

UNIVERSITÉ DU QUÉBEC À TROIS-RIVIÈRES

ABORDER LA SEXUALITÉ EN CLASSE : QU'EN DISENT DES
ENSEIGNANTS ET ENSEIGNANTES DE SCIENCE ET TECHNOLOGIE AU
SECONDAIRE ?

MÉMOIRE PRÉSENTÉ
COMME EXIGENCE PARTIELLE DE LA
MAÎTRISE EN ÉDUCATION

PAR
OPHÉLIE PAGEAU

NOVEMBRE 2025

Université du Québec à Trois-Rivières

Service de la bibliothèque

Avertissement

L'auteur de ce mémoire, de cette thèse ou de cet essai a autorisé l'Université du Québec à Trois-Rivières à diffuser, à des fins non lucratives, une copie de son mémoire, de sa thèse ou de son essai.

Cette diffusion n'entraîne pas une renonciation de la part de l'auteur à ses droits de propriété intellectuelle, incluant le droit d'auteur, sur ce mémoire, cette thèse ou cet essai. Notamment, la reproduction ou la publication de la totalité ou d'une partie importante de ce mémoire, de cette thèse et de son essai requiert son autorisation.

À la douce inquiétude de l'esprit curieux

REMERCIEMENTS

Je tiens tout d'abord à adresser ma reconnaissance à mes directrices de recherche, Audrey Groleau et Sivane Hirsch, pour leur expertise, leurs encouragements, leurs précieux conseils et leur disponibilité tout au long de ce projet. Je les remercie d'avoir été ouvertes et de m'avoir soutenue dans un projet dont le sujet leur était initialement un peu moins familier. Merci de m'avoir offert l'opportunité de participer à différents projets en recherche et de me sortir de ma zone de confort. Leur côté humain et bienveillant m'a permis de mener ce projet à terme en en retirant une expérience positive et aussi de la fierté.

Je remercie également les membres du jury, Ousmane Sy et Julie Descheneaux, pour le temps consacré à l'évaluation de ce mémoire et pour les commentaires qui ont enrichi cette recherche.

Un énorme merci à toutes les personnes qui ont participé à cette recherche, et particulièrement à ceux et celles qui m'ont accueillie dans leur classe et qui ont été si généreux lors des entrevues. Leur participation a rendu ce projet possible.

Je tiens à remercier mes ami·e·s (et tout particulièrement Alexe) qui m'ont motivée tout au long de ce projet, qui m'ont aidée dans ma réflexion. Merci à mes parents de

m'avoir donné cette soif d'apprendre et cette curiosité sans fin. Je remercie également mon amoureux et Watson pour leur support moral. Merci au Centre de recherche sur l'enseignement et l'apprentissage des sciences (CREAS) pour son soutien financier.

À toutes ces personnes, je vous adresse mes plus sincères remerciements.

TABLE DES MATIÈRES

REMERCIEMENTS	iii
LISTE DES FIGURES.....	viii
LISTE DES TABLEAUX.....	x
LISTE DES ABRÉVIATIONS, DES SIGLES ET DES ACRONYMES	xi
RÉSUMÉ	xii
INTRODUCTION	1
CHAPITRE I.....	4
PROBLÉMATIQUE	4
1.1 L’histoire de l’ÉAS au Québec	5
1.2 L’enseignement des thèmes sensibles.....	10
1.3 La formation des enseignant·e·s en matière d’ÉAS.....	12
1.4 L’ÉAS dans le cours de ST au secondaire	13
1.5 Les documents ministériels préconisant une approche globale, positive et inclusive de l’ÉAS par le personnel enseignant de ST au secondaire.....	15
1.6 La question de recherche.....	18
1.7 La pertinence de la recherche.....	19
CHAPITRE II	21
CADRE CONCEPTUEL	21
2.1 Aborder la sexualité en classe.....	21
2.2 Les pratiques enseignantes et les pratiques d’enseignement.....	22
2.3 Les thèmes sensibles	23
2.4 L’ÉAS, l’éducation complète à la sexualité et l’éducation sexuelle.....	25
2.5 Une vision globale, positive et inclusive de la sexualité.....	27
2.6 Les objectifs de recherche	31
CHAPITRE III	33
MÉTHODOLOGIE.....	33
3.1 Le devis de recherche.....	33
3.2 Le mode de recrutement des participants et participantes	34
3.3 Les stratégies de collecte de données.....	36
3.4 L’analyse de données	42

3.5 Les considérations éthiques.....	45
CHAPITRE IV	47
RÉSULTATS	47
4.1 La présentation des participants et participantes de l'étude.....	48
4.2 La formation initiale et continue relative à l'ÉAS	57
4.3 La place de l'ÉAS dans la classe de ST au secondaire	70
4.4 Aborder la sexualité en classe : aisance, pratiques d'enseignement et difficultés rencontrées	80
4.5 Les pratiques d'enseignement conseillées par le personnel enseignant et motifs invoqués justifiant ses choix	89
4.6 Les difficultés d'enseignement en ÉAS dans le cadre du cours de ST au secondaire	105
4.7 Le résumé de chapitre	118
CHAPITRE V	120
DISCUSSION	120
5.1 La place accordée à l'ÉAS dans le cours de ST au secondaire : pertinence et rôles du personnel enseignant.....	120
5.2 La formation initiale et continue relative à l'ÉAS reçue par les enseignants et enseignantes de ST au secondaire	130
5.3 Le niveau d'aisance perçu par les enseignants et enseignantes de ST au secondaire lorsque le thème de la sexualité est abordé en classe.....	135
5.4 Les pratiques d'enseignement en ÉAS : les motifs invoqués par le personnel enseignant en ST au secondaire justifiant ses choix de pratiques et les difficultés d'enseignement rencontrées	142
5.5 Les limites de la recherche.....	148
5.6 La pertinence et les apports scientifiques de la recherche	151
CONCLUSION	155
RÉFÉRENCES.....	158
APPENDICE A.....	166
OUTILS DE RECHERCHE – QUESTIONNAIRE	166
APPENDICE B.....	169
OUTILS DE RECHERCHE – ENTREVUE SEMI-DIRIGÉE	169
APPENDICE C	171
FORMULAIRE CONSENTEMENT - PARTICIPANT·E	171

APPENDICE D..... 176

FORMULAIRE DE CONSENTEMENT – DIRECTION D’ÉTABLISSEMENT
SCOLAIRE 176

LISTE DES FIGURES

Figure 1 Formation initiale ou continue relative à l'ÉAS reçue par les enseignants et enseignantes de ST	58
Figure 2 Formation initiale relative à l'ÉAS reçue par les enseignants et enseignantes de ST	59
Figure 3 Niveau d'accord avec l'énoncé « <i>Je suis satisfait-e de la formation initiale reçue, en ce qui a trait à l'enseignement de la sexualité dans le cours de ST</i> ».....	61
Figure 4 Niveau d'accord avec l'énoncé : « <i>Je suis satisfait-e de la formation initiale reçue, en ce qui a trait à l'enseignement de la sexualité dans le cours de ST</i> » des sept enseignant-e-s de ST dont la formation initiale abordait l'enseignement de la sexualité.....	61
Figure 5 Niveau d'accord avec l'énoncé « <i>Je suis satisfait-e de la formation continue reçue, en ce qui a trait à l'enseignement de la sexualité dans le cours de ST</i> » chez les 33 personnes participantes.....	65
Figure 6 Niveau d'accord avec l'énoncé « <i>Je suis satisfait-e de la formation continue reçue, en ce qui a trait à l'enseignement de la sexualité dans le cours de ST</i> » des 14 personnes participantes ayant reçu une formation continue en lien avec l'enseignement de la sexualité	66
Figure 7 Niveau d'accord avec l'énoncé « <i>Le curriculum universitaire en enseignement des ST au secondaire devrait inclure plus de cours portant sur l'enseignement de la sexualité</i> ».....	67
Figure 8 Niveau d'accord avec l'énoncé « <i>L'ÉAS est importante pour les élèves québécois</i> ».....	71
Figure 9 Niveau d'accord avec l'énoncé « <i>Le personnel enseignant de ST a un rôle à jouer dans l'ÉAS</i> »	72
Figure 10 Fréquence à laquelle les enseignant-e-s de ST au secondaire abordent les différentes thématiques du programme d'ÉAS.....	75

Figure 11 Niveau d'accord avec l'énoncé « <i>L'enseignant-e de ST devrait enseigner la sexualité de manière holistique et émancipatrice (de manière globale et que l'élève puisse faire ses propres choix; ne pas s'arrêter qu'aux aspects biologiques et physiologiques de la sexualité)</i> »	76
Figure 12 Niveau d'accord avec l'énoncé « <i>Le personnel enseignant de ST devrait enseigner la sexualité d'un point de vue physiologique et biologique seulement</i> ».76	76
Figure 13 Niveau d'accord avec l'énoncé « <i>Je me sens à l'aise d'enseigner des concepts reliés à la sexualité dans le cours de ST</i> »	81
Figure 14 Niveau d'aisance des enseignant-e-s de ST à aborder les différentes thématiques du programme obligatoire d'ÉAS.....	82

LISTE DES TABLEAUX

Tableaux

Tableau 1 Répartition des types de formation initiale des personnes participantes.....	50
Tableau 2 Synthèse des formations initiales reçues en lien avec l'enseignement de la sexualité.....	60
Tableau 3 Synthèse des formations continues reçues en lien avec l'enseignement de la sexualité.....	64
Tableau 4 Moyenne des scores (sur 5) de la perception du niveau d'aisance pour chaque thématique du programme d'ÉAS.....	83
Tableau 5 Synthèse des résultats relatifs aux facteurs influençant l'aisance perçue des enseignants et enseignantes à aborder à sexualité en classe	88
Tableau 6 Synthèse des résultats relatifs aux pratiques d'enseignement encouragées .	105
Tableau 7 Synthèse des résultats relatifs aux difficultés rencontrées par le personnel enseignant.....	118

LISTE DES ABRÉVIATIONS, DES SIGLES ET DES ACRONYMES

CoP : Communauté de pratique

ÉAS : Éducation à la sexualité

FPS : Formation personnelle et sociale

ITSS : Infections transmissibles sexuellement et par le sang

LQ : Enseignant·e·s légalement qualifié·e·s

MÉES : Ministère de l'Éducation et de l'Enseignement supérieur

MELS : Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport

MEQ : Ministère de l'Éducation du Québec

MOOC : *Massive open online course*

NLQ : Enseignant·e·s non légalement qualifié·e·s

PDA : Progression des apprentissages

ST : Science et technologie

RÉSUMÉ

Ce mémoire de recherche vise à explorer comment le personnel enseignant de science et technologie (ST) au secondaire aborde la sexualité en classe dans une perspective globale, positive et inclusive. Trois objectifs ont guidé cette recherche : (1) documenter la perception du personnel enseignant en ST au secondaire concernant la contribution de la formation initiale et continue relative à l'ÉAS sur ses pratiques d'enseignement de ce thème sensible, (2) examiner la fréquence et l'aisance pour l'enseignement des six thématiques du programme québécois d'ÉAS et (3) analyser les pratiques d'enseignement ainsi que les difficultés d'enseignement rencontrées spécifiques à l'enseignement de la sexualité en classe, de même que les justifications formulées pour les choix pédagogiques adoptés. Cette étude s'inscrit dans une approche à prédominance qualitative de type exploratoire et interprétatif. Un devis mixte à prédominance qualitative a été privilégié. Il comporte un questionnaire (n=33) et des entrevues semi-dirigées menées auprès de huit personnes participantes ayant également été observées en classe. L'analyse des données a été réalisée à l'aide d'une méthode d'analyse thématique. Les résultats révèlent que les enseignants et enseignantes de ST reconnaissent leur rôle dans l'enseignement de l'ÉAS, mais rencontrent diverses difficultés lorsque la sexualité est abordée en classe. Ces défis d'enseignement sont liés notamment au caractère sensible du sujet, à un manque de formation et à l'absence de balises claires pour concilier l'ÉAS avec les contenus disciplinaires du cours de ST au secondaire. Plusieurs pistes pour la formation

ont émergé de cette recherche. Cette étude fait donc état de la situation actuelle et examine comment l'ÉAS s'intègre dans le contexte scolaire québécois.

Mots-clés : didactique des sciences et de la technologie, éducation à la sexualité, thèmes sensibles, aisance, formation, personnel enseignant, pratiques d'enseignement, difficultés d'enseignement, niveau secondaire, science et technologie.

INTRODUCTION

Ce projet de recherche émane de mon expérience personnelle, en tant qu'étudiante en enseignement et enseignante de science et technologie (ST) au secondaire, et d'un désir d'aider les élèves à entretenir une vision saine et positive de la sexualité. Ayant complété ma formation initiale au baccalauréat en enseignement de la ST au secondaire en 2022, je considère que la formation initiale ne m'a pas suffisamment outillée pour aborder la sexualité en classe, alors que des concepts relatifs à ce sujet font partie du programme de ST au secondaire. De plus, l'idée de ce projet provient de discussions avec des collègues témoignant de difficultés rencontrées et du malaise entourant l'enseignement de ce thème de nature sensible et complexe. C'est donc dans le but de favoriser une meilleure compréhension en matière d'ÉAS chez les élèves afin qu'ils et elles puissent entretenir une vision positive et saine de la sexualité que je me suis intéressée aux manières dont la sexualité est abordée en classe par les enseignants et enseignantes de ST au secondaire.

Dans le premier chapitre de ce mémoire, la problématique explique que des enseignants et enseignantes de ST au secondaire expriment un manque de connaissances et d'aisance pour enseigner les contenus d'ÉAS. Ce chapitre montre l'évolution de l'ÉAS dans le contexte scolaire québécois d'abord, puis traite de la formation des enseignants en matière d'ÉAS, de l'enseignement des thèmes sensibles, de la place de l'ÉAS dans le cours de ST au secondaire, ainsi que des documents ministériels préconisant l'approche

globale de la sexualité dans le cadre du cours de ST. La question de recherche ainsi que la pertinence de l'étude y sont présentées.

Le deuxième chapitre, le cadre conceptuel de l'étude, présente les définitions des principaux concepts sur lesquels s'appuie ma recherche, à savoir : les pratiques d'enseignement, les thèmes sensibles et l'ÉAS globale, positive et inclusive. Les éléments détaillés dans ce chapitre me permettent d'en arriver aux trois objectifs spécifiques de la recherche.

Le troisième chapitre présente la méthodologie. Elle s'appuie sur une approche à prédominance qualitative de type exploratoire et interprétative. Ce chapitre présente le devis mixte comportant un questionnaire, de l'observation en classe et des entrevues semi-dirigées permettant de réaliser la collecte des données. Il est ensuite question des orientations analytiques, c'est-à-dire une analyse thématique des réponses au questionnaire et des transcriptions des entrevues.

Le quatrième chapitre présente les résultats relatifs à la formation initiale et continue des enseignant·e·s de ST, les pratiques d'enseignement, les motifs invoqués par les enseignant·e·s qui justifient leurs choix de pratique, ainsi que les difficultés d'enseignement spécifiques à l'ÉAS.

Enfin, le cinquième chapitre, la discussion, propose des interprétations des résultats et brosse un portrait global et plus actuel de l'enseignement de l'ÉAS dans le cadre du cours de ST au secondaire, en plus de proposer des pistes pour la formation et de présenter les limites et les apports de cette étude.

Enfin, la conclusion met en lumière les grandes lignes de l'étude et présente des idées de recherches futures.

CHAPITRE I

PROBLÉMATIQUE

Ce chapitre traite d'éléments qui permettent de percevoir l'intérêt d'étudier les manières dont la sexualité est abordée en classe par les enseignant·e·s de ST au secondaire, spécifiquement à partir de la présentation de l'histoire de l'ÉAS au Québec, la formation des enseignant·e·s en matière d'ÉAS, l'enseignement des thèmes sensibles, l'ÉAS dans le cours de ST au secondaire, ainsi que les documents ministériels préconisant l'approche globale de la sexualité dans le cadre du cours de ST. À la fin du chapitre, la question de recherche ainsi que la pertinence de l'étude seront présentées. En plus de contextualiser l'objet de recherche, ce chapitre présente l'état des connaissances actuelles et des zones d'ombre entourant l'enseignement de l'ÉAS en classe de ST au secondaire au Québec. Il est à noter que, dans ce chapitre, les termes « éducation sexuelle » et « éducation à la sexualité » seront utilisés comme des synonymes, en suivant la revue de la littérature effectuée par Beaulieu (2010). Des distinctions seront tout de même présentées dans le cadre conceptuel de la présente recherche.

1.1 L'histoire de l'ÉAS au Québec

De 1869 à 1969, la transmission de l'information sur la sexualité et la contraception était un acte criminel au Québec. L'information se transmettait entre petits groupes de femmes à l'occasion de réunions informelles, aussi appelées assemblées de cuisine, portant sur différentes thématiques, dont la sexualité (St-Cerny, 2007). C'est en 1969 qu'est adoptée la loi permettant l'accès à l'information sur la sexualité, à la contraception et à l'avortement. À cette époque, l'Église catholique est encore bien influente au Québec et s'oppose fermement à cette nouvelle loi, si bien que la lutte menée par le Clergé résultera en un report de l'implantation de l'éducation sexuelle dans les écoles (St-Cerny, 2007).

Ce sera finalement plus de 15 ans après l'adoption de la loi que le tout premier programme intégrant obligatoirement l'éducation sexuelle au Québec a vu le jour. Aux États-Unis d'abord, les répercussions de l'épidémie de sida qui s'installe dans les années 1980 se sont fait ressentir jusqu'au Québec. L'importance de la prévention des infections transmissibles sexuellement et par le sang (ITSS) et de l'éducation par rapport aux comportements sexuels à risque a été mise en lumière par le Dr Fauci¹, chef du Laboratory of Immunoregulation à l'institut national des allergies et des maladies infectieuses (NIAID) du National Institutes of Health (NIH) aux États-Unis. À la lumière de ces recommandations, plusieurs organismes se sont mobilisés pour revendiquer l'importance

¹ Cet immunologue est aujourd'hui bien connu puisqu'il a été un acteur important dans la lutte contre le COVID-19.

et le droit à l'ÉAS dans les écoles (Dupras et Dionne, 1987). Au même moment, au Québec, des groupes de pression, dont la Fédération du Québec pour le planning des naissances, revendiquent l'introduction de l'ÉAS dans les écoles. Il s'agit donc d'un point tournant dans l'histoire de l'ÉAS au Québec. C'est à partir de 1985, dans le cadre du cours de formation personnelle et sociale (FPS), que seront dorénavant enseignées les notions de sexualité aux élèves du primaire et du secondaire. Les contenus de ce tout premier programme reflètent le terrain d'entente trouvé par les chercheurs du domaine de la santé, les sexologues et les différents groupes de pression dont ceux de l'Église catholique. Au fil des années, le programme d'éducation sexuelle du cours de FPS a fait l'objet de plusieurs critiques. La formation du personnel enseignant et le soutien à l'enseignement n'étant pas suffisants, l'éducation sexuelle s'est révélée être surtout axée sur les problèmes reliés à une vie sexuelle active.

Au tournant des années 2000, on assiste à une grande réforme dans le domaine de l'éducation au Québec. C'est en dressant un bilan de l'état du système éducatif que le gouvernement du Québec s'est rendu compte de la nécessité de revoir le curriculum jugé désuet par les citoyens et citoyennes, ainsi que par les acteurs du milieu de l'éducation. Lors de ce renouveau pédagogique, le cours de FPS a été retiré, entraînant avec lui le programme d'ÉAS. Les notions d'éducation à la sexualité faisaient dorénavant partie des domaines généraux de formation (DGF), plus spécifiquement du DGF Santé et bien-être (ministère de l'Éducation du Québec, 2006). On y aborde la sexualité par une approche holistique et transversale. Le but est d'amener les élèves à réfléchir aux différentes

dimensions et aux divers sujets de la sexualité, ainsi qu'à avoir une meilleure compréhension de la sexualité dans sa globalité. L'enseignement de la sexualité ne repose plus exclusivement sur les enseignants et enseignantes d'une seule discipline, mais plutôt sur l'ensemble des disciplines par l'entremise des DGF devant être intégrés par les personnes enseignantes dans leur planification de cours. En décloisonnant les disciplines pour aborder le sujet, on souhaite amener l'élève à comprendre la complexité de cette thématique.

Cette nouvelle manière d'intégrer l'ÉAS a été critiquée sur plusieurs aspects. Mis à part quelques concepts enseignés dans le cadre du cours de ST au secondaire, l'ÉAS n'est dorénavant plus obligatoire au Québec, et ce, pendant une quinzaine d'années. Durant ces années, les enseignants reçoivent peu de formation et les pratiques en termes d'ÉAS varient considérablement d'une école à l'autre, ce qui cause des disparités en termes de quantité et de qualité d'ÉAS offerte entre les milieux (Cyr, 2016 ; Descheneaux *et al.*, 2018; Otis *et al.*, 2012). Puis, la constatation d'une hausse des cas d'infections transmissibles sexuellement et par le sang (ITSS), entre 2004 et 2008 (MSSQ, 2008; Thibodeau, 2022), les expériences de violences sexuelles chez les jeunes (Hébert *et al.*, 2011, cité dans Descheneaux *et al.*, 2018) et le nombre d'actes de violence et d'intimidation envers les jeunes LGBTQ (Chamberland *et al.*, 2010 ; Richard *et al.*, 2013, cités dans Descheneaux *et al.*, 2018) ont témoigné de l'importance de revoir l'implantation d'un programme obligatoire.

C'est à la suite de pressions provenant d'intervenant·e·s, d'organismes de divers milieux et de groupes féministes et LGBTQIA2S+ militant pour le retour d'un programme d'ÉAS obligatoire qui aborderait les enjeux précédemment nommés qu'un nouveau programme d'ÉAS obligatoire est finalement implanté en 2018 dans les écoles primaires et secondaires québécoises (MÉES, 2018). Ce programme, dorénavant obligatoire, répartit tous les concepts d'ÉAS prescrits du préscolaire à la 5^e année du secondaire – la répartition des contenus entre les niveaux scolaires étant déterminée par le Ministère en respectant les stades de développement des jeunes. Ne faisant plus exclusivement partie des DGF, les objets de savoirs reliés à la sexualité sont dorénavant répartis entre les disciplines et entre les acteur·trice·s du milieu éducatif. C'est à la direction de chaque établissement, avec les membres de l'équipe-école, de choisir, parmi les personnes volontaires, celles qui seront responsables d'enseigner le programme d'ÉAS dans leur école (MÉES, 2018). Il n'y a donc pas un cours dédié à l'enseignement de la sexualité. Toutefois, le fait que l'ÉAS soit maintenant la responsabilité de tous les acteurs du milieu de l'éducation, mais de personne en particulier, pose problème (Thibodeau, 2022) parce que tous les membres du personnel doivent être formés pour enseigner l'ÉAS et qu'il n'est pas facile de savoir quels enseignements les élèves ont reçus. L'étude de Beaulieu (2010), menée auprès d'enseignant·e·s au secondaire du Bas-St-Laurent, avait montré qu'environ le quart des participant·e·s n'était pas au courant de ce qui se faisait dans leur école en lien avec l'ÉAS.

Devant ce constat, le ministère de l'Éducation a pris la décision d'intégrer officiellement les notions du programme d'ÉAS dans une discipline principale afin que

son enseignement se fasse de manière plus uniforme dans la province. Au même moment, le cours d'éthique et culture religieuse (ÉCR) était en cours de révision majeure pour faire progressivement place au nouveau cours de culture et citoyenneté québécoise (CCQ). Ce n'est que depuis 2024² que le programme obligatoire d'ÉAS occupe une place importante dans le cours de CCQ – cours qui adopte une vision positive et globale de la sexualité. Les intentions éducatives en ÉAS proposées par ce nouveau programme sont non seulement de permettre à l'élève acquérir des connaissances en ce qui a trait à la sexualité, mais aussi de développer des attitudes et des comportements respectueux et égalitaires (MEQ, 2023a; 2023b). Bien que la majorité des contenus prescrits par le programme d'ÉAS soient couverts par le cours de CCQ, il y a une discordance entre ces programmes, puisque le cours de CCQ ne figure pas à la grille-matières en 3^e secondaire. Les concepts de 3^e année du secondaire du programme d'ÉAS sont répartis dans le programme de CCQ de 2^e et 4^e années du secondaire à l'exception des concepts liés au fonctionnement des méthodes de protection contre les ITSS, qui doivent être enseignés par d'autres acteurs et actrices du milieu éducatif. Comme ce sera détaillé dans les sections suivantes, certains contenus d'ÉAS sont également traités dans le cours de science et technologie au secondaire, ce qui soulève des enjeux d'intégration des approches.

En conclusion, on accorde de l'intérêt pour l'ÉAS depuis longtemps au Québec. Graduellement, sa place s'est forgée dans les milieux scolaires québécois, et ce, malgré

² Le programme de CCQ a été publié en 2023, puis implanté en 2024.

les actions des groupes de pression militant contre son intégration. Ce sont les bénéfices pour les jeunes en matière de promotion de la santé et de développement personnel qui ont facilité l'acceptation sociale d'un programme d'ÉAS dans les établissements scolaires. L'ÉAS est sans aucun doute un sujet considéré comme important au Québec, mais sa mise en place dans le milieu éducatif est encore en mouvance.

1.2 L'enseignement des thèmes sensibles

La sexualité est un thème sensible parce que les objets de savoirs y étant reliés sont difficiles, qu'ils touchent les valeurs des individus et qu'ils sont objets de débat dans la société (Hirsch et Moisan, 2022). Comme les autres thèmes sensibles, les contenus d'ÉAS sont associés à quatre dimensions (éthique, sociale, politique et pédagogique) telles que le propose la définition de Hirsch et Moisan (2022). Les valeurs et croyances associées à diverses religions peuvent, par exemple, être un enjeu au sein d'une classe lorsque le sujet de la sexualité y est abordé. Traiter ce thème en classe peut initier des discussions vives entre les élèves de la classe, et même avec la personne enseignante, et peut créer un malaise autant chez les élèves que chez l'enseignant·e. Les thèmes sensibles se définissent également par le fait que les questions qui en découlent font l'objet de débats (Hirsch et Moisan, 2022). Même si les personnes enseignantes expriment une attitude positive vis-à-vis l'enseignement de ces thèmes, elles demeurent plus à l'aise avec l'enseignement de savoirs considérés comme objectifs plutôt que ceux qui sont davantage controversés (Karousiou *et al.*, 2025). La posture de l'enseignant de ST face aux savoirs permettra

d'envisager la sexualité comme thème plus ou moins sensible dans le cadre du cours de ST au secondaire.

Plusieurs résistances et obstacles peuvent être rencontrés par les enseignant·e·s face à l'enseignement du programme d'ÉAS. Notamment, les enseignant·e·s craignent de heurter la sensibilité des élèves en élaborant trop certains sujets ou en abordant des thèmes plus délicats, voire controversés (MEQ, 2003). De plus, le risque d'afficher leur manque de connaissance et d'ainsi se rendre vulnérables devant les jeunes représente une autre peur exprimée par les enseignant·e·s (MEQ, 2003). Une autre limite nommée est la crainte des plaintes et des litiges de la part des parents (Hirsch *et al.*, 2023; Westwood et Mullan, 2007). En 2008, l'Agence de santé publique du Canada a recommandé aux milieux éducatifs de fournir des stratégies pédagogiques adaptées pour faciliter la tâche enseignante lorsque des questions délicates et controversées sont abordées (Santé Canada, 2008). Ainsi, le risque de mépris ou d'indignation de la part des élèves peut être minimisé.

Le fait que la sexualité soit un thème sensible implique donc un défi supplémentaire qui est notamment accentué par un manque de formation adéquate, comme il en sera discuté plus en détail à la section suivante. La formation des enseignant·e·s étant limitée en ÉAS, les enseignant·e·s se sentent souvent mal à l'aise et évitent certains sujets sensibles tels que les comportements sexuels, les moyens de contraception et les services de santé sexuelle et reproductive à la portée des élèves (UNESCO, 2015). Par ailleurs, les conclusions de l'étude de Descheneaux *et al.* (2018) mettent en lumière l'importance que

les pédagogues soient compétents et bien formés techniquement, mais l'étude montre aussi l'importance que ces derniers soient à l'aise de discuter avec les jeunes de divers sujets reliés à la sexualité. Comme ce sont les équipes-école qui répartissent entre leurs membres les concepts du programme d'ÉAS, ce sont généralement des enseignant·e·s qui se sentent à l'aise qui se portent volontaires pour enseigner la sexualité, autant au primaire qu'au secondaire (MÉES, 2018).

