais peut-être dit ça.* Bien, au moins, je le sais que, tu sais, tu vas répondre de quoi. Ça, je suis contente d'entendre ça, tu sais. Ils aiment ça. Je pense qu'ils sont... Ils sont vrais en secondaire quatre, cinq. Ils ont besoin d'en parler ».

Malgré cette ouverture qu'elle aspire mettre en place lors de ses enseignements en ÉS, Sarah se questionne et remet en doute la ligne à ne pas franchir : « À quel point que tu as le droit, mettons, toi comme intervenant, d'entrer dans la vie de cette élève-là, je ne sais pas. [...] Je me doute. C'est bizarre ». Sarah évoque que du fait qu'elle traite de sujets sensibles et qu'elle développe une relation de confiance avec les élèves, elle mentionne que certain.es élèves peuvent venir lui exposer des situations délicates : « Je pense qu'elle est venue vers moi, parce qu'elle savait peut-être que oui, j'allais être là, peut-être, pour l'écouter? ». Relaté par Sarah, l'exemple suivant illustre cette tension entre son rôle d'enseignante et la personne susceptible de recevoir des confidences sur des enjeux touchant des aspects de la sexualité de jeunes de l'école : « C'est arrivé, l'année passée. J'ai géré un peu du *sextagé*. Une petite fille qui se prenait en photo. J'ai géré ça. Puis, j'ai parlé avec le garçon. J'ai eu comme deux, trois rencontres individuelles d'ateliers, spécialement pour parler de ça. Le consentement, de posséder ça, aussi, qui est de la pornographie juvénile. Puis, même avec la petite fille que *toi t'en ai pris aussi, tu sais, ce n'est pas légal. C'est quoi t'allais chercher là-dedans en faisant*

ça? Tu sais, de faire une rétrospection par rapport à ça. On a... J'ai eu à faire ça l'année passée ».

Malgré la lourdeur en termes de temps et de charges mentales évoquées lors de ces prises en charge de cas particuliers, Sarah continue d'entretenir ce lien étroit avec les élèves, qu'elle juge important : « Des fois, c'est lourd d'avoir toutes ces confidences-là dans le quotidien. Lourd, parce que je vais y penser chez nous un peu, des fois. Comme tantôt, admettons, on a une rencontre. Mais, je sais que là, ça va peut-être déborder sur ça. [...] Ils vont vouloir me parler. Puis ma journée s'allonge. Elle prend une autre tournure des fois, selon la gestion que je vais avoir avec un élève qui va être en crise, en larme ou juste qu'il va avoir besoin de me dire quelque chose. Il y a des fois, je trouve ça plus lourd. Mais, en même temps, je me dis qu'il faut que je le prenne le temps, parce que si je suis la seule qui le fait ici. Bien *crime*, il va y avoir ça, au moins, qui se passe ».

Conséquemment, la ligne semble parfois floue entre l'enseignement de l'ÉS et la relation d'aide que cela peut engendrer auprès des élèves. Sarah relate un exemple de cette ligne sensible, suscitant un conflit entre son rôle légitime d'enseignante et celui, tacite, d'intervenante : « Des fois, ce que ça peut amener, c'est que justement, ils vont peut-être *bypasser* le service de travail social. Puis, ils vont aller tout de suite vers moi. [...] La ligne est parfois mince. C'est pour ça que je dis que des fois, ça peut être lourd. [...] Tu sais, c'est ma *job* un moment donné. Je ne suis pas psy. Je ne suis pas travailleuse sociale. Je peux bien faire ma part, j'aime ça. Mais un moment donné, il faut que ce soit... Il ne faut pas que je prenne la *job* de l'autre ».

#### 4.1.2.3 Intérêt perçu et besoins perçus chez les élèves

Les élèves sont contents de discuter d'ÉS, car iels ont rarement cette occasion : « Je pense que les élèves, vue qu'ils n'en entendent pas tant parler par des adultes, s'en est gênant. Et puis, ils vont rire. Si j'en parle, je pense qu'ils vont rire... sur le moment. Mais, moi, avec

le lien que j'ai avec eux, ce que je ressens, c'est qu'ils vont être contents que j'en parle ». Sarah rapporte les retours positifs : « À date, la réponse que j'ai est positive. J'en ai même qui vont demander *Quand est-ce qu'on va avoir notre atelier sexuel cette année?* [Rire] Je sais pas si c'est parce que c'est parce qu'en riant, c'est plus le fun de parler de sexe ou c'est parce qu'ils ont hâte. Parce qu'ils sont intéressés. Je pense que c'est un peu des deux ». Illustré par l'un des échanges rapportés par l'enseignante, les élèves jugent utile l'enseignement de la sexualité en classe : « Hey madame, c'est tellement utile, pourquoi on n'a pas ces genres de cours là à place d'avoir un cours de... ».

D'ordre général et nommé par les élèves, il apparaît que ÉS n'est pas assez présente à l'école. À titre d'exemple et selon les retours des élèves du 5<sup>e</sup> secondaire, Sarah identifie le besoin d'avoir davantage de formation : « Bien, quand j'ai parlé de communication tantôt, puis la violence et puis, tout ça. L'année passée, les secondaires 5 m'en avaient parlé. Ils avaient dit : *C'est tellement intéressant, pourquoi est-ce qu'il n'y a pas plus de cours que ça?* Tu sais, il y a tellement de choses qu'on pourrait parler : les triangles amoureux, la tromperie, quand qu'on se laisse, la communication ».

#### 4.1.2.4 Nature du programme

Sarah décrit l'ÉS au secondaire comme étant « insuffisante » et « mal connue », en ajoutant que l'enseignement de sujets touchant la sexualité paraît lourd à réaliser pour les enseignant·e·s. De plus, toujours selon celle-ci, l'enseignement à la sexualité semble porter son lot de responsabilités sociales et une forme de mise à risque de la personne qui l'enseigne. Elle évoque que : « C'est un peu mystérieux aussi, je pense, pour eux les contenus. Ils ne savent pas trop à quoi s'attendre. Tu sais, ils lisent les titres. Puis là, ils se demandent. [...] Tu sais, on ne peut pas non plus, juste dire : *Non, ne faites pas... soyez abstinentes.* C'est illogique. On dirait que l'entre deux, comment bien le dire, ils ne sont peut-être pas à l'aise tout le temps. J'ai l'impression. Qu'est-ce que tu peux te permettre de dire à un jeune? Oui,



c'est correct d'avoir des rapports. Oui, tu as... Tu sais, si tu es en exploration, c'est normal. On dirait que l'adulte ne se sent pas bien de dire ça. C'est comme s'il se sent responsable. Tu vas peut-être avoir un risque après. Il y a aussi un risque, parce qu'il manque d'éducation à quelque part... ».

Au regard du programme d'éducation à la sexualité de 2018 (PÉS2018), Sarah a une opinion mitigée, à savoir s'il est adapté à l'âge des élèves : « Bien, il y a certaine chose que oui. Mais, il y a des termes qui pourraient être mis dans d'autres niveaux. En secondaire 1, ITSS, grossesse... ils ne sont pas là ». De plus, par rapport aux thèmes abordés, certains sont couverts par le programme en sciences et technologies (ST), notamment la reproduction, la fécondation, les menstruations et la contraception. Selon cette dernière l'approche est plus anatomie que philosophique et les thèmes portent davantage sur des aspects physiologiques, anatomiques et biologiques.

Au sujet des thèmes abordés dans le cadre du PÉS2018, Sarah démontre une préférence pour les thèmes *Image corporelle* et *Agir sexuel*. Elle se sent moins à l'aise avec le thème *Violence sexuelle*, qui est enseigné par une ressource externe : « Je ne pense pas que je n'aimerais pas en parler, mais je vais le trouver peut-être plus délicat à aborder ».

Selon la nature du programme, Sarah considère que certains contenus sont difficilement dissociables, dont ceux associés aux thèmes *Globalité de la sexualité* et *Croissance sexuelle* ainsi qu'*Image corporelle* et *Croissance sexuelle*. Les traiter séparément lui semble illogique et décousu. Il y a des associations de thèmes qui lui semblent naturellement faites pour être traitées ensemble rendant plus cohérents les apprentissages.

#### 4.1.2.5 Changements dans les programmes

Cet indicateur n'est pas ressorti du discours de Sarah lors des entretiens. Cela est peut-être dû au fait qu'elle a débuté l'enseignement de l'ÉS après l'implantation du programme de 2018, et n'a donc pas eu l'expérience du changement de programme.

#### 4.1.2.6 Évènements imprévisibles

Certains événements imprévisibles se produisent à l'intérieur comme à l'extérieur des périodes désignées d'ÉS. À titre d'exemple, lors d'une activité d'ÉS, un élève a dépassé les limites que Sarah s'est fixées concernant le partage de sa vie privée en classe : « J'en ai déjà eu une question d'un secondaire 4. On parlait des infections à levure [...] Puis là, un moment donné, il a dit : *Vous avez l'air de savoir c'est quoi madame. En avez-vous déjà eu? Oh mon dieu! [...]* Là, j'avais dit : Bien, premièrement, je vais te répondre que j'ai l'air de savoir de quoi je parle... J'ai l'air de bien connaître ça, parce que le but c'est que je te parle de quelque chose que je connais, puis que je sois informée du sujet que je vais te transmettre. Si je ne sais pas de quoi je te parle, bien, pourquoi je t'en parle? De deux, oui, j'ai dit qu'il n'y a pas de question taboue, mais une question vis-à-vis moi, sur... mon intimité et ma, tu sais, mon corps. Ce n'est pas pertinent que tu le saches présentement ». [Rire] « Donc, on va arrêter ça là ». [Rire] » À une autre occasion, Sarah réagit lors d'une activité d'ÉS lorsqu'elle perçoit que des garçons de la classe ne prennent pas la discussion au sérieux, manquant donc de respect à elle et au reste de la classe : « Ça m'est arrivé en secondaire 5, de me fâcher une fois dans un cours. Puis, les trois autres classes, on en a reparlé après, parce qu'ils avaient encore ri. Les filles avaient... Elles étaient tellement contentes que je me fâche et puis que j'intervienne. Ça avait fait le tour. Fait que c'est ça, quand je suis arrivée en classe, les gars, ils savaient un peu à quoi s'en tenir ».

#### 4.1.2.7 Locaux, matériel et ressources disponibles

Dans l'école secondaire de Sarah, ce sont les enseignant·e·s qui se déplacent : « Les élèves, eux, ils ont une classe attitrée [...] À part pour certains cours. Science, ils vont aller au laboratoire, art plastique, ils vont aller à l'atelier d'art, et éducation physique, ils vont aller au gymnase. Sinon, ils restent en classe. Toujours, c'est le prof qui se déplace. Comme au primaire ».

En ce qui a trait aux ressources matérielles, Sarah éprouve quelques difficultés. Premièrement, elle fait face à des refus du milieu en ce qui a trait à l'accès aux condoms. Sarah rapporte une discussion qu'elle a eue avec la travailleuse sociale de son école : « Je l'ai questionné en début d'année, justement *est-ce que j'ai le droit d'en avoir?* [...] Elle m'a dit : *Mais, il n'y a plus personne qui vient en chercher honnêtement.* [...] *Il me semble que là, je suis pognée encore avec ceux de l'année passée* ». Ce refus fut répété par la direction : « Je m'étais demandé : *Ça vaudrais-tu la peine que j'en distribue après mon cours ITSS Grossesse ? Que je leur donne tous un condom à chacun?* Là, la direction m'avait dit : *Ça va finir qu'ils vont faire des balounes de condom avec ça.* Fait que, j'ai juste à leur dire où ils peuvent aller en chercher s'ils en veulent. Je me suis fait un peu... Arrêter là ». Deuxièmement, Sarah exprime un intérêt à se procurer certaines ressources matérielles pour bonifier ses cours d'ÉS. Cependant, elle dit ne pas savoir à quel endroit et de quelle façon se les procurer : « Je me suis demandé si je n'achetais pas un pénis puis une vulve en trois dimensions pour les montrer. Mais, je ne sais comme pas comment. À quelle place acheter ça? C'est un peu une drôle de recherche à faire. Parce que ça, [...] je verrais la pertinence de la chose ». Toutefois, elle s'est procuré du matériel sanitaire : « Des serviettes sanitaires, des tampons, j'en avais acheté. [...] Puis que si elles en avaient de besoin, moi, dans mon bureau, elles savent que j'en ai ».

Des ressources externes participent aussi à l'ÉS dans l'école secondaire de Sarah. Par exemple, des organismes communautaires sont invités à réaliser des ateliers sur des thèmes

particuliers, comme à propos du consentement. Concernant le thème de la violence sexuelle, Sarah mentionne : « Je n'ai pas à le donner, c'est vraiment les intervenantes de [l'organisme] qui le font celui-là ». De plus, certaines personnes sont appelées à faire des témoignages, notamment une personne vivant avec le VIH : « Il y a un monsieur [...] qui vient parler de lui en étant séropositif ». Lors de la venue de ces ressources externes, Sarah considère comme bénéfiques sa présence et son implication comme enseignante d'ÉS. En effet, elle se sert de sa connaissance des élèves pour soulever des questionnements à la classe et ainsi permettre aux ressources externes d'adapter la présentation aux besoins des élèves : « J'étais là tout le temps en train de poser des questions à la madame vue que les élèves n'osaient pas, mais je voyais que la madame était contente que je pose des questions. [Rire] Puis, en même temps, les jeunes, je pense qu'ils m'ont regardé, comme *Ah oui!* Ils attendaient d'avoir la réponse de la madame. C'était pertinent qu'on soit deux, finalement, qui étaient un peu au courant de l'affaire ».

### **4.1.3 Facteurs externes**

#### 4.1.3.1 Contexte socioculturel de l'école

Sarah enseigne dans une école secondaire privée avec uniforme. En rapport au port de l'uniforme, Sarah explique qu'il y a eu un récent changement : « On ne le prône pas. Mais un gars pourrait s'acheter la jupe. Puis, la fille pourrait, tu sais, elle peut mettre les pantalons des gars. Depuis cette année. Mais ce n'est pas crié ».

Au sujet de l'attitude de l'école en lien avec la diversité de genre, Sarah donne l'exemple d'une élève ayant effectué une transition sociale de genre, ainsi que des démarches et prises de position de l'école en ayant résulté : « On a eu une formation générale tout le monde ensemble à l'école pour expliquer le point jusqu'où elle était rendue. Puis, qu'est-ce qu'on a fait comme processus. L'année prochaine, à quoi y fallait s'attendre. Puis, comment

les élèves allaient être informés. Ils nous ont parlé de ça, puis les lettres dans l'acronyme LGBTQ+ ». Cet exemple est représentatif des enjeux soulevés dans la sphère publique concernant les droits des élèves LGBTQ+ à l'école, tel que l'enjeu du changement de nom, de l'utilisation des vestiaires et de l'utilisation des toilettes. Sarah rapporte la façon dont ces enjeux ont été administrés par son école : « Là, on l'appelle par un nom féminin. Sur la liste nominale aussi, on a eu l'autorisation. [...] Cette année, il y a eu la question de se changer au vestiaire. Puis ça, c'était bien ambigu. Que ses amies voulaient dont la défendre, dire qu'elle avait le droit d'aller dans les vestiaires des filles, mais la direction disait non. [...] Finalement, elle a une toilette qu'elle utilise juste elle. Puis là, [ses amies] disaient, *c'est encore plus la mettre à part*. Mais, c'est l'entre-deux dans un secondaire. [...] C'est ça la décision qui a été prise ».