1.3 La formation des enseignant·e·s en matière d'ÉAS

La mission première du ministère de l'Éducation est de veiller à assurer une éducation de qualité à l'ensemble des élèves du Québec. Pour ce faire, il doit assurer aux futur·e·s enseignant·e·s les bases professionnelles nécessaires à leur pratique par l'entremise des universités qui ont la responsabilité d'élaborer des programmes de formation adéquats (MEQ, 2001). Aussi, les enseignant·e·s en exercice doivent s'engager dans un développement professionnel continu pour assurer que la qualité de l'éducation perdure dans le temps (MEQ, 2020). Selon Hashweh (1985; 1987), le fait qu'un·e enseignant·e possède plus ou moins de connaissances disciplinaires a un impact sur la qualité de ses explications, de ses exemples, ainsi que sur son attitude critique par rapport au matériel pédagogique à sa disposition. Les recherches menées par Cohen et ses collègues (2004) et Beaulieu (2010) auprès d'enseignant·e·s de différents domaines d'apprentissage dévoilent qu'une majorité d'entre eux ne se sentent pas compétent·e·s lors de l'enseignement d'éléments d'ÉAS. Par ailleurs, bon nombre d'études mettent en lumière le lien entre le sentiment d'incompétence des enseignant·e·s et leur manque de

formation en ce qui a trait à l'enseignement de l'ÉAS au niveau secondaire (ou son équivalent) (Beaulieu, 2010; Cohen *et al.*, 2004; Hilton, 2003; Warwick, Aggleton et Rivers, 2005). L'étude de Buston et ses collègues (2001) s'intéresse, entre autres, aux difficultés associées à l'enseignement de la sexualité comme un thème sensible. En 2010, à la suite de pétitions recommandant au gouvernement d'assurer qu'une formation obligatoire adéquate soit intégrée à la formation des enseignant·e·s qui offriront les cours d'ÉAS, la Commission de la culture et de l'éducation avait recommandé au gouvernement du Québec que toutes les personnes étudiantes en formation pour devenir enseignant·e·s au primaire et au secondaire suivent un cours d'ÉAS durant leur parcours universitaire (Descheneaux *et al.*, 2018).

Or, en 2018, on constate qu'encore aucune formation obligatoire ne soit offerte aux futur·e·s enseignant·e·s du Québec (Descheneaux *et al.*, 2018). Comme discuté précédemment, la formation est essentielle parce que la sexualité constitue un thème sensible. Aborder ces thèmes peut mener à des débordements en classe, ce qui peut nuire à l'atteinte des objectifs éducatifs de l'enseignant (Hirsch *et al.*, 2023). Sachant qu'une bonne planification, lorsqu'un thème sensible est abordé en classe, facilite généralement le pilotage du cours, il est d'autant plus pertinent de former les enseignants à cet égard.

1.4 L'ÉAS dans le cours de ST au secondaire

Avant l'implantation du cours de CCQ et au moment de la collecte de données de la présente étude, les concepts du programme d'ÉAS devaient être répartis entre les

différentes disciplines et membres du personnel du milieu scolaire en début d'année par les équipes-écoles (MÉES, 2018). Depuis l'implantation du cours de CCQ, seulement les contenus qui ne sont pas couverts par le cours de CCQ doivent être répartis. Ce sont les membres du personnel scolaire possédant le plus de connaissances et montrant le plus d'intérêt qui sont sélectionnés pour assurer la tâche d'enseigner le programme d'ÉAS (MÉES, 2018). Bien qu'en général, les contenus sont attribués sur une base volontaire, outre le personnel enseignant de CCQ, celui de ST est le seul à devoir obligatoirement enseigner une portion du programme d'ÉAS. En effet, la progression des apprentissages en ST au secondaire comprend les savoirs essentiels communs au programme d'ÉAS suivants : la grossesse, les stades de développement humain, la contraception et les infections transmissibles sexuellement et par le sang (ITSS). Tous ces thèmes, issus de la PDA de ST au secondaire, sont des contenus également obligatoires en ÉAS au secondaire selon le programme d'ÉAS de 2018 du ministère de l'Éducation et de l'Enseignement supérieur (MÉES).

Cela pose problème, car selon les visées du programme d'ÉAS, la sexualité devrait être enseignée dans sa globalité. À cet effet, l'étude menée par Cyr (2016) montre que les enseignant·e·s de ST au secondaire n'enseignent pas l'ÉAS dans la perspective holistique promue par le programme d'ÉAS. Il y a donc un manque de cohérence entre la vision du ministère de l'Éducation et ce qui se passe concrètement dans les écoles du Québec. L'aspect biologique de la sexualité est traité sans pour autant l'intégrer dans une vision plus globale de la sexualité. En somme, bien que les enseignant·e·s de ST au secondaire

accordent de l'importance à l'ÉAS, la qualité de son enseignement est parfois mise à rude épreuve (Cyr, 2016).

Donc, lorsque l'équipe-école répartit les contenus du programme d'ÉAS en début d'année, l'enseignant·e de ST au secondaire se voit souvent attribuer une partie du programme d'ÉAS, puisque ces notions font déjà partie du programme disciplinaire qu'il doit enseigner. Les enseignant·e·s de ST peuvent donc se voir dans l'obligation d'enseigner le programme d'ÉAS. Toutefois, comme cela a été mentionné précédemment, la sensibilité de certains thèmes, combinée à un manque de formation, peut freiner l'atteinte d'une approche plus globale.

1.5 Les documents ministériels préconisant une approche globale, positive et inclusive de l'ÉAS par le personnel enseignant de ST au secondaire

Comme cela a été évoqué dans les sections précédentes, les contenus de ST en lien avec la sexualité sont souvent abordés sous un angle strictement scientifique. Or, trois documents ministériels auxquels le personnel enseignant en ST au secondaire doit se conformer encouragent une approche plus large. Le premier document ministériel qui appuie cette approche holistique indépendamment de la discipline enseignée est le Référentiel des compétences professionnelles pour la profession enseignante (MEQ, 2020). La visée de la première compétence professionnelle, *Agir en tant que médiatrice ou médiateur d'éléments de culture*, stipule que :

Par l'intégration de repères culturels riches et signifiants aux situations d'enseignement et d'apprentissage et l'adoption d'une approche culturelle de l'enseignement, l'enseignante ou l'enseignant permet à l'élève de découvrir ou de mieux comprendre des éléments de la culture, notamment ceux de la culture propre à la discipline enseignée, c'est-à-dire les savoirs et les savoir-faire, les pratiques, les outils et les techniques, les méthodes et les procédures, l'histoire de la discipline ainsi que les enjeux, les réalisations, les acteurs, les courants de pensée et les débats qui ont marqué son évolution. De la même façon, elle ou il contribue à la construction du sens et de la valeur que l'élève accorde à la culture et l'encourage à porter sur elle un regard critique. Ainsi, l'enseignante ou l'enseignant lui permet de structurer son identité et de comprendre l'autre de même que la culture et la société dans lesquelles il vit. (MEQ, 2020, p. 48).

Ce document soutient donc le fait que le rôle de l'enseignant·e de ST va au-delà de l'acquisition de connaissances scientifiques. Pour atteindre cette visée, le personnel enseignant de ST doit nécessairement aborder d'autres aspects des ST, dont ceux relatifs à la sexualité, qui touchent des disciplines complémentaires afin de développer le regard critique des élèves et de structurer leur propre identité.

Le second document ministériel qui préconise une approche de la sexualité globale, positive et inclusive est le programme d'ÉAS au secondaire du MÉES (2018), principalement offert dans le cadre du cours de CCQ pour les élèves de 1^{re}, 2^e, 4^e et 5^e années du secondaire. L'approche de la sexualité du programme d'ÉAS « s'appuie sur des valeurs telles que l'égalité des sexes, le respect de la diversité, le respect de l'intégrité physique et psychique, le sens des responsabilités et le bien-être » (MEES, 2018, p. 5). En 3^e secondaire, les concepts prescrits du programme obligatoire en ÉAS doivent être planifiés et offerts par l'école, car il n'y a pas de cours de CCQ pour ce niveau. De plus, le thème *Infections transmissibles sexuellement et par le sang (ITSS) et grossesse* ne fait pas partie du programme de CCQ et doit être abordé en 2^e et 4^e années du secondaire selon

le programme d'ÉAS. Le lien entre le programme d'ÉAS et le rôle de l'enseignant·e de ST au secondaire est que la PDA de ST comporte des concepts reliés au thème de la sexualité (système reproducteur, ITSS, contraception et grossesse) en 2^e et 3^e années du secondaire. Si ces notions d'ÉAS s'intègrent bien dans le programme de ST, elles doivent toutefois être enseignées en mettant de l'avant l'approche propre à l'ÉAS.

Le dernier document ministériel qui soutient une approche qui va au-delà des connaissances technoscientifiques de la sexualité est le programme de formation de l'école québécoise (PFEQ) de la science et de la technologie au secondaire (MEQ, 2001) qui vise le développement des compétences de l'élève. Pour ce faire, le rôle de l'enseignant·e de ST est de fournir le bagage de connaissances nécessaire aux élèves pour qu'ils et elles puissent les réinvestir dans des situations complexes. On y lit : « Les nombreuses problématiques liées à la santé, à la sexualité et au bien-être des adolescents bénéficient largement des connaissances acquises par l'élève en science et technologie. » et « Il [l'élève] doit s'appuyer sur des faits et conserver une certaine distance à l'égard des influences médiatiques, des pressions sociales et des idées reçues » (MEQ, 2006, p. 270). Cependant, les limites d'une tâche complexe en science sont rapidement atteintes si les différentes dimensions de la sexualité ne sont pas prises en considération. Par exemple, on peut difficilement demander à l'élève de travailler sur une démarche de construction d'opinion entourant le choix d'utiliser une certaine méthode de contraception sans parler de relations amoureuses, de consentement, des croyances et valeurs des individus, ou encore lui demander de faire appel à son jugement critique exempt d'influences externes

(médiatique, pressions sociales et idées reçues...) s'il n'est pas conscient de leur existence et des préconceptions qu'il entretient. Finalement, le PFEQ (2006, p. 271) traite des relations entre le domaine de la science et de la technologie et d'autres domaines tels que l'éducation à la citoyenneté, car la science et la technologie constituent un aspect important des réalités sociales, et l'enseignement moral et religieux³, « en raison notamment des multiples questions d'ordre éthique qui y sont abordées, comme celles de l'intervention de l'humain sur la reproduction ou sur l'environnement. » En somme, si l'on souhaite développer les trois compétences disciplinaires en ST au secondaire et non seulement les connaissances scientifiques, le personnel enseignant de ST doit considérer la nature complexe et sensible de la sexualité. Ces trois documents montrent que l'approche holistique proposée est assez cohérente avec celle privilégiée en enseignement en général et avec celle préconisée par le programme obligatoire d'ÉAS.

1.6 La question de recherche

C'est en considérant tout ce qui précède, notamment que

- l'ÉAS globale, positive et inclusive est jugée importante pour le développement personnel et pour la santé des adolescent·e·s du Québec;
- le thème de la sexualité est un thème sensible dont certains objets de savoirs peuvent être difficiles à enseigner, puisqu'ils ont le potentiel de toucher les valeurs et les croyances des élèves, des enseignant·e·s et même des parents;

³ Cet enseignement moral et religieux n'existe plus. Il faisait partie du programme qui a précédé celui comportant le cours d'éthique et culture religieuse.

- le programme de ST présente des savoirs disciplinaires directement en lien avec le programme d'ÉAS sans pour autant adopter la même vision;
- même si le programme d'ÉAS actuel impose des savoirs liés à l'ÉAS et incite les enseignant·e·s à enseigner ces contenus dans une perspective positive et holistique, des enseignant·e·s de science et technologie peinent à y parvenir et ont tendance à demeurer dans l'aspect biologique de la sexualité pour éviter certains sujets sensibles qui pourraient émerger en classe et dont ils et elles seraient moins à l'aise et confortables de discuter;
- ces dernier·ère·s sont peu ou pas formé·e·s à cet égard;
- très peu de recherches se sont penchées sur l'expérience vécue par le personnel enseignant de ST au secondaire lorsque le sujet de la sexualité est abordé en classe. Aucune étude en ÉAS spécifique à l'enseignement des sciences n'a été menée depuis l'instauration du nouveau programme d'ÉAS de 2018;

il est pertinent de se pencher sur la formation reçue relative à cet enseignement, le niveau d'aisance à aborder ces notions en classe, les stratégies mises en place par le personnel enseignant de ST, ainsi que les difficultés rencontrées spécifiques à cet enseignement. Ainsi, cette recherche apportera des éléments de réponse à la question suivante : *Comment le personnel enseignant de ST au secondaire aborde-t-il la sexualité en classe ?*

1.7 La pertinence de la recherche

D'un point de vue scientifique, cette recherche contribuera à l'enrichissement de la littérature scientifique portant sur la thématique de l'enseignement de la sexualité au

Québec. Comme précisé dans cette problématique, très peu d'études ont été menées à ce sujet au Québec, encore moins spécifiquement dans le cadre du cours de ST au secondaire. Beaulieu (2010) montre que le personnel enseignant au secondaire accorde de l'importance à l'enseignement de l'ÉAS à l'école, mais qu'il est essentiel que les enseignant·e·s aient les connaissances appropriées ainsi que l'aisance nécessaire pour le faire. Comme aucune étude ne s'est faite à ce sujet depuis l'implantation du dernier programme d'ÉAS datant de 2018 et qu'il est important de considérer le changement qui s'impose avec l'implantation du cours de CCQ, la présente étude permettra également de mieux documenter la réalité des enseignant·e·s et donnera un portrait plus actuel, considérant que le contexte a évolué dans les dernières années. Ce projet de recherche peut également entraîner des retombées sociales positives, d'abord sur les élèves fréquentant les établissements scolaires du Québec qui expriment ce besoin de recevoir une ÉAS de qualité leur permettant de mieux se comprendre et de développer leur esprit critique, leur jugement et leur sens des responsabilités (MÉES, 2018). Les recherches vont en ce sens (Descheneaux *et al.*, 2018). Aussi, la pression sociale sur différents thèmes en lien avec l'ÉAS pourra être amoindrie par la mise en œuvre de pratiques d'enseignement adéquates pour aborder la sexualité en classe (Descheneaux *et al.*, 2018). Le but ultime de la présente étude est de documenter le besoin de formation initiale et continue des enseignant·e·s de ST et de proposer des pratiques qui rendraient le personnel enseignant plus à l'aise d'enseigner les concepts reliés à l'ÉAS.

CHAPITRE II

CADRE CONCEPTUEL

Dans le but de répondre à la question de recherche, il est essentiel de définir les concepts qui sont au centre de cette étude. Les pratiques d'enseignement, les thèmes sensibles, l'ÉAS et la vision globale, positive et inclusive de la sexualité seront définis dans ce chapitre. Enfin, les objectifs de recherche permettant d'explorer et de documenter comment la sexualité est abordée en classe de ST au secondaire seront présentés.

2.1 Aborder la sexualité en classe

Dans le Larousse en ligne, le verbe aborder peut-être défini comme suit : « Commencer l'étude d'un sujet, d'une question, commencer à en parler » (s. d.). Le verbe enseigner est quant à lui défini comme : « Faire savoir quelque chose à quelqu'un, le lui faire connaître, le lui inculquer par une sorte de leçon ; apprendre, montrer » (s. d.). Le choix d'utiliser le terme aborder plutôt qu'enseigner s'explique par le fait que le thème de la sexualité apparaît parfois de manière impromptue dans le cours de ST, et que les membres du personnel enseignant ne réagissent pas tous de la même manière lorsqu'une telle situation se présente. La présente recherche s'intéresse ainsi non seulement à l'enseignement des concepts prescrits relatifs à la sexualité, mais également à la manière

dont ce sujet est abordé en classe, que cette prise de paroles soit planifiée ou non, et qu'elle s'inscrive – ou non – dans une intention pédagogique.

2.2 Les pratiques enseignantes et les pratiques d'enseignement

Altet (2002, p. 86) définit les pratiques enseignantes comme « la manière de faire singulière d'une personne, sa façon réelle, propre, d'exécuter une activité professionnelle : l'enseignement. » Les pratiques enseignantes sont non seulement les actions effectuées par l'enseignant·e, mais également les choix et les prises de décisions qui l'ont motivé·e à poser ces actions. Cette double dimension du concept de pratique enseignante fait donc référence à la fois à la manière « de faire » de chaque enseignant·e et à ses procédés « pour faire » (Altet, 2002). Le concept de pratique enseignante est vaste, car il touche tous les aspects relatifs à l'enseignement et parce qu'il a une finalité plus large que l'apprentissage des élèves (Lefebvre, 2005; Marcel et Veyrac, 2012).

En ce qui concerne cette recherche, elle s'attardera plus spécifiquement aux pratiques d'enseignement, un sous-ensemble des pratiques enseignantes. Les pratiques d'enseignement se définissent comme des activités déployées en classe par les enseignant·e·s et en interaction avec les élèves dans le but de leur faire apprendre des savoirs (Clanet et Talbot, 2012; Lefebvre, 2005; Marcel et Veyrac, 2012). Ces auteur·e·s suggèrent de restreindre le concept de pratiques d'enseignement aux moments où l'enseignant·e est en interaction directe avec ses élèves (Clanet et Talbot, 2012; Marcel et

Veyrac, 2012). Pour leur part, Deaudelin *et al.* (2005; 2007) définissent ce concept comme des actions déployées par l'enseignant·e dans le but de favoriser les apprentissages des élèves, qui peuvent être mises en œuvre durant trois phases : la phase préactive (actions de planification), la phase interactive (actions d'intervention) et la phase postactive (action d'évaluation).

La vision retenue pour cette recherche est celle de Deaudelin *et al.* (2005; 2007), car la planification est un élément essentiel lorsque des thèmes sensibles, comme la sexualité, sont abordés en classe (Hirsch et Moisan, 2022). Les pratiques d'enseignement seront alors définies comme l'ensemble des actions déployées par le personnel enseignant ayant comme finalité directe l'apprentissage des élèves.

2.3 Les thèmes sensibles

Hirsch et Moisan (2022, p. 69) définissent les thèmes sensibles « comme des objets difficiles de savoir, mobilisant des valeurs et des représentations sociales qui sont complexes et multifacettes, parce qu'ils concernent les manières de vivre en société dans un contexte scolaire pluriel où il n'est pas toujours possible de jouir d'un consensus. » Dans un contexte scolaire, ce sont les valeurs et les représentations sociales des élèves, de leurs parents, des enseignant·e·s ou d'autres acteur·trice·s du milieu éducatif dont il est question (Edling *et al.*, 2020; Hirsch et Moisan, 2022). Cette définition attribue quatre dimensions aux thèmes sensibles, dont la sexualité comme objet d'étude fait partie, soient

les dimensions éthique, sociale, politique et pédagogique. La dimension éthique réfère au fait que les thèmes sensibles peuvent susciter des émotions les élèves et le personnel scolaire en touchant leurs croyances et leurs convictions (Hirsch et Moisan, 2022). Par exemple, l'idée d'une sexualité active avant le mariage peut ne pas faire consensus parmi les élèves d'une même classe en raison de leurs croyances. La dimension sociale renvoie à la diversité des individus présents dans la classe et dans la société (identités de genre, d'orientation sexuelle, etc.). L'enseignement doit contribuer au sentiment d'inclusion et non au sentiment d'exclusion. Par exemple, l'emploi du mot « partenaire » par la personne enseignante est plus inclusif que « chum » et « blonde », qui renvoient plutôt à une vision binaire et souvent hétéronormative. La dimension politique rappelle les rapports de pouvoirs existant au sein de la classe et entre ce qui est considéré comme la norme et ce qui s'en éloigne (Sanjakdar *et al.*, 2015, cité dans Hirsch et Moisan, 2022). Par exemple, la personne enseignante pourrait invalider l'expérience liée à une relation homosexuelle partagée par l'élève en changeant de sujet. Finalement, la dimension pédagogique des thèmes sensibles, comme celui de la sexualité, se traduit par le besoin de pratiques enseignantes spécifiques à l'enseignement pour tenir compte de la complexité du sujet, de la sensibilité et du fait que ces thèmes sensibles exigent un traitement souvent nuancé et non binaire, en ce sens qu'il évite la polarisation entre ce qui est acceptable et ce qui ne l'est pas, ce envers quoi on peut être pour ou contre (Morin et Descheneaux, 2022). Par exemple, l'approche interdisciplinaire entre le cours de ST et celui de CCQ pourrait être pertinente pour aborder la sexualité dans globalité et en s'appuyant sur des faits scientifiques.

La sexualité fait donc partie des thèmes sensibles et, par le fait même, doit être amenée avec finesse, délicatesse et prudence pour éviter de susciter des sentiments d'indignation, de malaise, d'abjection ou de mépris chez les élèves (Hirsch *et al.*, 2023). Pour ces raisons, on recommande à l'enseignant·e qui aborde un thème sensible en classe de se préparer pour être en mesure de « piloter » le débat qu'il pourrait susciter, de gérer les débordements possibles et d'amener chacun·e à poser un regard éclairé sur le sujet (Hirsch *et al.*, 2023).

2.4 L'ÉAS, l'éducation complète à la sexualité et l'éducation sexuelle

En ce qui concerne l'éducation sexuelle, plusieurs auteurs et autrices interchangent cette appellation avec l'ÉAS et utilisent les deux expressions comme des synonymes (UNESCO, 2010; 2015; Desaulniers, 2001; Duquet, 2010; MESS, 2003). Souvent, ce sont les textes moins récents qui emploient l'appellation « éducation sexuelle ». Elle se définit par une approche qui ne se restreint pas qu'à la dimension biologique de la sexualité, mais plutôt à sa perspective multidimensionnelle. Une étude s'intéressant à l'ÉAS à la suite de la réforme pédagogique était venue à la conclusion que ces termes désignent la même chose (Beaulieu, 2010).

Même si l'éducation sexuelle et l'ÉAS désignent la même chose dans la littérature, une précision sera tout de même apportée à la définition de l'ÉAS à l'effet que l'éducation à la sexualité s'inscrit dans les « éducations à » comme l'éducation à l'environnement ou

à la citoyenneté, qui se démarquent des autres types d'enseignement par le fait qu'elles visent à construire des problèmes en fonction des valeurs privilégiées, donc à promouvoir certaines valeurs de la société contemporaine (Fabre, 2014). Le programme québécois d'ÉAS privilégie une vision de la sexualité globale, positive et inclusive. La personne enseignante doit donc respecter cette vision, qu'elle soit en accord ou en désaccord avec elle. On peut donc qualifier cette vision et l'approche pédagogique qui en découle comme partielle, dans le sens où peu importe la position du personnel enseignant, elle oriente la discussion sur le sujet selon certaines valeurs et certaines visions du monde déterminées par le ministère de l'Éducation et l'UNESCO (Maxwell, 2023).

Selon l'UNESCO (2018, p. 16), l'ÉAS est « un processus d'enseignement et d'apprentissage fondé sur un programme portant sur les aspects cognitifs, affectifs, physiques et sociaux de la sexualité ». On parle alors d'une éducation complète à la sexualité. Les visées de l'éducation complète à la sexualité sont de permettre aux élèves d'acquérir des connaissances, des aptitudes, des attitudes et des valeurs en lien avec le thème de la sexualité. Ainsi, selon les principes directeurs internationaux sur l'ÉAS de l'UNESCO (2018, p. 16), ces apprentissages donneront aux élèves « les moyens de s'épanouir — dans le respect de leur santé, de leur bien-être et de leur dignité —, de développer des relations sociales et sexuelles respectueuses, de réfléchir à l'incidence de leurs choix sur leur bien-être personnel et sur celui des autres et, enfin, de comprendre leurs droits et de les défendre tout au long de leur vie. » Le terme « complète » renvoie

donc à la vision globale et au caractère continu et continué des enseignements d'ÉAS, deux éléments respectés par le programme d'ÉAS des écoles québécoises.

Dans le cadre de cette recherche, la définition de l'UNESCO (2018) sera celle retenue puisqu'elle complète les visées du programme du Ministère (MÉES, 2018). Par ailleurs, le programme du Ministère prend appui sur les principes directeurs internationaux sur l'ÉAS de l'UNESCO (2018). Le programme d'ÉAS de 2018 est axé sur les diverses dimensions de la sexualité et couvre une grande variété de sujets divisés en sept thèmes au niveau secondaire : globalité de la sexualité, croissance sexuelle humaine et image corporelle, identité, rôles, stéréotypes sexuels et normes sociales, vie affective et amoureuse, violence sexuelle, agir sexuel et ITSS et grossesse (MÉES, 2018). Selon les visées du ministère (2018), l'ÉAS permet aux élèves d'en apprendre davantage au sujet de la sexualité, d'établir des relations affectives respectueuses pour eux-mêmes et les autres, de développer l'esprit critique des élèves ainsi que leur jugement et leur sens des responsabilités en ce qui a trait à la sexualité.

2.5 Une vision globale, positive et inclusive de la sexualité

Le programme obligatoire d'ÉAS de 2018 et celui du cours de CCQ de 2023 préconisent une vision globale, positive et inclusive de la sexualité. Cette vision privilégiée se caractérise par le fait « [qu'elle permet] aux élèves non seulement d'acquérir des connaissances, mais aussi de développer des attitudes et des comportements

respectueux et égalitaires. L'éducation à la sexualité s'appuie sur des valeurs telles que l'égalité de sexe et de genre, le respect de la diversité, le respect de l'intégrité physique et psychologique, le sens des responsabilités et le bien-être. » (MEQ, 2023a, p. 63) De plus, les contenus ont été choisis en respectant l'âge et le niveau de développement de l'élève et dans le but de répondre à leurs besoins (MÉES, 2018).

Dans le programme d'ÉAS de 2018 (MÉES, 2018), le caractère global de la sexualité s'appuie sur les multiples dimensions de la sexualité : biologique, psychoaffective, relationnelle, socioculturelle, morale. Il réfère au fait que « la sexualité se passe dans la tête, le cœur et le corps » (MÉES, 2018, p. 5). En tenant compte du contexte sociopolitique des communautés d'appartenance, ainsi que des enjeux relatifs à la sexualité, l'élève peut développer un regard critique face aux normes dominantes dans le contexte qui est le leur (Descheneaux *et al.*, 2018 ; Morin *et al.*, 2022). Cela signifie que le personnel enseignant de ST au secondaire qui souhaite faire de l'ÉAS doit tenir compte de cet aspect multidimensionnel et ne peut pas s'en tenir qu'à la fonction biologique de la sexualité, par exemple.

Le caractère positif de la vision de la sexualité est défini dans le programme d'ÉAS. Il prend appui sur le principe selon lequel « la sexualité a un rôle positif dans la vie » et est « une source d'épanouissement, de plaisir, de rencontres, d'appréciation de la vie, etc. » (MÉES, 2018, p. 5) Aussi, une vision de la sexualité positive reconnaît que l'élève a le droit d'avoir ou de ne pas avoir une sexualité, d'une part, et que ce dernier a la capacité

de faire des choix par rapport à sa vie sexuelle et reproductive (Descheneaux *et al.*, 2018), d'autre part.

Le caractère inclusif de cette vision consiste à diversifier les représentations, les expériences et le langage en matière de sexualité afin d'être davantage inclusif en classe. Une vision inclusive de la sexualité poursuit l'objectif de reconnaître les besoins de toutes et tous, dont ceux traditionnellement marginalisé·e·s (autochtones, immigrant·e·s, en situation de handicap, LGBTQIA2S+) (Descheneaux *et al.*, 2018). Il s'agit aussi de chercher à répondre à ces besoins. Cela permet de prévenir les inégalités et discriminations liées au sexe et au genre (MEQ, s. d.).

D'autres visions de la sexualité s'inscrivant dans des perspectives plus normatives, médicales ou critiques existent. La vision biomédicale est axée sur la santé sexuelle et est centrée sur l'aspect reproductif et sur les risques inhérents à une sexualité active (ITSS et grossesse) (Giami, 2001). Il s'agit d'une approche davantage préventive qui ignore souvent les autres dimensions de la sexualité. Les rapports gouvernementaux de la santé publique portant sur la sexualité ont tendance à entretenir cette vision de la sexualité, un aspect que critique Dre Peggy J. Kleinplatz dans ses recherches (Kleinplatz, 2013; 2025). Par ailleurs, la vision morale et répressive de la sexualité repose sur les principes de contrôle social, souvent fondés sur des conceptions hétéronormatives et patriarcales (Foucault, 1976). Les rapports de pouvoir sont forts dans cette vision plus souvent présente dans les discours religieux, médicaux et juridiques que dans les discours éducatifs.