#### 4.1.3.2 Caractéristiques de la relation avec les parents d'élèves

Au cours de ses deux années d'expérience en ÉS, Sarah indique n'avoir « jamais eu de retour » de la part des parents d'élèves. Elle ajoute : « Je sais qu'on envoie une lettre pour annoncer aux parents que leur enfant a eu un atelier d'éducation sexuelle. Ça, c'est toujours fait après. Puis, ils décrivent un peu les contenus qu'on a abordés ».

#### 4.1.3.3 Appui du milieu

Par rapport à l'appui de sa direction en lien avec sa pratique en ÉS, Sarah s'exprime ainsi : « Je pense qu'ils ont confiance en ce que je vais faire, parce qu'ils m'en ont confié plus cette année ». Elle ajoute qu'elle ne s'est jamais fait questionner au sujet de ses propos en classe dans le cadre de l'ÉS. Cependant, elle dit s'être fait freiner sur un thème en particulier : « Je me suis fait un peu freiner l'année passée, je vous dirais, pour l'Agir sexuel.

[...] Et puis quand j'ai voulu comme aborder ça, la relation anale. Là, c'est un petit peu *crunchy* pour eux autres, je pense. Je me suis dit, comment la passer sans que ce soit... Pourquoi c'est associé à du vulgaire, c'est ça que je ne comprends pas! Des fois, je me dis, ça se peut qu'il en aille [des élèves] qui se posent des questions. [...] Ce n'est pas parce qu'on en parle que je veux vendre ça. C'est juste que si on n'en parle pas, c'est comme si on met le tabou encore plus. C'est ça que je me dis ».

#### 4.1.3.4 Collégialité avec d'autres enseignant·e·s

Sarah doit parfois négocier avec ses collègues afin de s'entendre sur des plages horaires pour l'ÉS. En effet, étant la responsable de l'ÉS à son école, il arrive que Sarah visite les groupes d'autres collègues. Dans ces situations, les enseignant·e·s choisissent de participer ou non au cours d'ÉS. Sarah donne quelques exemples : « Ça m'est arrivé une fois de prendre un cours d'éducation physique. Parce que la classe avait été quand même ordinaire au gymnase, le prof m'avait dit *je reste en classe pour un cours*. Ça ne me dérange pas, j'ai dit *je vais profiter de ça*. Et puis, je suis allée en mathématiques une fois. La prof de math est restée avec moi et puis elle parlait, elle avait du fun, elle participait. Sinon, en éthique, le prof était parti, il m'avait laissé la classe au complet ».

Du point de vue de Sarah, il y aurait peut-être un lien entre le genre de ses collègues et leur aisance à aborder des contenus d'ÉS : « On est dans une école qui, au premier cycle, ce sont beaucoup des enseignantes femmes. [...] Puis, au deuxième cycle, trois, quatre, cinq, c'est beaucoup plus d'hommes. Je ne sais pas s'il y a un rapport aussi par rapport à ça. Je ne sais pas. Je me questionne, parce que je n'ai jamais vraiment entendu parler d'eux qui donnaient des cours [d'ÉS] ou qui en parlaient. Ils vont beaucoup référer [aux collègues femmes] ».

#### 4.1.3.5 Changements sociaux et politiques liés à l'éducation à la sexualité

Bien que questionnée à ce sujet, Sarah n'a pas mentionné d'éléments concernant cet indicateur.

#### 4.1.4 Pratique enseignante

##### 4.1.4.1 Attitude

Sarah se décrit comme étant une enseignante « ouverte et empathique ». Elle décrit ainsi sa pratique en ÉS : « Je suis arrivée avec ma couleur, avec des vidéos, avec plus d'humour. Je parlais des vraies choses. Je pense que ça va les chercher ». Elle souhaite favoriser la participation des élèves : « J'ai vraiment eu une classe qui était participante. [...] J'aime ça voir l'interaction qu'on a ». Lorsque questionnée sur l'approche qu'elle utilise en ÉS, elle répond : « L'humour, la joie aussi. Je veux que ce soit joyeux parler de sexe. Je ne veux pas que ce soit gênant, *déguen* ou fâché ».

##### 4.1.4.2 Formules pédagogiques

Dans sa pratique en ÉS, Sarah mise sur la discussion et l'échange en classe : « Je vais essayer de varier des vidéos, des questions, des discussions, pour que ce ne soit pas monotone, juste que *vous êtes assis, vous m'écoutez et je vous fais un lavage de cerveau* ». Elle ajoute : « Je pense que ce qu'ils vont retenir, c'est justement l'intervention qu'une personne aura faite ou quelque chose que je vais avoir dit de spécial ». Elle soutient ces discussions à l'aide d'un support visuel : « J'ai mon *PowerPoint* que je fais. Il est varié avec des images, des vidéos, un peu de contenus. On discute, je pose des questions. À la fin, je

mets des liens d'autres sujets que je n'ai pas traités ». Au sujet de l'utilisation de vidéos, elle ajoute : « J'utilise les petites vidéos en classe [...] qui dure une minute trente, deux minutes, pour introduire le sujet. [...] Et puis, ça les fait rire. Là, je me dis : Tiens, ils ont vécu une émotion. Au moins, tu te rappelles qu'ils trouvaient ça drôle. Et puis, ça dédramatise la chose ». Sarah recommande aussi aux élèves des ressources supplémentaires en cas de besoin, par exemple « des idées de livres à lire ou à aller consulter ». De plus, elle encourage la prise de note durant les activités d'ÉS : « J'avais un document qu'ils doivent prendre des notes. Pour suivre en même temps que je parle. Pour m'assurer qu'ils gardent de quoi ».

#### 4.1.4.3 Planification des activités

Afin d'effectuer la planification annuelle de l'ÉS à son école, Sarah et sa direction se sont rencontrées : « Elle est venue s'asseoir avec moi et puis elle m'a montré le tableau qu'il faut faire tel atelier en tel niveau ». Elle ajoute : « Puis, mon horaire pour le faire, c'est ma directrice, elle puis moi, on s'est assis pour regarder les intervenants externes, ils viennent quand? Si en secondaire 2 et 3, un organisme vient parler du consentement, je vais essayer de ne pas en faire un tout de suite après. On va essayer de disperser ça dans l'année. Ne pas prendre un cours tout le temps à quelqu'un, je pense que c'est un peu ça l'enjeu ». Cette planification implique un horaire à faire en partenariat avec la direction, où il est question de prévoir la venue des intervenant·e·s externes. En fonction de ces choix d'intervenant·e·s, Sarah planifiera son horaire sur l'année en vue de coordonner les thèmes traités par les intervenant·e·s et les siens. De plus, elle a le souci de planifier non seulement les contenus et de les arrimer aux intervenant·e·s, elle doit aussi planifier les moments d'enseignement impliquant de demander aux collègues de lui libérer des périodes.

Lorsqu'il est question de la planification des activités, Sarah souligne : « C'est pas mal moi qui ai tout monté à date ». Sarah souligne un des enjeux auquel elle fait face, c'est-à-dire le manque de temps pour couvrir tout le contenu qu'elle souhaiterait : « Je peux bien faire



une diapositive par thème, mais reste que j'ai juste effleuré le sujet. Il y aurait moyen de faire, admettons, trois cours par affaire ». Étant donné que Sarah offre l'ÉS à tous les élèves de l'école, elle doit parfois adapter un atelier pour des élèves plus jeunes ou plus âgés : « Lui, je l'avais déjà monté pour le 4, 5. Faut juste que je l'adapte en deux. Qu'est-ce que j'enlève? C'est ça aussi que je vais me questionner. [...] Je me questionne un peu sur c'est quoi les notions à enlever ». Afin de monter une activité, Sarah commence par réfléchir sur les contenus qu'elle souhaite aborder selon le thème. Elle donne un exemple de cette réflexion par tempête d'idée, basée sur les thèmes du PÉS2018 : « Est-ce que je suis mieux de commencer par l'amitié? Qui est un début souvent de relation que tu vas développer dans ta vie. Puis, parler de l'attirance tout de suite après? » Par la suite, elle construit son support visuel en y incluant seulement les points importants : « Mon diaporama va être quand même épuré. Il n'est pas lourd. [...] Je vais mettre trois ou quatre petits points avec le sujet que je veux aborder sur l'amitié. [...] Je vais partir de ça, puis je vais questionner ».

## **4.2 ÉTUDE DE CAS 2 : MARTINE**

Martine est une femme âgée de 34 ans. Elle enseigne l'éthique et culture religieuse au secondaire depuis 10 ans. Depuis 2017 et de sa propre initiative, elle effectue des activités d'éducation à la sexualité en classe, dans le cadre du cours d'éthique et culture religieuses (ÉCR).

## 4.2.1 Facteurs personnels

### 4.2.1.1 Formation reçue

Sa formation initiale universitaire a été réalisée dans le programme de baccalauréat en enseignement au secondaire, profil univers social. Pour ce qui est de sa formation continue, Martine dit réaliser principalement de l'autoformation, en effectuant des recherches et des lectures sur le web. De plus, elle consulte une sexologue en tant que ressource professionnelle, accessible dans son entourage personnel.

### 4.2.1.2 Expérience de l'enseignante

Martine enseigne au secondaire depuis la fin de ses études universitaires, c'est-à-dire depuis 10 ans. En début de carrière, sa tâche était partagée entre l'univers social et l'éthique. Relativement à son enseignement de l'éthique, elle s'exclame : « Ça a été un méga coup de cœur! ». Depuis quelques années maintenant, elle enseigne exclusivement l'éthique secondaire 4. Elle a fait ce choix de rester en éthique au lieu de tenter un retour en univers social (sa formation initiale) : « J'aime la latitude, puis la liberté, dont par exemple parler de sexualité. Chose que je ne pouvais pas faire en univers social ». Depuis 6 ans, Martine traite de sujets en lien avec l'éducation à la sexualité en classe.

### 4.2.1.3 Connaissance du programme

Depuis son implantation en 2018, Martine effectue la lecture du programme d'éducation à la sexualité à chaque début d'année scolaire. Afin de décrire le programme, elle utilise à plusieurs reprises le terme « vague », disant que le programme « peut partir un

peu dans tous les sens selon l'enseignant qui l'aborde ». Elle ajoute qu'il est difficile, en tant qu'enseignante, d'aller chercher de l'information relativement aux contenus prescrits par le programme. Toutefois, elle souligne un effet positif du programme sur sa pratique en éducation à la sexualité : « Oui, ça m'a poussé, le nouveau programme, à me structurer un peu plus, à aller regarder, me dire *Est-ce que ça pourrait s'intégrer là-dedans?* ».

#### 4.2.1.4 Identité de l'enseignante

Martine a 34 ans et s'identifie comme femme. Elle est mère de deux enfants. Lorsque questionnée sur l'impact d'être parent dans l'enseignement de l'éducation à la sexualité, Martine s'exprime ainsi : « Quand je donne l'information, je me dis oui, j'ai un regard par rapport à mes enfants maintenant ». Toutefois, elle ajoute : « Quand je n'avais pas d'enfants, je pensais à mes neveux et mes nièces et je me disais *J'espère qu'ils vont avoir cette information* ». Lorsqu'il est question de partager ou pas des informations de sa vie personnelle avec ses élèves, Martine mentionne avoir « une très grande ouverture sur ma vie et sur... Je n'ai pas de tabous sur ce que j'ai pu vivre [...] j'ai vécu des choses bien difficiles dans ma vie. Et, justement, je trouve ça intéressant qu'ils voient que tu peux vivre des choses super difficiles. Mais, qu'après ça, tu peux t'en sortir, aller chercher des outils ». Toutefois, elle témoigne d'une limite : « Je ne parle pas de ma vie sexuelle pour aborder les choses. Ça, c'est une des choses que je dis aux élèves, ce n'est pas un référent sur ma vie ». Elle précise : « Je ne veux pas que mes élèves m'imaginent en train d'avoir des rapports sexuels [...] Ça, c'est ma barrière ». En parlant de l'éducation à la sexualité qu'elle a elle-même reçue au secondaire : « Je n'en ai pas eu beaucoup et les informations que j'ai eues [...] c'était très technique ». Elle ajoute : « Ce qu'on m'avait dit, ce n'était pas nécessairement adéquat ». Martine souligne un manque : « Moi, dans ma génération, on ne parlait pas de consentement et tout ça ». Elle explique ne pas souhaiter que ses élèves vivent la même chose. Elle se sert de cette expérience pour enrichir sa pratique : « C'est surtout, *Qu'est-ce que j'aurais aimé*

*avoir?* Tu sais, les questions de la petite Martine en secondaire 4 que je me posais. J’essaie de répondre à ces questions-là au moins. Quand je pense à des trucs, j’aurais aimé ça qu’on m’informe de ça, qu’on enlève des tabous quand on parle de sexualité. [...] Je pense à tous ces aspects quand je monte un cours ou quand je traite de sexualité ».

## **4.2.2 Facteurs internes**

### 4.2.2.1 Temps disponible

Étant donné que Martine insère des contenus d’éducation à la sexualité à l’intérieur de ses cours d’ÉCR, elle doit respecter cet horaire prédéfini. Elle mentionne avoir alloué trois périodes complètes à l’ÉS durant l’année scolaire précédente, et souhaite en ajouter une quatrième. Ces périodes n’incluent pas la venue des ressources externes, ainsi que les moments où l’ÉS est abordé de façon non planifiée (voir section 4.2.2.6). Elle mentionne qu’à chaque fin d’année scolaire, elle questionne ses élèves sur les contenus qu’iels ont préférés du cours ÉCR : « Évidemment, les contenus qu’ils préfèrent, tout le temps, c’est quand je parle de sexualité. Quand je fais un sondage, c’est tout le temps ça qui arrive. *Parles-en plus, c’était vraiment le fun, mets-en plus.* C’est pour ça qu’au travers du temps, j’en ai rajouté ».

### 4.2.2.2 Relation entre l’enseignante et ses élèves

Selon Martine, « quand un élève aime le sujet, ça vient jouer sur ta relation avec l’élève ». Elle ajoute que, dans le cadre de l’ÉS, une complicité peut se développer : « Tu as accès à leur intimité quand tu parles de ce sujet-là. Évidemment, quand tu vas dans l’intimité d’une personne, ça tisse encore plus les liens ». En réaction à cette proximité, Martine sent

la nécessité d'encadrer clairement son rôle auprès des élèves : « Quand je parle de sexualité, une des premières choses que je dis c'est que je ne suis pas sexologue. Je ne suis pas formée [en sexualité]. J'ai beaucoup d'informations, beaucoup de contenus. Je me suis informée. Je suis allée lire. Je suis allée poser des questions aux personnes-ressources ». Elle mentionne aux élèves que s'ils vivent une problématique ou s'ils ont des questions très précises qu'elle les écoutera, qu'elle peut en discuter avec eux, mais surtout, qu'elle les guidera vers les bonnes personnes afin d'aller chercher le soutien nécessaire.