Le programme de CCQ traite de ces rapports de pouvoir et amène les élèves à être critiques par rapport à cette vision de la sexualité, entre autres (MEQ, 2023a). Une autre vision consiste à concevoir la sexualité comme une construction sociale et politique. Cette vision, beaucoup plus critique que les précédentes, prend appui sur le caractère construit des normes sexuelles et interroge les rapports de pouvoir qui lui sont associées (Lebreton, 2015; Carignan-Allard, 2023). Cette vision permet de questionner la manière dont certaines sexualités sont valorisées par la société (hétéronormativité, monogamie, reproduction, etc.), tandis que d'autres sont marginalisées ou même considérées comme des maladies (polyamour, transidentités, asexualité, etc.).

Dans la présente étude, la vision globale, positive et inclusive a été retenue puisque la recherche et son analyse se sont faites autour des programmes gouvernementaux qui privilégient cette vision de la sexualité et parce qu'elle correspond aux valeurs de la chercheuse. Cette approche diffère de celle du programme de ST au secondaire (dont la rédaction date de 2006 pour le 1^{er} cycle et de 2007 pour le 2^e cycle), qui aborde les concepts liés à la sexualité de manière factuelle et hétéronormative. En effet, comme l'enseignement y tourne autour de la fonction de reproduction et de la perpétuité de l'espèce, la vision de la sexualité est davantage axée sur son aspect biologique et la prévention.

2.6 Les objectifs de recherche

Le thème de la sexualité, tel qu'abordé dans le programme d'ÉAS, implique pour le personnel enseignant de ST au secondaire l'enseignement de savoirs essentiels qui sont cohérents avec les exigences de la PDA. Ce thème, à la fois sensible et devant être enseigné en préconisant une vision globale, positive et inclusive de la sexualité, soulève des enjeux particuliers en ce qui a trait aux pratiques d'enseignement. L'analyse des pratiques d'enseignement et des difficultés d'enseignement pourrait permettre de formuler des recommandations afin de mieux former les enseignant·e·s de ST en ÉAS. Ainsi, la qualité de l'enseignement pourrait se voir améliorer et favoriser l'apprentissage et le bien-être des élèves.

Dans cette perspective, les concepts mobilisés dans ce cadre théorique permettent de mieux comprendre les manières dont le personnel enseignant de ST au secondaire s'y prend pour aborder la sexualité en classe ainsi que les enjeux qui influencent l'enseignement de ce thème. Pour atteindre ce but, trois objectifs spécifiques sont poursuivis :

1. Documenter la perception du personnel enseignant en ST au secondaire concernant la contribution de la formation initiale et continue relative à l'ÉAS sur ses pratiques d'enseignement de ce thème sensible.
2. Examiner la fréquence à laquelle sont abordées les six thématiques du programme québécois d'ÉAS, qui préconise une vision de la sexualité globale,

positive et inclusive, ainsi qu'examiner le niveau d'aisance perçue du personnel enseignant de ST pour l'enseignement de ces mêmes six thématiques.

3. Analyser des pratiques d'enseignement, les motifs invoqués par le personnel enseignant de ST au secondaire justifiant son choix de pratiques, ainsi que les difficultés d'enseignement spécifiques à l'ÉAS qui en découlent.

CHAPITRE III

MÉTHODOLOGIE

Ce chapitre présente la méthodologie mise en œuvre en vue de répondre à la question de recherche. D'abord, le devis privilégié dans le but d'atteindre les objectifs de la recherche sera détaillé. Ensuite, les choix et justifications concernant le mode de recrutement des personnes participantes, les différentes stratégies de collecte de données, la méthode d'analyse et les considérations éthiques seront abordés.

3.1 Le devis de recherche

Le devis de recherche dans lequel s'inscrit cette étude à prédominance qualitative⁴ est exploratoire et interprétatif. La recherche exploratoire a été choisie, car elle vise à clarifier un problème qui n'a pas été défini de manière satisfaisante à ce jour. Elle permet donc de combler un vide dans la recherche (Van der Maren, 2004). La présente recherche s'intéresse à la manière dont la sexualité est abordée en classe par les enseignant·e·s de ST au secondaire, un sujet très peu documenté à ce jour. En ce qui concerne la recherche qualitative interprétative, Karsenti et Savoie-Zajc (2018, p. 195-196) la définissent

⁴ Recherche principalement qualitative, avec une composante quantitative reposant sur quelques scores moyens issus du questionnaire.

comme « une forme de recherche qui exprime des positions ontologiques (relatives à la vision de la réalité) et épistémologiques (associées aux conditions de production du savoir) particulières dans la mesure où le sens attribué à la réalité est vu comme construit entre le chercheur, les participants à l'étude et même les utilisateurs des résultats de la recherche. »

Considérant que la sexualité est un thème sensible, et que son enseignement sera vécu différemment selon les représentations sociales et les valeurs de l'enseignant·e et de ses élèves, ce type d'étude permettra de mieux comprendre et décrire les expériences des enseignant·e·s de ST quand ils abordent la sexualité en classe. Cela permettra de donner une place aux significations que les participant·e·s attribuent à leur enseignement et de les interpréter par la suite. Ce devis de recherche permet de documenter et de décrire la formation reçue par les enseignant·e·s de ST en ce qui a trait à l'enseignement de concepts reliés à la sexualité en classe, à leur aisance à aborder cette thématique en classe, ainsi qu'aux pratiques enseignantes déployées par ces dernier·ère·s.

3.2 Le mode de recrutement des participants et participantes

Cette étude cible des enseignants et enseignantes de ST œuvrant dans une école secondaire du Québec. Les personnes participantes doivent enseigner ou avoir déjà enseigné les concepts reliés à la sexualité. Afin d'obtenir un portrait le plus complet possible, le plus grand nombre possible de personnes participantes était visé. Pour ce faire, une affiche de sollicitation de participant·e·s comportant un lien hypertexte menant au formulaire d'information et de consentement a été diffusée largement. L'affiche a été acheminée au réseau de contacts de la chercheuse et à la conseillère pédagogique en ST

du Centre de services scolaire Chemin-du-Roy. Cette dernière a, à son tour, acheminé l'information à tout le personnel enseignant de ST du centre de services. Aussi, les membres du groupe Facebook *Sciences/Maths-secondaire (Québec) + TIC (profs seulement)* ont été sollicités par l'entremise d'une publication, largement repartagée, afin que le plus grand nombre d'enseignant·e·s de ST possible participe à l'étude. Au total, 33 personnes ont répondu à cet appel et ont rempli un questionnaire dont il sera question plus loin.

Ensuite, dans le but d'approfondir certains sujets et d'ainsi atteindre les objectifs spécifiques de recherche, de cinq à dix personnes parmi les 33 participant·e·s étaient visées pour poursuivre leur participation à la recherche. Ce nombre a été déterminé en gardant en tête de chercher à atteindre une saturation des données de recherche, c'est-à-dire que l'étendue des données recueillies serait suffisante pour en tirer des conclusions et que l'ajout de données n'apporterait pas une meilleure compréhension du sujet d'étude (Savoie-Zajc *et al.*, 2009). Des 33 participant·e·s du départ, 14 personnes ont montré de l'intérêt pour participer à la deuxième partie de la recherche. Aussi, les enseignant·e·s désirant participer au reste de l'étude devaient enseigner des notions reliées à la sexualité en classe au moment de la collecte de données (printemps 2024) et avoir des disponibilités communes avec la chercheuse. Puisque les concepts en lien avec la sexualité prescrits par la PDA en ST au secondaire touchent particulièrement les 2^e et 3^e années du secondaire, toutes les personnes participant à cette deuxième partie de la recherche devaient enseigner à ces niveaux.

Finalement, huit personnes enseignantes ayant montré de l'intérêt à poursuivre leur participation à la recherche ont été sélectionnées par la chercheuse et contactées par courriel. Le nombre de participant·e·s s'est arrêté à huit pour respecter la charge de travail et la durée imparties à une recherche de maîtrise et aussi parce que ce nombre a permis d'atteindre une saturation des données de recherche. La sélection des participants s'est faite par une technique d'échantillonnage non probabiliste de type volontaire et intentionnel afin de favoriser la plus grande diversité des participant·e·s possible (Fortin et Gagnon, 2022). Ce choix s'est fait en s'assurant de former un échantillon d'enseignant·e·s d'âge et de genre variés et provenant de différentes régions de la province. La chercheuse a observé ces personnes en classe alors qu'elles enseignaient la sexualité et les a rencontrées en entrevue individuelle semi-dirigée, comme cela est présenté à la prochaine section.

3.3 Les stratégies de collecte de données

Trois stratégies de collecte de données ont été employées de manière complémentaire dans cette étude, soit le questionnaire, l'observation directe en classe et l'entrevue semi-dirigée. La combinaison de ces stratégies permet d'explorer à la fois largement et concrètement les manières dont la sexualité est abordée par des enseignants et enseignantes de ST au secondaire. La collecte de données s'est échelonnée du mois de mars au mois de juin 2024.

3.3.1 Le questionnaire

La première partie de la recherche consiste en un questionnaire en ligne (voir Appendice A). Ce questionnaire explore différents aspects de l'enseignement de la sexualité par le personnel enseignant de ST au secondaire et peut être rempli en de 20 à 30 minutes. Cette stratégie de collecte de données a d'abord permis de recueillir des données plus générales concernant les personnes participantes (âge, identification de genre, formation initiale menant à la profession enseignante, expérience en enseignement). Cette première partie du questionnaire comporte aussi des questions concernant l'importance perçue, l'approche préconisée et la place accordée à l'ÉAS par le personnel enseignant dans ses cours de ST. On y retrouve également des questions portant sur la formation initiale et continue relative à l'ÉAS, ainsi que le niveau de satisfaction perçue des enseignant·e·s quant à cette formation. Pour la plupart des énoncés, c'est sur une échelle de Likert à cinq points (1 = pas du tout d'accord ; 2 = pas d'accord ; 3 = ni en désaccord ni en accord ; 4 = d'accord ; 5 = très en accord ; N/A = non-applicable) que les personnes participantes se sont exprimées. L'échelle de Likert a été choisie puisqu'elle permet d'exprimer un point de vue sur le sujet d'étude, puis d'en faire des scores permettant de faire des comparaisons (Fortin et Gagnon, 2022). Cet outil a donc permis de mesurer les opinions et les perceptions des enseignant·e·s en ce qui a trait à l'enseignement de l'ÉAS dans le cadre du cours de ST. Le score moyen a été utile pour placer en ordre de niveau d'aisance les thèmes du programme d'ÉAS à l'aide d'une valeur numérique. Cela a permis d'examiner plus clairement l'aisance moyenne pour chacun des thèmes et de comparer cet ordre avec celui obtenu dans le cadre d'autres recherches. De

plus, les questions de cette section du questionnaire ont permis de valider les critères de participation à la recherche et d'exclusion de celle-ci.

La deuxième section du questionnaire en ligne a permis d'explorer la fréquence à laquelle les participant·e·s déclarent aborder les six thématiques du programme d'ÉAS (2018) en classe de ST au secondaire. Les personnes participantes se sont exprimées sur une échelle de Likert à quatre points (1 = jamais ; 2 = rarement ; 3 = parfois ; 4 = souvent).

La troisième partie du questionnaire en ligne a permis d'explorer l'aisance perçue des enseignant·e·s de ST au secondaire à aborder ces mêmes six thèmes en classe. Pour ce faire, une échelle de Likert à cinq points (1 = pas du tout à l'aise ; 2 = pas à l'aise ; 3 = indifférent·e ; 4 = à l'aise ; 5 = très à l'aise) a été utilisée.

Finalement, le questionnaire a permis de recruter les participant·e·s pour la seconde partie de la recherche, puisque la dernière question du questionnaire invite les enseignant·e·s qui ont de l'intérêt à poursuivre la recherche à fournir leur adresse courriel afin que la chercheuse puisse les contacter.

3.3.2 L'observation

La deuxième stratégie de collecte de données est l'observation, puisqu'elle permet de décrire l'expérience individuelle lors de l'enseignement de l'ÉAS, les interactions avec les élèves autour de l'ÉAS, tel que la chercheuse les observe (Fortin et Gagnon, 2022).

L'observation en classe est pertinente dans le cadre de cette étude puisqu'elle permet d'enrichir la discussion lors de l'entrevue semi-dirigée (à laquelle les personnes participantes ont pris part après la période d'observation) en s'appuyant sur des exemples concrets de la pratique de l'enseignant·e, sur des réactions ou comportements des élèves ou de l'enseignant·e, etc. Ainsi, cela a été utile pour atteindre le troisième objectif de recherche, qui consiste à documenter des pratiques d'enseignement et des difficultés rencontrées spécifiques à l'ÉAS déclarées par le personnel enseignant de ST au secondaire et de documenter les motifs invoqués justifiant ses choix de pratiques.

Dans la présente étude, les périodes d'observation correspondaient à des périodes de cours d'une durée de 60 ou 75 minutes selon le milieu visité. Pour chacun des milieux (ceux des huit participant·e·s retenu·e·s), la chercheuse a assisté à une ou deux périodes d'enseignement dont le sujet principal du cours était relié à l'ÉAS. Comme il s'agit d'une observation non participante (Fortin et Gagnon, 2022), en aucun cas la chercheuse n'est intervenue durant le cours, mis à part si l'enseignant·e l'a interpellée. Les éléments observés jugés pertinents par la chercheuse (réactions des personnes, impressions, réflexions personnelles...) et en lien avec les objectifs de recherche (niveau d'aisance, pratiques d'enseignement et difficultés rencontrées) ont été colligés dans un journal de bord (Fortin et Gagnon, 2022). Ces notes de terrain ont exclusivement servi à contextualiser et à alimenter la discussion lors de l'entrevue semi-dirigée, puisque aucune analyse n'a été effectuée à partir des informations recueillies durant l'observation en classe. Le type d'observation effectué s'apparente à ce que Gaudet et Robert (2018)

définissent comme l'observation ouverte. Ce type d'observation s'appuie sur une approche souvent inductive et dont la grille d'observation est minimaliste et fluide (Gaudet et Robert, 2018). Dans cette étude, la grille d'observation était un document Word divisé en trois colonnes associées chacune à un objectif spécifique de recherche. Les sous-thématiques émergeaient en fonction de ce que l'observatrice jugeait pertinent.

3.3.3 L'entrevue semi-dirigée

L'entrevue semi-dirigée a été choisie comme dernière étape de collecte de données. Elle permet de récolter des informations pour mieux décrire et comprendre, de manière globale, comment le personnel enseignant de ST au secondaire aborde la sexualité en classe, son environnement naturel (Fortin et Gagnon, 2022). L'entrevue semi-dirigée permet de poser des questions supplémentaires pour explorer et approfondir certains aspects de l'enseignement de la sexualité (la formation reçue, l'aisance, les pratiques d'enseignement, les stratégies pédagogiques, les obstacles à l'apprentissage, les difficultés rencontrées) par des enseignant·e·s participant·e·s. Cette stratégie est donc complémentaire au questionnaire qui, à lui seul, n'aurait pas permis l'atteinte de tous les objectifs de cette recherche.

C'est à la suite de la période d'enseignement observée que les personnes participantes ont pris part à une entrevue semi-dirigée d'une durée de 60 à 75 minutes avec la chercheuse. Cette entrevue a eu lieu à l'école ou en vidéoconférence, à la

convenance de l'enseignant·e. Elle a été enregistrée de manière audio seulement afin de faciliter la transcription des entrevues pour l'analyse.

Le guide d'entretien utilisé dans cette recherche (voir Appendice B) contient essentiellement les mêmes questions que le questionnaire en ligne, mais pour lesquelles la personne participante a été amenée à apporter des précisions et des justifications. Cette stratégie lui a également donné l'occasion d'exprimer ses émotions et ses opinions sur le sujet à l'étude (Fortin et Gagnon, 2022). L'ordre dans lequel les thèmes déterminés à l'avance ont été présentés n'était pas prescrit. Des questions générales, en lien avec la formation reçue, l'enseignement de la sexualité en classe et le cours observé, ont d'abord été posées. Puis, la discussion s'est dirigée dans la direction que la personne participante prenait. Les sous-questions (plus précises) n'étaient pas prescrites non plus. Elles servaient de questions de relance au besoin (Gaudet et Robert, 2018). Étant donné que cette recherche poursuit des visées d'exploration et de description plus holistique en ce qui a trait à l'enseignement de la sexualité, il était préférable de ne pas trop se restreindre dans le type et le nombre de questions posées. En contrepartie, ce type d'entrevue est plus propice aux digressions, puisque le thème est large, d'où l'importance d'inclure au guide d'entretien des questions préparées pour favoriser une certaine homogénéité entre les entrevues. Cela a permis de s'assurer que les thèmes clés soient abordés avec toutes les personnes participantes.

3.4 L'analyse de données

L'analyse thématique a été la méthode retenue, puisqu'elle est utile afin d'explorer de nouveaux sujets et de les interpréter. Selon la définition de Paillé et Muchielli (2016, p. 236), l'analyse thématique est l'action de « Procéder systématiquement au repérage, au regroupement et, subsidiairement, à l'examen discursif des thèmes abordés dans un corpus, qu'il s'agisse d'une transcription d'entretien, d'un document organisationnel ou de notes d'observations. » Dans la présente étude, ce sont les données provenant du questionnaire en ligne ainsi que les transcriptions intégrales des huit entrevues semi-dirigées qui ont été analysées.

De plus, ce type d'analyse qualitative permet une approche à la fois inductive et déductive (Alhojailan, 2012). Cette approche mixte a donc été employée pour l'analyse des données de la présente recherche, puisque certaines questions ont permis de prédéterminer les catégories (approche déductive), alors que d'autres catégories ont émergé dans les entrevues (approche inductive). L'approche déductive, surtout utile lors de l'analyse des données du questionnaire, a permis de documenter la formation reçue et l'aisance des personnes participantes, par exemple en vérifiant si certains facteurs connus s'appliquaient également au contexte de l'enseignant·e de ST au secondaire. Occupant une place plus importante dans l'analyse des données de cette recherche (particulièrement celles provenant des entrevues), l'approche inductive a permis de faire ressortir des thèmes et leur récurrence associés à la formation, à l'aisance, aux pratiques d'enseignement et aux difficultés rencontrées spécifiques à l'enseignement de l'ÉAS. Il a

été possible d'explorer le contexte actuel afin de mieux comprendre comment la sexualité est abordée en classe par le personnel enseignant de ST au secondaire, puisque l'analyse inductive permet de proposer des descriptions ou des explications plausibles (Fortin et Gagnon, 2022).

Dans le cadre de cette recherche, l'analyse thématique s'est effectuée en suivant les six étapes du modèle d'analyse thématique de Braun et Clarke (2006). Ce modèle a été choisi plutôt que celui de Miles et Huberman (1994), puisque le plus grand nombre d'étapes et la linéarité du modèle de Braun et Clarke facilitaient le travail d'analyse aux yeux de la chercheuse.

Voici une traduction libre du modèle *Phases of Thematic Analysis* de Braun et Clarke (2006, p. 35), le modèle d'analyse retenu. Cette analyse thématique se décline en six étapes et est accompagnée de descriptions de ce qui a été effectué par la chercheuse pour chacune d'elles :

1. Se familiariser avec les données : transcrire les données provenant des enregistrements audios, effectuer une série de lectures et de relectures pour s'immerger dans les données et bien les comprendre dans leur contexte.
2. Générer des codes initiaux : extraire, puis coder les segments significatifs et pertinents de chaque transcription, organiser les données en sous-groupes. Les segments codés ont été surlignés de couleurs différentes représentant des sous-groupes.

3. Recherche des thèmes : regrouper les sous-groupes en thèmes potentiels, collecter les données pour tous ces thèmes potentiels. Les sous-groupes ont été transférés dans un tableau Word dont les colonnes représentent des thèmes potentiels.
4. Revue des thèmes : vérifier la cohérence et la pertinence des thèmes avec les extraits codés initialement et avec les premiers codes générés. Tenir compte des divergences au sein des regroupements ou entre ceux-ci. Au besoin, affiner ou fusionner des thèmes. L'ajout et la fusion de colonnes dans le tableau Word ont été effectués à cette étape.
5. Définir et nommer les thèmes : identifier et définir clairement ce que chaque thème représente. Nommer plus précisément chaque thème en fonction de ce qu'il contient. Ces informations ont été inscrites en haut de chaque colonne du tableau et représentaient en quelque sorte son titre.
6. Rédaction du rapport d'analyse : Analyser les résultats en présentant des extraits révélateurs des thèmes pour répondre aux objectifs de recherche. Décrire les résultats de façon exhaustive et les interpréter.

Les étapes 1 à 5 ont été effectuées pour chacune des huit entrevues en utilisant les mêmes codes, puis les mêmes sous-groupes et, ultimement, les mêmes thèmes. Chaque ligne du tableau correspondait à une personne participante. Si une personne participante n'abordait pas un thème, une case demeurait donc vierge dans le tableau. Le but était de regrouper en un seul tableau Word toutes les données analysées provenant des entrevues. Ainsi, il a été possible de faire l'analyse thématique en tenant compte des ressemblances

et des divergences entre les propos des personnes participantes. Dans l'analyse effectuée, de grands thèmes tels que la formation, l'aisance et les pratiques d'enseignement étaient prédéterminés pour répondre à la question et aux objectifs de recherche.

Finalement, les données du questionnaire et des entrevues ont été comparées à des fins de validité interne afin de répondre à la question de recherche : *Comment le personnel enseignant de ST au secondaire aborde-t-il la sexualité en classe ?* L'analyse thématique a donc permis d'examiner et d'interpréter, par thématiques, les données provenant du vécu d'enseignant·e·s de ST au secondaire conjointement à celles provenant du questionnaire afin de mieux documenter la perception du personnel enseignant concernant la contribution de la formation sur leurs pratiques d'enseignement (objectif spécifique 1), d'examiner la fréquence à laquelle sont abordées les six thématiques du programme québécois d'ÉAS, qui préconise une vision de la sexualité globale, positive et inclusive, ainsi qu'examiner le niveau d'aisance perçue du personnel enseignant de ST pour l'enseignement de ces mêmes six thématiques (objectif spécifique 2) et d'analyser des pratiques d'enseignement, les motifs invoqués par le personnel enseignant de ST au secondaire justifiant son choix de pratiques, ainsi que les difficultés d'enseignement spécifiques à l'ÉAS qui en découlent (objectif spécifique 3).

3.5 Les considérations éthiques

Puisque cette recherche a été effectuée auprès d'êtres humains, des précautions éthiques ont été mises en place. Les droits des personnes participantes ont été respectés par la recherche d'un consentement libre, éclairé et continu, par la confidentialité des données et par la présentation des conséquences associées à la participation à l'étude

(Fortin et Gagnon, 2022). Les personnes participantes ont rempli un formulaire de consentement (voir Appendice C) pour confirmer que leur participation à l'étude était faite sur base volontaire et qu'elles étaient conscientes des inconvénients de la recherche (temps et la présence de la chercheuse en classe pouvant affecter la dynamique de classe). En plus de consentir pour la partie I de la recherche (le questionnaire), les enseignant·e·s participant·e·s à la seconde partie de la recherche (observation et entrevue) ont également consenti à ce que la chercheuse assiste à une période d'enseignement en classe et à ce qu'un enregistrement audio de l'entrevue semi-dirigée soit effectué. De plus, les directions d'école ont également dû donner leur autorisation (voir Appendice D), puisque de la chercheuse effectuait une observation en classe durant une période de cours. Les données recueillies ont été anonymisées, à l'aide de noms fictifs, dans le but de protéger la confidentialité des personnes participantes. Un plan de gestion des données a également été mis en place pour s'assurer de préserver la confidentialité des données (Gaudet et Robert, 2018). Cette recherche a été approuvée par un comité d'éthique de la recherche de l'Université du Québec à Trois-Rivières et un certificat portant le numéro CER-24-306-07.14 a été émis le 26 février 2024.

CHAPITRE IV

RÉSULTATS

Dans ce chapitre, les résultats de l'étude permettront de répondre à la question de recherche : *Comment le personnel enseignant de ST au secondaire aborde-t-il la sexualité en classe ?* Dans un premier temps, le portrait global des 33 répondant·e·s au questionnaire, ainsi que le profil plus détaillé de chacun des huit participant·e·s aux entrevues, seront décrits. La description des personnes participantes permet de mieux contextualiser les résultats de recherche considérant la singularité de chaque enseignant·e et de son contexte de classe. Elle permet aussi de mettre ces résultats en relief considérant aussi les difficultés communes rencontrées malgré cette singularité, ainsi que les difficultés distinctes que cette singularité pourrait soulever. Dans un deuxième temps, les résultats du questionnaire (partie I de l'étude) seront présentés conjointement avec ceux des entrevues semi-dirigées (partie II de l'étude), permettant d'analyser les réponses du questionnaire en vue de produire un portrait plus global d'enseignant·e·s de ST au secondaire à la lumière du vécu de certain·e·s ayant pris part aux entrevues. De plus, les résultats provenant des entrevues favorisent l'approfondissement et l'interprétation de certains résultats du questionnaire. Les résultats relatifs à la formation initiale et continue reçue par ces enseignant·e·s en ÉAS seront d'abord décrits (objectif spécifique 1). Cela sera suivi par la description de la fréquence à laquelle les différentes thématiques du

programme d'ÉAS sont abordées en classe et du niveau d'aisance du personnel enseignant pour l'enseignement de chacune de ces thématiques (objectif spécifique 2) et, pour finir, leurs pratiques d'enseignement, les motifs invoqués pour justifier leurs choix de pratiques et les difficultés rencontrées lors de cet enseignement (objectif spécifique 3).

4.1 La présentation des participants et participantes de l'étude

Dans un premier temps, un questionnaire a été utilisé dans le but de recueillir les données d'un plus grand nombre de participants possible afin que les résultats représentent plus globalement et fidèlement le sujet étudié. Dans un deuxième temps, huit personnes parmi celles ayant répondu au questionnaire ont participé à une ou deux séances d'observation en classe par la chercheuse suivie d'une entrevue semi-dirigée. Cette seconde partie de l'étude a permis aux participant·e·s de préciser certaines réponses du questionnaire en plus de partager leurs expériences d'enseignement (principalement en lien avec les pratiques et difficultés rencontrées) lorsque la sexualité est abordée en classe. Les 33 participant·e·s du questionnaire et les huit qui ont pris part à la période d'observation et aux entrevues seront présentés dans cette section. Cette section brosse le portrait des personnes participantes à l'étude.

4.1.1 Participants et participantes au questionnaire

La première partie de l'étude consistait en un questionnaire en ligne. Ce questionnaire avait pour but de brosseur un portrait global de la formation initiale et continue reçue par le personnel enseignant de ST au secondaire, de la fréquence à laquelle

il aborde les différentes thématiques du programme obligatoire d'ÉAS (2018) et son aisance à cet égard. Au total, ce sont 33 personnes qui ont répondu au questionnaire. De ces 33 participant·e·s, 17 sont des femmes (51 %), 15 sont des hommes (46 %) et une personne est non-binaire (3 %). L'âge des participant·e·s varie entre 25 ans et 57 ans. La moyenne d'âge des participant·e·s est de 40 ans. Leur expérience en enseignement varie entre un an et 32 ans. La moyenne du nombre d'années d'expérience est de 12 ans. Pour ce qui est de la formation initiale de ces personnes participantes, 19 d'entre elles ont complété le baccalauréat en enseignement au secondaire, profil ST. Il s'agit du cheminement « standard » menant à la profession. Six participant·e·s ont un baccalauréat en enseignement d'un autre profil. Trois participant·e·s détiennent une maîtrise en enseignement au secondaire (maîtrise qualifiante) en ST au secondaire. Ces 29 enseignant·e·s détiennent un brevet d'enseignement et sont considéré·e·s comme légalement qualifié·e·s (LQ) par le ministère de l'Éducation du Québec (MEQ). Les quatre autres participant·e·s ne sont pas titulaires d'une autorisation légale d'enseigner du MEQ. Certain·e·s sont actuellement en formation menant à l'obtention du brevet (baccalauréat en enseignement ou maîtrise qualifiante en enseignement ou diplômes d'études supérieures spécialisées (DESS) en enseignement) et possèdent une autorisation provisoire d'enseigner. D'autres ont obtenu un diplôme universitaire dans un champ connexe à la science et enseignent les ST au secondaire sans pour autant avoir étudié en enseignement et sont en tolérance d'engagement. On les considère comme non légalement qualifié·e·s (NLQ). Le tableau 1 suivant montre la répartition des types de formation initiale des participant·e·s à l'étude. La ligne noire présente dans le tableau 1 montre la

distinction entre les personnes enseignantes LQ (en haut) et NLQ (en bas). Les enseignant·e·s LQ (n=29) représentent 88 % des participant·e·s et les NLQ (n=4) représentent, pour leur part, 12 %.