#### 4.2.2.3 Intérêt et besoins perçus chez les élèves

Selon Martine, les élèves considèrent que les cours en ÉS sont « hyper importants ». Elle rapporte que durant les activités d'ÉS, les élèves « sont super attentifs » et posent « plein de questions très pointues sur la sexualité ». Selon son expérience, ce qui intéresse vraiment les élèves c'est : « Pas de parler de contraception, non. Pas parler de grossesses. Mais parler de relations. Parler de sexualité, plus directement. L'image corporelle liée à ça. L'image qu'on renvoie en lien avec la sexualité. C'est quoi la sexualité aussi ». En réponse aux besoins perçus, il apparaît que les élèves ont besoin de cette espace dans laquelle il est adéquat de discuter de sexualité, tous thèmes confondus : « Je pense que c'est de ça que les jeunes ont besoin. Qu'on en parle. Juste de parler de sexualité ou de relations amoureuses ». Toutefois, elle observe que l'intérêt pour certains thèmes, comme la diversité, peut varier selon les groupes d'élèves. « La diversité? Ce n'est pas quelque chose qui les intéresse. Ça va intéresser un 10% de mes élèves, souvent ceux qui côtoient ou qui sont et qui ont envie qu'on en parle ». Elle observe, toutefois, que lorsqu'elle traite du thème de la diversité en classe, les élèves posent des questions. Elle mentionne que celles-ci sont révélatrices d'une méconnaissance du sujet (ex. questions basées sur des préjugés).

#### 4.2.2.4 Nature du programme

Étant donné la nature du PÉS2018, l'éducation à la sexualité reçue par les élèves « varie au sein d'une même école à travers le temps ». Martine exprime son opinion à ce sujet : « Ce sont des enjeux extrêmement concrets et réels pour les élèves. C'est souvent appliqué aussi à leur vie. Malheureusement, j'ai l'impression que ce n'est pas... Bien, tu sais, je pense que tout le monde considère ça comme important. Mais, dans les faits, vu que ce n'est pas noté, c'est parfois du contenu qui va être mis un peu de côté ». De plus, des collègues de Martine dénotent un malaise par rapport à la nature même du programme, c'est-à-dire à l'enseignement de contenus en lien avec la sexualité. Un midi, lors d'une discussion entre collègues à propos des contenus d'ÉS qu'elle aborde en classe, Martine reçoit ces réactions : « *Ayoye! Tu parles de ça? Ah! Je ne saurais pas comment dire ça. Wow! Tu es bonne de le faire! C'est le fun! Mais, mon dieu, moi je ne parlerais jamais de ça. Je figerais. Je deviendrais tout rouge* ». Étant donné la nature des contenus traités dans le programme, l'équipe-école croit qu'il est plus facile de les intégrer à l'ÉCR (voir section 4.2.2.1 et 4.2.3.4) : « *Ça tu vois ça en éthique, hein? Ça tu parles de ça, tout ce qui est identité? Oui, en secondaire 1, on parle beaucoup d'identité en éthique. La discrimination, on en parle aussi. Fait que ça a le dos large [le cours d'éthique]. J'ai dit : On peut en parler aussi dans d'autres matières. Ce n'est pas seulement l'éthique* ». Martine souligne le lien qui semble être fait entre l'ÉS et l'ÉCR par ses collègues : « *Tout le monde te dit ha! En éthique, tu peux en parler! Mais en éthique, j'ai aussi la culture religieuse. Ça n'a pas vraiment de place quand je parle du patrimoine du Québec, du patrimoine religieux, le patrimoine bâti... Ça n'a pas du tout rapport de parler de sexualité. Autant que ça n'a pas rapport que tu parles de sexualité quand tu parles des mathématiques. C'est un peu ça qui était un peu fâchant de dire : Moi, j'ai mon programme, tu as ton programme. Pourquoi moi, il faut que ça soit inséré ?*».

Parmi les thèmes traités par Martine figurent le consentement, les médias sociaux et l'image corporelle dans une perspective de citoyenneté numérique incluant les aspects légaux (par exemple, les répercussions possibles de l'envoi de photos nues par des personnes

mineures). En parlant des changements apportés par l'implantation du programme de 2018 sur l'enseignement de ces éléments, elle précise : « Ça fait partie des choses que je présentais depuis quelque temps. Là, je le structure un peu plus ». De plus, elle exprime quelques opinions à propos des thèmes abordés dans le programme. Elle souligne avoir été surprise par le peu d'éléments couverts par le programme de 2018 : « Je trouvais qu'il n'y avait pas beaucoup de choses ». Elle précise toutefois qu'avoir un programme officiel d'ÉS est déjà en soi « hyper pertinent ». Martine poursuit en expliquant qu'elle fait le choix d'aller au-delà des thèmes prescrits par le programme : « En secondaire 4, je parle de la pornographie, des conséquences, puis de c'est quoi et tout ça. Mais, ce n'est pas écrit dans le programme d'éducation à la sexualité d'en parler. Je pense que c'est important d'en parler ». Considéré important par elle, Martine traite du sujet de la pornographie qui, selon cette dernière, correspond à la réalité de ses élèves du secondaire 4. Toutefois, elle est consciente de la sensibilité de ce thème, étant donné que la consommation de pornographie est interdite au moins de 18 ans et qu'elle prend en compte lorsqu'elle en présente les aspects légaux.

Au sujet de la diversité de genre, Martine mentionne quelques difficultés auxquelles elle fait face lors de l'ÉS en classe : « Un sujet que je trouve difficile en ce moment, parce que je trouve que je n'ai pas assez d'outils et j'ai l'impression que les élèves en connaissent plus que moi. C'est tout ce qui est en lien avec l'expression de genre ». Un autre sujet qu'elle mentionne difficile à aborder est celui de la violence sexuelle : « Ça serait intéressant de l'encadrer un petit peu plus ». Elle ajoute : « Ça vient vraiment me chercher aussi quand on parle de violence sexuelle. Je pense que d'avoir des confidences sur ce sujet-là, par rapport à mes élèves, je trouverais ça vraiment très difficile. J'aime mieux qu'ils aillent voir une vraie ressource d'aide, que moi je ne suis pas. [...] Je pense que c'est mieux qu'il y ait des personnes qui font ce métier-là pour encadrer, supporter ces élèves quand on parle entre autres de violence sexuelle ».

#### 4.2.2.5 Changements dans les programmes

Depuis l'annonce gouvernementale concernant l'implantation prochaine du nouveau programme CCQ, Martine se questionne sur les changements à venir en lien avec l'ÉS : « J'ai hâte de voir. Est-ce qu'on va avoir des outils ? Est-ce qu'on va avoir un peu plus d'angle ? Est-ce qu'on va voir plus d'informations ? ». Martine anticipe positivement l'arrivée du programme CCQ, notamment en ce qui a trait à un meilleur encadrement de l'ÉS : « La chose qui va être bien, c'est que ça va être enfin donné à un enseignant de façon réelle. Donc, on va être assuré que ça va être vu ». Elle poursuit en exprimant sa satisfaction de devenir officiellement en charge de l'ÉS : « Je suis contente justement que c'est officiel. Ça va être dans ma cour. [...] Je vais pouvoir l'enseigner. [...] J'ai vraiment hâte de m'approprier le programme à venir pour le structurer et l'organiser ». Martine cultive cependant quelques incertitudes concernant l'impact du programme CCQ sur l'ÉS qui sera reçue par les élèves dans l'ensemble du Québec, dû à l'absence de formation obligatoire des enseignant.e.s : « Moi, j'ai un intérêt. [...] Je vais m'informer. Je pose des questions. Mais, je pense à d'autres enseignants d'éthique. [...] Est-ce qu'il va y avoir un réel intérêt? Est-ce qu'ils vont aller se former et s'éduquer? [...] Parce que pour l'instant, les formations sont tout le temps non obligatoires. Ça dépend des directions. [...] Cela fait que je me dis, ça va être des gens non formés, légalement qualifiés par exemple pour la plupart. Mais, on n'est pas sexologues, on n'a pas les outils, les mots des fois. Surtout en sexualité, c'est tellement important le poids des mots, comment tu dis les choses ».

#### 4.2.2.6 Évènements impromptus

Certains évènements impromptus ponctuent parfois les activités d'ÉS menées par Martine : « J'ai déjà eu un élève qui parlait de combien de fois il se masturbait et de comment il le faisait et tout ça. J'ai dit *ça, c'est ta vie intime*. [...] Je le dis au départ quand j'enseigne :



*je ne veux pas tout savoir de ta vie sexuelle, je suis ta prof de ECR. [...] Il y en a que je sens dans leurs questionnements, qu'ils ont peut-être un peu plus de besoins. Je vais les référer à la TES dans ce genre de situation* ». D'autres évènements impromptus surviennent en dehors du cadre de l'ÉS, mais amènent Martine à aborder le sujet : « Un élève, à un moment donné : *Hey criss t'es fif!* Il lâche ça dans mon cours de même. Je réponds : *Hein? Tu fais le coming out de quelqu'un d'autre dans la classe?* Là, je niaise un peu. [...] C'était un commentaire blessant et gratuit. [...] Là, ils étaient tous assis : *De qu'est-ce qu'elle parle?* J'en ai profité, justement, pour dire que ce terme-là était inadéquat. C'était zéro dans le cadre de mon cours, cette journée-là, de parler de ça. Mais, je ne pouvais pas laisser passer un commentaire complètement violent dans mon cours. Donc oui, parfois, je fais des interventions ou j'entends qu'il s'est passé quelque chose et je vais aller voir l'élève pour en parler ».

#### 4.2.2.7 Locaux, matériel et ressources disponibles

Dans le cadre de l'ÉS, Martine précise utiliser son propre local, sans disposer les choses différemment. Ses ressources matérielles utilisées sont des présentations visuelles projetées au tableau de type PowerPoint. Pour ce qui est des ressources humaines, elle fait appel à des intervenants. À ce propos, afin d'orienter ses choix d'intervenants, elle mentionne évaluer les interventions en classe selon les retombées observées, à savoir si elles sont positives ou encore, qu'elles offrent une plus-value à une ÉS qu'elle ne serait pas à même d'offrir elle-même : « Quand je vois que l'atelier parle aux élèves, que les élèves sont attentifs, qu'ils sont mobilisés. [...] Quand je me dis que l'atelier, je ne pourrais pas le donner, je les fais revenir ». Elle présente une opinion nuancée sur les avantages et les inconvénients de l'utilisation de ressources externes pour l'ÉS en classe. D'une part, les ressources externes sont particulièrement appréciées pour aborder des sujets considérés plus délicats, telles que la diversité sexuelle et de genre, l'utilisation de drogue et d'alcool dans les relations sexuelles ainsi que la violence sexuelle. En plus, la présence de celles-ci crée une dynamique différente

en classe du fait que les élèves veulent « faire bonne impression ». D'autre part, les ressources externes ne sont pas familières avec les élèves et ne les connaissent pas aussi bien que l'enseignante : « Je pourrais aller plus loin parfois. Parce que je connais l'élève. [...] Quand ce sont des intervenants externes, ils ne connaissent pas nécessairement la réalité des élèves ». En ce qui concerne l'invitation de ressources externes, elle mentionne que c'est une initiative personnelle. Elle effectue d'abord les recherches par elle-même par l'entremise de regroupements d'enseignant.e.s en ligne. Par la suite, la direction a la responsabilité d'autoriser la demande. Elle ajoute qu'à ce jour, toutes ses demandes ont été acceptées par la direction. Par ailleurs, lorsqu'elle prévoit aborder des sujets sensibles en classe, Martine mobilise les ressources humaines de son équipe-école afin de créer un filet de sécurité pour ses élèves : « Je présentais un documentaire sur des victimes de violences sexuelles, entre autres [...] Comment les victimes sont perçues dans la justice au Québec. Et, quand je présentais ce documentaire-là, j'écrivais à tous les intervenants de mon école pour dire : *Je présente ça, c'est possible qu'il y ait des réactions. Ça se peut que je vous réfère des jeunes. Si jamais je vois des choses, je vais vous écrire.* [...] Ils sont toujours informés quand je traite de sujet en lien avec la sexualité ou la violence sexuelle qui peut les interpeller davantage ».

### **4.2.3 Facteurs externes**

#### **4.2.3.1 Contexte socioculturel de l'école**

Enseignante dans une école secondaire publique, celle-ci propose des parcours académiques avec des concentrations en sport-étude et en art. Pour ce qui est du contexte socioculturel, Martine la qualifie de la façon suivante : « Ma clientèle est très homogène ». Néanmoins, elle précise que dans son école, il y a des élèves s'identifiant ouvertement à la diversité sexuelle et de genre (ex. personnes non-binaire).

#### 4.2.3.2 Caractéristiques de la relation avec les parents d'élèves

D'une part, en lien avec l'ÉS, l'enseignante rapporte des interactions positives avec les parents de ses élèves : « Il y a une mère qui m'a écrit pour me dire à quel point elle trouvait ça pertinent et important. Elle me remerciait d'avoir parlé de ce sujet-là. J'ai beaucoup d'écho comme quoi c'est super important. [...] Je pense qu'il y en a énormément plus, [mais] qui ne prennent pas nécessairement le temps de m'écrire ». D'autre part, Martine rapporte quelques interactions négatives : « J'ai déjà eu un père qui m'a chicané d'avoir parlé d'homosexualité. Qui m'a ramassé, vraiment, en rencontre de parents. [...] En personne en plus. [...] J'ai tenu mon point : *Votre enfant va vivre dans cette réalité-là et moi, comme enseignante, je dois lui présenter cette réalité* ». À la suite de cet événement, son élève s'est excusé du comportement de son parent : « J'ai eu un parent qui était fâché. Mais l'élève, de venir me voir après, de s'excuser de son père et de me dire : *Moi, je trouve ça vraiment intéressant votre cours* ».

#### 4.2.3.3 Appui du milieu

En 2018, lors de l'implantation du programme d'ÉS, Martine et son équipe-école ont reçu l'appui d'une conseillère pédagogique, sexologue et chargée du dossier de l'ÉS à son Centre de service scolaire : « [La CP] est venue dans nos écoles présenter c'était quoi [le programme]. [...] On peut s'y référer. Elle a fait une page avec des activités qu'elle a créées. Elle est accessible ». Lorsqu'il est question de l'appui de la direction, la réalité de l'enseignante se définit en trois temps, en raison de trois changements de direction. À cet égard, les changements de direction ont eu un impact sur l'importance attribuée à la place d'une ÉS dans l'école : « Ça dépend du leadership, puis de l'importance que la direction accorde à ça. Moi, j'ai eu trois directions adjointes qui se sont occupées de ce dossier-là ». Martine esquisse le portrait de l'ÉS à son école sous les trois différentes directions : « La

première, [...] je pense que c'était un sujet qui l'intéressait, qu'elle trouvait vraiment important et elle l'a mené de front. [...] Elle a vraiment pris le *lead*. On était une équipe et [...] nous, comme prof dans ce comité-là, on était là pour l'aider, pour la supporter ». Martine poursuit : « Après ça, l'autre direction, elle nous donnait beaucoup le *lead*. [...] C'était nous qui devons mettre ça plus de l'avant. Parce que nous, notre but dans ce comité-là, c'est de s'assurer que tous les contenus qui sont demandés sont faits dans l'école. [...] Elle trouvait ça important, parce que c'était une ancienne prof qui était sur le comité ». Martine conclut ainsi avec sa plus récente direction : « La dernière direction que j'ai eue l'année passée, on a eu une réunion. [...] Elle tenait pour acquis que les activités allaient être les mêmes. [...] Il y a des directions, je pense, qui vérifient. Et, si c'est fait sur papier, c'est que c'est fait. On ne pousse pas plus loin ».