Tableau 1

Répartition des types de formation initiale des personnes participantes

Type de formation initiale	Nombre de personnes (n = 33)	Pourcentage (%)
Baccalauréat en enseignement au secondaire profil ST terminé	19	58
Autre baccalauréat en enseignement terminé	6	18
Maitrise en enseignement secondaire (maitrise qualifiante) en ST terminée	3	9
Baccalauréat en biologie et certificat en enseignement secondaire et collégial	1	3
Maitrise en enseignement secondaire (maitrise qualifiante) en ST en cours	1	3
Autre baccalauréat en enseignement en cours	1	3
Autre maitrise en enseignement secondaire (maitrise qualifiante) en cours	1	3
Baccalauréat en sciences appliquées à la santé terminé	1	3

4.1.2 Participants et participantes à l'observation en classe et à l'entrevue semi-dirigée

La seconde partie de l'étude avait pour but d'approfondir les réponses de la première partie de la recherche en les appuyant à l'aide d'exemples concrets vécus par des enseignant·e·s de ST au secondaire. Pour ce faire, des périodes d'observation en classe ont été effectuées, ainsi que des entrevues semi-dirigées avec des personnes enseignantes de ST. Au total, huit enseignant·e·s parmi ceux ayant répondu au questionnaire en ligne ont participé à la seconde partie de l'étude (n=8). Leurs portraits seront présentés dans les paragraphes qui suivent. Parmi les huit personnes participantes, quatre proviennent de la région de la Mauricie, deux de la Montérégie, une de la Capitale-Nationale et une de l'Outaouais. Les participant·e·s proviennent de six écoles secondaires différentes. Les milieux d'enseignement diffèrent les uns des autres. Le personnel enseignant est lui aussi diversifié par son approche, ses pratiques, ses expériences, la formation reçue, etc. Les descriptions qui suivent servent donc à mieux comprendre le contexte dans lequel chacun des participant·e·s exerce ses fonctions. Cette contextualisation permettra de mieux documenter et interpréter les résultats de recherche.

Alexandre est un homme de 30 ans ayant complété le baccalauréat en enseignement au secondaire (concentration ST). Cet enseignant a neuf ans d'expérience en enseignement des ST au secondaire. Dans le cadre de sa formation initiale, il a suivi un cours optionnel portant sur l'ÉAS au secondaire. Alexandre est le seul participant ayant reçu de la formation initiale en lien avec l'ÉAS. Il dit s'être formé en lisant sur le sujet, en se fiant à des expériences personnelles et aux expériences de son entourage et en parlant

avec des collègues. Cet enseignant considère qu'il y a un manque au niveau de la formation initiale. Il a l'impression que la formation initiale n'apprend pas aux futur·e·s enseignant·e·s comment enseigner la sexualité. En ce qui a trait à la formation continue, des offres de formation reliées à l'ÉAS ont été proposées dans les dernières années. Malheureusement, considérant que les horaires des journées pédagogiques sont chargés, l'enseignant mentionne ne pas avoir le temps de suivre ces formations.

Catherine est une femme de 42 ans ayant d'abord obtenu son diplôme en biologie, puis ayant complété une maîtrise (qualifiante) en enseignement secondaire (profil ST). Cette enseignante a 17 ans d'expérience en enseignement des ST au secondaire. Catherine a participé à une recherche en ÉAS appliquée au cours de ST en plus de travailler en collaboration avec le chercheur responsable de ce projet et la sexologue du centre de services scolaire. Ces expériences lui ont permis de peaufiner ses connaissances en matière d'ÉAS, malgré l'absence de formation initiale. Afin d'approfondir davantage ses connaissances, elle a suivi un cours d'anatomie humaine offert par l'Université du Québec à Trois-Rivières (UQTR). Ce cours lui a permis de mieux connaître les parties génitales et urogénitales sur de vrais corps humains. Grâce à son expertise et à sa volonté que les adolescent·e·s reçoivent une ÉAS de meilleure qualité, Catherine offre maintenant de la formation en ÉAS pour les personnes enseignantes. Elle a vraiment à cœur le partage des connaissances en ce qui a trait aux bonnes pratiques en termes d'ÉAS.

Christophe est un homme de 29 ans ayant complété le baccalauréat en enseignement au secondaire (concentration ST), puis a poursuivi à la maîtrise en didactique (profil ST). Il aurait voulu que sa recherche porte sur l'ÉAS, mais comme il arrivait difficilement à trouver une direction de recherche, il s'est plutôt intéressé à l'éducation relative à l'environnement. Cet enseignant a 6 ans d'expérience en enseignement des ST au secondaire. Il a suivi une formation continue qui était offerte aux enseignants de toutes les matières. Cette formation d'une heure portait sur les mythes relatifs au thème de la sexualité. Elle était donnée par une professeure d'université et a été appréciée par Christophe. Il a également suivi une formation sur des manières pour aborder des thèmes controversés avec les élèves en classe, mais ce n'était pas en lien directement avec l'ÉAS. L'enseignant mentionne que d'autres conférences l'intéressaient, mais entraient en conflit d'horaire avec ses périodes d'enseignement. Il a d'ailleurs proposé que ce type de conférences soient ajoutées dans le cadre d'un cours dans la formation initiale en enseignement. Il s'inspire de la manière dont les organismes qui viennent en classe abordent la sexualité avec les élèves et dont ils répondent aux questions.

Christiane est une femme de 49 ans ayant complété le baccalauréat en enseignement de la chimie et de la biologie (deux majeures). Cette enseignante a 23 ans d'expérience en enseignement des ST au secondaire. Elle travaille dans une école qui présente une grande diversité ethnoculturelle: 25 % des élèves qui fréquentent cette école sont des immigrants de première génération provenant de près de 76 pays différents et 36 langues différentes sont parlées à la maison. Cette réalité teinte sa manière d'enseigner et

d'aborder la sexualité en classe, car les valeurs, les représentations sociales et les croyances des élèves sont très diversifiées. Cette enseignante est libérée d'une partie de sa tâche pour s'occuper du volet d'ÉAS pour l'ensemble de l'école. Elle est donc une figure connue par tous les élèves de l'école, car elle enseigne les notions du programme obligatoire d'ÉAS pour tous les niveaux. Cette enseignante s'est formée en ÉAS en suivant de nombreuses formations continues offertes par la maison des jeunes de son quartier, par Tel-jeune, dans le contexte d'ateliers présentés dans des colloques, etc. Elle est même allée suivre les cours qu'elle considérait pertinents du certificat à distance en santé sexuelle de l'Université Laval afin de se perfectionner.

Lucas est un homme de 32 ans ayant complété le baccalauréat en enseignement au secondaire (concentration ST). Il aurait aimé faire une maîtrise en éducation portant sur l'ÉAS, mais malheureusement, aucun·e directeur·trice n'était intéressé·e par le sujet. Il a donc orienté ses recherches sur l'enseignement de la physique. Cet enseignant a neuf ans d'expérience en enseignement des ST au secondaire. Lucas a suivi plusieurs formations continues en lien avec l'ÉAS : sur l'enseignement inclusif des ST, en participant à des communautés de pratiques (CoP) et en suivant un *massive open online course* (MOOC) sur les réalités trans. De plus, il a lu plusieurs articles et ouvrages portant sur le sujet de la sexualité. Il considère que l'ÉAS est très importante et est plutôt à l'aise de s'en charger. Bien qu'il juge essentiel d'offrir cette éducation aux adolescent·e·s, Lucas a parfois l'impression de marcher sur des œufs quand il aborde le sujet en classe et n'est pas

toujours certain du rôle qu'il devrait avoir en tant qu'enseignant de ST au secondaire en matière d'ÉAS.

Richard est un homme de 57 ans ayant complété d'abord un baccalauréat en sciences de l'environnement, suivi d'une maîtrise et d'un début de doctorat. Finalement, c'est après 11 ans d'études universitaires qu'il a complété un baccalauréat en enseignement. Cet enseignant a 26 ans d'expérience en enseignement des ST au secondaire. Comme il y avait très peu d'emplois disponibles au Québec, il a enseigné dans une autre province canadienne durant de nombreuses années avant de revenir travailler dans les écoles québécoises. Richard a travaillé huit ans en pharmacie et dit avoir acquis beaucoup de connaissances en ÉAS grâce à cette expérience professionnelle, notamment par l'entremise d'ateliers sur le port du condom. Cet enseignant a suivi une formation continue sur l'enseignement de la sexualité au secondaire de trois heures offertes par une infirmière. Malheureusement, cette formation n'a pas répondu à ses besoins, car la sexualité y était présentée de manière mécanique et l'infirmière ne semblait pas à l'aise d'en parler. Richard dit qu'il a été autodidacte dans sa formation en ce qui a trait à l'ÉAS. Il s'est informé, et s'est appuyé sur ses expériences personnelles et professionnelles pour parvenir à enseigner ces notions. Ce participant considère qu'il est encore en apprentissage, même s'il est un enseignant d'expérience.

Sylvain est un homme de 40 ans ayant complété le baccalauréat en enseignement au secondaire (concentration ST). Cet enseignant a 15 ans d'expérience en enseignement

des ST au secondaire. Sylvain n'est pas du tout satisfait de la formation initiale reçue en lien avec l'ÉAS. Entre autres, il aurait voulu que le cours de développement socioaffectif couvre l'adolescent aussi, et non seulement l'enfant. Pour ce qui est de la formation continue, cet enseignant a, lui aussi, reçu des offres de formation en ÉAS traitant du consentement et de l'hypersexualisation. Toutefois, son horaire ne lui permettait pas d'y participer. Comme il est curieux de nature, Sylvain est allé chercher par lui-même les connaissances en matière d'ÉAS dont il avait besoin pour l'enseigner dans le cadre du cours de ST au secondaire et pour répondre aux questions des élèves. Cet enseignant a l'impression que les nouvelles personnes enseignantes sont plus à l'aise et sensibilisées pour aborder le thème de la sexualité en classe que ses collègues plus âgé·e·s. Selon lui, la formation initiale pourrait inclure un cours d'anatomie et de biologie humaine qui enseigne le fonctionnement du corps humain plus en détail. De plus, il suggère la mise en place d'un cours de sociologie en lien avec tous les enjeux modernes associés au développement de l'humain, à l'identité de genre, aux rôles conventionnels dans la société, à la vision plus moderne de la sexualité, etc. Pour finir, Sylvain trouve qu'il peut être difficile d'être à jour au niveau du vocabulaire à utiliser ou à éviter. Ceci représente un défi pour lui puisque la formation qu'il a reçue peut ne plus être adéquate.

Xavier est un homme de 28 ans ayant complété le baccalauréat en enseignement au secondaire (profil univers social). Cet enseignant a deux ans d'expérience en enseignement des ST au secondaire. Il enseigne les ST puisqu'il n'y a actuellement pas de contrats disponibles dans sa discipline dans sa région, mais que plusieurs postes en ST

y sont vacants. De plus, il a toujours eu beaucoup d'intérêt pour tout ce qui entoure la science et la technologie. Comme il a toujours consommé et consomme beaucoup de contenu de nature technoscientifique, il se sent capable d'enseigner les ST au secondaire. Toutefois, il reconnaît qu'il manque de formation non seulement par rapport à l'ÉAS, mais aussi quant au programme de ST en général. Dans le cadre de sa formation initiale, quelques aspects de la sexualité ont été abordés dans un cours de psychologie (développement de l'enfant et l'adolescent), mais il n'a pas appris comment l'enseigner. Également, dans le cadre d'un cours du baccalauréat en enseignement de l'univers social, un professeur avait conscientisé les étudiant·e·s par rapport aux différentes réalités des élèves et leur avait dit de faire attention et de modérer leurs propos lorsque des thèmes sensibles sont abordés en classe. Xavier mentionne qu'il s'est surtout formé par lui-même en lisant sur le sujet et par ses expériences personnelles, ainsi que celles de son entourage. Tout comme Alexandre, Xavier a reçu des offres de formation auxquelles il n'a pas pu participer, puisque ces formations avaient lieu durant les heures de classe.

4.2 La formation initiale et continue relative à l'ÉAS

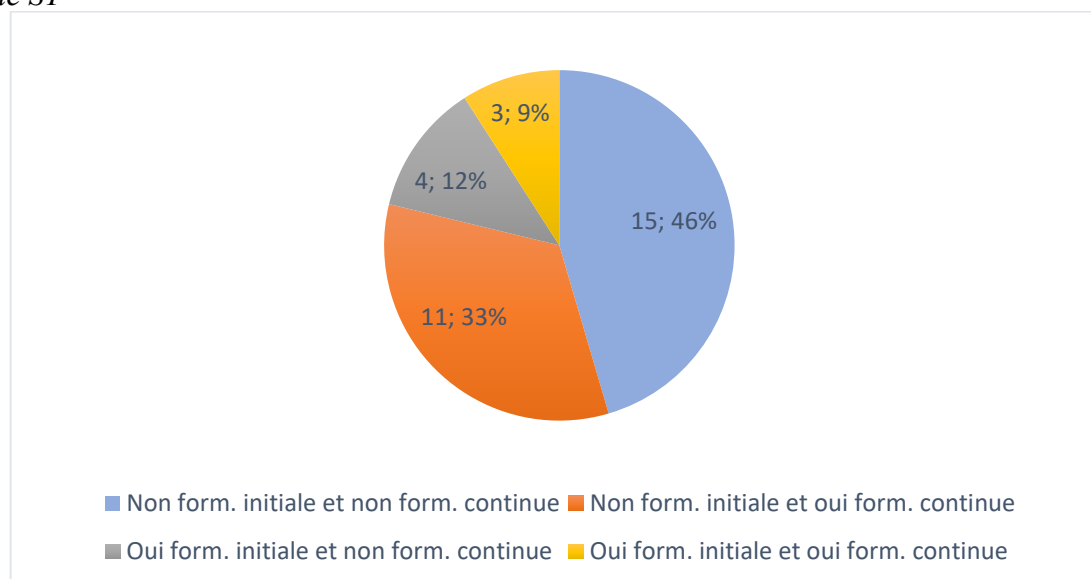
À partir de cette section, les résultats des deux parties de l'étude (questionnaires et entrevues) seront mis en commun. Les thèmes importants de la recherche seront présentés en référant d'abord aux résultats du questionnaire pour en avoir une idée d'ensemble, puis à ceux des entrevues afin d'explorer davantage et nuancer cette idée. Les résultats du questionnaire en lien avec la formation initiale et continue des enseignants et enseignantes

de ST au secondaire relative à l'ÉAS seront d'abord présentés. Par la suite, les résultats associés aux formations initiale et continue seront présentés séparément.

Pour commencer, la figure 1 montre la répartition des formations initiale et continue en ÉAS reçues par les 33 personnes participantes. Parmi elles, 15 personnes (46 %) n'ont reçu ni formation initiale ni formation continue en ce qui a trait à l'ÉAS. Le tiers n'a pas reçu de formation initiale, mais a suivi de la formation continue. Quatre participant·e·s (12 %) ont reçu de la formation initiale, mais n'ont pas suivi de formation continue. Finalement, seulement trois personnes (9 %) ont reçu à la fois de la formation initiale et continue sur le sujet. On constate qu'un peu moins de la moitié des enseignant·e·s n'ayant aucune formation initiale s'est perfectionnée en allant suivre de la formation continue.

Figure 1

Formation initiale ou continue relative à l'ÉAS reçue par les enseignants et enseignantes de ST

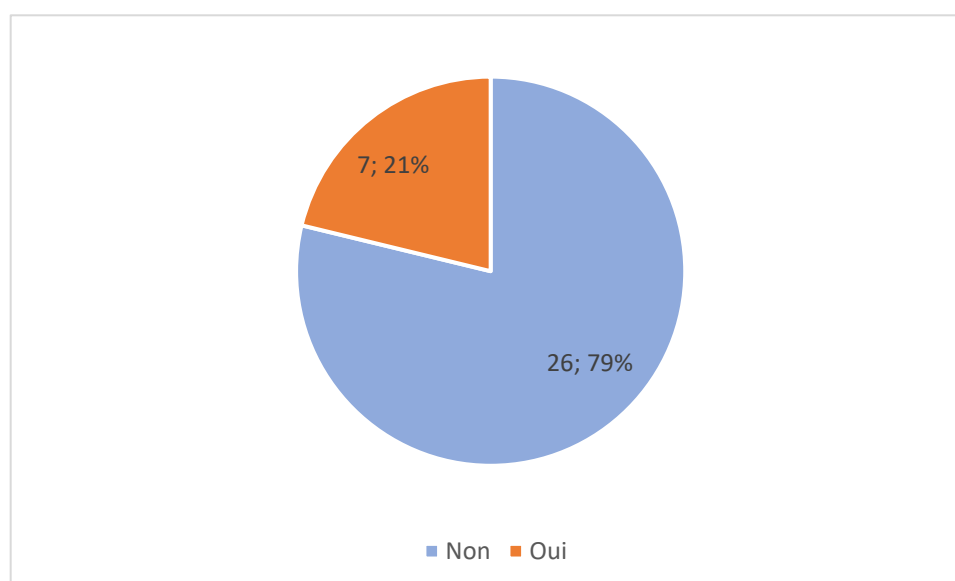


4.2.1 La place de l'ÉAS dans la formation initiale

L'ÉAS comprend des concepts liés de près et de loin au programme de ST au secondaire. Le personnel enseignant de ST au secondaire doit aborder la fonction de reproduction ainsi que les stades de développement de l'humain. Ainsi, il doit aborder en classe des concepts associés à la sexualité tels que le système reproducteur, la grossesse, la contraception, les ITSS, la puberté, etc. Dans le questionnaire, la question *Lors de votre formation initiale, avez-vous suivi des cours portant sur l'enseignement de la sexualité ?* a été posée pour examiner si le programme de formation est en adéquation avec ce que le programme de ST au secondaire prescrit. Malgré qu'il s'agisse d'un thème obligatoire à enseigner en ST au secondaire, seulement 7 des 33 participant·e·s (21 %) ont reçu une formation initiale en lien avec l'enseignement de la sexualité. Les 26 autres participant·e·s (79 %) disent ne pas avoir reçu de formation initiale en lien avec cette thématique dans leur formation initiale (voir Figure 2).

Figure 2

Formation initiale relative à l'ÉAS reçue par les enseignants et enseignantes de ST



Les personnes qui ont répondu au questionnaire ont pu décrire la formation initiale reçue, si applicable. Voici comment les personnes participantes décrivent la formation initiale reçue en lien avec l'ÉAS (voir Tableau 2).

Tableau 2

Synthèse des formations initiales reçues en lien avec l'enseignement de la sexualité

-
- Cours d'ÉAS au secondaire durant le parcours à l'UQAM
 - Dans le cadre d'un cours de didactique des ST
 - Fonctionnement et anatomie du système reproducteur
 - Essentiellement l'anatomie humaine
 - Didactique de l'enseignement de la sexualité au secondaire (cours de 3 crédits)
 - Un cours dans le cursus universitaire et quelques conférences
 - Psychologie du comportement sexuel
-

Dans le questionnaire, à l'énoncé *Je suis satisfait·e de la formation initiale reçue, en ce qui a trait à l'enseignement de la sexualité dans le cours de ST*, les personnes répondantes ont exprimé leur niveau d'accord sur une échelle de Likert à cinq points (1 = pas du tout d'accord ; 2 = pas d'accord ; 3 = Ni en désaccord ni en accord ; 4 = d'accord ; 5 = très en accord ; N/A = non-applicable). Les résultats montrent que 60 % des personnes participantes ne sont pas du tout satisfait·e-s (45 %) ou pas satisfait·e-s (15 %) de la formation initiale reçue relative à l'ÉAS.

En conservant seulement les réponses des sept personnes ayant reçu une formation initiale en ÉAS, on constate que la formation initiale n'est pas considérée comme satisfaisante (voir Figure 4). Une seule des sept personnes participantes est satisfaite de la

formation initiale reçue. Il s'agit de la personne ayant suivi le cours de didactique de l'enseignement de la sexualité au secondaire (cours de 3 crédits).

Figure 3

Niveau d'accord avec l'énoncé « Je suis satisfait-e de la formation initiale reçue, en ce qui a trait à l'enseignement de la sexualité dans le cours de ST »

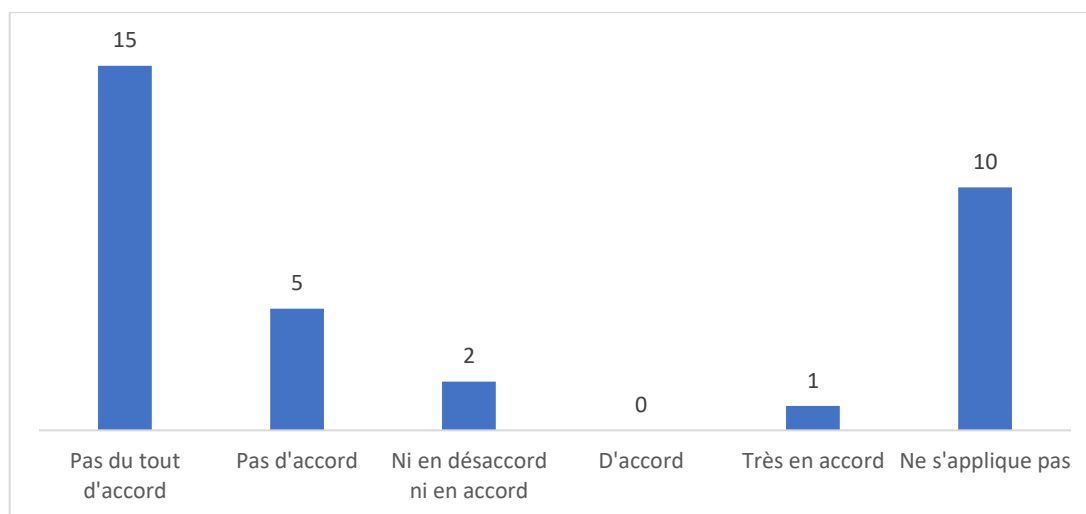
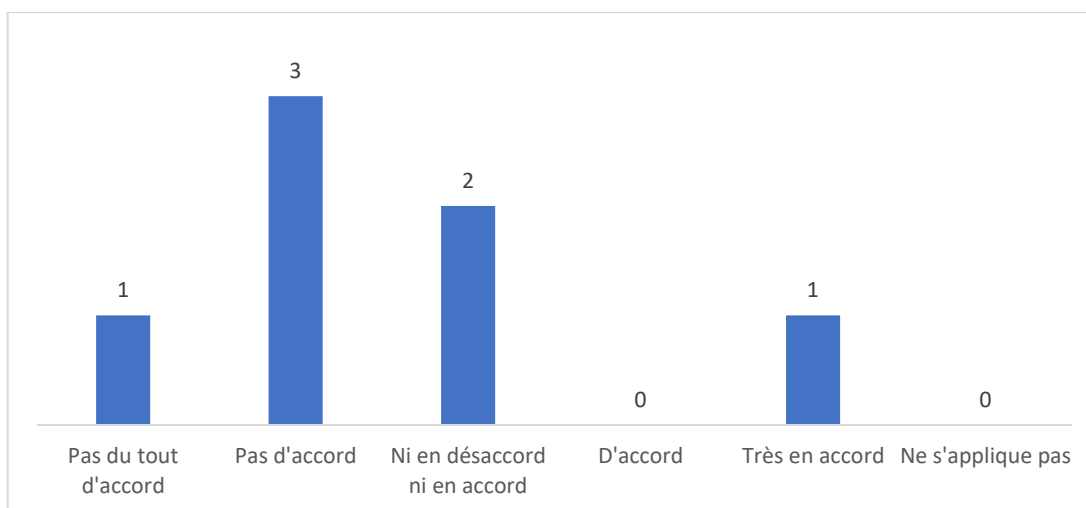


Figure 4

Niveau d'accord avec l'énoncé : « Je suis satisfait-e de la formation initiale reçue, en ce qui a trait à l'enseignement de la sexualité dans le cours de ST » des sept enseignant-e-s de ST dont la formation initiale abordait l'enseignement de la sexualité



En ce qui concerne les résultats issus des entrevues, ceux-ci montrent que toutes les personnes participantes, à l'exception d'une seule, ne sont pas satisfaites de la formation initiale en matière d'ÉAS. Un seul d'entre eux, Alexandre, avait suivi un cours portant sur ce sujet dans sa formation initiale en enseignement des ST au secondaire. Même si ce dernier dit être satisfait de la formation initiale reçue en lien avec l'ÉAS, il déplore tout de même que ce cours soit optionnel. Alexandre mentionne qu'au-delà de l'acquisition de connaissances relatives à ce sujet, le personnel enseignant en ST devrait également être formé sur « comment enseigner » la sexualité. De son côté, Catherine souligne d'absence d'un cours dans le curriculum (optionnel ou pas) de la maîtrise qualifiante au moment où elle a suivi sa formation. Elle mentionne que le personnel enseignant doit être au fait des bonnes pratiques d'enseignement en matière d'ÉAS pour être capable de répondre adéquatement aux besoins des élèves. Offrant elle-même de la formation sur ce sujet, elle dit avoir été témoin de certaines réponses qui ont été offertes aux jeunes qui n'étaient pas appropriées à l'âge de l'élève (développement psychosocial), qui n'établissaient pas de liens avec les différentes dimensions de la sexualité (Christophe a, lui aussi, été témoin d'une situation similaire), ou encore qui allaient à l'encontre d'une sexualité positive et inclusive. Elle ajoute que cette formation initiale devrait permettre de mettre à jour les connaissances, le vocabulaire, les outils didactiques et les bonnes pratiques d'enseignement en matière d'ÉAS. Sans que ces personnes l'aient nommé aussi explicitement, les résultats des entrevues montrent que Catherine, Christophe, Richard et Sylvain partagent ce même avis.

4.2.2 L'ÉAS dans la formation continue

Pour pallier les lacunes de la formation initiale et pour accompagner ceux et celles qui enseignent des concepts du programme d'ÉAS, des formations continues en lien avec l'ÉAS sont offertes aux enseignants et enseignantes. Le questionnaire a permis de documenter la répartition des personnes ayant suivi (ou n'ayant pas suivi) de formation continue portant sur la thématique et de décrire l'offre de formation continue. Des 33 personnes participantes, 14 (42 %) ont suivi de la formation continue sur le sujet et les 19 autres (58 %) n'en ont pas suivi. Les données provenant directement du questionnaire montrent que l'offre des formations continues est assez diversifiée. Puisque la question du questionnaire n'exigeait pas de précisions concernant qui offrait la formation, sa durée, etc., les données collectées sont plus ou moins complètes d'une personne à l'autre. Le tableau 3 présente en quoi consistait la formation continue reçue par le personnel enseignant.

En ce qui concerne le niveau de satisfaction quant à la formation continue, les personnes répondantes ont exprimé leur niveau d'accord sur la même échelle de Likert à cinq points. Pour l'énoncé du questionnaire *Je suis satisfait·e de la formation continue reçue, en ce qui a trait à l'enseignement de la sexualité dans le cours de ST*, la figure 5 montre que neuf des 33 participant·e·s (27 %) s'identifiant à cet énoncé ne sont pas satisfait·e·s (6 %) ou pas du tout satisfait·e·s (21 %) de la formation continue reçue. Trois participant·e·s (9 %) sont ni satisfait·e·s ni insatisfait·e·s. Onze participant·e·s (33 %) sont satisfait·e·s (27 %) ou très satisfait·e·s (6 %) de la formation continue reçue.

Tableau 3

Synthèse des formations continues reçues en lien avec l'enseignement de la sexualité

-
- Formation sur les réalités des élèves de la communauté LGBTQ+
 - Formations offertes par des sexologues ou par le personnel de la santé (du centre de services scolaire ou de la santé publique)
 - Formation sur l'enseignement de la sexualité au secondaire
 - Formation du GRIS⁵
 - Formation sur l'affirmation et l'identité de genre
 - CoP d'École en réseau sur l'enseignement inclusif de la sexualité en ST (5 rencontres de 75 minutes)
 - MOOC sur les réalités des personnes trans
 - Cours à l'Université Laval
 - Conférence au Colloque en enseignement secondaire organisée par l'association étudiante en enseignement secondaire de l'Université Laval (AEESUL) permettant de démystifier certains mythes de l'ÉAS de manière générale. (60 minutes)
 - Ateliers au congrès de l'AESTQ⁶
 - Lecture d'ouvrages portant sur l'ÉAS
 - Formation sur l'état des lieux et statistiques en ÉAS, l'homologie des corps et l'enseignement inclusif offert par la conseillère pédagogique de sciences (2 ½ journées)
 - Séminaire sur les bases de l'ÉAS par Guillaume Cyr⁷
-

Les dix autres participant·e·s ont répondu que cela ne s'appliquait pas à leur situation. Cet énoncé a porté à confusion : certaines personnes participantes ont répondu « ne s'applique pas » puisqu'elles n'avaient pas reçu de formation continue, alors que d'autres ont répondu sur l'échelle de Likert même si elles n'avaient pas reçu de formation continue. Ces résultats ne sont donc pas représentatifs de la satisfaction de l'offre en formation

⁵ Groupe régional d'intervention sociale : organisme ayant pour mission de promouvoir une vision positive des personnes de la diversité sexuelle et de la pluralité des genres

⁶ Association pour l'enseignement de la science et de la technologie au Québec

⁷ Professeur d'université spécialisé en didactique de la science et de la technologie, diversité sexuelle, de genre et de corps sexués et ÉAS

continue et, de ce fait, ne permettent pas l'analyse des réponses. Afin de contourner cette problématique, seules les données des 14 personnes participantes qui disent avoir reçu de la formation continue ont été conservées pour l'analyse (voir Figure 6). On constate que les personnes ayant suivi de la formation continue sont satisfaites (57 %) ou très satisfaites (14 %) de la formation reçue. Une seule personne n'était pas du tout satisfaite et il s'agissait d'une formation offerte par la santé publique. Cette personne n'a pas donné plus de détails concernant la formation reçue.

Figure 5

Niveau d'accord avec l'énoncé « Je suis satisfait-e de la formation continue reçue, en ce qui a trait à l'enseignement de la sexualité dans le cours de ST » chez les 33 personnes participantes

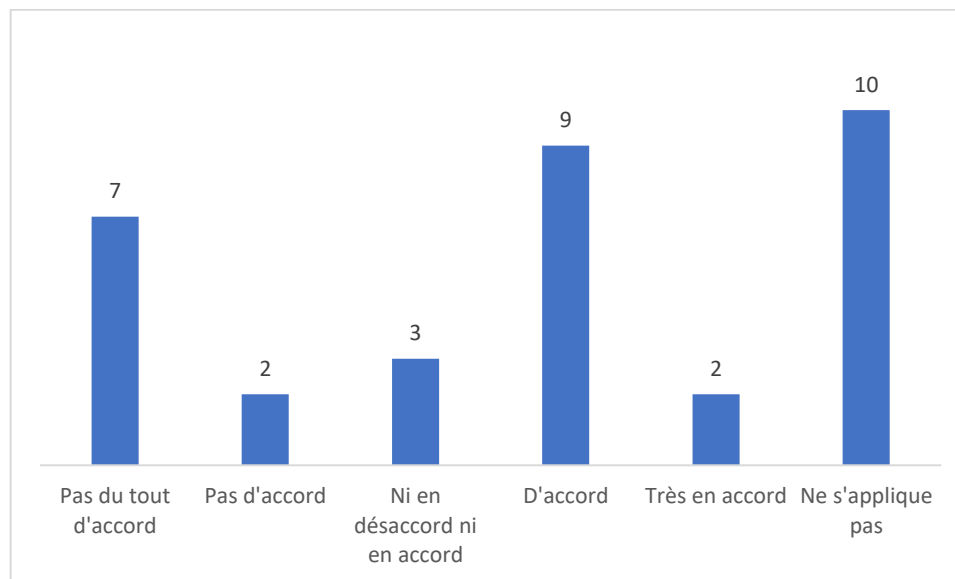
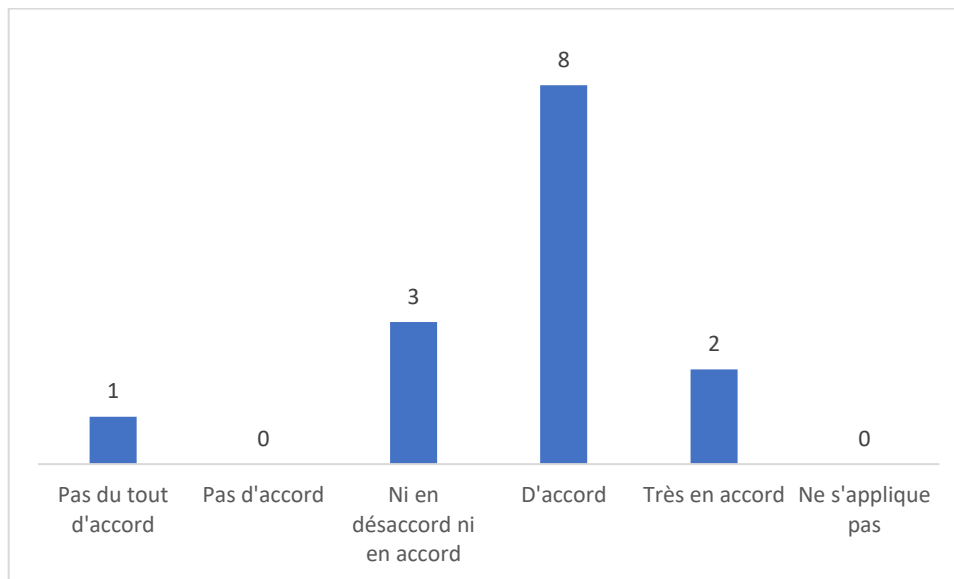


Figure 6

Niveau d'accord avec l'énoncé « Je suis satisfait-e de la formation continue reçue, en ce qui a trait à l'enseignement de la sexualité dans le cours de ST » des 14 personnes participantes ayant reçu une formation continue en lien avec l'enseignement de la sexualité



En comparant les résultats de la satisfaction de la formation continue de la figure 5 et de la figure 6, on constate que les 14 personnes ayant suivi de la formation continue sont en moyenne plus satisfaites de la formation continue reçue que la moyenne des 33 participant·e·s de l'étude. On peut donc s'imaginer que les personnes insatisfaites peuvent, pour la plupart, être insatisfait·e·s en raison du manque de formation. Comme aucune analyse bivariée n'a été effectuée, il est impossible d'avancer cette association.

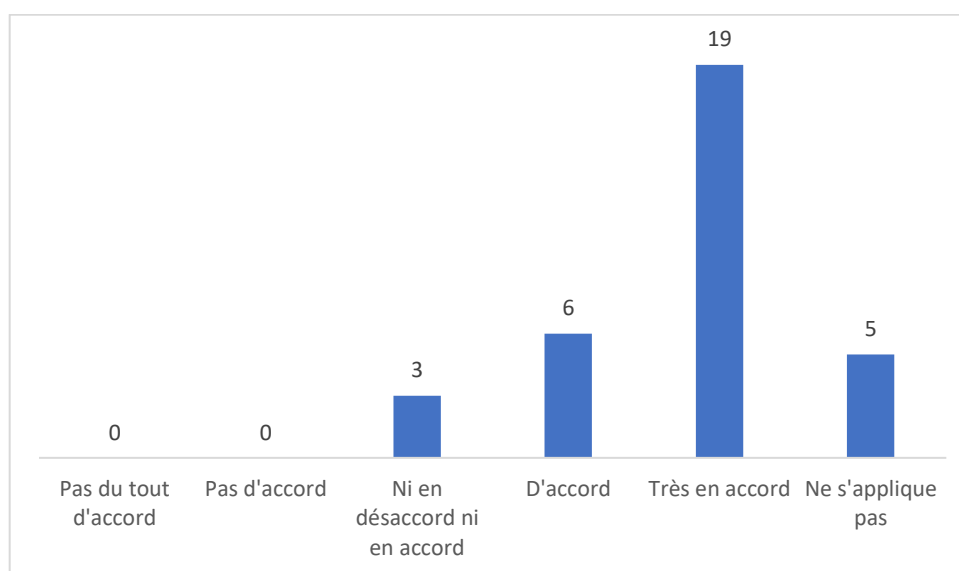
À cet égard, lors des entrevues, Alexandre et Xavier ont mentionné qu'il y avait une offre de formation continue en lien avec le thème de la sexualité, mais que le manque

de temps les empêchait de se former. Plusieurs participant·e·s disent se former par eux-mêmes en se fiant à leurs expériences personnelles et à celles de leur entourage.

Finalement, à l'énoncé du questionnaire *Le curriculum universitaire en enseignement des ST au secondaire devrait inclure plus de cours portant sur l'enseignement de la sexualité*, les répondant·e·s ont exprimé leur niveau d'accord sur la même échelle de Likert à cinq points. La figure 7 montre que toutes les personnes participantes sont soit indifférentes (9 %), soit en accord (18 %), soit très en accord (58 %) pour que plus de cours portant sur l'enseignement de la sexualité soient inclus dans le curriculum universitaire en enseignement des ST au secondaire.

Figure 7

Niveau d'accord avec l'énoncé « Le curriculum universitaire en enseignement des ST au secondaire devrait inclure plus de cours portant sur l'enseignement de la sexualité »



Lors des entrevues, la question *Si vous pouviez monter un cours pour la formation initiale des enseignant·e·s de ST au secondaire en lien avec l'enseignement de la sexualité, que comporterait-il?* a été posée. À cette question, Alexandre, Xavier, Sylvain et Lucas ont d'abord mentionné le manque de connaissances reliées à la sexualité – le quoi enseigner. Sylvain souhaiterait « plus de cours de biologie et d'anatomie humaine, ainsi que sur le développement socioaffectif de l'adolescent. » Il déplore que le cours qu'il a suivi fût trop axé sur l'enfance, car il s'agissait d'un cours de tronc commun pour tous les universitaires en enseignement. Il intégrerait également « un cours de sociologie en lien avec tous les enjeux modernes associés au développement de l'humain, à l'identité des genres, les rôles conventionnels donnés aux hommes et aux femmes dans la société, la vision plus moderne de la sexualité ». Selon Lucas, l'acquisition de connaissances permettrait de « déstigmatiser certaines choses » et « déconstruire des mythes ». Ensuite, toutes les personnes participantes, sauf Sylvain qui ne l'a pas mentionné, recommandent que la formation traite des bonnes pratiques pour cet enseignement – le comment enseigner. Ils et elles voudraient des lignes directrices pour savoir comment répondre aux questions d'élèves, comment aborder les notions d'ÉAS, comment poser les bonnes questions, comment enseigner en considérant la réalité des élèves (leurs croyances et religions). Finalement, Xavier et Christiane mentionnent qu'il serait pertinent que cette formation présente différentes ressources disponibles pour les élèves si leur besoin dépasse le rôle et le champ d'expertise de l'enseignant·e. Alexandre pense que le personnel enseignant de ST au secondaire devrait être obligé de suivre un cours en sexologie dans sa formation initiale. Alexandre va même jusqu'à dire que ce cours devrait

être suivi par l'ensemble des étudiants et étudiantes du baccalauréat en enseignement. Ainsi, ce serait plus facile pour les directions d'école de déterminer qui enseigne quelle portion du programme, car elles sauraient ce qui a été vu à l'université. De plus, il ajoute que les enseignant·e·s manquent de formation associée à l'interdisciplinarité en enseignement de la sexualité. À son avis, les lacunes sont graves dans la formation initiale. Pour sa part, Xavier, initialement formé en univers social, propose qu'un cours d'appoint soit offert aux enseignant·e·s qui changent de champ pour pallier la pénurie de personnel enseignant dans certaines disciplines. Lors de la période observée, cet enseignant a répondu à une élève qu'effectivement, si elle souhaitait être certaine de ne pas avoir de grossesse non désirée, elle pouvait combiner deux types de contraception hormonale. Lors de cette même période, l'enseignant a aussi éprouvé de la difficulté à expliquer certaines images aux élèves. Ceci témoigne d'un manque de connaissances, et ce, malgré les efforts déployés par cet enseignant pour se former.

4.2.3 Résumé de section

Cette section a permis de brosser le portrait de la formation initiale et continue reçue par les personnes enseignantes de ST en ce qui a trait à l'ÉAS à partir des résultats du questionnaire et des entrevues. On constate l'insatisfaction et l'absence de formation initiale généralisées, et surtout un besoin accru de formation pour le personnel enseignant en matière d'ÉAS. Pour ce qui est de la formation continue, moins de la moitié des personnes participantes ont suivi de la formation continue en lien avec cette thématique.

Les résultats montrent une offre de formation continue très variée et un taux de satisfaction assez élevé comparativement à la formation initiale.

4.3 La place de l'ÉAS dans la classe de ST au secondaire

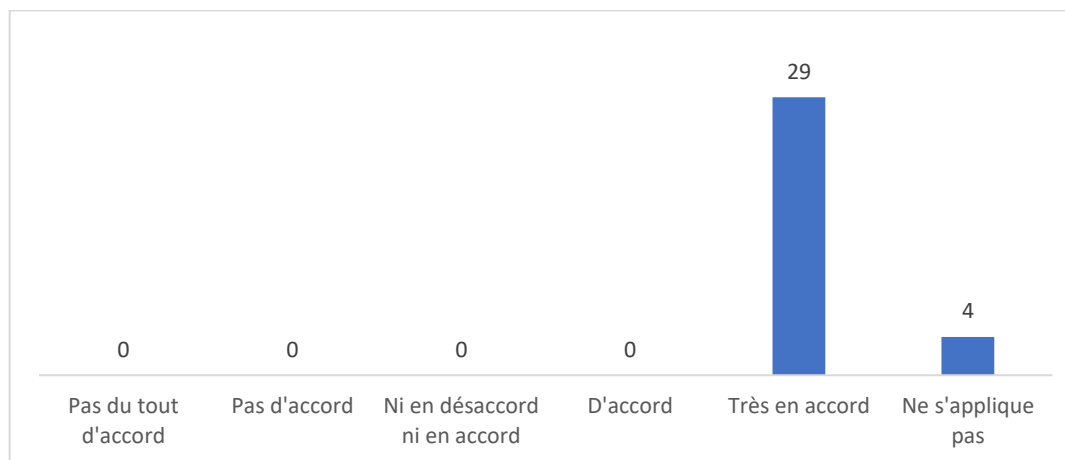
Dans cette section, l'importance de l'ÉAS aux yeux des enseignants et enseignantes de ST, leur rôle en matière d'ÉAS dans le cadre de leur discipline, la fréquence à laquelle les thèmes du programme d'ÉAS sont abordés en classe, ainsi que les différentes approches préconisées pour cet enseignement seront des aspects présentés. Encore une fois, les résultats du questionnaire en ligne et des entrevues seront présentés conjointement.

4.3.1 L'importance accordée à l'ÉAS par le personnel enseignant de ST au secondaire

Dans le questionnaire, à l'énoncé *L'ÉAS est importante pour les élèves québécois*, les personnes répondantes ont exprimé leur niveau d'accord sur la même échelle de Likert à cinq points. La figure 8 montre que mis à part les quatre participant·e·s (12 %) qui jugent que l'ÉAS ne s'applique pas dans les écoles secondaires québécoises, les 29 autres (88 %) s'accordent pour dire que l'ÉAS est très importante dans les écoles québécoises.

Figure 8

Niveau d'accord avec l'énoncé « L'ÉAS est importante pour les élèves québécois »



4.3.2 Les rôles du personnel enseignant de ST reliés à l'ÉAS

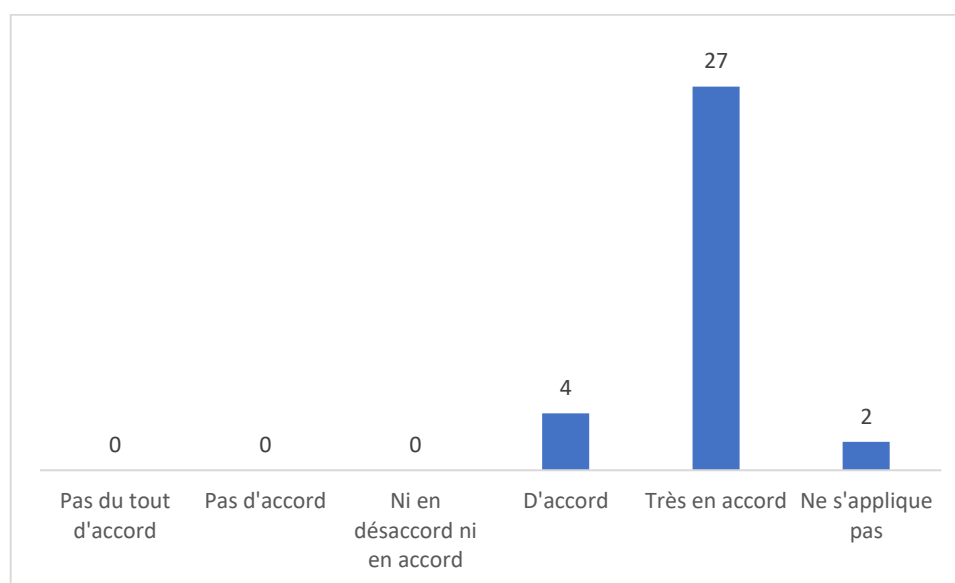
Dans le questionnaire, à l'énoncé *L'enseignant-e de ST a un rôle à jouer dans l'ÉAS*, les personnes participantes ont exprimé leur niveau d'accord sur la même échelle de Likert à cinq points. La figure 9 montre qu'à l'unanimité, les personnes répondantes s'accordent pour dire que l'enseignant-e de ST a un rôle à jouer dans l'ÉAS.

À partir des entrevues, il a été possible de répertorier les rôles que les personnes participantes accordent aux enseignant·e·s de ST en lien avec l'enseignement de l'ÉAS. Les rôles nommés sont : transmettre les connaissances et le langage scientifique permettant de comprendre les phénomènes scientifiques (toutes les personnes interviewées), répondre aux questions d'élèves de nature scientifique ou non (toutes les personnes interviewées), déconstruire des préconceptions erronées, mythes et croyances (tous sauf Christiane), référer les élèves aux bonnes ressources si nécessaire (Xavier,

Richard, Sylvain, Christophe, Christiane, Lucas et Catherine), assurer le respect, l'ouverture sur la diversité et l'inclusivité particuliers à cet enseignement (Alexandre, Xavier, Richard, Sylvain, Christophe, Christiane et Catherine), faire des liens avec le programme d'ÉAS (Xavier) et, finalement, apprendre à vivre en société (Richard, Christophe). Lors de son entrevue, Xavier a rappelé que le rôle de l'enseignant·e de ST au secondaire n'est pas d'être un médecin. Il mentionne que les élèves posent parfois des questions très intimes ou complexes auxquelles la personne enseignante ne peut répondre. Dans ces situations, le rôle de l'enseignant·e de ST est de référer l'élève à la meilleure ressource, souligne Xavier. Il est toutefois difficile de le faire quand on ne connaît pas bien ces ressources, précise-t-il. Pour sa part, Lucas considère que son rôle est important en matière d'ÉAS, mais il n'est pas certain des limites de ce rôle.

Figure 9

Niveau d'accord avec l'énoncé « Le personnel enseignant de ST a un rôle à jouer dans l'ÉAS »



4.3.3 Fréquence à laquelle les thèmes du programme l'ÉAS sont abordés en classe de ST au secondaire

La seconde section du questionnaire en ligne porte sur la fréquence à laquelle les enseignant·e·s abordent chacun des six thèmes du programme d'ÉAS. Les répondant·e·s ont exprimé la fréquence à laquelle ils et elles abordent chaque thème en classe au cours d'une année scolaire sur une échelle de Likert à quatre points (1 = jamais ; 2 = rarement ; 3 = parfois ; 4 = souvent). Les répondant·e·s devaient considérer le nombre de fois qu'ils et elles abordent le thème en enseignant, mais aussi lors de discussion en classe avec un ou plusieurs élèves en classe. Par exemple, si un élève parle de sa rupture, l'enseignant·e aborde le thème *Vie affective et amoureuse*. Un autre exemple pourrait être le suivant: l'enseignant·e aborde le thème *Infections transmissibles sexuellement et par le sang (ITSS) et grossesse* lorsqu'il enseigne les moyens de contraception. Les résultats du questionnaire montrent le thème le plus fréquemment abordé par le personnel enseignant de ST est le thème *Infections transmissibles sexuellement et par le sang (ITSS) et grossesse*. Le thème le moins fréquemment abordé par le personnel enseignant est *Agression sexuelle et violence sexuelle*. Les autres thématiques sont plus ou moins souvent abordées en classe. La figure 10 montre la fréquence à laquelle les personnes enseignantes de ST participantes abordent les différentes thématiques du programme obligatoire d'ÉAS.

4.3.4 Approches en enseignement des notions d'ÉAS dans le cours de ST

Dans le questionnaire, à l'énoncé *L'enseignant·e de ST devrait enseigner la sexualité de manière holistique et émancipatrice (de manière globale et que l'élève puisse faire ses propres choix*, les répondant·e·s ont exprimé leur niveau d'accord sur la même

échelle de Likert à cinq points. La figure 11 montre que les enseignant·e·s participant·e·s s'accordent pour dire que la sexualité devrait être enseignée de manière holistique et émancipatrice dans le cadre du cours de ST. Puis, à l'énoncé *L'enseignant·e de ST devrait enseigner la sexualité d'un point de vue physiologique et biologique*, les répondant·e·s ont exprimé leur niveau d'accord sur la même échelle de Likert à cinq points. La figure 12 montre que la majorité des enseignant·e·s de ST considère que l'enseignant·e de ST ne devrait pas enseigner la sexualité d'un point de vue physiologique et biologique seulement.

Figure 10 *Fréquence à laquelle les enseignant-e-s de ST au secondaire abordent les différentes thématiques du programme d'ÉAS*

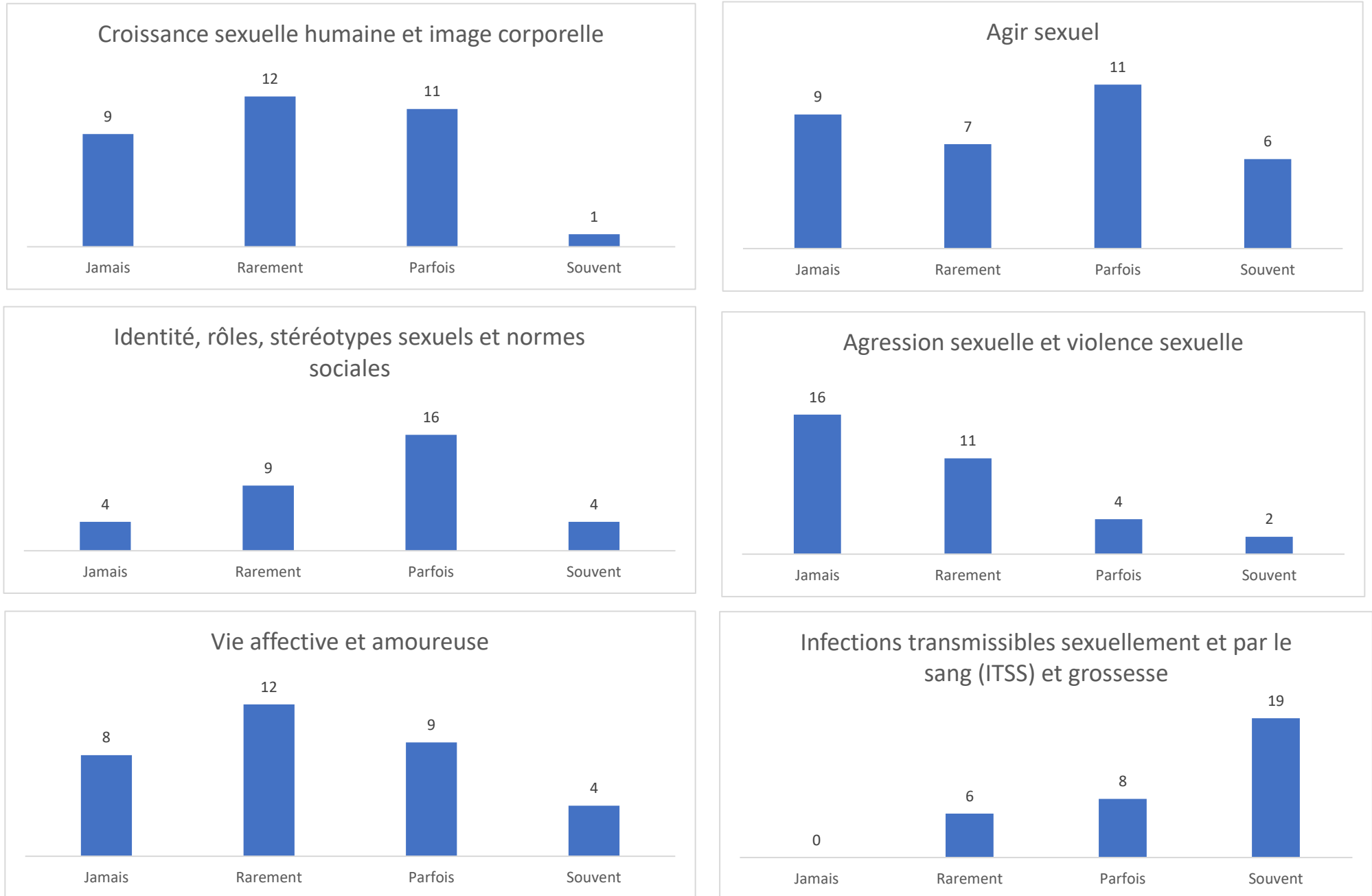
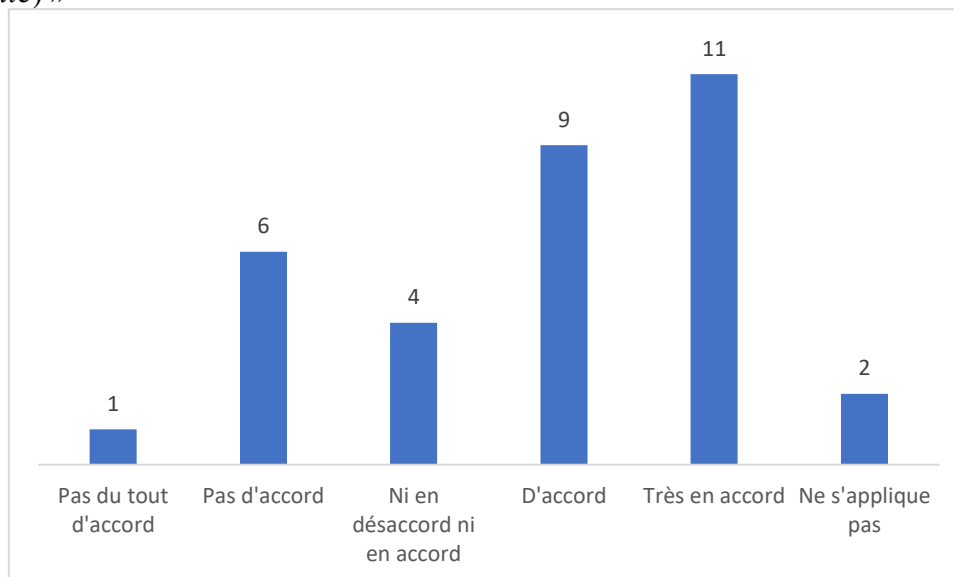
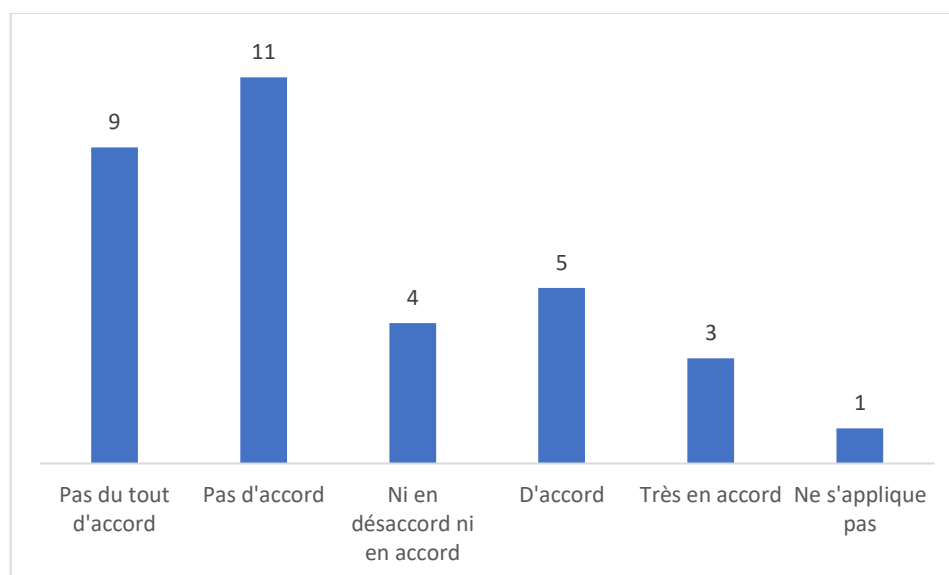


Figure 11

Niveau d'accord avec l'énoncé « L'enseignant-e de ST devrait enseigner la sexualité de manière holistique et émancipatrice (de manière globale et que l'élève puisse faire ses propres choix; ne pas s'arrêter qu'aux aspects biologiques et physiologiques de la sexualité) »

**Figure 12**

Niveau d'accord avec l'énoncé « Le personnel enseignant de ST devrait enseigner la sexualité d'un point de vue physiologique et biologique seulement »



Les résultats des entrevues montrent que les deux approches coexistent généralement chez le personnel enseignant de ST au secondaire. La plupart ont une volonté d'aborder la thématique de manière holistique pour mieux répondre aux besoins des élèves en matière d'ÉAS. Cependant, les résultats obtenus suggèrent que moins les personnes enseignantes sont à l'aise, plus elles vont entretenir une approche axée sur la fonction de reproduction, donc d'ordres biologique et physiologique. De plus, avec l'arrivée imminente du cours obligatoire de CCQ (projet pilote en 2023-2024 et obligatoire pour l'année scolaire suivante), des personnes participantes ont mentionné revenir à un enseignement plus axé sur les concepts scientifiques prescrits par le programme de ST puisque les concepts plus généraux entourant la sexualité seraient abordés dans le cours de CCQ. Catherine mentionne en entrevue qu'elle laissera probablement tomber une bonne partie des notions d'enrichissement de son cours et s'en tiendra aux notions scientifiques considérant qu'elles seront reprises par le cours de CCQ, et cela, afin d'éviter de dédoubler l'information. Alexandre, qui abordait la sexualité de manière plus globale, pense que le cours CCQ sera le plus approprié pour aborder ce sujet. Les prochaines sections traitent des différentes approches en enseignement de l'ÉAS à partir des résultats d'entrevues.