#### 4.2.3.4 Collégialité avec d'autres enseignant·e·s

Selon Martine, il est important que ses collègues abordent l'ÉS en classe et explique que « plus qu'on en parle, mieux c'est ». Elle ajoute que cela démontre l'importance du sujet, en plus de démontrer aux élèves que l'ÉS à l'école, ce n'est pas l'opinion d'une seule personne enseignante, mais plutôt d'un discours porté par l'ensemble de l'équipe-école. À cet égard, elle juge qu'il est nécessaire que d'autres enseignant·e·s traitent de l'ÉS. Cela permettrait de rejoindre les élèves avec qui elle a moins d'affinité, mais qui pourraient apprécier davantage un·e autre enseignant·e et ainsi, être mieux disposé·e·s à recevoir l'ÉS. Dans ce même ordre d'idées, Martine rapporte l'exemple suivant : « Avec ce qui se passe dans la LNH, [...] j'envoie tout le temps ces courriels-là aux profs d'éduc : *Ça peut faire une belle amorce, c'est du sport, vous avez un beau lien avec vos élèves. Parfois, on ne clique pas avec les mêmes élèves. Si vous, vous parlez du même sujet, je pense que ça serait intéressant* ». Selon Martine, l'interdisciplinarité prend tout son sens dans ce contexte : « Pour les élèves ce sont des boîtes fermées. [...] Quand on fait de l'interdisciplinarité, je

trouve ça toujours super intéressant ». À ce sujet, et relativement aux changements appréhendés par l'arrivée prochaine du programme CCQ, elle espère que cette vision d'interdisciplinarité va demeurer : « Parce que l'éducation à la sexualité, ce n'est pas juste à un endroit ». Elle appuie cette opinion en soulignant que certains élèves ne semblent pas faire le lien entre les contenus d'ÉS abordés dans la classe et leur application dans la vie réelle, telle qu'illustrer par l'exemple suivant : « Je parle de la liberté d'expression et je dis qu'il y a des limites légales, dont la haine et la valorisation de la violence. [...] Deux semaines après, il y a eu un cas d'élève qui a dit des propos haineux sur Internet et cet élève-là a été suspendu de notre école. [...] Le fait qu'on en parle à plusieurs endroits. [...] Ça dit ce n'est pas juste dans le cadre de l'ECR, c'est partout, c'est dans ta vie. Plus qu'ils l'entendent, mieux que c'est ».

#### 4.2.3.5 Changements sociaux et politiques liés à l'éducation à la sexualité

En 2017, le mouvement *#metoo* a été un élément déclencheur pour la pratique en ÉS de cette enseignante. C'est à ce moment que Martine commence à aborder le consentement sexuel. Elle remarque qu'au fil des années, il y a eu une amélioration chez les élèves en lien avec la connaissance du sujet : « Je me souviens de la première année quand je parlais de consentement, il y avait des points d'interrogation dans les yeux [...] Aujourd'hui, ce n'est plus un terme qui est nouveau. Par contre, l'application du consentement, avec l'alcool, avec les réseaux sociaux, je vois qu'il y a encore, évidemment, matière à amélioration ». Concernant les réseaux sociaux, elle ajoute : « Ils ont accès à tellement de choses. Toutes les paroles sont présentées. Je pense que ça leur donne une légitimité de donner leur opinion même si cette opinion-là est inadéquate. [...] Cet élève-là était convaincu que les gars vivaient plus de violence dans une relation de couple. [...] Avant, j'avais moins à me confronter à ce genre d'idée ». Par la popularité montante des téléphones intelligents chez les élèves d'âge secondaire, elle explique que ce phénomène sociétal a

influencé ses choix de thèmes à aborder en classe : « Avec les jeunes qui ont leur cellulaire, évidemment je parle aussi beaucoup des médias sociaux, puis de l'image corporelle ». Par l'entremise d'une réflexion rétrospective, l'enseignante remarque une forme d'intolérance envers les personnes s'identifiant à la diversité sexuelle et de genre : « Quand j'en parle, il y a encore beaucoup de réticence. L'homophobie, à une certaine époque, je pensais ne plus avoir à l'aborder. On dirait qu'il y a une recrudescence avec le sujet de l'expression de genre. Je vis la même chose que quand je parlais de l'homophobie. Il y a vraiment de la transphobie en ce moment. [...] Il faut l'inclure et que j'en parle. Mais, je trouve que c'est un sujet qui est très difficile à aborder ».

#### **4.2.4 Pratique enseignante**

##### 4.2.4.1 Attitude

Martine se décrit comme étant une enseignante « qui n'a pas de tabou, qui a de l'ouverture ». Quant aux sujets qu'elle aime aborder en classe, elle dit : « parler de sujets qui interpellent les jeunes. C'est ce qui me fait triper, vraiment être avec leur réalité [...] Quand on aborde la sexualité, je trouve ça encore plus le fun ». Elle aime utiliser l'humour lorsqu'elle aborde la sexualité. Pour celle-ci, il est primordial d'utiliser un angle positif en ÉS. Elle explique : « Quand j'ai lu le programme en secondaire 4, c'était lourd et c'était la violence. On ne peut pas parler de sexualité de façon plaisante ? [...] On aspire à avoir une vie sexuelle plaisante, intéressante, active... Pourquoi on présente aux ados juste le côté sombre ? Ils ont tous envie d'explorer leur sexualité. [...] Tu es avec une autre personne qui est consentante et qui a envie d'explorer ? Vas-y, ai du plaisir, communique. Quand je montais mes cours, c'était vraiment dans cet angle-là. Je voulais parler de sexualité et de relations amoureuses, saines et positives. [...] Je trouvais ça plus interpellant ».

#### 4.2.4.2 Formules pédagogiques

Dans le cadre de l'ÉS, Martine utilise principalement une formule magistrale, toujours accompagnée d'un support visuel afin d'« imager certains éléments ». Elle y ajoute des graphiques pertinents, sans toutefois y mettre trop d'informations à lire. La raison est qu'elle aspire susciter davantage d'interactions avec ses élèves et non les maintenir dans une position passive face aux nouveaux apprentissages : « Je vais les faire soit venir à l'écran, soit qu'il va y avoir un *Kahoot* [plateforme de jeu-questionnaire interactif en ligne]. Ça m'arrive de les faire venir coller des choses au tableau, de venir écrire ».

#### 4.2.4.3 Planification des activités

La planification des activités prend en compte la planification annuelle qui, dans le cas de Martine, implique d'abord l'équipe-école. Par la suite, elle effectue sa propre planification annuelle qui se décline en différentes microplanifications selon les sujets traités.

Dans l'école où enseigne Martine, tout commence avec la création d'un comité dédié à l'ÉS lors de la première année d'implantation du programme (2018). Martine explique la façon dont ce comité a effectué la planification de l'ÉS pour l'ensemble des niveaux scolaires : « Notre but de ce comité, c'est de s'assurer que tous les contenus qui sont demandés sont faits dans l'école. On avait un grand tableau avec toutes les thématiques demandées, par niveaux aussi. *Il va y avoir une activité en français qui va être faite, la T.E.S. vient, l'infirmière vient. Ok, secondaire 1 c'est ça, secondaire 2 c'est ça, ça, ça. [...]* Cette année-là, j'étais fière de ce qu'on avait fait en éducation à la sexualité ». De plus, ce comité responsable de l'ÉS a créé une journée thématique nommée *La journée de l'amour*. Dans le cadre de cette journée, plusieurs ressources externes ont été invitées, dont des organismes locaux ainsi qu'une sexologue : « Il y avait plein de choses, toute la journée, pour condenser un maximum des contenus. [...] C'était vraiment super intéressant ». Toutefois, comme

mentionnés précédemment (voir section 2.3.3), les changements de direction ont un impact négatif sur le déroulement de l'ÉS, par un certain laisser-aller entraînant une perte de mobilisation de l'équipe-école.

Pour effectuer sa planification annuelle de l'ÉS, Martine prend en compte plusieurs variables. L'une d'entre elles est la disponibilité des ressources externes qui sont invitées dans sa classe en fonction des sujets qui seront abordés : « C'est souvent avec les intervenants qui viennent dans ma classe. Admettons, cet organisme avait des disponibilités en décembre. Vu qu'on parle de ça, j'ai abordé le consentement avant ». Il arrive aussi que Martine planifie la venue des ressources externes en fonction d'un moment propice : « L'atelier qui traite de l'utilisation de la drogue et d'alcool dans les relations sexuelles. [...] Je trouvais ça le *fun* de le mettre à la fin de l'année, parce que les *party* entre le secondaire 4 et le secondaire 5, il y en a beaucoup ». De plus, Martine effectue sa planification en réfléchissant à une autre variable, c'est-à-dire l'évolution anticipée de sa relation avec ses élèves durant l'année scolaire : « Plus j'avance dans l'année, plus que je connais les élèves. Donc, je peux davantage aller dans l'intimité, dans certains sujets. Ils me connaissent aussi, ils sont donc moins gênés ». Afin de conserver l'intérêt des élèves envers l'ÉS, elle ajoute aussi : « Quand je fais ma planification annuelle, j'interchange entre des sujets qu'ils apprécient et des sujets qu'ils apprécient moins ».

L'enseignante possède une banque d'activité d'éducation à la sexualité s'adressant aux adolescent·e·s qui lui ont été partagés par une sexologue qu'elle connaît personnellement. Cette sexologue a créé elle-même ces ateliers dans le cadre de son travail. Martine se base sur ses activités qu'elle adapte selon ses besoins et apprentissages visés. Celle-ci explique son processus de planification par étapes en vue de la mise en œuvre d'une activité d'ÉS en donnant l'exemple d'un atelier au sujet de la pornographie : « L'atelier sur la pornographie, elle [sexologue] avait des notes et tout ça. Je suis partie de ça pour faire mon cours. Après ça, je suis allée lire sur certains sujets pour donner de la crédibilité et avoir un contenu. [...] Et, après ça, je fais mes recherches. Comme, j'espère, tout bon enseignant ». Bien que cela ne s'applique pas au sujet de la pornographie, qui n'est pas explicitement au programme, elle



indique aussi planifier ses activités à partir du programme : « Je pars du programme, je regarde dans mes trucs et après ça, je bâtis tout le temps un support visuel ».



## **CHAPITRE 5**

### **DISCUSSION**

Dans le précédent chapitre, les résultats analysés ont été présentés selon le cadre d'analyse du travail curriculaire qui se décline sous les trois facteurs suivants : personnel, interne et externe. Ces trois facteurs comportent des indicateurs permettant d'affiner l'analyse de ceux-ci (voir section 2.4). Sous cette perspective, une analyse en profondeur de chacun des deux cas à l'étude a été mise en œuvre par l'entremise de la grille d'analyse (voir section 3.4). Dans le présent chapitre, ces résultats d'analyse seront discutés et mis en dialogue avec les enjeux de la recherche soulevés entre autres dans la problématique. Le croisement entre les deux cas à l'étude, selon les facteurs et indicateurs sous-jacents au travail curriculaire et plus largement inscrit dans la pratique éducative, a permis de faire émerger des points de convergence entre les cas, dont certains émergents de l'étude, ainsi que de mettre en perspective certains aspects qui teintent positivement ou faisant obstacle à une éducation à la sexualité en contexte d'un enseignement secondaire. Pour ce faire, ce chapitre se structure en dix sections qui couvriront les thèmes suivants : la relation entre l'enseignant·e et ses élèves, le partage ou non de la vie privée, les motivations personnelles, les perceptions du programme d'éducation à la sexualité de 2018, les besoins perçus chez les élèves, l'attitude à adopter en enseignement de l'ÉS, l'appui du milieu et son impact sur l'éducation à la sexualité, la responsabilité unique ou partagée de l'éducation à la sexualité, la formation initiale et continue ainsi que le lien entre le domaine de l'éthique et l'ÉS. Ces nouveaux savoirs seront notamment discutés en tenant compte des travaux de Richard (2015), de Cyr (2016), d'Arrington et al. (2018), de Descheneaux et al. (2018), de Preston

(2018), de Graham et al. (2022), de Morin et Descheneaux (2022) ainsi que de Szucs et al. (2023). À cet égard, les résultats peuvent corroborer certains aspects d'études antérieures ou encore les enrichir de nouvelles perspectives. En guise de conclusion, un tableau synthèse est présenté et regroupe des recommandations soutenues par les résultats, suivi des limites de l'étude.

## **5.1 RELATION ENTRE L'ENSEIGNANT·E ET SES ELEVES**

La présente étude permet de constater que la pratique enseignante en ÉS a une influence sur la relation qui se construit entre l'enseignant·e et les élèves. La nature des contenus, le fait que l'ÉS est un sujet encore peu discuté à l'école et que plusieurs élèves ne reçoivent pas d'ÉS à la maison sont des éléments soulevés et qui expliqueraient, en partie, cette influence sur la relation enseignant·e-élève. D'une part, la nature des contenus enseignés en ÉS est particulière lorsqu'on la compare à d'autres apprentissages disciplinaires enseignés à l'école secondaire. En effet, l'ÉS amène l'enseignant·e à aborder des aspects de la vie privée, comme les sentiments amoureux. Ces contenus sont en lien avec les expériences personnelles et généralement vécues par les adolescent·e·s. Ces apprentissages susceptibles de toucher leur vie privée et leurs émotions semblent tracer une ligne, bien souvent poreuse, entre ce qui est adéquat ou non de discuter en classe, tant du côté de l'enseignant·e que de celui des élèves. Cette possibilité de discuter du soi, d'interrelations et d'aspects intimes avec l'autre et de situations vécues peut donner l'impression de briser les conventions habituelles de la classe et être favorable à l'approfondissement de la relation entre l'enseignant·e et les élèves ou, du moins, à des modifications de celle-ci. Cette situation est exacerbée par le fait que, d'autre part, l'ÉS est encore un sujet peu abordé à l'école, ce qui contribue à créer des moments d'échanges particuliers entre les élèves et les enseignant·e·s. Cette déstabilisation des conventions semble lui octroyer un caractère spécial. Ces moments dédiés à l'ÉS seraient favorables au développement d'un sentiment de proximité et de confiance avec l'enseignant·e. Enfin, non seulement l'ÉS est encore peu abordé à l'école, les participantes à

la présente étude rapportent que l'ÉS est aussi peu discuté à la maison. En ce sens, l'ÉS reçue à l'école est, pour un nombre d'élèves, leur premier contact avec l'ÉS. En plus d'y ajouter une teneur significative supplémentaire et liée à la nouveauté du sujet, cela fait de leur enseignant·e la première personne adulte avec qui iels ont des discussions relatives à la sexualité liées à leur vécu direct et auprès de laquelle iels peuvent poser leurs questions à ce sujet. Cela peut contribuer à ce que les élèves se sentent plus proches de leur enseignant·e et qu'iels lui font davantage confiance. Enfin, ces trois aspects étant la nature des contenus, le fait que l'ÉS est un sujet encore peu discuté à l'école et qu'un nombre d'élèves ne reçoit pas d'ÉS à la maison, semblent avoir des répercussions considérables sur la relation enseignant·e-élève. Celles-ci pouvant être vécues positivement, mais peut aussi contribuer à brouiller certaines conventions relatives à ce qui est adéquat à discuter en classe ou aux comportements adéquats à adopter en classe. À cet égard, ces trois aspects font de l'ÉS un domaine particulier et à prendre en considération.