4.3.4.1 Enseigner la sexualité dans sa globalité

En entrevue, des participant·e·s (Richard, Christophe, Lucas et Catherine) ont mentionné l'importance d'enseigner la sexualité dans sa globalité et de sortir de la PDA de ST lorsque la sexualité est abordée en classe. Selon ces personnes participantes, si l'on ne s'en tient qu'aux notions prescrites dans le PFEQ, on passe à côté de l'essentiel, car la

sexualité est surtout constituée de rapports humains. Ces enseignant·e·s mentionnent qu'à l'adolescence, les élèves ne se projettent pas dans leur fonction de reproduction - objet de savoir central dans la PDA de ST en matière l'ÉAS. Catherine dit que dans leur développement psychosocial, ce n'est pas la reproduction qui les intéresse, c'est plutôt la découverte de la sexualité, la compréhension des changements de leur corps, etc. C'est ce qui est signifiant dans leur apprentissage et dans leur vie personnelle. Le consentement, le plaisir, la prévention de cancers et les relations interpersonnelles sont des concepts qui ont été soulevés par les personnes participantes. Dans cette vision, Christophe propose une activité d'évaluation qui s'intitule *Lettre à un ami* dans laquelle les élèves doivent donner un conseil de double protection (hormonale et technique barrière), expliquer le processus à suivre quand un test de dépistage est positif et définir le consentement. « Je trouve que c'est une belle activité de fin de chapitre, puis c'est une évaluation différente. Je vois leur maîtrise des concepts de ST, mais après, c'est une lettre pour lui, c'est un bagage pour lui. », dit-il. Ces résultats concordent avec ceux du questionnaire, représentés par la figure 11.

4.3.4.2 Enseigner la sexualité de manière inclusive

Des personnes qui ont participé aux entrevues ont mentionné qu'en enseignant la sexualité de manière inclusive, il est plus probable que les élèves se reconnaissent dans le discours de l'enseignant·e. Cela a pour effet d'être rassurant pour les élèves (qui pourraient se sentir anormaux) en plus d'éviter certains stéréotypes et la comparaison. Alexandre, Christophe et Catherine vont plus loin dans leur réflexion : selon ces participant·e·s, le personnel enseignant devrait tenir un discours qui amène les élèves à ne

pas voir la sexualité comme étant une seule et unique sexualité existante. L'utilisation d'exemples variés permet d'éviter d'avoir un discours hétéronormatif ou stéréotypé lorsque l'on parle de relations et de pratiques sexuelles. Par exemple, donner l'exemple d'une relation entre deux personnes du même sexe, ou encore, parler de partenaire au lieu de blonde et de chum. Aussi, Catherine privilégie les termes « organes génitaux féminisés et masculinisés » afin de laisser la place à une variété de sexes biologiques. En ce sens, cette participante a mentionné qu'il serait préférable de répondre aux questions d'élèves le plus largement possible au lieu de répondre en donnant comme réponse la moyenne. Par ailleurs, l'utilisation du vocabulaire épïcène lors de cet enseignement favoriserait l'inclusivité. Finalement, Catherine rappelle que l'inclusivité passe par le choix du manuel scolaire, des notes de cours, des images et vidéos, des exemples et des anecdotes que la personne enseignante raconte en classe.

4.3.4.3 Enseigner la sexualité de manière déclarative

Lors des entrevues, la grande majorité des personnes participantes ont dit que l'enseignement déclaratif des concepts liés à la sexualité serait une stratégie à éviter. En d'autres termes, l'enseignement magistral portant exclusivement sur les notions physiologiques et biologiques de la sexualité à retenir pour l'évaluation, suivi d'exercices dans le cahier n'est pas une approche souhaitable. Au contraire, la sexualité devrait être abordée dans sa globalité et en donnant la place aux élèves pour poser leurs questions, rendant le cours plus dynamique et plus intéressant pour les élèves. Lucas dit que « d'exclure tout cet aspect-là [l'aspect sociologique de la sexualité], c'est un peu irréal parce que les élèves, je pense qu'ils ne se projettent pas dans leur fonction de reproduction,

mais dans leur sexualité ou des questions par rapport à la sexualité. » Dans le même ordre d'idées, Catherine dit que « l'on passe à côté du besoin de l'élève de découvrir sa sexualité. » L'enseignement déclaratif n'est donc pas une approche jugée pertinente pour aborder la sexualité en classe selon les personnes participantes.

4.4 Aborder la sexualité en classe : aisance, pratiques d'enseignement et difficultés rencontrées

Dans cette section, les résultats issus du questionnaire et des entrevues concernant le niveau d'aisance perçu par les personnes participantes et les facteurs qui l'influencent seront d'abord présentés. Ensuite, à partir des entrevues seulement, les stratégies d'enseignement recommandées et les difficultés rencontrées par les enseignant·e·s participant·e·s lorsque la sexualité est abordée en classe seront détaillées.

4.4.1 Aisance perçue

La troisième section du questionnaire en ligne portait sur l'aisance des enseignants et enseignantes à aborder la sexualité en classe de manière générale, puis pour chacun des thèmes du programme d'ÉAS. À l'énoncé *Je me sens à l'aise d'enseigner des concepts reliés à la sexualité dans le cours de ST*, les répondant·e·s ont exprimé leur niveau d'accord sur la même échelle de Likert à cinq points. La figure 13 montre que presque toutes les personnes sondées disent être à l'aise d'enseigner les concepts reliés à la sexualité dans le cours de ST en général. Ensuite, pour chacun des six thèmes du programme d'ÉAS (2018), les personnes répondantes ont exprimé leur niveau d'aisance sur une échelle de Likert à cinq points (1 = pas du tout à l'aise ; 2 = pas à l'aise ; 3 =

indifférent·e ; 4 = à l'aise ; 5 = très à l'aise). La figure 14 montre la distribution du niveau d'aisance des enseignant·e·s de ST à aborder les six différentes thématiques de ce programme obligatoire. En effectuant la moyenne des scores (sur 5) du niveau d'aisance pour chaque thématique (voir Tableau 4), les résultats obtenus montrent que les enseignant·e·s de ST sont à l'aise d'aborder les différents thèmes du programme d'ÉAS (*Infections transmissibles sexuellement et par le sang (ITSS) et grossesse* : score de 4,91 sur 5; *Croissance sexuelle humaine et image corporelle* : score de 4,03 sur 5; *Identité, rôles, stéréotypes sexuels et normes sociales* : score de 3,94 sur 5; *Agir sexuel* : score de 3,85 sur 5; *Vie affective et amoureuse* : score de 3,79 sur 5), à l'exception du thème *Agression sexuelle et violence sexuelle* (score de 3,21 sur 5). On constate également que les enseignant·e·s sont très à l'aise d'aborder le thème *ITSS et grossesse*.

Figure 13

Niveau d'accord avec l'énoncé « Je me sens à l'aise d'enseigner des concepts liés à la sexualité dans le cours de ST »

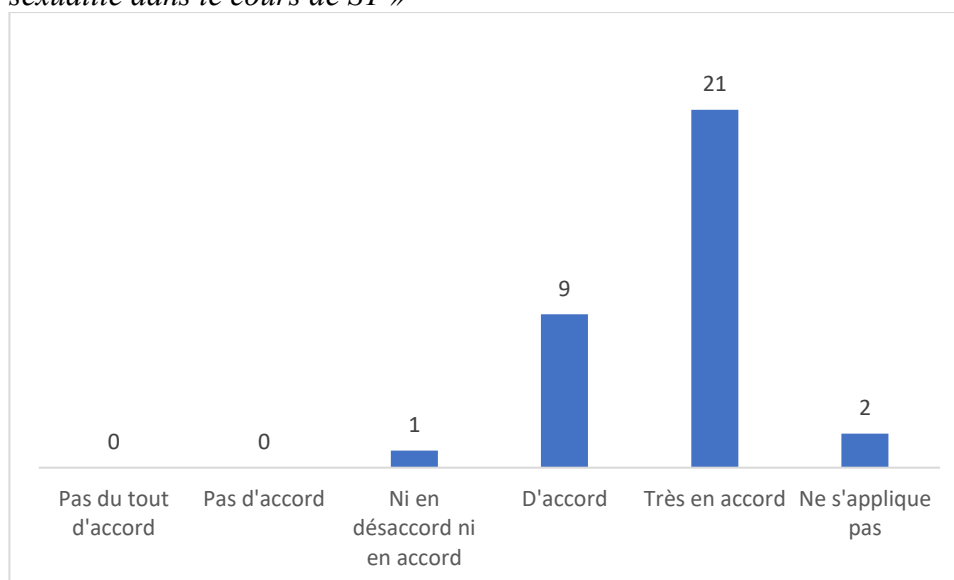


Figure 14 Niveau d'aisance des enseignant-e-s de ST à aborder les différentes thématiques du programme obligatoire d'ÉAS

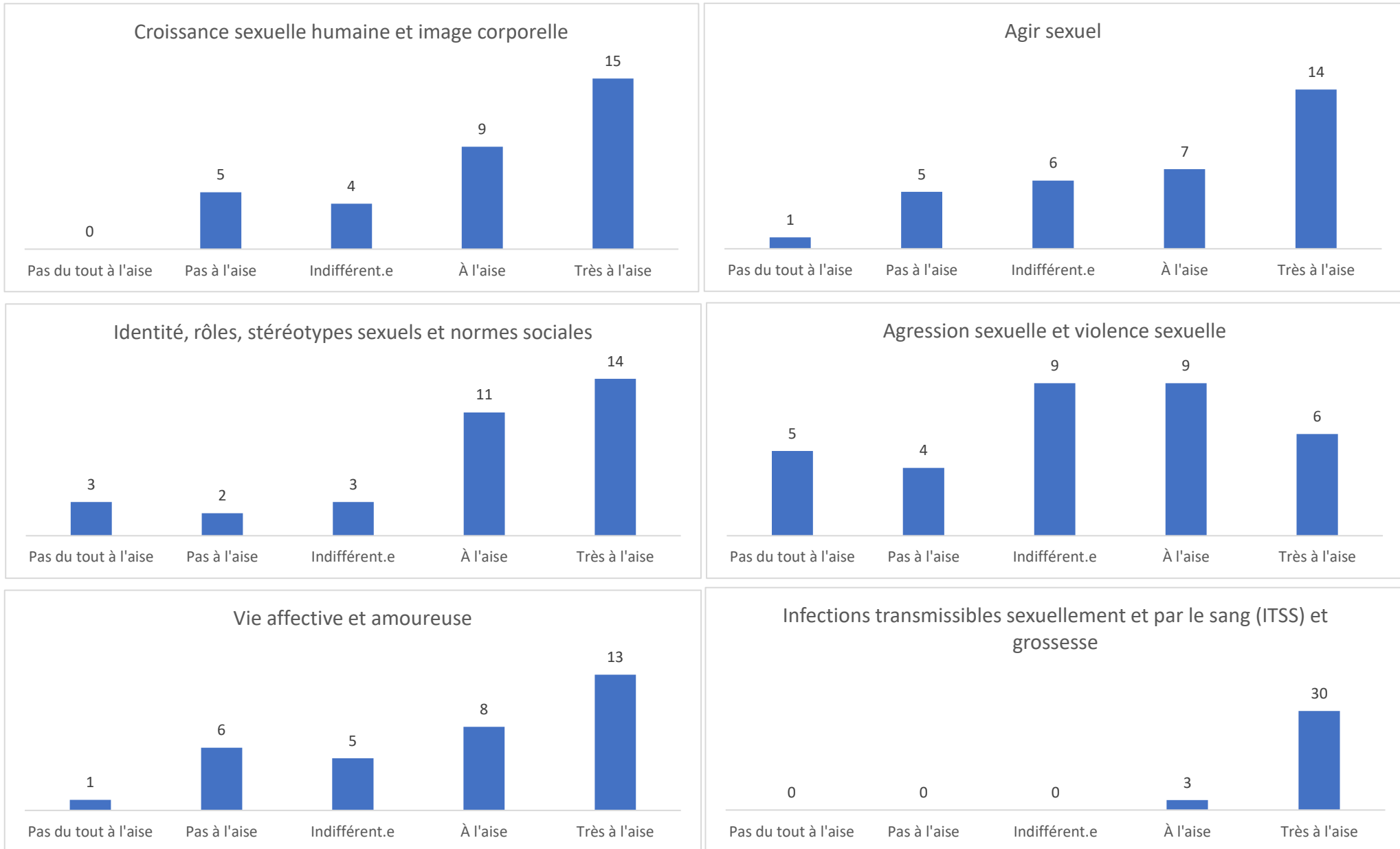


Tableau 4

Moyennes des scores (sur 5) de la perception du niveau d'aisance pour chaque thématique du programme d'ÉAS

Thématique du programme d'ÉAS	Aisance					Moyenne
	Pas du tout à l'aise	Pas à l'aise	Indifférent.e	À l'aise	Très à l'aise	
	1 n	2 n	3 n	4 n	5 n	
Croissance sexuelle humaine et image corporelle	0	5	4	9	15	4,03
Identité, rôle, stéréotypes sexuels et normes sociales	3	2	3	11	14	3,94
Vie affective et amoureuse	1	6	5	8	13	3,79
Agir sexuel	1	5	6	7	14	3,85
Agression sexuelle et violence sexuelle	5	4	9	9	6	3,21
ITSS et grossesse	0	0	0	3	30	4,91

Lors des entrevues, Alexandre, Christophe et Sylvain et Xavier ont mentionné être à l'aise d'aborder les notions scientifiques reliées à la sexualité de manière déclarative et

factuelle. Ces derniers considèrent que ces notions plus biologiques et physiologiques de la sexualité sont plus faciles à enseigner, car elles suscitent moins de réactions chez les élèves. Le témoignage de Xavier valide ce propos : « Un enseignant avant a dit : moi je ne suis pas à l'aise, puis on va en [la sexualité] parler factuellement, puis on ne débordera pas. » Ils soulignent tout de même que ces notions les rendent moins à l'aise que d'enseigner les concepts d'osmose ou les types de roches, par exemple. De plus, le fait de se coller au matériel didactique, par exemple un cahier d'apprentissages, des vidéos, du matériel pédagogique clé en main, etc. est un facteur aidant pour des enseignant·e·s qui préfèrent éviter de sortir des contenus prescrits dans la PDA de ST pour ne pas être contraint·e·s à répondre à des questions auxquelles ils et elles ne voudraient pas être confronté·e·s. Pour ce qui est de Christophe et Sylvain, enseigner l'ÉAS ne leur suscite pas de malaise, car ils considèrent que cela fait partie de la nature humaine et que ce sont des connaissances comme d'autres. Étonnamment, bien que Christophe prétende qu'il n'y ait aucun malaise à aborder ces notions en classe, il mentionne plus tard lors de son entrevue que ce sont plutôt les réactions et les questions des élèves peuvent devenir délicates (questions sur une pratique sexuelle, questions de nature personnelle, questions qui peuvent confronter d'autres élèves de la classe...). « Des fois, on a l'impression qu'on marche sur des œufs, alors que c'est censé être un sujet comme un autre, puis il ne faut pas se mettre cette pression-là, mais je la ressens quand même. », dit Christophe. Pour éviter ce malaise, Catherine opte pour cette stratégie : « Des fois, je ne réponds pas clairement à la question [trop précise], mais c'est intentionnel parce que le but, c'est de répondre à la question [plus large] qui est sous-tendue par ça. »

À partir des entrevues, il a été possible de faire ressortir les sujets rendant les personnes participantes moins à l'aise. Ces sujets sont la transition de genre (nommée par la majorité des participant·e·s), car ils disent ne pas assez bien maîtriser ce sujet, l'avortement, car cela peut toucher directement une élève l'ayant vécu, ou encore être très confrontant pour des élèves dont les croyances s'y opposent. Le sujet le plus sensible selon les résultats concerne tout ce qui a trait aux violences sexuelles (nommées par la majorité), car ils et elles ne se sentent pas outillés pour accompagner les personnes qui en sont victimes de près ou de loin. Ces résultats correspondent d'ailleurs à ceux du questionnaire en ligne.

4.4.2 Les facteurs qui influencent l'aisance

Lors des entrevues, plusieurs facteurs influençant le niveau d'aisance des enseignant·e·s de ST lorsque la sexualité est abordée en classe ont été nommés par les personnes participantes. Cette sous-section les examinera davantage.

4.4.2.1 La maîtrise du sujet et du matériel didactique

La maîtrise du sujet et du matériel didactique, ainsi qu'un niveau de connaissances élevé contribueraient grandement à l'aisance selon la plupart des personnes participantes. Inversement, ils et elles se sentent moins à l'aise d'enseigner les concepts moins bien maîtrisés. La préparation à cet enseignement serait cruciale selon eux afin de mieux maîtriser les concepts, mieux amorcer la séquence d'enseignement en établissant des attentes et objectifs clairs, mieux répondre aux questions plus sensibles des élèves... bref,

se sentir plus compétent·e·s. La moitié des participant·e·s ont mentionné qu'une formation permet ou permettrait d'acquérir des connaissances et un savoir-faire en matière d'ÉAS.

4.4.2.2 L'expérience personnelle et professionnelle

L'expérience, autant personnelle que professionnelle, semble être un autre puissant indicateur du niveau d'aisance des personnes enseignantes. Le bagage de connaissances personnelles d'un individu peut l'aider grandement à expliquer un concept, à répondre à des questions d'élèves et même à contextualiser les apprentissages dans certains cas. À défaut d'avoir reçu une formation initiale ou continue satisfaisante, plusieurs participant·e·s ont acquis des connaissances par l'entremise de leurs propres expériences qu'ils objectifient quand ils et elles les partagent en classe. Ces derniers mentionnent que ce n'est pas l'idéal, car ils sont conscient·e·s qu'ils entretiennent peut-être des conceptions erronées ou que leur discours manque de nuance. « Quand on apprend par l'expérience, on peut manquer des connaissances sur des sujets qui ne nous concernent pas ou peu. », dit Xavier. De plus, l'expérience professionnelle entre en ligne de compte. Le personnel enseignant ayant déjà enseigné les notions d'ÉAS auparavant se sent plus à l'aise de le faire, car il maîtrise mieux les concepts et peut mieux appréhender les questions et comportements en classe, comme le mentionnent Xavier et Christophe. En ce sens, Xavier, qui en est à sa première année d'enseignement de ces notions, dit qu'il aura encore un petit stress l'année suivante quand viendra le temps d'aborder le sujet, mais qu'il sera tout de même beaucoup plus confiant puisqu'il sera mieux préparé, saura à quoi s'attendre et pourra donc mieux anticiper les questions, les réactions, etc. Il avait néanmoins été formé pour aborder des thèmes sensibles dans le cadre de sa formation initiale en univers social.

Xavier mentionne que ces pratiques d'enseignement se transposent bien en ÉAS et l'ont aidé.

Je me rappelle un professeur de l'université qui nous parlait de sujets délicats, parce que tu sais, en histoire, on parle des autochtones, puis on parle de toutes les affaires dégueulasses qu'on leur a fait subir. Il disait aussi que pendant cet enseignement, il peut y avoir des élèves autochtones qui, peut-être, sont fâchés contre les Blancs. Il nous parlait un peu de faire attention, de modérer nos propos. (Xavier)

Les expériences personnelles et professionnelles façonnent donc la manière d'enseigner et le contenu à enseigner. Au fil du temps, l'enseignement est plus riche et les difficultés d'enseignement spécifiques à l'ÉAS sont plus faciles à éviter ou surmonter.

4.4.2.3 L'âge et le sexe de la personne enseignante

Ensuite, pour certains participants (Xavier, Lucas), l'âge et le sexe de la personne enseignante ont un impact sur le niveau d'aisance, alors que ce n'était pas le cas pour d'autres. Selon ceux en accord avec ce lien entre l'âge, le sexe et l'aisance, les motifs invoqués sont le sentiment d'imposteur quand vient le temps de parler de l'anatomie et de la réalité de l'autre sexe (être un homme et parler des symptômes prémenstruels ou de la contraception féminine, par exemple). Lucas mentionne le niveau de sensibilité qui serait généralement plus élevé chez les enseignantes que chez leurs homologues masculins. Catherine et Sylvain sont plutôt en désaccord avec l'existence de tels liens et pensent que c'est davantage la personnalité de la personne enseignante qui influence son niveau d'aisance à aborder ce sujet.

4.4.2.4 L'ouverture d'esprit et l'actualité

Finalement, d'autres facteurs tels que l'ouverture d'esprit de la personne enseignante et l'actualité ont été répertoriés. L'ouverture d'esprit de la personne enseignante est un facteur qui influence son niveau d'aisance à aborder la sexualité en classe, car elle peut consentir ou pas à cet enseignement et entretenir certains préjugés qui teintent son niveau d'aisance. Pour ce qui est de l'actualité, il a été rapporté que des sujets qui sont médiatisés au moment de les aborder en classe sont parfois plus faciles à intégrer en classe, car les élèves en voient plus la pertinence et sont à même de constater les divergences d'opinions dans la société.

4.4.2.5 Synthèse des résultats relatifs aux facteurs influençant l'aisance

Le tableau 5 regroupe l'ensemble des facteurs pouvant influencer le niveau d'aisance à aborder la sexualité en classe nommés par les personnes participantes.

Tableau 5

Synthèse des résultats relatifs aux facteurs influençant l'aisance perçue des enseignants et enseignantes à aborder la sexualité en classe

-
- Maitrise du sujet et des connaissances relatives à l'ÉAS
 - Maitrise des outils didactiques
 - Expérience personnelle et professionnelle
 - Âge et sexe de la personne enseignante
 - Ouverture d'esprit
 - Actualité
-

4.5 Les pratiques d'enseignement conseillées par le personnel enseignant et motifs invoqués justifiant ses choix

Cette section décrit les pratiques d'enseignement que conseillent ou déconseillent les enseignant·e·s ayant participé aux entrevues, ainsi que les motifs invoqués pour justifier leurs choix de pratiques d'enseignement. Les pratiques d'enseignement considérées comme de bonnes pratiques, ainsi que celles à éviter selon les personnes participantes seront détaillées. Les pratiques ont été regroupées par sujets semblables et sont présentées dans l'ordre de la pratique nommée par le plus grand nombre de personnes participantes durant les entrevues à celle ayant été nommée par le plus petit nombre de personnes.

4.5.1 Établir des règles de classe claires et cohérentes

Lors des entrevues, toutes les personnes participantes ont mentionné (explicitement ou pas) qu'établir un cadre afin d'assurer le respect et le sérieux des élèves était essentiel lorsque l'on aborde la sexualité en classe. Il s'agit souvent d'un rappel des règles de classe déjà établies depuis le début de l'année scolaire, mais ces enseignant·e·s jugent important de les rappeler spécifiquement avant d'entamer le chapitre portant sur des concepts reliés à la sexualité. Le respect d'autrui, de soi et de ce que l'autre estime être sa réalité est l'élément clé nommé par presque tous les participant·e·s. Il ne devrait y avoir aucune tolérance pour les commentaires irrespectueux selon Catherine et Sylvain. Le respect passe même par le fait d'être discret sur ce qui se dit dans la classe ou encore de faire attention aux réactions, aux commentaires, aux questions et à la manière dont elles

sont posées. Par exemple, Catherine montre des modèles anatomiques de vrais corps et un élève a ri de la grosseur d'un pénis.

Chaque corps est différent, puis un des enjeux qu'on a durant toute la vie d'un individu, mais surtout à l'adolescence, c'est son image corporelle. C'est avoir honte de son corps et avoir des complexes. Quand on parle d'intimité, c'est ô combien encore plus important d'avoir une image positive. Quand quelqu'un rit par rapport à l'apparence des organes génitaux que je vous présente, ça peut donner une impression d'anormalité pour une autre personne qui pourrait avoir des organes génitaux semblables. Je me suis arrêtée et je n'ai pas laissé couler. (Catherine)

En riant de ce modèle, l'élève rit indirectement d'un autre élève qui pourrait s'identifier à ce même modèle. Elle est aussitôt intervenue de manière bienveillante en faisant réfléchir l'élève par rapport à ses actions. En ce sens, Alexandre, Christophe et Lucas et Xavier ont mentionné préférer attendre à plus tard dans l'année, puisque le cadre est mieux établi, leur relation de confiance est plus grande avec les élèves, les élèves sont plus matures et ont peut-être vécu plus d'expériences. Ensuite, les enseignant·e·s (Alexandre, Catherine, Christiane, Christophe et Xavier) disent mettre l'accent sur l'utilisation des termes scientifiques et permettent aux élèves de s'exprimer avec les mots qu'ils connaissent en les reprenant avec les bons termes par la suite. Selon ces personnes participantes, considérant que les élèves utilisent les mauvais termes dans la vie courante, il faut leur laisser la chance de s'exprimer avec le bagage de connaissances qu'ils ont si l'on veut faire des liens concrets avec ce qu'ils connaissent. En s'exprimant à l'aide des termes justes, ils développent la 3^e compétence en ST qui consiste à communiquer à l'aide des langages utilisés en ST. Parmi les règles de classe nommées, plusieurs enseignant·e·s (Catherine, Christiane, Christophe, Lucas, Richard et Sylvain) ont mentionné l'importance d'encourager l'ouverture d'esprit afin de s'éloigner des stéréotypes et des généralisations.

Aussi, dans des situations où il y a des opinions plus variées, la discussion peut être amenée à évoluer et à changer, idéalement pour le mieux, précise Sylvain. Christiane, qui œuvre dans un milieu multiethnique, fait référence spécifiquement à l'ouverture d'esprit par rapport aux religions. Cette dernière souligne l'importance d'établir des règles de classe dès le début de la séquence d'enseignement, car le fait d'instaurer un cadre clair et cohérent lui permet d'assurer un environnement de classe plus sécurisant. Ainsi, elle constate que ses élèves sont plus à l'aise de participer en classe.

4.5.2 Répondre aux questions d'élèves

Les élèves ont généralement beaucoup d'intérêt et de questions lorsque vient le temps d'aborder la sexualité en classe. La stratégie la plus répandue consiste à permettre aux élèves de poser leurs questions en ce qui concerne la sexualité dans la globalité, c'est-à-dire de ne pas seulement se restreindre aux notions du cours de ST. Certain·e·s enseignant·e·s se réservent du temps à la fin du cours pour répondre aux questions diverses, mais la stratégie d'enseignement la plus commune consiste à demander aux élèves d'écrire une ou plusieurs questions reliées à la sexualité de manière anonyme. Par la suite, l'enseignant·e prend le temps de lire et de préparer les réponses à ces questions. Puis, ils et elles répondent en classe durant une période ultérieure. Les questions anonymes permettent d'ouvrir une porte aux élèves pour poser des questions qu'ils ne seraient pas à l'aise de poser autrement, a dit Christophe. Alexandre a mentionné que cette façon de faire permet de déconstruire des conceptions erronées, ou encore de reprendre les élèves s'ils ne s'expriment pas convenablement (éviter de brusquer l'autre, usage des termes scientifiques). Toutefois, Lucas a souligné qu'une limite de cette stratégie est que si le

groupe est trop petit, on peut être capable de savoir qui a posé la question. Afin de pallier cette limite, Alexandre et Catherine ont dit qu'ils annonçaient aux élèves qu'ils ajoutaient, eux aussi, des questions dans la boîte. Ainsi, il n'y a pas forcément un élève de la classe qui a posé la question abordée au cours suivant. Afin d'être le plus discrète possible, Christiane donne deux papillons adhésifs pour que l'élève écrive sur celui du dessous et ainsi éviter que les autres puissent voir ce qu'ils ont écrit. Elle en profite également pour demander aux élèves à la fin de la période d'écrire en un ou deux mots ce qu'ils ont retenu de la période. La stratégie des questions anonymes a été nommée par la grande majorité des personnes participantes. Celles ne l'ayant pas nommée explicitement ont, tout de même, mentionné noter les questions d'élèves qui peuvent émerger en classe et auxquelles elles préfèrent ne pas répondre sur le moment. Les participant·e·s (Christiane, Lucas et Xavier) ont mentionné qu'il est important de prendre le temps de réfléchir à des façons de répondre à la question pour que les élèves se sentent « normaux », ou encore de s'informer afin de répondre une information véridique. Cela renforce le lien de confiance avec les élèves, mentionne Christiane. De plus, cela permet de filtrer les questions afin d'éviter une question qui aurait comme objectif de cibler un élève en particulier dans la classe, rapporte Alexandre, qui a déjà vécu une situation similaire.

Finalement, que les questions soient posées de manière anonyme ou qu'elles soient posées en classe, plusieurs enseignant·e·s (Christophe, Lucas et Xavier) considèrent que toutes les questions scolairement acceptables posées méritent d'être répondues. Selon Richard et Xavier, si l'on ne répond pas à une question, l'élève peut se demander s'il est

différent ou anormal. Donc, il s'agit d'une bonne stratégie, puisqu'elle permet de rassurer les élèves en leur montrant qu'ils sont normaux ou en leur expliquant que ce qu'ils vivent est normal. En s'intéressant à leurs questions, les enseignants sont d'avis qu'on augmente l'intérêt, la curiosité et l'ouverture des élèves, en plus de les mettre à l'aise et dans l'acceptation de soi et des autres, ont mentionné Christophe, Lucas et Sylvain.

Il peut être difficile de déterminer si une question est scolairement acceptable ou pas. En ce sens, Alexandre et Lucas ont mentionné qu'il était pertinent de cerner l'objectif de la question et remettre en question le raisonnement qui est derrière cette dernière si elle semble déplacée. En agissant de cette manière, il est possible d'éviter les dérives en classe, par exemple, d'éviter qu'un élève fasse l'objet de moquerie en classe par l'entremise d'une question (Alexandre). Catherine a précisé que l'on devrait éviter de répondre aux questions de manière très précise, mais plutôt chercher à identifier le besoin derrière la question et à y répondre. Par exemple, les élèves demandent souvent la taille moyenne du pénis. Le besoin sous-jacent est généralement de savoir si on appartient à la norme ou pas. Selon elle, il serait donc préférable de donner l'intervalle des tailles de pénis au lieu de donner la valeur moyenne. Ainsi, cela permettrait d'éviter que l'élève se compare et ait le sentiment de ne pas être normal comparativement à l'information donnée. Toujours selon cette enseignante, le but est de développer une image corporelle positive et de bonnes pratiques en matière de sexualité.

Bien que certaines personnes participantes considèrent que l'enseignant devrait répondre à toutes les questions, d'autres ne partagent pas cet avis. En effet, Alexandre, Richard et Xavier ont rappelé qu'il fallait être à l'affût des élèves qui auraient l'intention de faire perdre du temps ou qui ne posent pas des questions sérieuses. Ils ont également mentionné l'importance que le personnel enseignant de ST reconnaisse qu'il ne connaît pas tout en ce qui a trait à l'ÉAS, car répondre à toutes les questions par peur de « perdre la face » ou de la crédibilité peut être très nuisible. En agissant ainsi, la personne enseignante peut induire des conceptions erronées chez ses élèves. Elle peut également atteindre négativement les valeurs et représentations sociales des élèves si elle s'avance sur des sujets sensibles sans s'y être préalablement préparée ou pour éviter une atteinte à sa réputation.

4.5.3 Référencer à des ressources au besoin

Toutes les personnes participantes ont nommé en entrevue qu'elles réfèrent les élèves aux bonnes ressources quand une question nécessitait l'aide d'une personne plus spécialisée: infirmier·ère, technicien·enne en éducation spécialisée (TES), psychologue, psychoéducateur·trice, parents, sexologue, organismes de la région, cliniques santé jeunesse, sites Internet (ex. : sites de dépistage, SOS grossesse), police... En référant à la bonne ressource, l'élève peut être plus à l'aise de poser ses questions, avoir un service adéquat en fonction de son besoin et avoir des réponses à des questions auxquelles son enseignant·e n'était pas en mesure de répondre par manque de connaissances ou d'aisance.

Dans le cadre d'une activité d'apprentissage, Christophe demande à ses élèves de visiter des sites Internet utiles s'ils doivent un jour faire un test de dépistage d'ITSS, ou s'ils doivent recourir à l'avortement. En ayant déjà fait les démarches dans le cadre d'un cours, ils connaissent les ressources et seront probablement plus à l'aise d'utiliser ces services et enclins à le faire.

4.5.4 Enseigner de manière magistrale et coopérative

Les participant·e·s de cette étude étaient partagés en ce qui concerne la manière d'enseigner les notions de sexualité en classe. Tous s'entendent sur le fait que l'enseignement magistral est inévitable puisqu'il y a beaucoup de connaissances à acquérir, en plus d'un lexique nouveau et complexe, ce qui rend difficile un enseignement inductif. Plusieurs ont mentionné que le travail d'équipe pouvait aussi être pertinent lors de cet enseignement. La partie collaborative permet aux élèves de réfléchir et se construire une opinion par rapport au sujet. Selon des participant·e·s (Alexandre, Christiane, Christophe et Sylvain), en faisant travailler les élèves en sous-groupes, ils peuvent être plus à l'aise de partager leur point de vue et à poser des questions.

Si tous les élèves sont tous aussi ouverts d'esprit, c'est le *fun*, parce qu'ils savent qu'ils ont au moins un allié dans le personnel enseignant, ils savent que leur situation est normale. Dans des situations où il y a des opinions plus variées, c'est là que la discussion peut en amener à évoluer, amener à changer, idéalement pour le mieux. Donc, c'est sûr que s'ils sont plus intéressés, posent plus de questions, mon travail est beaucoup plus pertinent à ce moment-là. (Sylvain)

Pour sa part, Christiane fait des mises en situation et fait réfléchir ses élèves en sous-groupe après avoir enseigné les notions théoriques, mais rappelle l'importance d'assurer une surveillance active afin d'éviter les sophismes et d'intervenir lorsque des élèves

expriment des conceptions erronées ou frôlent le jugement de valeur. Dans le même ordre d'idées, Alexandre dresse la liste des moyens de contraception, puis laisse les élèves se positionner et prendre des décisions.

4.5.5 Avoir une approche globale, positive et inclusive de la sexualité

Comme cela a été décrit dans une section précédente, enseigner la sexualité dans sa globalité, plutôt que d'un point de vue physiologique et biologique seulement, a été nommé comme une bonne pratique par Catherine, Lucas et Richard. Selon ces dernier·ère·s, les apprentissages seront beaucoup plus significatifs pour leurs élèves si la sexualité est abordée dans sa globalité, car les adolescent·e·s ne se projettent pas encore dans leur fonction de reproduction et que cela permet aux élèves de s'émanciper dans leur sexualité. Les aspects relationnels et pratiques entourant la sexualité sont à leur avis plus souvent au centre de leurs préoccupations et intérêts à leur stade de développement. Ces mêmes enseignant·e·s rappellent qu'il faut éviter d'enseigner les notions de sexualité par une approche négative, car ils soutiennent que leur objectif est de développer une sexualité positive et émancipatrice pour les jeunes. Par exemple, on gagne à éviter un discours moralisateur ou de peur, à éviter de montrer des images chocs d'ITSS ou de tomber dans les stéréotypes et le sensationnalisme. Aussi, enseigner de manière inclusive est une autre pratique nommée par les enseignant·e·s afin de normaliser plusieurs aspects liés à la sexualité. Toutes les personnes participantes ont mentionné que les élèves ont besoin de se sentir normaux et se comparent beaucoup les uns aux autres. Selon les enseignant·e·s, l'utilisation d'exemples, d'images, de vidéos et d'anecdotes variés contribue au sentiment d'inclusion et non d'exclusion des élèves. De plus, un langage épïcène contribue

également à ce sentiment. L'inclusion a été développée davantage dans une section précédente.

4.5.6 Accueillir un·e intervenant·e en classe

Plusieurs enseignant·e·s (Alexandre, Xavier, Christophe, Christiane et Catherine) ont mentionné qu'accueillir un intervenant spécialisé en classe pour aborder la sexualité faisait partie des bonnes pratiques. Ces invité·e·s peuvent provenir d'organismes (ex. le GRIS, SOS grossesse), il peut s'agir de l'infirmier·ère de l'école, d'un·e sexologue du centre de services scolaire, d'un·e policier·ère, etc. Le but d'inviter un intervenant en classe est de diversifier les approches, de pallier certaines lacunes dans les connaissances de l'enseignant·e et même d'être un outil de formation pour l'enseignant·e. À cet égard, Christophe a mentionné que la diversité des approches est la clé en ÉAS, car un·e élève pourrait être à l'aise de poser ses questions à l'intervenant·e et pas à son enseignant·e. Cet enseignant utilise la visite d'un·e intervenant·e comme amorce au chapitre de la sexualité et fait des liens avec la visite tout au long de la séquence d'enseignement. Cela aide l'enseignant·e à baliser le thème abordé et à délimiter l'étendue des connaissances nécessaires pour répondre à la grande majorité des questions d'élèves, d'une part, et permet indirectement de former l'enseignant sur des manières d'aborder le sujet tout approfondissant ses connaissances, d'autre part. Pour sa part, Xavier apprécierait que l'infirmier·ère vienne en classe pour parler des différents moyens de contraception, car il considère qu'il manque de connaissances à ce sujet et qu'il se retrouve parfois dans l'incapacité de répondre aux questions des élèves. Finalement, Christiane a rappelé l'importance que l'enseignant·e demeure en classe durant ces périodes pour assurer la

gestion de classe afin d'éviter les dérives et que le climat de respect et bienveillance permette aux élèves d'être à l'aise de s'exprimer et de poser leurs questions à l'intervenant·e.

Bien que plusieurs enseignant·e·s aient nommé l'accueil d'un·e intervenant·e en classe comme une pratique recommandée, d'autres considèrent qu'il s'agit d'une pratique à éviter. Les motifs invoqués par Xavier et Sylvain sont les suivants : l'intervenant·e n'a pas le temps de créer un lien de confiance avec les élèves, ce qui peut résulter en un faible niveau de participation des élèves en classe, l'intervenant ne peut pas enseigner tout le chapitre portant sur la sexualité en une seule période, ou encore certain·e·s intervenant·e·s ne sont pas plus à l'aise avec le sujet que l'enseignant·e.

4.5.7 Démystifier des mythes et croyances

Des participant·e·s ont rapporté que les élèves entretiennent des conceptions initiales parfois erronées que la personne enseignante doit déconstruire. L'enseignant·e doit également déstigmatiser certains concepts, par exemple, le fait qu'il n'y a pas que le pénis qui peut être en érection. Malgré ce que l'on peut penser de cette génération qui a accès à Internet depuis son enfance et qui est sexualisée, ses connaissances en matière de sexualité sont plutôt limitées, a mentionné Richard. L'enseignant·e devrait prendre le temps d'expliquer des concepts et ne pas assumer que les élèves soient très informés. Selon Lucas, il faut essayer de montrer que le but du cours de 3^e secondaire, c'est de comprendre son corps. Par exemple, un élève lui a demandé s'il pouvait contracter une ITSS s'il se masturbait. Ceci montre que la conception initiale est erronée ou absente. De

son côté, bien que Catherine reproche aux outils pédagogiques de présenter des erreurs de conception et des stéréotypes, elle en profite pour montrer des contre-exemples à ses élèves et leur demande de réfléchir aux stéréotypes de genre présents dans la vidéo visionnée. Finalement, le fait d'aborder les mythes et croyances amène les élèves à voir les différents points de vue par rapport à la sexualité – surtout par rapport à la religion dans la réalité d'une classe multiethnique – et de respecter ce que l'autre estime être sa réalité, a mentionné Christiane.

4.5.8 Prendre en considération la classe et les élèves qui la constituent

Alexandre, Christiane et Sylvain ont mentionné qu'il était nécessaire de prendre en considération la classe et les élèves qui la constituent. Considérant la nature sensible de ce thème, tenir compte de la pluralité des élèves, c'est-à-dire des cultures, croyances, langues, etc., permet également d'anticiper certaines réactions ou confrontations d'idées au sein d'une même classe, mentionne Sylvain. Cette connaissance des caractéristiques et besoins des élèves n'est pas spécifique à l'enseignement de l'ÉAS, et permet d'ajuster la planification des cours en fonction du niveau de participation des élèves, d'utiliser des exemples et de faire des liens concrets avec la réalité des élèves. Ainsi, ces derniers risquent d'être davantage intéressés par ce qu'ils et elles veulent apprendre et seront donc plus enclins à vouloir participer et discuter en classe (difficulté rencontrée qui sera explicitée ultérieurement). Aussi, le fait d'utiliser le même langage que les élèves permet de se comprendre et d'ancrer les apprentissages.

4.5.9 Utiliser des outils didactiques

Pour faciliter l'enseignement de concepts liés à la sexualité en classe, les participant·e·s utilisent différents outils didactiques. D'abord, ils utilisent des modèles anatomiques des systèmes reproducteurs, afin que les élèves puissent avoir des repères anatomiques en trois dimensions plutôt qu'exclusivement en images. Aussi, les modèles atomiques de vrais corps moulés sont de plus en plus populaires parce qu'ils permettent aux élèves de voir une diversité de corps (différentes formes de vulves et de pénis, des pénis en érection ou pas), a mentionné Catherine. De son point de vue, ceci contribue à l'acceptation de soi et de l'estime de soi, puisqu'un élève qui constate la diversité des corps aura davantage tendance à s'accepter, car il est en mesure de s'identifier à d'autres individus ayant des organes similaires. De plus, même s'il s'agit d'enrichissement au programme de ST, cette enseignante montre des planches anatomiques intersexes et fait travailler ses élèves en les employant. Il s'agit en quelque sorte d'un réinvestissement, car les élèves doivent reconnaître et identifier les organes homologues entre les corps, en plus d'apprendre sur le corps intersexe.

Ensuite, le choix de vidéos et d'images dans le support visuel et les notes de cours est à prendre en considération si l'on souhaite enseigner la sexualité avec une vision positive et émancipatrice. Les vidéos rendent l'enseignement plus interactif, captent l'attention des élèves et permettent de placer la connaissance dans son contexte social. Toutefois, Catherine a rappelé qu'il faut être attentif aux stéréotypes présents dans certains vidéos, mais qu'il est possible d'exploiter ces stéréotypes pour en faire une activité

d'apprentissage au besoin. Certains enseignant·e·s (Catherine et Lucas) ont dénoncé le choix d'images dans certains manuels ou cahiers d'apprentissages en ST qui présentent des erreurs conceptuelles ou présentent des stéréotypes de genre. Par exemple, un manuel présente les corps nus, mais habillés de vêtements roses et bleus en filigrane. Catherine préférerait que les corps soient simplement nus, puisque l'intention pédagogique est d'identifier les parties anatomiques du système reproducteur. Il n'est donc pas nécessaire d'ajouter des vêtements. « Ça envoie donc un double message, on en parle sans tabou, mais c'est tabou parce qu'il faut les cacher. On en parle ou on n'en parle pas ? En plus, la personne est habillée selon des stéréotypes de genre. », a dit Catherine. « J'ai un malaise à ce qu'on ait un malaise à montrer des corps nus. Il faut déstigmatiser le corps. Mais je ne voudrais pas créer une polémique avec mon cahier de notes. Ce n'est pas l'objectif. », a également mentionné Lucas.

Des participant·e·s (Alexandre, Sylvain et Xavier) ont mentionné que l'enseignant·e de ST devrait avoir accès à une trousse avec les différents moyens de contraception pour les faire circuler en classe. D'autres ont mentionné faire des jeux-questionnaires sur Internet (Richard) ou utiliser un jeu de cartes portant sur la thématique (Christiane). Cela rend l'enseignement un peu plus interactif et concret, ce qui capte davantage l'attention des élèves selon ces participant·e·s.

Finalement, faire des laboratoires en lien avec la sexualité semble être une pratique répandue dans les écoles secondaires québécoises. Le laboratoire portant sur la

propagation des ITSS permet de conscientiser les élèves par rapport aux risques liés à certaines pratiques sexuelles. Ce laboratoire montre à quel point il est facile de contracter une ITSS sachant que la plupart des individus infectés sont asymptomatiques. De plus, comme les élèves doivent faire des « échanges de fluides », c'est-à-dire qu'ils doivent mélanger le contenu de leur éprouvette pour simuler un rapport sexuel non protégé, des enseignant·e·s en profitent pour aborder la notion de consentement en demandant aux élèves de consentir avant d'échanger les fluides. Christiane et Xavier ont parlé du laboratoire « *Comment bon est le condom ?* », une activité de démarche expérimentale avec les condoms. Un des objectifs principaux est simplement de désensibiliser l'élève par rapport au condom. Après l'avoir manipulé durant une période, l'objet est beaucoup moins tabou pour l'élève. Faire mettre un condom sur un bout de bois représentant un pénis en érection par chaque élève au lieu de faire une démonstration seulement est également une pratique recommandée.

4.5.10 Partager des histoires personnelles

Comme les enseignant·e·s de ST sont très peu ou pas formé·e·s pour enseigner les notions de sexualité en classe, les expériences personnelles et celles de l'entourage de l'enseignant·e deviennent souvent un point de référence selon les témoignages des personnes participantes. Ces dernières s'entendent sur le fait que partager ses expériences et pratiques sexuelles est une limite à ne pas franchir. Sylvain est clair à cet égard :

Je ne vais jamais dans ma vie personnelle. Je ne parle jamais de ma famille, je ne parle jamais de ma vie privée. Je vais parler de certaines expériences de vie quand elles sont pertinentes avec la matière, mais quand on tombe dans des sujets beaucoup plus privés, je sépare ma vie privée de la vie professionnelle. (Sylvain)

Encore une fois, les participant·e·s ont des opinions et limites variables. Par exemple, Catherine a mentionné qu'elle partage son expérience personnelle en lien avec sa grossesse quand vient le temps d'aborder ce concept en classe et soutient que ce partage peut être très enrichissant et intéressant pour les élèves. Richard est du même avis et dit qu'il ne faut pas avoir peur de parler de ses propres expériences, parce que cela amène une dimension humaine à la sexualité. Selon lui, pour aborder la sexualité de manière positive et holistique, il ne faut pas s'attarder exclusivement à la mécanique de la sexualité. Il est également possible de dépersonnaliser les expériences vécues afin que les élèves perçoivent l'enseignement des contenus de manière plus objective et impersonnelle.

4.5.11 Utiliser l'humour et le sarcasme

Raconter des histoires cocasses, utiliser l'humour et le sarcasme est une stratégie encouragée par plusieurs participant·e·s (Christophe, Richard, Sylvain et Xavier). Tout en s'assurant que le climat de respect est conservé, aborder la sexualité en utilisant l'humour dédramatise le sujet et fait baisser la pression pour que les élèves puissent en parler avec plus d'aisance par la suite. Il existe des vidéos humoristiques sur le consentement (la tasse de thé) ou le cancer testiculaire (les Cuys avec Charles Tisseyre), par exemple. L'humour rend le cours plus dynamique et agréable, ce qui favorise l'apprentissage selon Sylvain. Ce même enseignant a partagé avoir été rencontré à deux reprises par la direction de l'école à la suite de plaintes de parents à propos de commentaires qu'il avait émis durant ses cours. Ce témoignage montre la limite de cette pratique.

4.5.12 Aviser les parents

Plusieurs membres du personnel enseignant craignent les représailles des parents quand le sujet de la sexualité est abordé en classe. Pour sa part, Richard préfère aviser les parents des périodes durant lesquelles les notions de sexualité seront abordées afin que les parents puissent garder leur enfant à la maison s'ils ne sont pas à l'aise. Il est à noter que les notions reliées à la sexualité dans la PDA de ST sont des concepts prescrits et que leur enseignement est obligatoire, que le parent soit à l'aise ou non.

4.5.13 Traiter le sujet de la sexualité comme un autre

Christophe mentionne que le sujet de la sexualité ne devrait pas être abordé comme un sujet délicat, qu'il devrait plutôt être abordé comme n'importe quel autre sujet de ST. Le motif invoqué par cet enseignant pour justifier cette pratique est qu'il considère que c'est le fait d'aborder autrement le thème de la sexualité qui le rend sensible et tabou. Il prétend qu'en n'accordant pas plus d'importance à la sensibilité du thème, les élèves ne seront pas portés à voir son enseignement différemment de celui d'un autre thème scientifique. Les résultats de l'étude montrent toutefois que malgré l'intention de rendre objectifs et immuables les objets de savoir de cet enseignement en classe de ST, la complexité et la sensibilité de ce thème rendent cette intention impossible.

4.5.14 Synthèse des pratiques d'enseignement conseillées par les enseignant·e·s participant·e·s

Le tableau 6 regroupe l'ensemble des pratiques d'enseignement qui ont fait l'objet de cette section et que les enseignants et enseignantes de l'étude jugent être susceptibles d'être recommandées.

Tableau 6

Synthèse des résultats relatifs aux pratiques d'enseignement encouragées

-
- Établir des règles de classe claires et cohérentes
 - Répondre aux questions d'élèves
 - Référer à des ressources au besoin
 - Enseigner de manière magistrale ou coopérative
 - Enseigner une sexualité globale, positive et inclusive
 - Accueillir un·e intervenant·e en classe
 - Démystifier des mythes et croyances
 - Prendre en considération la classe et les élèves qui la constituent
 - Utiliser des outils didactiques
 - Raconter des histoires personnelles
 - Utiliser l'humour
 - Aviser les parents
 - Traiter le sujet de la sexualité comme un autre
-

4.6 Les difficultés d'enseignement en ÉAS dans le cadre du cours de ST au secondaire

En entrevue, lorsque les personnes participantes se sont exprimées par rapport à leurs pratiques d'enseignement, plusieurs difficultés reliées à cet enseignement ont émergé. Ces difficultés d'enseignement rencontrées lorsque la sexualité est abordée en classe par les enseignants et enseignantes de ST au secondaire seront présentées dans la prochaine section. Certaines difficultés concernent l'enseignement de l'ÉAS en général. D'autres découlent d'une pratique précédemment présentée. Une seule, le manque de temps, est une difficulté d'enseignement indépendante du sujet traité. Il est pertinent de présenter toutes les difficultés puisque l'effet d'accumulation fera partie de l'analyse.

4.6.1 Le manque de formation et de connaissances : des lacunes importantes

Aborder la sexualité en classe peut représenter un défi pour les enseignant·e·s de ST spécifiquement, car les enseignant·e·s de ST ne sont pas formés en ce qui a trait aux manières d'enseigner les notions du programme d'ÉAS (stratégies et pratiques d'enseignement, outils didactiques, approches...), alors qu'ils doivent enseigner des concepts y étant reliés tels que les systèmes reproducteurs, la contraception et les ITSS, ont souligné Alexandre, Christophe, Richard et Xavier. « On a appris l'aspect biologique et physiologique dans la formation initiale, mais pas comment aborder le sujet en classe avec des adolescents », a mentionné Christophe. En plus de ne pas savoir comment s'y prendre pour aborder ce thème sensible, les enseignant·e·s de ST n'ont pas les connaissances en termes d'ÉAS, ont dit Catherine et Christiane. En effet, rares sont les curriculums universitaires en enseignement des sciences au secondaire qui abordent les notions de contraception et d'ITSS. La formation se concentre plutôt sur les éléments de physiologie humaine. Selon Catherine, non seulement il s'agit d'une lacune dans la formation des enseignant·e·s, mais il s'agit aussi d'une lacune dans la manière dont le programme est monté, d'une lacune dans le matériel pédagogique que les enseignant·e·s ont à leur disposition. « Les lacunes s'accroissent. Tellement qu'arrivé avec la pénurie d'enseignants, on n'a pas d'enseignants formés en sciences qui ont des bagages de connaissances très diverses aussi. », déplore Catherine. De plus, le manque de formation fait en sorte que les connaissances des enseignant·e·s sont souvent rattachées à leurs expériences personnelles. À cet effet, Catherine, Christiane, Lucas et Xavier ont mentionné que se détacher de ses expériences personnelles pour enseigner la sexualité

peut représenter un défi. Puis, comme il n'y a pas qu'une seule sexualité, Xavier a souligné que cette tâche est d'autant plus complexe. Finalement, des participant·e·s (Christophe et Richard) ont rappelé que le mandat du programme d'ÉAS n'est pas de suggérer des pratiques sexuelles ; une pratique qui s'est vue dans certains milieux scolaires selon les témoignages.

4.6.2 Le manque de qualification adéquate et l'instabilité du personnel enseignant

Par ailleurs, le changement de personnel fréquent occasionné, entre autres, par la pénurie d'enseignant·e·s est un enjeu qui a été abordé par quelques participant·e·s, notamment par Xavier, qui est formé en enseignement de l'univers social et qui enseigne les sciences puisqu'il y a une pénurie dans sa région. Le changement de personnel occasionne continuellement un besoin de formation et une appropriation des connaissances et du matériel didactique, souligne Alexandre :

Pour des enseignants qui sont à contrat dans un contexte où ils ne sont pas formés pour enseigner le cours des sciences, puis qui suivent un manuel, je suis curieux de voir comment ils vont s'y prendre pour l'enseigner. Probablement très descriptif et déclaratif. (Alexandre)

De plus, Christophe a mentionné que cela rend plus difficile la mise en œuvre de projets interdisciplinaires, car développer une séquence d'enseignement en interdisciplinarité requiert du temps pour l'arrimage des périodes d'enseignement. Lorsque le personnel enseignant change, il faut de plus se réapproprier les rôles.

4.6.3 Les outils didactiques non adaptés et insatisfaisants

Pour ce qui est du défi lié aux outils didactiques à la disposition des enseignant·e·s, plusieurs participant·e·s ont mentionné qu'ils n'avaient aucun matériel didactique pour faciliter l'enseignement de ces notions. « Les enseignant·e·s de ST ne sont pas outillés. Les manuels doivent être actualisés. Ex. : l'implant, un nouveau moyen de contraception. », dit Alexandre. Certains (Alexandre et Xavier) ont dû aller, par eux-mêmes, demander à l'infirmière de l'école une trousse de moyens de contraceptions qui leur a été donnée sans offrir d'information, que ce soit sur des manières d'utiliser la trousse ou sur le fonctionnement des différents moyens de contraception. Alexandre a mentionné qu'avoir des modèles 3D des systèmes reproducteurs que l'on peut démonter faciliterait la compréhension des élèves, car les images projetées au tableau interactif ont leur limite de conceptualisation – elles ne permettent pas de bien voir les superpositions des tissus et des organes, par exemple. À cet égard, Richard déplore que la plupart des modèles ne montrent pas les parties des organes internes du système reproducteur. En ce qui concerne les cahiers d'apprentissages, comme cela a été mentionné précédemment, ils peuvent présenter des erreurs conceptuelles ou des stéréotypes de genre.