Par ces zones floues et l'établissement d'une relation de confiance, l'enseignement de l'ÉS peut mener à des situations de conflit de rôle, entre celui d'enseignant·e et d'intervenant·e (personne de référence). Dans le cadre de la pratique enseignante en ÉS, le principal exemple de conflit rôle possible est le danger de glisser vers une posture de relation d'aide plutôt que d'éducation. Ce glissement est en partie expliqué par 1) la relation de proximité et de confiance développée avec les élèves que l'enseignement de l'ÉS en classe peut susciter, 2) des difficultés à mettre en place les limites de façon appuyée et causée par un manque de formation des enseignant·e·s et, 3) par un manque de soutien, d'encadrement institutionnel et d'outils.

Afin de prévenir cette dérive de l'éducation vers la relation d'aide, des stratégies existent et font résonance aux raisons susceptibles de contribuer au conflit de rôle et évoquées précédemment. La première est la formation initiale et continue des enseignant·e·s dont le but est de les préparer à cette possible relation particulière enseignant·e-élève ainsi que de soutenir les enseignant·e·s en exercices faisant face à cette situation complexe (voir section 5.9). En ce qui a trait aux enseignant·e·s en exercices, iels peuvent aller chercher un

encadrement supplémentaire du côté de leurs directions ou de la personne CP responsable du dossier de l'ÉS à leur CSS. D'ordre général, cet encadrement pourrait soutenir la pratique en ÉS à l'école et, plus spécifiquement, à l'accompagnement de l'enseignant·e dans la mise en place des frontières professionnelles et l'outiller pour mieux accompagner les élèves sans basculer dans une relation d'aide. Le concept de frontières professionnelles en ÉS est aussi abordé dans une récente publication dans laquelle Graham et al. (2022) soulignent à leur tour cet élément comme étant un enjeu important de la pratique enseignante en ÉS. Dans la gestion des conflits de rôle possibles en ÉS, une autre avenue à explorer est celle du lien entre les élèves et les services sociaux de l'école. Comme décrit précédemment, aux yeux des élèves, être l'enseignant·e en ÉS favoriserait un sentiment de proximité et de confiance envers cette personne. Comme observé dans un des cas de la présente étude, cela peut amener les élèves à préférer se tourner vers leur enseignant·e lorsqu'ils ont besoin d'aide, même si cela relève des services sociaux de l'école. Dans le but de remédier à cette situation et de créer un sentiment similaire de proximité et de confiance avec les personnes responsables services sociaux de l'école, il serait judicieux d'introduire ces personnes-ressources dans l'ÉS en classe, et ce, dès le début de l'année scolaire. Par exemple, il est possible d'inviter une de ces personnes (psychologue, technicien·ne en travail social, technicien·ne en éducation spécialisée, intervenant·e, etc.) à assister ou préférablement participer ponctuellement à l'ÉS en classe, aux côtés de l'enseignant·e ou parmi les élèves de la classe. Cela a pour objectif de faciliter l'accès des élèves aux services offerts à l'école en cultivant leur confiance envers ces personnes-ressources, en plus de permettre aux élèves de constater que ces personnes sont à l'aise de discuter de sexualité. Effectivement, par leur présence et leur participation aux échanges relatifs à la sexualité, la ou les personnes-ressources peuvent, d'une part, briser la glace au sujet de la sexualité avec les élèves et, d'autre part, développer une présence plus significative et de proximité, ce qui appelle à aller bien au-delà de la simple présentation des services offerts observée généralement dans les écoles.

## 5.2 PARTAGE OU NON DE LA VIE PRIVEE

De même que la pratique enseignante en ÉS influence la relation entre l'enseignant·e et les élèves en raison, notamment, de la nature des contenus abordés, la présente étude permet d'avancer que le partage ou non de la vie privée des enseignantes en classe est un enjeu qui questionne les enseignantes participantes et qui est influencé par plusieurs éléments.

Comme observé dans les résultats, les participantes évoquaient que les contenus les interpellaient tantôt comme mères, comme femmes et comme adolescentes qu'elles ont été, et aussi comme personnes qui sentent détenir une responsabilité sociale envers leurs élèves. Certains des contenus du PÉS2018 peuvent être en lien avec leur vie privée ou les interpellent plus personnellement, de sorte que la limite entre la vie privée à partager ou non devient une source de réflexion professionnelle. À titre d'exemple et soutiré de l'étude, des aspects de la vie privée relatifs à la grossesse ainsi qu'aux ruptures amoureuses ont été jugés adéquats à partager en classe, contrairement aux pratiques sexuelles. Il s'agit ici de savoir où mettre la limite, comment la définir ainsi que de la maintenir auprès des élèves.

Il apparaît que non seulement la nature des contenus abordés est propice au partage d'éléments de la vie privée, mais le manque de formation et d'outils semble exacerber cet aspect. Selon les résultats de cette étude, les expériences personnelles sont utilisées en classe afin d'être en mesure de rendre plus concrets les apprentissages effectués. C'est parfois à défaut de ne pas avoir d'autres sources d'inspiration que l'utilisation d'exemples de la vie privée des enseignant·e·s et de leur entourage vient agrémente et appuyer leur enseignement.

Dans ce contexte, on peut se questionner à savoir où se trouve la limite entre une utilisation adéquate d'exemples de la vie privée et une dérive professionnelle. Face à cette situation complexe et impliquant un certain risque, les enseignantes ont déclaré s'engager, à titre personnel, dans un processus de réflexion sur les limites et les types de limites. Ce souci est bien présent dans leur pratique enseignante. Toutefois, cette démarche demeure

personnelle et sans accompagnement. Comment bien cerner le moment où l'exemple s'inscrit plutôt dans une dérive professionnelle que dans un usage adéquat, éthique et pertinent à l'apprentissage?

Dans ce cas, comment définir et maintenir cette limite auprès des élèves? La présente étude fournit quelques pistes à ce sujet. Dans le but de soutenir les enseignant·e·s dans la définition et le maintien de ces limites protégeant leur vie privée et contribuant au maintien de leur posture professionnelle lors de leur enseignement, il apparaît important de donner accès à une formation permettant d'outiller les enseignant·e·s. En ce sens, une formation s'appuyant sur une pratique réflexive serait appropriée afin de prendre conscience de cet enjeu lié au partage ou non d'éléments de la vie privée en classe, pour mieux comprendre ses propres limites et de favoriser un lieu de discussion entre enseignant·e·s impliqué·e·s dans une ÉS. Ici, l'objectif premier étant de favoriser la prise de conscience, de préparer et de soutenir les enseignant·e·s qui feront face à une telle situation dans leur pratique en ÉS. De plus, cette formation serait aussi l'occasion d'outiller les enseignant·e·s par l'apport d'autres exemples tangibles et pertinents à utiliser en classe afin de répondre au besoin de concrétiser et de rendre plus significatifs les contenus abordés. Outre la responsabilité de l'enseignant·e d'assurer son développement professionnel en lien avec l'ÉS, l'appui du milieu peut aussi appuyer la démarche réflexive de l'enseignant·e. Face à cet enjeu, il serait intéressant qu'il ait un interlocuteur du milieu (la direction ou un·e CP) afin de pouvoir partager ses préoccupations par rapport à la définition et au maintien de ses limites quant au partage de vie privée en classe. Pour le maintien de la limite, cette présente étude témoigne qu'une communication claire de cette limite avec la classe et le renforcement de celle-ci lors de questions intrusives de la part d'élèves est nécessaire.

Bien que la présente étude ait mis en lumière cette tension entre ce qui est à partager ou non de sa vie privée, Richard (2015) et Graham et al. (2022) évoquent que cet enjeu est d'autant plus grand lorsque les enseignant·e·s s'identifient à la diversité sexuelle et de genre. À ce propos, leurs travaux révèlent que ces derniers ont une charge réflexive additionnelle, à savoir s'ils dévoilent leur identité en classe et qui, par exemple, peut être perçue comme du



militantisme (Richard, 2015). Le partage ou non de la vie privée demeure donc un élément de tension pour ces enseignant·e·s dans leur pratique en ÉS (Richard, 2015; Graham et al., 2022).

### **5.3 MOTIVATIONS PERSONNELLES**

Dans leur pratique enseignante en ÉS, les enseignant·e·s ont des motivations personnelles qui façonnent leur pratique, dont le choix des contenus abordés qui peuvent dépasser ou non les contenus prescrits par exemple. Les résultats obtenus par la présente étude corroborent ceux d'études antérieures (Preston, 2018 ; Graham et al., 2022) quant à ces motivations personnelles. Comme soulevé par Preston (2018), la présente étude avance que l'ÉS reçue par les enseignant·e·s lors de leur enfance et adolescence, notamment celle reçue à l'école secondaire, est une importante motivation personnelle dans leur pratique en ÉS. En effet, l'ÉS reçue par ces enseignant·e·s les inspire par la négative dans la sélection des contenus à aborder, c'est-à-dire en tentent de remédier aux manques qu'ils ont vécus. Cela peut occasionner un dépassement des contenus prescrits par le programme. Encore une fois soulevée par Preston (2018) et corroborée par les résultats de la présente étude, une des motivations des enseignant·e·s dans leur pratique en ÉS est leur perception de certains besoins ou intérêts chez leurs élèves. Dans le cas de l'une de nos enseignantes participantes (Martine), c'est cette motivation qui l'a amené à aborder le sujet de la pornographie en classe, même si ce contenu n'est pas explicitement prescrit par le PÉS2018 (voir section 5.5). De plus, le domaine disciplinaire des enseignant·e·s influence non seulement le choix des contenus, mais aussi la façon de les aborder. À titre d'exemple, une enseignante intègre des enjeux relatifs à la consommation de pornographie dans le sujet de la citoyenneté numérique en cours d'éthique. De plus, est observé que l'approche pédagogique principalement utilisée est réalisé sous forme de débats et de questions ouvertes ; ce qui n'est pas sans rappeler les pratiques enseignantes encouragées et liées au domaine de l'éthique dont cette personne est responsable. Selon Graham et al. (2022), il apparaît que les enseignant·e·s tentent d'adapter

leur pratique en ÉS à leurs connaissances et aisance, entre autres liées à leur domaine disciplinaire, tel qu’observé aussi dans la présente étude.

#### **5.4 ATTITUDE**

Dans une étude antérieure, Descheneaux et al. (2018) on émit des recommandations quant à l’attitude à adopter en enseignement de l’ÉS. Les éléments mentionnés dans celle-ci font écho aux résultats de la présente étude. Notamment, il est question d’établir un climat d’ouverture et de respect en classe, ainsi qu’un environnement favorable à la pensée critique (Descheneaux et al., 2018). Plus récemment, Morin et Descheneaux (2022) précisent l’attitude à adopter lors d’une pratique en ÉS impliquant le non-jugement, l’ouverture, le respect, une posture de soutien bienveillante et l’écoute. Dans la présente étude, les enseignantes participantes disent présenter une attitude d’ouverture, d’écoute et de soutien bienveillant, tout en soutenant le développement de l’esprit critique des élèves. Que ce soit par des moments où elles prennent le temps d’écouter un·e élève en dehors des heures de classe, de s’assurer que tous les soutiens nécessaires soient déployés lorsqu’il est question de thèmes sensibles ou encore d’aborder les contenus sans tabous, ces actions soutiennent une attitude favorable à une ÉS. Concernant le développement de l’esprit critique, elles souhaitent interpellier les élèves et encourager leur participation en classe. À travers leurs discours, les cas de la présente étude rendent compte de leurs efforts à développer la pensée critique des élèves dans leur pratique en ÉS. Elles soutiennent et encouragent l’expression de leurs questions et de leurs réflexions. Par exemple, Sarah encourage les élèves à partager leur opinion en classe, même si iels utilisent un vocabulaire cru relié à la sexualité qui ne serait pas adéquat dans un autre contexte que l’ÉS (voir section 4.1.2.2).

Des éléments nouveaux qui enrichissent nos connaissances sur l’attitude favorable à une ÉS concernent l’usage de l’humour et d’une approche positive dans le traitement des thèmes en classe. D’une part, l’utilisation de l’humour est, dans les deux cas à l’étude, un

élément qui fait partie intégrante, voire fondamentale de leur pratique. L'humour est utilisé afin de dédramatiser les contenus plus lourds, par exemple les ITSS, ou encore pour passer par-dessus certains tabous, comme le sujet de la masturbation. De plus, l'humour permet d'améliorer la relation entre l'enseignant·e et les élèves tout en captivant leur attention. D'autre part, les participantes soulignent explicitement l'utilisation d'une approche positive en ÉS. Cette approche positive est caractérisée par un accent sur les éléments plaisants de la sexualité, ainsi que des relations amoureuses, dans le but de cultiver une ambiance joyeuse autour de l'ÉS, au contraire d'une ambiance sombre que les enseignantes participantes souhaitent éviter.

Étant donné que cette présente étude corrobore les études antérieures et que les éléments d'attitude sont jugés importants et valorisés à travers leur pratique, il est recommandé de favoriser une attitude d'ouverture, d'écoute et de soutien bienveillant, tout en soutenant le développement de l'esprit critique dans le cadre d'une pratique enseignante en ÉS. De surcroît, l'usage de l'humour et d'une approche positive de la sexualité sont des éléments qui se sont avérés importants pour les deux cas l'étude.

## **5.5 BESOINS PERÇUS CHEZ LES ELEVES**

Une importante critique a été faite l'endroit du PÉS2018 et concernant l'absence de consultation des élèves dans le choix des contenus à aborder, en plus de l'absence d'évaluation des retombées du programme sur ceux-ci avant son implantation officielle dans l'ensemble des écoles secondaires du Québec (Descheneaux et al., 2018). Bien que cette étude n'ait pas été faite auprès des élèves, certains éléments déclarés des deux études de cas semblent indiquer que le programme répond aux besoins des élèves. À titre d'exemple, lorsque les élèves verbalisent leur appréciation de l'ÉS reçue en classe, ceux-ci soulignent son utilité. De plus, les enseignantes participantes rapportent des retours positifs des élèves lorsqu'elles leur demandent d'évaluer l'ÉS (après une activité ou à la fin de l'année scolaire).

Iels vont même demander à leur enseignante que davantage de temps y soit alloué. Martine mentionne qu'en raison de ces évaluations très positives, elle tente d'ajouter du temps et des contenus d'ÉS chaque année.

Plus spécifiquement, les sujets touchants aux aspects socio-culturels de la sexualité plaisent particulièrement aux élèves, tels que les sentiments amoureux, les ruptures amoureuses, la communication interpersonnelle ou encore les stéréotypes sexuels et de genre. Cela témoigne de la nécessité d'une ÉS étendue (et non pas réduite à ses seuls aspects biologiques) qui répond aux besoins des élèves.

Toutefois, un des cas à l'étude rapporte avoir pris la décision d'aborder en classe le sujet de la pornographie même si celui-ci dépasse les contenus prescrits par le programme. En effet, le programme mentionne l'influence des médias sur la sexualité, mais ne précise pas le terme « pornographie ». L'enseignante participante a expliqué son choix comme étant une réponse nécessaire au besoin qu'elle perçoit chez ses élèves qui est d'être adéquatement informé·e·s et éduqué·e·s aux enjeux relatifs à la consommation de pornographie et à l'industrie de la pornographie en général, incluant les enjeux éthiques. Vraisemblablement, le PÉS2018 gagnerait à préciser ces contenus relatifs à l'éducation aux médias liés à la sexualité, précisément en ce qui a trait à la pornographie.

## **5.6 PERCEPTIONS DU PROGRAMME D'EDUCATION A LA SEXUALITE 2018 (PÉS2018)**

Une similarité apparaît dans le discours des deux études de cas, c'est-à-dire leur opinion du programme comme étant flou et vague. Deux critiques principales sont soulevées par les participantes, dont le manque d'informations présentes dans le programme ainsi que le manque d'outils accompagnant le programme.

D'une part, les enseignantes participantes considèrent que le programme n'est pas assez détaillé, car il ne fournit pas les informations nécessaires à sa mise en pratique. Non

seulement les objectifs du programme sont considérés comme flous, mais ceux-ci sont difficiles à réaliser en l'absence de contenus suffisants qui les supportent. De ce fait, de leur propre chef, les enseignant·e·s sentent le besoin et le devoir de rechercher des informations en termes de contenus afin de planifier leur enseignement et préparer le matériel pédagogique. Cela soulève l'enjeu de la fiabilité de cette information qui est non validée par le MÉES. Ainsi, dans un contexte de manque de formation, les enseignantes doivent elles-mêmes en évaluer la valeur. Par ailleurs, pour l'implantation du programme CCQ, cette même préoccupation est soulevée par une enseignante participante. D'autre part, les participantes mentionnent à maintes reprises le manque d'outils accompagnant le programme. Dans le même sens que leur besoin de préciser le programme, les enseignantes participantes souhaiteraient que celui-ci soit soutenu par des outils qui lui sont adaptés. Cela faciliterait sa mise en pratique, spécialement dans le contexte actuel de manque de formation en ÉS chez les enseignant·e·s. Il est cependant pertinent de noter que dans un des cas à l'étude, la participante souligne les outils créés et mis à sa disposition par la CP responsable du volet de l'ÉS à son CSS. Cela est une avenue pertinente et à encourager afin de pallier le manque d'outils exprimé par les enseignant·e·s.

Pour soutenir concrètement les enseignant·e·s, il serait nécessaire que le MÉES publie des documents supplémentaires et détaillés ainsi que des outils adaptés pour venir appuyer l'implantation adéquate du programme et ainsi, en assurer sa mise en pratique. De plus, la création d'un bottin de ressources en ligne faciliterait l'accès à des informations pertinentes et du matériel pédagogique existant et validé.

## **5.7 APPUI DU MILIEU ET IMPACT SUR L'ÉDUCATION À LA SEXUALITÉ**

Les résultats de cette recherche permettent de constater que l'appui du milieu exerce une influence considérable sur la mise en place d'une ÉS. En effet, l'importance accordée par la direction à l'éducation à la sexualité ainsi que les changements de direction ont

influencé l'intégration d'une ÉS au milieu scolaire. L'un des deux cas à l'étude a vécu trois changements de direction et cet exemple a permis d'illustrer la fragilité du PÉS2018. L'appui plus ou moins grand ainsi que la posture employée par chacune des directions affectent directement la mise en pratique de l'ÉS dans l'école. Une direction qui considère l'ÉS comme étant un contenu incontournable va soutenir son déploiement et s'assurer d'un suivi serré quant à l'enseignement de ces contenus, tel que vécu par Martine, sous sa première direction. Mettant l'ÉS entre les mains des directions scolaires, cela introduit d'importantes variations dans la qualité et la quantité d'ÉS reçue par les élèves d'école en école et même au sein d'une même école d'année en année. Cela fait en sorte que le même programme peut être mis en pratique de façon très différente à travers le Québec. Ce constat va dans le même sens que les études antérieures à l'implantation du programme (Descheneaux et al., 2018; Jetté, 2017; Otis, 2012). En effet, d'importantes variations de l'ÉS dans les écoles québécoise ont été soulevées depuis le renouveau pédagogique et ce constat est resté le même malgré l'implantation d'un programme en 2018. Cela suppose que les moyens mis en place par le MÉES sont à évaluer sérieusement afin d'assurer un encadrement adéquat et une mise en œuvre du programme assurant d'une plus grande qualité et stabilité de l'enseignement des contenus dans les milieux scolaires.

## **5.8 RESPONSABILITE UNIQUE OU PARTAGEE DE L'EDUCATION A LA SEXUALITE**

Dans la mise en pratique d'une ÉS, la présente étude permet de rendre compte de deux façons de structurer cette prise en charge du PÉS2018. À cet égard, deux écoles utilisent des stratégies distinctes dont l'une responsabilise une personne, tel un profil disciplinaire, tandis que l'autre partage les responsabilités de l'ÉS entre les membres de l'équipe-école. Dans le premier cas, Sarah a la charge officielle de ce dossier (école privée). Elle porte la grande majorité des contenus à l'ensemble des niveaux, à l'exception de ceux couverts partiellement ou entièrement par des ressources externes, comme le thème de la violence sexuelle. Dans le deuxième cas, celui de Martine, un comité, dont elle fait partie, a été mis en place afin de

coordonner la mise en pratique du PÉS2018. Ce comité, chapeauté par la direction scolaire, effectue les prises de décision en équipe quant à l'intégration des contenus dans les différentes disciplines et dans les différents niveaux par les ressources enseignantes.

Ces deux stratégies de mise en pratique du PÉS2018, c'est-à-dire la responsabilité qui repose sur une unique personne ou qui est partagée entre collègues, comportent leurs lots de forces et de défis. En ce qui concerne la première stratégie, l'une de ses forces est d'assurer que les contenus soient bel et bien vus, tout en évitant les répétitions et contribuant à une cohérence entre les niveaux. De même, étant la seule personne responsable de l'ÉS, cette structure facilite la mise en place de liens entre les contenus et entre les niveaux. Cette personne responsable développe donc une expertise en ÉS, tel le développement d'un profil disciplinaire. Cependant, les défis découlant de cette stratégie de mise en pratique de l'ÉS révèlent une charge de travail substantiel pour une seule personne, car, dans ce cas, elle a aussi la charge d'autres enseignements (dont ÉCR et ST). De plus, aux yeux des élèves, le danger est d'être perçue comme étant une ressource de soutien en santé et services sociaux, impliquant la délicate question du conflit de rôle (voir section 5.1) évoqué par Sarah. De plus, cette stratégie amène la personne responsable à devoir négocier avec ses collègues pour rendre disponible certaines de leurs plages horaires. À défaut et par la lourdeur de cette démarche, cette personne emprunte davantage de temps sur les périodes d'enseignements des autres matières dont elle est aussi responsable. Afin d'éviter cette difficulté et d'assurer une contribution équitable au sein de l'équipe-école, dès le début de l'année scolaire et pris en charge par la direction, il serait important de définir les plages horaires dédiées à l'enseignement de l'ÉS. Finalement, un défi inhérent à cette stratégie est qu'en cas de départ de cette personne responsable, c'est le départ d'une expertise dédiée à l'ÉS. En prévision de cette situation et pour assurer le maintien de la qualité d'une ÉS au sein de son école, il serait judicieux de prévoir un encadrement des transferts de connaissances soutenu par la direction et CP. En cela, l'école se donne les moyens pour assurer la pérennité de l'ÉS en cas de changement de personnel.

En ce qui concerne la deuxième stratégie, soit celle du partage de la responsabilité de l'ÉS entre collègues de différentes disciplines, celle-ci présente également ses forces et ses limites. L'une de ses principales forces est que la charge de travail est partagée entre les membres de l'équipe-école. Une autre force est que chaque collègue peut choisir des thèmes à aborder avec lesquels ils sont à l'aise ou qui correspondent le mieux à leur formation et à leur contenu disciplinaire. Ainsi, cette approche interdisciplinaire favorise le traitement de l'ÉS dans divers contextes d'enseignement. De plus, selon le point de vue exprimé par la participante, cette stratégie permet d'atteindre davantage d'élèves, jugeant que ce ne sont pas tous les élèves qui sont réceptifs aux mêmes enseignant·e·s. Selon cette enseignante, cela permet aussi de faire valoir que l'ÉS n'est pas une matière cloisonnée, mais qui devrait être traitée par tous et toutes. Le fait que cette éducation à la sexualité soit traitée par un ensemble d'enseignant·e·s en ferait donc la démonstration. Par ailleurs, cette stratégie facilite la gestion des plages horaires dédiées à l'enseignement de l'ÉS, étant donné que chaque enseignant·e peut choisir ce qui convient le mieux à leur planification. En termes de pérennité du PÉS2018, une telle stratégie le rend moins vulnérable au changement de personnel, notamment en raison que celui-ci ne repose pas que sur les épaules d'une seule personne. Lors de l'emploi de cette stratégie, des défis ont été soulevés par la présente étude. Entre autres, cela exige une plus grande complexité dans la tâche de coordination de l'ÉS. En effet, il devient plus complexe de s'assurer que tous les contenus soient bel et bien vus et qu'il n'y ait pas de répétitions. Du même coup, il est plus difficile d'établir des liens entre les différents thèmes couverts, questionnant ainsi la cohérence entre les contenus enseignés. Afin d'éviter les possibles manques ou incohérences entre les contenus, c'est en début d'année qu'une planification collective est réalisée et chapeauté par le comité ou la direction. Enfin, cette stratégie requiert la formation de plusieurs personnes au lieu d'une seule, impliquant de mobiliser l'équipe-école autour d'une ÉS interdisciplinaire et informée. Toutefois, c'est dans ce cas que sont évoqués des disparités entre les enseignants hommes et femmes et les tensions entre les disciplines qui se sentent plus ou moins concernés et qui pointent le cours d'éthique pour assurer une prise en charge plus importante que les autres disciplines. D'où l'importance d'un comité et, surtout, d'une direction bien motivée et concernée par l'ÉS afin d'assurer une



planification équitable par le maintien d'un équilibre pouvant être fragile entre les charges, pour la qualité de la formation aux élèves et afin de soutenir la formation des enseignant·e·s qui offriront certaines portions du programme. ÉS

Ces deux cas distincts ont permis d'appréhender et de mieux comprendre la mise en place d'une ÉS à l'école secondaire. Au bout du compte, ces deux stratégies permettent une ÉS à l'école. Toutefois, dans les deux cas, chacune démontre des forces ainsi que des limites, dont la direction et les collègues doivent tenir compte.

## **5.9 FORMATION INITIALE ET CONTINUE DES ENSEIGNANT·E·S**

En ce qui a trait à la formation des enseignant·e·s en éducation à la sexualité, il faut considérer deux éléments : la formation initiale et la formation continue.

Dans cette étude, un cas sur deux a reçu une formation initiale en éducation à la sexualité. Cette formation initiale a été évaluée positivement par la participante, qui a mentionné que celle-ci l'a conduite à effectuer des changements pour enrichir sa pratique et son matériel proposé aux élèves. À cet effet, elle a soutenu cette affirmation par un exemple d'application. Sa formation a contribué à bonifier une activité d'apprentissage au sujet des ITSS. Cette évaluation positive de l'apport de son cours en ÉS dans sa pratique présente est un aspect qui vient appuyer notre recommandation d'offrir lors de la formation initiale des enseignant·e·s un cours en ÉS, recommandation qui fut également émise par Cyr (2016). De plus, les résultats de la présente recherche nous informent que cette formation initiale obligatoire devrait non seulement couvrir les contenus à aborder en classe, mais aussi des notions liées plus largement à la pratique enseignante en ÉS comme les enjeux relatifs à la relation enseignante avec les élèves et les conflits de rôles possibles, au partage ou non de la privée en classe ou encore à l'attitude à adopter dans la pratique en ÉS (ces enjeux ont été abordés dans les sections 5.1, 5.2 et 5.4). Dans une étude récente s'intéressant à la diversité culturelle et religieuse en ÉS au Québec, Morin et Descheneaux (2022) recommandent que

la formation en ÉS devrait être basée sur des principes d'inclusion, anti oppressive et offerte en collaboration avec les acteurs et actrices relevant de la diversité culturelle et religieuse. Ces éléments viennent enrichir les réflexions, car ces enjeux n'ont pas été soulevés par les personnes participantes à la présente étude.

Plus spécifiquement, en ce qui concerne la formation continue des enseignant·e·s en ÉS, nos cas à l'étude nous informent que des éléments de formations ont été incorporés dans leurs pratiques. À cet égard, d'autres travaux de recherche constatent également l'importance de la formation continue des enseignant·e·s en ÉS pour l'amélioration de leur pratique (Cyr, 2016; Szucs et al., 2023), dont Arrington et al. (2018) précise que les enseignant·e·s couvrent davantage le contenu pour lequel iels ont été formé·e·s. Dans la présente étude, bien que la formation continue soit favorable à leur pratique, il est observé que l'obstacle principal se retrouve au niveau de l'accès à celle-ci. En effet, les participantes rapportent faire face à des difficultés lorsque vient le temps de trouver des formations. Pour ce faire, elles mentionnent en effectuer la recherche sur des groupes d'enseignant·e·s logés sur des plateformes de réseaux sociaux et qui ne sont pas validés par le MÉES. Pour répondre à ce problème, nous recommandons la création d'une plateforme en ligne afin de centraliser les offres de formation continue en ÉS validées en vue de soutenir les efforts déployés par les enseignant·e·s pour se former.

## **5.10 LIEN ENTRE L'ETHIQUE ET L'EDUCATION A LA SEXUALITE**

La présente étude permet de constater qu'un lien est établi entre le domaine disciplinaire de l'éthique et l'ÉS au secondaire. En premier lieu, les deux personnes participantes enseignent dans les cours d'éthique. Elles-mêmes établissent un lien entre le domaine de l'éthique et celui de l'ÉS en affirmant que ce domaine offre une certaine liberté permettant d'y intégrer l'ÉS et en réservant davantage de périodes en éthique pour l'enseignement de l'ÉS. De plus, dans un des cas à l'étude, des collègues enseignant·e·s

expriment leur opinion selon laquelle les contenus prescrits par le programme s'insèrent plus aisément dans le domaine disciplinaire de l'éthique. Bien que ce lien semble plus naturel, l'enseignante participante nuance en s'appuyant sur le fait que le programme d'ÉS se veut aussi interdisciplinaire. Elle argumente en mentionnant que comme chaque domaine disciplinaire, le programme en éthique est chargé et n'a pas, de prime abord, moins de contenu à couvrir que les autres. Toutefois, l'annonce de l'implantation imminente du nouveau programme *Culture et citoyenneté québécoise* (CCQ), qui remplacera le programme *Éthique et culture religieuse* (ÉCR), comportera un volet dédié à l'ÉS. Cet ajout vient officialiser ce lien entre le domaine disciplinaire de l'éthique et celui de l'ÉS.

À ce jour, peu d'informations sont disponibles concernant le nouveau programme sur l'ÉS, si bien que l'on ne peut s'empêcher de soulever des questionnements à cet égard. L'implantation de ce nouveau programme sera-t-elle une opportunité pour répondre aux manques du présent PÉS2018, c'est-à-dire l'opportunité d'un apport accru d'informations, d'encadrement et d'outils pour sa mise en pratique? Des changements seront-ils enfin apportés à la formation initiale des enseignant·e·s afin d'y introduire un cours obligatoire dédié à la pratique en ÉS? Le programme CCQ va-t-il être accompagné de formations continues substantielles proposant des ressources adéquates aux personnes enseignantes qui en seront responsables? Est-ce que les initiatives actuelles et portées par des personnes enseignantes dans des disciplines autres (français, etc.) seront poursuivies lors de l'implantation de CCQ? Les écoles, comme celles de Martine, où un comité a été formé pour administrer le partage des contenus à travers les disciplines et les niveaux scolaires, vont-elles poursuivre ces efforts éducatifs et collectifs? En ce sens, est-ce que sera la fin de la stratégie de l'interdisciplinarité de l'ÉS au secondaire, qui laissera plutôt place à une spécialisation ou cloisonnement des contenus? Est-ce la création d'une expertise disciplinaire? Ce questionnement soulevé, bien que non résolu, peut également faire figure de pistes de réflexion concernant le futur de l'ÉS au Québec.

## 5.11 RECOMMANDATIONS POUR SOUTENIR UNE EDUCATION A LA SEXUALITE EN MILIEU SCOLAIRE

Tableau 5 : Synthèse des recommandations

<b>Éléments facilitateurs d'une pratique en ÉS</b>	
<b>Facteur personnel</b>	
<b>Formation initiale et continue</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Offrir une formation en ÉS dans la formation initiale;</li> <li>• Encourager le développement professionnel en ÉS par l'offre de formations continues validées;</li> <li>• Création d'une plateforme en ligne pour faciliter la recherche et l'offre de formations continues.</li> </ul>
<b>Relation entre l'enseignant·e et les élèves</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• « Mettre ses limites », communication claire avec les élèves du cadre de l'ÉS en classe;</li> <li>• Présence ou participation de personnes-ressources à l'ÉS en classe (au-delà de la simple présentation des services offerts);</li> <li>• Identifier les personnes-ressources pour mieux guider les élèves et pour mieux mobiliser l'équipe de ressources selon les thèmes traités en classe;</li> <li>• Appui d'un·e CP et de la direction pour supporter sa pratique.</li> </ul>
<b>Partage de la vie privée</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Par la formation, préparer les enseignant·e·s à faire face à cet enjeu, incluant les réflexions à effectuer et lié à l'identité professionnelle;</li> <li>• Par la formation continue, soutenir les réflexions et stratégies pour supporter les enseignant·e·s dans la mise en place de ses limites liées au partage de la vie privée lors d'une ÉS;</li> <li>• Par la formation, outiller par d'autres exemples qui éviteront de les soutirer de leur vie personnelle.</li> </ul>
<b>Attitude</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Ouverture, empathie, respect, approche positive et utilisation de l'humour.</li> </ul>
<b>Facteurs internes à la situation d'enseignement</b>	
<b>Besoins perçus chez les élèves</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Maintenir une ÉS;</li> <li>• Allouer plus de temps à l'ÉS;</li> <li>• Précision des contenus reliés à l'éducation aux médias dans le cadre de l'ÉS en incluant spécifiquement les enjeux relatifs à la pornographie.</li> </ul>
<b>Programme et mise en pratique</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Publication de documents supplémentaires d'accompagnement par le MÉES;</li> </ul>

	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Fournir un encadrement clair et des outils pour répondre aux besoins des enseignant·e·s et pallier les manques du PÉS2018;</li> <li>• Publication d'un matériel pédagogique développé et validé par le MÉES ou d'autres organismes éducatifs;</li> <li>• Soutenir une communauté de pratique.</li> </ul>
<b>Facteurs externes à la situation d'enseignement</b>	
<b>Appui du milieu</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Stabilité et qualité d'une ÉS : meilleur encadrement gouvernemental de la mise en œuvre du programme dans les écoles;</li> <li>• Direction impliquée et s'assure de l'enseignement des contenus;</li> <li>• Comité de mise en œuvre du programme ÉS;</li> <li>• Création de journées thématiques ÉS.</li> </ul>
<b>Responsabilité partagée et celle individuelle</b>	<p>Responsabilités partagées :</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Direction/Comité qui se charge de la coordination</li> <li>• En début d'année, planification des contenus afin de s'assurer d'une cohérence entre les niveaux, de couvrir toute la matière au programme et pour éviter les répétitions.</li> </ul> <p>Responsabilité individuelle (une seule personne responsable de tous les enseignements) :</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• En début d'année, planifier des plages horaires pour éviter une négociation de dernière minute avec les collègues;</li> <li>• En cas de changement de personnel, documenter la pratique en ÉS de la personne responsable pour en assurer la pérennité.</li> </ul>

## 5.12 LIMITES DE L'ETUDE

Une des limites de cette recherche découle de la nature délicate du sujet principal, c'est-à-dire l'éducation à la sexualité. Étant donné que la sexualité est un sujet relativement tabou, il se peut que les participantes aient fait preuve d'une certaine réserve lors des entretiens. Un biais de désirabilité sociale pourrait aussi avoir été un enjeu important lors des entretiens. Cela aurait pu affecter la crédibilité des résultats, c'est-à-dire la juste

représentation de la réalité des participantes (Fortin et Gagnon, 2016). Pour y remédier, la présente étude a eu recours à la triangulation des sources de données (voir section 3.3) et a structuré la séquence des entretiens en conséquence. Pour ce faire, lors du premier entretien, les questions étaient d'ordre plus général et celui-ci a permis de créer un lien de confiance entre la chercheuse et les participantes. Ce qui a permis, lors du deuxième entretien, de traiter de sujets de discussion plus délicats et personnels (ex. identité professionnelle). De plus, il faut considérer l'influence du contexte des entretiens qui se sont déroulés à distance, par un appel audio-visuel (plateforme *Zoom*), susceptible d'avoir influencé la communication par quelques problèmes techniques, tel que des coupures de son et lors d'une prise de parole simultanée ou encore de défaillance du réseau internet. Une autre limite de l'étude est que les pratiques étudiées sont majoritairement des pratiques déclarées, à l'exception du document de planification qui constitue une pratique réelle. Aussi, les participantes étant volontaires, il est rationnel de supposer qu'un biais positif envers l'éducation à la sexualité est présent. Toutefois, ces personnes proactives et engagées dans l'éducation à la sexualité étaient les exemples recherchés afin de faire ressortir les éléments favorables à la mise en œuvre d'une ÉS à l'école et permettant ainsi d'émettre des recommandations. Dans une étude ultérieure, il sera intéressant de s'intéresser plutôt aux enseignant·e·s qui ne mettent pas en pratique une éducation à la sexualité en classe, et ainsi en connaître davantage sur les obstacles à l'implantation du programme. De plus, les deux cas à l'étude présentent des caractéristiques similaires, par exemple en s'identifiant comme femmes cisgenres et hétérosexuelles, en étant mères et appartenant à un groupe d'âge similaire. Ceci est une limite de la recherche étant donné que des études antérieures ont évoqué que certaines

caractéristiques personnelles, comme l'identification à la diversité sexuelle ou de genre, sont porteuses d'enjeux spécifiques dans la pratique enseignante en ÉS. De plus, malgré la richesse et la complexité des cas à l'étude, la recherche se limite à l'étude en profondeur de deux cas. Cette limite, inhérente à la méthodologie choisie, ne permet pas la généralisation de ces résultats à l'ensemble des enseignant·e·s. Ceux-ci servent plutôt de pistes dans l'exploration des pratiques enseignantes en ÉS au Québec qui est, à ce jour, un sujet très peu étudié.





## CONCLUSION GÉNÉRALE

Cette recherche s'est intéressée aux pratiques enseignantes en éducation à la sexualité dans les écoles secondaires du Québec. Dans le but d'explorer celles-ci, deux objectifs spécifiques ont été fixés et qui sont 1) de caractériser la préparation et la mise en pratique déclarée d'une éducation à la sexualité par des enseignant·e·s du secondaire et 2) d'explorer et de décrire l'influence des dimensions personnelles, internes et externes du travail curriculaire sur les pratiques enseignantes en éducation à la sexualité. L'étude de deux cas d'enseignantes mettant en pratique une ÉS a permis de répondre à ces objectifs. À notre connaissance, aucune recherche à ce jour n'a interrogé des enseignant.e.s quant à la mise en pratique du PÉS2018. La présente recherche a donc permis de brosser un portrait de pratiques actuelles en ÉS dans le contexte de l'enseignement secondaire au Québec.

Certains éléments des résultats se démarquent par leur caractère innovant. En effet, cette étude a permis d'identifier des aspects favorables à une ÉS, dont l'usage de l'humour afin de briser les tabous et l'introduction d'une perspective positive de la sexualité afin soit davantage émancipatrice. Cette recherche a également permis d'identifier des obstacles de la mise en pratique d'une ÉS adéquate, dont l'accès à la formation continue, à du matériel soutenant les apprentissages en classe, d'une direction et collègues impliqués. De plus, en raison de la nature des contenus, l'enseignement de l'ÉS influence fortement la relation entre

l'enseignant·e et ses élèves et qui est source d'une dérive potentielle entraînant un conflit de rôle. Cette étude avance aussi que le partage ou non de la vie privée des enseignantes lors de l'ÉS en classe est un enjeu influencé par plusieurs éléments, dont le manque de formation et d'outils, obligeant l'enseignant.e à soutirer des exemples de sa vie pour concrétiser les concepts traités en classe. Cette étude met donc en lumière le manque d'information et d'outils accompagnant le PÉS2018, source de divers obstacles à sa mise en pratique.

De plus, cette recherche a comparé deux stratégies de mise en pratique de l'ÉS à l'école, c'est-à-dire celle où la responsabilité de l'ÉS est réalisée par une personne dédiée à cet enseignement et l'autre où la responsabilité est partagée entre les collègues. Discutées à la section précédente, ces deux stratégies présentent des forces et des défis différents. Un autre élément innovant de cette étude est le lien établi entre l'ÉS et le domaine disciplinaire de l'éthique au secondaire. En ce sens, un questionnement quant aux possibles changements apportés par le nouveau programme CCQ sur les pratiques enseignantes en ÉS a été soulevé.

Compte tenu de ces constats, des recommandations ont été émises (voir tableau 5, section 5.11 pour l'ensemble des recommandations). Concernant la pratique d'une ÉS en classe, nous recommandons la participation de personnes-ressources en santé mentale de l'école à certaines des activités. Cette participation devrait dépasser la simple présentation des services offerts et permettre ainsi de tisser des liens entre les élèves et les professionnel·le·s en santé mentale de leur école. Le but étant de mieux soutenir les élèves et d'éviter l'enjeu explicitement nommé du conflit de rôle qui pose problème aux enseignant·e·s. Dans le but de soutenir les enseignant·e·s dans la définition et le maintien des

limites protégeant leur vie privée et contribuant au maintien de leur posture professionnelle lors de leur enseignement, il est nécessaire d'avoir un meilleur accès à la formation initiale ou continue en pratique de l'ÉS et d'introduire une réflexion sur leur pratique et sur leur identité (facteur personnel). Cette formation doit outiller les enseignant·e·s afin de répondre au besoin de concrétiser et rendre plus significatifs les contenus abordés. Il est ainsi recommandé de rendre la formation en ÉS obligatoire en formation initiale, ainsi qu'encourager la poursuite de la formation continue en ÉS. En ce qui concerne l'attitude à adopter dans le cadre d'une pratique en ÉS, une attitude ouverte, respectueuse, positive et qui utilise l'humour est recommandée. Enfin, concernant les besoins perçus chez les élèves, il est recommandé d'augmenter le temps alloué à l'ÉS.

En guise de perspectives de recherches, il serait pertinent de s'intéresser au développement de formation continue dans le but de soutenir les pratiques enseignantes en ÉS. Dans la même veine, il serait bien de s'intéresser à l'accompagnement des enseignant.e.s dans leur pratique en ÉS. Également, il serait intéressant d'effectuer une étude auprès d'un plus grand nombre de participant·e·s dans le but de sonder les enseignant·e·s sur les enjeux soulevés par la présente étude, particulièrement au sujet de conflit de rôle dans la pratique en ÉS, des besoins jugés essentiels, sur leur pratique, voire de réaliser un bilan des savoirs afin de mieux comprendre les besoins de formation. De plus, il apparaît nécessaire d'effectuer une étude auprès des élèves afin de sonder leur appréciation de l'ÉS reçue ainsi que du PÉS2018 et d'identifier leurs besoins.

Nous souhaitons que la présente étude permette d'encourager le développement professionnel des enseignant·e·s du secondaire qui œuvrent dans le programme ÉS, en plus de fournir des pistes de réflexion aux acteurs scolaires qui participent, de près ou de loin, à la mise en pratique d'une ÉS dans les écoles québécoises. Nous sommes dans une période où l'éducation à la sexualité est jugée importante et déficiente. Il est donc fondamental de se questionner sur la façon dont le programme en éducation à la sexualité est pris en charge par l'école et en classe. L'exploration de la pratique enseignante par le travail curriculaire (facteurs personnel, interne et externe) a permis de mettre en lumière des aspects importants à prendre en compte lors d'une ÉS afin d'offrir aux élèves une éducation à la sexualité de qualité et de les outillera dans leur prise de décision et dans leur compréhension du soi et de l'autre.

## **ANNEXE I**

### **GUIDE D'ENTRETIEN**

## GUIDE D'ENTRETIEN

ENTRETIEN 1 .....	3
<b>THEME A : FORMATION ET EXPERIENCE</b> .....	3
<b>THEME B : PROGRAMME D'EDUCATION A LA SEXUALITE</b> .....	3
<b>THEME C : CONTEXTE ET PLANIFICATION</b> .....	3
<b>THEME D : PARENTS ET ELEVES</b> .....	4
ENTRETIEN 2 .....	5
<b>THEME E : OPINIONS CONCERNANT L'EDUCATION A LA SEXUALITE</b> .....	5
<b>THEME F : REFLEXION SUR LA PRATIQUE EN EDUCATION A LA SEXUALITE</b> .....	5
<b>THEME G : RECIT DE PRATIQUE</b> .....	6

## ENTRETIEN 1

### **Thème A : Formation et expérience**

1. La personne peut-elle présenter son parcours comme enseignant·e? (Facteur personnel)
  - Domaine(s) d'enseignement
  - Nombre d'années d'enseignement
2. La personne peut-elle présenter son expérience en éducation à la sexualité (éd. sex.)? (Facteur personnel)
  - Nombre d'années d'enseignement en éd. sex.
3. Quelle est la formation continue en éd. sex. reçue par la personne? (Facteur personnel)

### **Thème B : Programme d'éducation à la sexualité**

4. Quel est l'opinion de la personne envers le programme d'éducation à la sexualité de 2018? (Facteur personnel)

### **Thème C : Contexte et planification**

5. La personne considère-t-elle avoir l'appui de sa direction d'école lorsqu'il est question d'éd. sex.? (Facteur externe)
6. Dans quel contexte concret la personne enseigne-t-elle l'éd. sex.? (Facteur interne)
  - Temps
  - Locaux et matériel
  - Ressources
7. Comment la personne planifie-t-elle l'éd. sex.? (Facteur interne et externe)

8. La personne peut-elle présenter un document de planification en éd. sex.? (Pratique enseignante)

### **Thème D : Parents et élèves**

9. La personne peut-elle décrire les interactions avec les parents d'élèves au sujet de l'éd. sex. dans le cadre de son travail? (Facteur externe)
10. Comment la personne perçoit-t-elle l'intérêt et les besoins des élèves concernant l'éd. sex.? (Facteur interne)
11. La personne considère-t-elle qu'enseigner l'éd. sex. a modifié sa relation avec les élèves de sa classe? (Facteur interne)



## ENTRETIEN 2

### **Thème E : Opinions concernant l'éducation à la sexualité**

12. Quelle est l'opinion de la personne quant à la place de l'éd. sex. à l'école secondaire?  
(Facteur externe)
  
13. Quelle est l'opinion de la personne quant au déroulement de l'éd. sex. à son école?  
(Facteur externe)

### **Thème F : Réflexion sur la pratique en éducation à la sexualité**

14. La personne peut-elle décrire sa pratique en éd. sex.? (Pratique enseignante)
  - Approches utilisées, etc.
  
15. Comment la personne qualifie-elle son expérience d'enseignement en éd. sex.? (Pratique enseignante)
  
16. Qu'est-ce qui a amené la personne à enseigner l'éd. sex.? (Facteur interne)
  - Demande de l'école
  
17. La personne considère-t-elle que l'enseignement de l'éd. sex. l'a menée à réfléchir sur la sexualité en général? (Facteur personnel)
  
18. Quels sont ses préférences en lien avec les thèmes d'éd. sex. à aborder en classe? (Facteur personnel et interne)
  
19. La personne considère-t-elle que son vécu personnel a une influence sur sa pratique en éd. sex.? (Facteur personnel)
  - Ex. : être parent

20. Quelle est l'opinion de la personne quant à la place des expériences de vie de l'enseignant·e en classe, dans le contexte de l'éd. sex.? (Facteur personnel)
21. La personne incorpore-t-elle les nouveaux contenus en lien avec la diversité sexuelle et de genre (LGBTQ+) présents dans le programme d'éd. sex. dans sa pratique en classe? (Pratique enseignante)

### **Thème G : Récit de pratique**

22. La personne peut-elle raconter une séquence d'enseignement en éd. sex. qui s'est déroulée dans la présente année scolaire? (Pratique enseignante)
- Justifier le choix de cette séquence





**ANNEXE II**

**CERTIFICAT D'ÉTHIQUE**

### CERTIFICAT D'ÉTHIQUE

Titulaire du projet :	Camilie Albert
Unité de recherche :	Maîtrise en éducation
Titre du projet :	Les pratiques enseignantes en éducation à la sexualité sous l'angle du travail curriculaire

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-120-946
Période de validité du certificat :	28 février 2022 au 27 février 2023

  
Bruno Bouchard, président du CÉR-UQAR

  
Date

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







## RÉFÉRENCES BIBLIOGRAPHIQUES

- Agence de la santé publique du Canada. (2008). *Lignes directrices canadiennes pour l'éducation en matière de santé sexuelle*. Gouvernement du Canada. [http://sieccan.org/wp-content/uploads/2018/05/2008-Guidelines\\_French.pdf](http://sieccan.org/wp-content/uploads/2018/05/2008-Guidelines_French.pdf)
- Altet, M. (2002). Une démarche de recherche sur la pratique enseignante: l'analyse plurielle. *Revue française de pédagogie*, 138, 85-93. <https://doi.org/10.3406/rfp.2002.2866>
- Altet, M. (2003). Caractériser, expliquer et comprendre les pratiques enseignantes. *De l'efficacité des pratiques enseignantes?*, (10), 31-43. <https://doi.org/10.3406/dsedu.2003.1027>
- Altet, M. (2006). Les enseignants et leurs pratiques professionnelles. Dans J. Beillerot et N. Mosconi (dir.), *Traité des sciences et des pratiques de l'éducation* (p. 291-303). Dunod.
- Arrington, A. B., Ismail, O. H., Werle, N., Esters, J., Frederick, S., Ellis, K. et Kolbo, J. R. (2018). Sex-Related Education: Teacher Preparation and Implementation. *National Teacher Education Journal*, 11(1), 5-14.
- Beillerot, J. (2003). L'analyse des pratiques professionnelles : Pourquoi cette expression? *CRAP Cahier pédagogique*, 416, 1-2.
- Bengtsson, J. et Bolander, E. (2019). Strategies for inclusion and equality – 'norm-critical' sex education in Sweden. *Sex Education*, 20(2), 154-169. <https://doi.org/10.1080/14681811.2019.1634042>
- Bialystok, L. (2019). Ontario Teachers' Perceptions of the Controversial Update to Sexual Health and Human Development. *Canadian Journal of Education*, 42(1), 1-41.
- Borges, C. et Lessard, C. (2008). Pratique enseignante et «travail curriculaire» dans le contexte de la réforme du secondaire au Québec. *Les sciences de l'éducation-Pour l'ère nouvelle*, 41(4), 29-57.

- Cyr, G. (2016). L'intégration de l'éducation à la sexualité par des enseignants de science et technologie du secondaire : analyse des conceptions et des pratiques [mémoire de maîtrise, Université du Québec à Montréal]. Archipel. <https://archipel.uqam.ca/8981/>
- Descheneaux, J., Pagé, G., Piazzesi, C., Pirotte, M. et Fédération du Québec pour le Planning des Naissances. (2018). *Promouvoir des programmes d'éducation à la sexualité positive, inclusive et émancipatrice* [Service aux collectivités de l'Université du Québec à Montréal/Fédération du Québec pour le planning des naissances, Montréal]. [http://sac.uqam.ca/upload/files/Rapport\\_de\\_recherche\\_v7LR\\_revise.pdf](http://sac.uqam.ca/upload/files/Rapport_de_recherche_v7LR_revise.pdf)
- Duquet, F. (2010). Les défis de l'éducation sexuelle dans le cadre du renouveau pédagogique au Québec. *Éducation Canada*, 46(2), 9-12. <https://www.edcan.ca/wp-content/uploads/EdCan-2006-v46-n2-Duquet.pdf>
- Fortin, M.-F., et Gagnon, J. (2016). Fondements et étapes du processus de recherche : Méthodes quantitatives et qualitatives (3<sup>e</sup> édition). Chenelière Éducation.
- Godoi, M. R. (2017). *Le « travail curriculaire » des enseignants en éducation physique : du travail prescrit au travail réel* [thèse de doctorat, Université de Montréal]. Papyrus. [https://papyrus.bib.umontreal.ca/xmlui/bitstream/handle/1866/19975/Godoi\\_Marcos\\_2017\\_these.pdf?sequence=2&isAllowed=y](https://papyrus.bib.umontreal.ca/xmlui/bitstream/handle/1866/19975/Godoi_Marcos_2017_these.pdf?sequence=2&isAllowed=y)
- Graham, K., Nairn, K. et Treharne, G.J. (2022). Teaching Gender and Sexual Diversity in Aotearoa New Zealand: How Hierarchies and Surveillance Shape What is Possible. *New Zealand Journal of Educational Studies*, 57, 351-365. <https://doi.org/10.1007/s40841-022-00259-y>
- Jetté, M. (2017). *Consultation sur le projet pilote d'éducation à la sexualité : bilan de la première année d'expérimentation (2015-2016)*. Ministère de l'Éducation et de l'Enseignement supérieur du Québec. [http://www.education.gouv.qc.ca/fileadmin/site\\_web/documents/dpse/adaptation\\_serv\\_comp/Bilan\\_2015-2016\\_education-sexualite.pdf](http://www.education.gouv.qc.ca/fileadmin/site_web/documents/dpse/adaptation_serv_comp/Bilan_2015-2016_education-sexualite.pdf)
- Karsenti, T. et Demers, S. (2018). L'étude de cas. Dans T. Karsenti et L. Savoie-Zajc (dir.), *La recherche en éducation : Étapes et approches* (p. 289-316). Les Presses de l'Université de Montréal.
- Kirouac, M.-J. (2010). L'intégration et la mise en œuvre de la pratique de différenciation pédagogique chez les enseignants québécois du premier cycle du secondaire [mémoire de maîtrise, Université de Montréal]. Papyrus. <https://papyrus.bib.umontreal.ca/xmlui/handle/1866/5274>

- Ministère de l'Éducation et de l'Enseignement supérieur du Québec. (1984). *Formation personnelle et sociale – Secondaire*. Gouvernement du Québec. <http://collections.banq.qc.ca/ark:/52327/bs41362>
- Ministère de l'Éducation et de l'Enseignement supérieur du Québec. (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/fichiers/2003/03-education-sexualite.pdf>
- Ministère de l'Éducation et de l'Enseignement supérieur du Québec. (2011). *Progression des apprentissages - Science et Technologie - Secondaire*. Gouvernement du Québec. [http://www.education.gouv.qc.ca/fileadmin/site\\_web/documents/education/jeunes/pfeq/PDA\\_PFEQ\\_sciences-technologie-secondaire\\_2011.pdf](http://www.education.gouv.qc.ca/fileadmin/site_web/documents/education/jeunes/pfeq/PDA_PFEQ_sciences-technologie-secondaire_2011.pdf)
- Ministère de l'Éducation et de l'Enseignement supérieur du Québec. (2018). *Contenus détaillés en éducation à la sexualité*. Gouvernement du Québec. [http://www.education.gouv.qc.ca/fileadmin/site\\_web/documents/education/adaptation-scolaire-services-comp/EDUC-Contenus-Sexualite-Personnel-scolaire-Secondaire-FR.pdf](http://www.education.gouv.qc.ca/fileadmin/site_web/documents/education/adaptation-scolaire-services-comp/EDUC-Contenus-Sexualite-Personnel-scolaire-Secondaire-FR.pdf)
- Ministère de l'Éducation et de l'Enseignement supérieur du Québec. (2020a). *Éducation à la sexualité*. Gouvernement du Québec. <http://www.education.gouv.qc.ca/parents-et-tuteurs/education-a-la-sexualite/>
- Ministère de l'Éducation et de l'Enseignement supérieur du Québec. (2020b). *Liste des contenus*. Gouvernement du Québec. <http://www.education.gouv.qc.ca/parents-et-tuteurs/education-a-la-sexualite/liste-des-contenus/>
- Ministère de l'Éducation et de l'Enseignement supérieur du Québec. (2020c). *Planification des contenus et répartition des responsabilités*. Gouvernement du Québec. <http://www.education.gouv.qc.ca/parents-et-tuteurs/education-a-la-sexualite/planification-et-responsabilites/>
- Ministère de l'Éducation et de l'Enseignement supérieur du Québec. (2020d). *Rôles de l'école et de la famille*. Gouvernement du Québec. <http://www.education.gouv.qc.ca/parents-et-tuteurs/education-a-la-sexualite/roles-de-lecole-et-de-la-famille/>
- Ministère de l'Éducation et de l'Enseignement supérieur du Québec. (s.d.). *Domaines généraux de formation - Deuxième cycle - Secondaire*. Gouvernement du Québec. [http://www.education.gouv.qc.ca/fileadmin/site\\_web/documents/education/jeunes/pfeq/PFEQ\\_domaines-generaux-formation-deuxieme-cycle-secondaire.pdf](http://www.education.gouv.qc.ca/fileadmin/site_web/documents/education/jeunes/pfeq/PFEQ_domaines-generaux-formation-deuxieme-cycle-secondaire.pdf)

- Morin, G. et Descheneaux, J. (2022). Diversité culturelle et religieuse : recension exploratoire des écrits scientifiques en éducation à la sexualité. *Alterstice*, 11(1), 57-68. <https://doi.org/10.7202/1091895ar>
- Organisation des Nations Unies pour l'éducation la science et la culture. (2010). Principes directeurs internationaux sur l'éducation sexuelle: une approche factuelle à l'intention des établissements scolaires, des enseignants et des professionnels de l'éducation à la santé. [https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000183281\\_fre](https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000183281_fre)
- Organisation des Nations Unies pour l'éducation la science et la culture. (2017). *Éducation sexuelle complète: nouveaux éléments d'information, enseignements et pratiques: une étude mondiale*. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000247010>
- Organisation Mondiale de la Santé. (2006). *Santé sexuelle*. WHO. [https://www.who.int/topics/sexual\\_health/fr/](https://www.who.int/topics/sexual_health/fr/)
- Otis, J., Gaudreau, L., Duquet, F., Michaud, F. et Nonn, É. (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 [https://www.inspq.qc.ca/sites/default/files/documents/itss/l\\_integrat ion et la coor dination des actions en education a la sexualite en milieu scolaire.pdf](https://www.inspq.qc.ca/sites/default/files/documents/itss/l_integrat%20ion_et_la_coor%20dination_des_actions_en_education_a_la_sexualite_en_milieu_scolaire.pdf)
- Paillé, M. (1991). *Procédures systématiques pour l'élaboration d'un guide d'entrevue semi-directive : Un modèle et une illustration* [communication écrite]. Congrès de l'Association canadienne-française pour l'avancement des sciences, Université de Sherbrooke.
- Paillé, M., et Mucchielli, A. (2016). *L'analyse qualitative en sciences humaines et sociales* (4<sup>e</sup> édition). Armand Colin.
- Preston, M. (2018). "I'd rather beg for forgiveness than ask for permission": Sexuality education teachers' mediated agency and resistance. *Teaching & Teacher Education*, 77, 332-340. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2018.10.017>
- Richard, G. (2015). Taire ou exposer la diversité sexuelle? Impacts des normes de genre et de l'hétéronormativité sur les pratiques enseignantes. *Genre, sexualité & société*, (13). <https://doi.org/10.4000/gss.3365>
- Richard, G. (2016). « Il y a au moins trois gais dans la classe » : apports d'une analyse des pratiques enseignantes pour comprendre l'hétéronormativité à l'école. *Nouvelles pratiques sociales*, 28(1), 107-124. <https://doi.org/10.7202/1039176ar>

- Savoie-Zajc, L. (2018). La recherche qualitative/interprétative. Dans T. Karsenti et L. Savoie-Zajc (dir.), *La recherche en éducation : Étapes et approches* (p. 192-217). Les Presses de l'Université de Montréal.
- Simard, C. (2015). *Conceptions paradigmatiques du vivant et attitudes envers les enjeux relatifs au vivant : Influence des connaissances en biologie d'enseignants et biologistes en formation*. Thèse de doctorat inédite. UQAM-UQAR, Canada.
- Szucs, L. E., Demissie, Z., Werle, N., Steiner, R.J., Brener, N.D., Lindberg, L., Young, E. et Rasberry, C. N. (2023). Trends in the teaching of sexual and reproductive health topics and skills in required courses in secondary schools, in 38 US states between 2008 and 2018. *Health Education Research*, 38(1), 84-94. <https://doi.org/10.1093/her/cyac032>
- Tardif, M., et Lessard, C. (1999). *Le travail enseignant au quotidien : contribution à l'étude du travail dans les métiers et les professions d'interactions humaines* (Ser. Collection formation et profession). Presses de l'Université Laval.