4.6.4 Aborder la sexualité de manière globale, positive et inclusive : une adaptation qui exige l'acquisition de connaissances et du temps

Aborder la sexualité de manière positive et inclusive représente un défi de taille pour plusieurs enseignant·e·s. Le rôle plus traditionnel du personnel enseignant de ST, qui n'enseignait les notions de sexualité que d'un point de vue axé sur la reproduction et la perpétuation de l'espèce, s'éloigne de l'approche promue par le nouveau programme

d'ÉAS qui les aborde de manière positive et inclusive, a expliqué Lucas. Indépendamment des approches promues, la majorité des participant·e·s de cette étude a mentionné que la sexualité devrait être abordée de manière holistique, même dans le cadre du cours de sciences, puisqu'ils considèrent que les élèves doivent non seulement maîtriser les concepts scientifiques liés à la sexualité, mais aussi – et surtout – développer leur savoir-être en matière de sexualité. La problématique réside donc dans les manières concrètes de s'y prendre pour enseigner la sexualité de manière positive et inclusive. L'utilisation du langage inclusif et épïcène est un processus qui prend du temps à acquérir de manière fluide (Christophe et Catherine). De plus, Christiane a souligné le fait que dans un milieu multiculturel, le français n'est pas nécessairement bien maîtrisé par les élèves et que le langage épïcène peut parfois être un obstacle à la compréhension.

On ne veut pas complexifier. Puis ça, c'est une des problématiques, un des enjeux d'un texte qui va être inclusif, c'est de varier les stratégies d'inclusion pour pouvoir éviter d'alourdir le texte et qu'on passe à côté notre objectif de lecture et que la compréhension du lecteur soit alourdie. (Catherine)

Les pratiques d'enseignement favorables à une ÉAS globale, positive et inclusive sont peu connues chez les enseignant·e·s de ST en général et requièrent d'adapter sa manière d'enseigner, deux obstacles importants qu'a mentionnés Catherine. Selon Sylvain, la société a évolué et il a l'impression que la jeune génération d'enseignant·e·s est plus sensibilisée à une sexualité positive et inclusive. Il n'en demeure pas moins que ces enseignant·e·s doivent avoir les connaissances pour soutenir cette ouverture-là, ajoute-t-il.

4.6.5 La faible participation des élèves : enjeux d'enseignement et d'évaluation

Un autre défi soulevé est que des enseignant·e·s (Alexandre et Christophe) trouvent que le sujet de la sexualité est difficile à aborder en classe quand les élèves ne participent pas, ne parlent pas ou ne posent pas de questions. La participation et les échanges entre les élèves sont des éléments clés lorsque la sexualité est abordée en classe, car ils permettent de rendre les notions du cours de science moins factuelles en les contextualisant. Cela permet aussi à l'élève de prendre du recul et d'entendre d'autres opinions que la sienne face à une situation, par exemple, se questionner sur la nécessité de la contraception dans un couple homosexuel (se protéger des ITSS, mais la grossesse n'est pas un enjeu), ou encore sur ce qui pourrait expliquer qu'il existe un grand nombre de moyens de contraception pour la femme comparativement à l'homme.

Un autre problème relié à la participation est que certains élèves refusent de faire les laboratoires ou même d'écouter quand il est question de concepts reliés à la sexualité. Des participant·e·s ont été témoins de situations dans lesquelles un élève se braque et s'oppose complètement à l'idée de parler de sexualité. Les enseignant·e·s trouvent difficile de gérer ces cas, car l'élève est totalement désengagé. Voici le témoignage de Xavier :

J'ai eu un élève qui a fait un blocage complet là-dessus [la sexualité]. Il a déchiré sa feuille, il a dit « je ne fais pas ça ». Un petit peu rigide comme garçon, renfermé. Pour lui, j'ai l'impression qu'il associait beaucoup trop l'expérience de laboratoire à une vraie relation sexuelle ou peut-être qu'il était trop gêné d'aller dire « on simule le sexe ensemble ». Même si je lui disais « écoute, si tu ne le fais pas, je vais devoir te mettre 0 », il répondait « non, je m'en fous, j'assume ». Il est vraiment bloqué complètement là-dessus. J'ai un autre élève qui est... au fond, c'est une autre qui a une identité qui est un peu indéfinie. Elle ne sait pas si c'est un gars ou une

fille. Elle m'a déjà parlé qu'elle était asexuelle. Lorsqu'on travaille sur tout ce chapitre-là [sur la sexualité], elle refuse d'écouter tout ça. Pour elle, le sexe c'est dégueu, c'est sale. Il y a donc un gros blocage.

Christophe a également vécu des situations similaires :

J'ai eu, à cause de valeurs religieuses, des élèves qui ne voulaient pas faire les laboratoires dans lesquels il fallait manipuler un condom. J'ai proposé de ne pas faire les manipulations, mais de contribuer au rapport de laboratoire et l'élève ne voulait pas. Comment je gère ça ? En même temps, on est censé être une école laïque, avec un programme de formation laïc... Aussi, l'année d'avant, un élève musulman ne voulait pas manipuler le condom, mais avec des gants, c'était correct.

Ce genre de situation peut être embêtant pour l'enseignant, car il peut être difficile d'évaluer la compréhension de l'élève de manière représentative, a mentionné Christophe.

4.6.6 Les conceptions initiales sujettes aux conflits de valeurs

Les conceptions initiales peuvent représenter un obstacle aux apprentissages, car elles sont parfois erronées ou complètement absentes. Alexandre, enseignant au premier cycle du secondaire, a mentionné qu'une trop grande vulgarisation au primaire peut devenir un obstacle aux apprentissages au secondaire. Cela entraînerait parfois des conceptions erronées. Lucas a constaté que, dans certains cas, le sujet de la sexualité n'a tellement pas été abordé à la maison ou au primaire que les élèves n'ont même pas de préconceptions. Pour sa part, Catherine a souligné que ces préconceptions peuvent chambouler le climat de classe : « Quand on voit qu'un élève peut avoir des préjugés homophobes ou des préconceptions erronées et qu'il faut qu'on les déconstruise, ça peut créer un climat qui n'est pas facile à gérer pour le prof. » Parfois, les préconceptions des élèves sont issues de préjugés ou de stéréotypes qu'ils ont entendus ou qu'ils ont vus sur

Internet, par exemple. Certains élèves pourraient par exemple penser que les personnes d'origine asiatique ont toutes des petits pénis ou que les hommes homosexuels ont tous le sida. Quand une telle situation survient de manière imprévisible en classe, l'enseignant·e n'est pas nécessairement préparé·e pour gérer la situation et les débordements.

4.6.7 Le multiculturalisme en classe

Un milieu multiculturel peut présenter des défis en ÉAS. Quelques-unes des personnes participantes ont abordé le défi de parler de la sexualité avec les élèves alors que cela est contraire aux valeurs religieuses des élèves. Par exemple, Alexandre a mentionné sans élaborer davantage que le sujet de la sexualité était très délicat avec un élève de confession mormone. Christiane, quant à elle, a raconté que certains élèves font référence à Dieu et disent que les notions de contraception ne les concernent pas, car la première relation sexuelle aura lieu après le mariage selon la volonté de Dieu. Elle dit qu'il peut être complexe de conjuguer l'enseignement d'un programme obligatoire d'ÉAS et le respect des valeurs et croyances des élèves. Cette enseignante a accepté le mandat d'enseigner le programme d'ÉAS à son école et explique que les autres membres du personnel « [...] ont beaucoup manifesté le fait qu'ils avaient peur de se mettre les pieds dans les plats. Ils avaient peur de dire des choses qui étaient inappropriées pour telle religion, telle culture, tout ça. », a rapporté Christiane. Elle a mentionné qu'environ 20 % à 25 % des élèves vont se détacher et être désengagé·e·s lors de l'enseignement des notions liées à la sexualité en disant que ce n'est pas pour eux et que ça ne les concerne pas. Christophe aussi a expérimenté des situations similaires d'élèves qui, en raison de leurs valeurs religieuses, se braquent et s'opposent complètement à participer aux activités

d'apprentissage en lien avec la sexualité. Cet enseignant a expliqué qu'il trouvait cela complexe et délicat, puisqu'il ne peut pas les exempter des cours, et quand il proposait une solution de rechange, par exemple, à un élève de manipuler le condom avec des gants, il appréhendait les répercussions du précédent qu'il venait de créer. Pour sa part, Richard a également rencontré des difficultés en lien avec des jeunes croyants qui s'opposaient complètement à l'apprentissage des notions d'ÉAS en disant qu'ils n'avaient pas besoin de contraception, car lorsqu'ils ou elles auraient des relations sexuelles, ce serait dans le but de fonder une famille. La solution pour accommoder ces élèves fut d'aviser les parents des périodes durant lesquelles s'effectuait cet enseignement. Il explique que cette solution n'est pourtant pas efficace, car le programme d'ÉAS est obligatoire pour tous les élèves, peu important leurs croyances. À ceci s'ajoutent des défis linguistiques associés au langage épïcène tel que mentionné précédemment.

4.6.8 La crainte de réactions négatives, de plaintes ou de pressions parentales

Christophe, Richard, Sylvain et Xavier ont mentionné parfois craindre les réactions de la part des parents des élèves lorsque le sujet de la sexualité est abordé en classe. En plus de ne pas avoir envie de justifier leurs pratiques enseignantes auprès des parents et des membres de la direction, les enseignant·e·s reçoivent parfois des menaces de la part de parents qui sont contre l'enseignement du programme d'ÉAS. Ces parents menacent de contacter les médias, car ils considèrent que l'enseignant·e a dépassé les limites. Ce n'est pas aisé pour l'enseignant de tracer la ligne entre ce qui acceptable et approprié de dire en classe et ce qui ne l'est pas, ont mentionné Christophe et Xavier. De

plus, les élèves ne sont pas tous rendus au même stade au niveau de la sexualité et n'ont pas les mêmes limites, ce qui rend cette tâche encore plus délicate, remarque Richard.

4.6.9 L'approche interdisciplinaire rarement exploitée

Si l'approche interdisciplinaire pour aborder le thème de la sexualité à l'école semble favorable à l'enseignement de ce thème complexe et sensible, plusieurs enjeux entravent sa mise en œuvre. Tout d'abord, dans le contexte durant lequel la collecte de données a été effectuée, le cours de CCQ ne prenait pas encore en charge la majorité des concepts du programme d'ÉAS. Les concepts prescrits étaient répartis dans l'équipe-école. Cependant, Alexandre et Sylvain témoignent que, dans leur école, personne ne vérifiait si les notions étaient bel et bien abordées, ce dont ils doutent fortement. Alexandre explique cette réalité par le fait que si personne n'est clairement mandaté pour enseigner le programme d'ÉAS, il est probable que personne ne le prenne en charge. Il mentionne également que les enseignant·e·s de ST au secondaire sont formés pour aborder les notions de sexualité d'un point de vue anatomique axé sur la fonction de reproduction et la perpétuation de l'espèce. Alexandre et Christophe soulignent le manque de formation sur des manières d'aborder la sexualité en classe de manière globale. Alexandre dit que « L'aspect relation d'aide qui vient avec le fait de parler de consentement, de jugement éclairé... ne fait pas partie du rôle de l'enseignant de ST. » De plus, un enseignant mentionne que le personnel enseignant changeant nuit et qu'il semble parfois contre-productif de développer des projets interdisciplinaires. Plusieurs participant·e·s (Alexandre, Sylvain, Christophe, Lucas et Catherine) sont déjà familier·ère·s avec l'approche interdisciplinaire ou multidisciplinaire pour aborder le thème de la sexualité.

Sylvain présente le fonctionnement, les avantages et les inconvénients des différents moyens de contraception et les élèves doivent en piger un et en faire une présentation orale. Il soutient que les projets interdisciplinaires ne sont pas nécessairement synonymes de perte de temps.

J'ai distribué aux élèves les ITSS et ils devaient en faire une présentation orale. Je m'étais concerté avec l'enseignante de français pour que ce soit évalué dans les deux matières. Donc, un seul projet, deux évaluations. Elle évaluait la présentation orale, j'évaluais le contenu scientifique. Donc, ça permettait d'aller regrouper les deux. Donc, l'argument des gens qui diraient « ça prend bien trop de temps à aborder ces sujets-là » n'est pas valable. On peut le rendre multidisciplinaire et se partager les périodes. (Sylvain)

D'autres exemples ont été mentionnés dont la lecture d'un roman, l'écriture d'un texte descriptif ou argumentatif, le débat, la pièce de théâtre, etc.

4.6.10 La gestion de classe parfois difficile

De manière générale, la gestion de classe n'a pas été nommée comme un défi majeur lorsque le thème de la sexualité est abordé en classe. Alexandre a mentionné avoir moins d'aisance à aborder la thématique avec un groupe plus immature. Il a également souligné l'enjeu qu'il rencontre quand un élève heurte gravement les valeurs et croyances d'une autre personne de la classe, que cette situation soit volontaire ou pas.

Le cours de ST est un milieu propice à la discussion, mais c'est dur à baliser. Certains échanges entre les élèves ne sont pas corrects. Des élèves peuvent faire de la discrimination ou insulter d'autres élèves. Le but, c'est de baliser sans les exclure de classe. Par contre, s'il y a une impolitesse, techniquement, l'enseignant·e est censé exclure l'élève de classe. Mais s'il est exclu de classe, il n'apprend pas. (Alexandre)

Plusieurs participant·e·s (Alexandre, Christophe, Lucas, Sylvain et Xavier) ont mentionné préférer attendre à la fin de l'année scolaire pour aborder les chapitres qui couvrent les

notions reliées à la sexualité. Ces derniers jugent que les élèves gagnent en maturité au courant de l'année et, surtout, que leur relation élèves-enseignant·e est beaucoup plus forte. De plus, les règles de classe sont claires et le cadre est bien établi en fin d'année scolaire. Catherine, Christiane, Christophe, Richard et Xavier ont mentionné qu'ils prenaient systématiquement la peine de rappeler des règles de classe avant de débiter l'enseignement de la sexualité en classe – intervention qu'ils ne font pas avant d'aborder les autres chapitres – afin d'éviter les dérives. Le respect est la règle fondamentale nommée par les personnes interviewées.

Présenter les règles de classe pour un bon fonctionnement du cours. Nommer le respect, le respect de l'autre et le respect des paroles de l'autre, ce que l'autre estime sa réalité. (Christiane)

La sexualité est abordée en fin d'année, car les élèves comprennent le fonctionnement de la classe, la gestion de la classe est gérée. (Alexandre)

Le cours est moins structuré, car il est basé sur les questions des élèves, il faut que la gestion de classe soit bien faite. On ne peut pas accepter un manque de respect. Je dis aux élèves que le respect, ça, c'est essentiel. Si tu manques de respect, c'est que tu n'es pas capable d'écouter les autres. En sexualité, ça commence par ça. (Richard)

Ne pas tolérer des commentaires irrespectueux entre les élèves. (Sylvain)

Il faut insister sur le respect, l'écoute. C'est le seul chapitre que je prends le temps de rappeler le cadre. (Christophe)

Alexandre et Richard ont mentionné que la gestion de classe peut tout de même représenter un défi pour des enseignant·e·s en début de carrière, pour qui la gestion de classe, indépendamment du sujet traité, est difficile.

Il est plus difficile pour les jeunes enseignant·e·s d'aborder le sujet de la sexualité dans sa globalité, car au fur et à la mesure qu'on l'enseigne, on s'informe et se forme. Un jeune prof qui commence, on lui fait enseigner ça. Écoute, oui, il va arriver avec son expérience, mais pour eux autres, c'est comme... C'est comme

quand on commence à être sur le bûcher, puis là, les jeunes peuvent plus niaiser.
(Richard)

Aussi, la gestion de classe pourrait être plus difficile pour un enseignant qui manque de connaissances ou ne maîtrise pas bien les notions à faire apprendre. En plus de ne pas savoir comment aborder la sexualité en classe, l'enseignant·e peut ne pas bien maîtriser les contenus du programme de ST, ce qui accentue les problèmes de gestion de classe.

4.6.11 Le manque de temps pour se former

Le manque de temps est un défi nommé par des personnes participantes (Alexandre, Sylvain et Xavier), mais qui n'est pas spécifique à l'ÉAS. Considérant la place grandissante que l'ÉAS prend depuis les dernières années dans les écoles québécoises, diverses formations continues sont offertes aux enseignant·e·s. Malheureusement, les enseignant·e·s mentionnent qu'à travers des réunions obligatoires durant les journées pédagogiques et les formations qui ont lieu le jour, durant les heures de cours, le temps manque dans la tâche enseignante pour se former. Le manque de temps pour se mettre à jour en ce qui a trait à un nouveau lexique et aux enjeux actuels relatifs à l'ÉAS a également été mentionné.

Enfin, le tableau 7 regroupe l'ensemble des difficultés d'enseignement soulevées par les personnes qui ont pris part aux entrevues et dont il a été question dans cette section.

Tableau 7

Synthèse des résultats relatifs aux difficultés rencontrées par le personnel enseignant

-
- Manque de formation et de connaissances
 - Manque de qualification adéquate et instabilité du personnel enseignant
 - Outils didactiques insatisfaisants
 - Adoption difficile d'une approche globale, inclusive et positive de la sexualité
 - Faible participation des élèves
 - Conceptions initiales erronées
 - Enjeux relatifs au multiculturalisme en classe
 - Crainte de réactions négatives, de plaintes ou de pressions parentales
 - Potentiel interdisciplinaire rarement exploité
 - Gestion de classe
 - Manque de temps pour se former
-

4.7 Le résumé de chapitre

Dans ce chapitre, le portrait global des 33 personnes qui ont répondu au questionnaire en ligne, ainsi que le profil plus détaillé de chacun des huit participant·e·s aux entrevues ont été décrits, permettant de mieux contextualiser les résultats. Ensuite, les résultats du questionnaire et des entrevues ont été présentés conjointement afin de tracer de manière complémentaire le portrait global de l'enseignement de la sexualité par les 33 enseignant·e·s de ST et l'expérience vécue par les huit ayant pris part aux entrevues. Les résultats relatifs à la formation initiale et continue reçue par ces enseignant·e·s en ÉAS témoignent d'une absence et d'une insatisfaction généralisée en ce qui concerne la formation initiale, mais d'une expérience plus positive pour ceux et celles ayant suivi de la formation continue. Ce chapitre a décrit le niveau d'aisance perçue par le personnel enseignant et a permis de faire ressortir des facteurs qui l'influencent. Par la suite, les résultats relatifs aux pratiques d'enseignement ont permis d'explorer ce qui se fait en

classe et de mieux comprendre les choix de pratiques. Finalement, les difficultés d'enseignement rencontrées par les enseignant·e·s de ST au secondaire lorsque le thème de la sexualité est abordé en classe ont été présentées. On constate que les difficultés concernent surtout le manque de connaissances et de formation à propos du « quoi » et du « comment » enseigner ces notions. On remarque également que plusieurs difficultés d'enseignement sont directement associées à des pratiques d'enseignement conseillées par les personnes participantes. Il sera donc intéressant de discuter de ces pratiques d'enseignement ayant le potentiel de s'accompagner de difficultés d'enseignement.

CHAPITRE V

DISCUSSION

Cette recherche exploratoire vise à examiner et à documenter la manière dont la sexualité est abordée en classe par les enseignants et enseignantes de ST au secondaire. Elle s'intéresse en amont à l'état de la formation initiale et continue en matière d'ÉAS, puis au traitement des aspects sous-jacents à l'enseignement de l'ÉAS soient l'aisance du personnel enseignant de ST pour aborder cette thématique en classe, les pratiques d'enseignement spécifiques à l'ÉAS, ainsi que les difficultés rencontrées lors de cet enseignement. Ce chapitre a pour but de mettre en lumière et d'approfondir les résultats obtenus, en les analysant à partir des trois objectifs spécifiques de la recherche et de certains des écrits dont il a été question dans les premiers chapitres du mémoire. Enfin, des propositions afin de favoriser un meilleur enseignement de l'ÉAS dans le cadre du cours de ST au secondaire ainsi que les limites de l'étude seront présentées.

5.1 La place accordée à l'ÉAS dans le cours de ST au secondaire : pertinence et rôles du personnel enseignant

Cette étude montre que le cours de ST au secondaire est un milieu propice à l'ÉAS, que la majorité du personnel enseignant de ST considère avoir un rôle à jouer en ÉAS dans le cadre de sa propre discipline (voir Figure 9), mais que plusieurs difficultés

d'enseignement y sont rattachées, rendant parfois son enseignement difficile. Il est donc essentiel de former les enseignants et enseignantes de ST au secondaire pour cet enseignement de nature sensible et complexe qui nécessite des connaissances et des habiletés pédagogiques spécifiques. Ce dernier aspect sera discuté ultérieurement.

La pertinence de faire de l'ÉAS dans les écoles secondaires (Beaulieu, 2010; Cohen *et al.*, 2004; Descheneaux *et al.*, 2018; MEQ, 2023a) et son importance aux yeux du personnel enseignant (Bialystok, 2019; Cohen *et al.*, 2004) avaient déjà été démontrées. L'implantation du programme d'ÉAS obligatoire y répond déjà. Ce que cette présente recherche a permis de mettre en lumière est que le cours de ST au secondaire est un milieu propice à cet enseignement parce que des contenus prescrits du cours de ST (principalement 2^e et 3^e années du secondaire) sont communs à ceux du programme d'ÉAS. L'enseignement des concepts prescrits dans la PDA de ST en lien avec le thème de la sexualité n'est toutefois pas synonyme d'ÉAS. Il s'agit de contenus communs, mais c'est la manière de faire et l'étendue du traitement qui peuvent être distinctes. Par exemple, dresser la liste des moyens de contraception en s'attardant seulement à leur fonctionnement, à leur efficacité et à leurs avantages et inconvénients ne répond pas à la vision globale, positive et inclusion de la sexualité telle que le préconise l'ÉAS. C'est donc en s'intéressant aux thèmes relatifs à la sexualité abordés en classe et à la posture des enseignants et enseignantes lors de cet enseignement qu'il a été possible de montrer la place de l'ÉAS dans le cours de ST.

D'abord, dans le but de mieux démontrer la place de l'ÉAS dans le cours de ST au secondaire, la fréquence à laquelle les six thèmes du programme d'ÉAS sont abordés en classe de ST a été étudiée (voir Figure 10). Sans surprise, on constate que les six thèmes sont abordés, mais à des fréquences différentes. Le thème *Infections transmissibles sexuellement et par le sang (ITSS) et grossesse* est le plus fréquemment traité en classe, parce qu'il est directement lié aux à des savoirs disciplinaires présents dans la PDA du cours de ST au secondaire. Le thème *Agression sexuelle et violence sexuelle* est le moins fréquemment abordé en classe, parce qu'il s'éloigne le plus des contenus du cours de science, mais aussi parce qu'il s'agit du thème le plus délicat selon les résultats de recherche et requiert une posture très différente de celle privilégiée pour les autres thèmes. L'étude de Fournier-Gallant (2019) portant spécifiquement sur l'enseignement de ce thème au primaire a démontré que le sentiment d'efficacité personnelle associé à cette thématique était plus faible que pour les autres, et que cela découlait du manque de ressources et de la crainte de recevoir un dévoilement. Ces facteurs sont ressortis dans la présente étude, en plus du besoin d'être formé pour accueillir adéquatement l'élève qui se confie à ce sujet.

Toutefois, le simple fait que les thèmes du programme d'ÉAS soient abordés en classe de ST au secondaire ne permet pas d'affirmer que le personnel enseignant de ST fait de l'ÉAS. Il pourrait aborder ces thèmes en s'en tenant seulement à l'enseignement des notions scientifiques y étant reliées sans pour autant aborder les aspects cognitifs, affectifs, physiques et sociaux de la sexualité définissant l'ÉAS selon l'UNESCO (2018).

Les résultats des entrevues ont permis de mettre en évidence que les contenus liés à la sexualité étaient abordés en tenant compte de ces aspects propres à l'ÉAS et en adoptant une vision de la sexualité qui est globale, positive et inclusive, et cela, même si cette vision n'est pas imposée par le programme de ST.

La raison pour laquelle les enseignant·e·s de ST au secondaire optent pour une approche plus holistique pour l'enseignement des contenus disciplinaires liés à la sexualité peuvent s'expliquer par leur posture. La posture des personnes interviewées a été analysée par l'entremise des rôles qu'elles s'accordent lorsque la sexualité est abordée en classe. Les résultats de la présente recherche mettent en évidence que les rôles que s'attribuent les enseignants et enseignantes de ST au secondaire ne se limitent pas à la transmission de connaissances scientifiques exclusivement axées sur les aspects physiologique et biologique de la sexualité (voir Figure 12), et ce, même si le programme de ST met plutôt l'accent sur l'acquisition de connaissances et la compréhension de phénomènes de nature technoscientifique par une approche axée principalement sur la fonction de reproduction – approche plutôt biologique, physiologique et hétéronormative (Cyr, 2016). En effet, les personnes participantes affirment accorder de l'importance à leur rôle dans l'enseignement d'une sexualité globale, positive et inclusive (voir Figure 11). Bien que le rôle principal que s'accordent les personnes enseignantes en ST demeure celui de transmettre les connaissances et le langage scientifiques nécessaires pour comprendre les phénomènes scientifiques reliés de près ou de loin à l'ÉAS, toutes les personnes interviewées s'inscrivaient dans une approche plus holistique pour l'enseignement de ce

thème. Aussi, les résultats de cette recherche montrent que le personnel enseignant de ST fait de l'ÉAS dans le cadre de ses cours; son enseignement va au-delà des notions scientifiques reliées à la sexualité.

Une autre explication au fait que la sexualité est abordée plus largement dans le cours de science que ce qui est prévu dans le programme peut être liée au mandat de l'enseignant·e de développer des compétences chez ses élèves, tel que le mentionnent différents documents ministériels comme le Référentiel des compétences professionnelles pour la profession enseignante (MEQ, 2020) et le PFEQ en enseignement de la science et de la technologie au secondaire (MEQ, 2006, chap. 6). Le développement de compétences nécessite généralement que les contenus soient contextualisés. De ce fait, intégrer des éléments d'ÉAS au cours de science est une bonne manière de mettre à profit des connaissances de ST dans une tâche plus complexe.

C'est en examinant les autres rôles propres à l'enseignement de l'ÉAS en classe qu'il a été possible de documenter comment le personnel enseignant de ST s'y prend pour aborder la sexualité en classe et d'ainsi répondre à la question de recherche. Les rôles répertoriés sont : répondre aux questions d'élèves relatives au thème de la sexualité, qu'elles soient de nature scientifique ou non, déconstruire les préconceptions erronées, les mythes et les croyances populaires, diriger les élèves vers les bonnes ressources au besoin et, finalement, assurer le respect, l'ouverture sur la diversité et l'inclusivité. Aussi, les rôles de la personne enseignante en ST consistent également à établir des liens avec le

programme d'ÉAS et à apprendre aux élèves à vivre en société, bien que ces derniers rôles aient été nommés par moins de personnes participantes. Une étude semblable menée auprès d'enseignant·e·s du secondaire avait mis en lumière les qualités que devaient posséder le personnel enseignant en ÉAS. Les résultats de cette recherche ont montré que la personne enseignante ne devait pas juger, être de confiance, ouverte et honnête, avoir une bonne écoute et un bon sens de l'humour, établir une bonne relation avec les élèves, être confortable avec sa propre sexualité, respecter les droits, les choix et les décisions des élèves et être flexible (Milton *et al.*, 2001). Il est intéressant de constater que plusieurs de ces qualités sont essentielles pour la mise en œuvre des pratiques conseillées par les participant·e·s de la présente étude. Inversement, le fait de ne pas présenter ces qualités mène à plusieurs difficultés d'enseignement.

Dans son étude, Richard (2019, p. 48) avait fait part de son appréhension concernant à la mise en œuvre concrète du programme de l'éducation à la sexualité, en mentionnant que « le Ministère se fait peu prescriptif quant à [sa] mise en œuvre. » Elle avait également souligné le fait que le nouveau programme d'ÉAS de 2018 était prometteur, car il « s'inscrit dans une perspective holistique, où la sexualité semble appréhendée dans ses multiples dimensions, et non uniquement dans son aspect biologique » (p. 49). Il est intéressant de constater que malgré le peu de formation et la liberté qu'ont les enseignant·e·s de ST pour aborder la sexualité de manière holistique, une majorité choisit d'aller au-delà de l'aspect biologique.

Cette étude montre que la posture adoptée par la personne enseignante est étroitement liée à la manière dont elle conçoit son rôle en classe. Lorsqu'elle se définit principalement comme une transmettrice de savoirs qu'elle considère comme objectifs, stables et universels, cette posture s'inscrit dans une perspective épistémologique positiviste (Vienneau, 2011). Cette conception transmissive de l'enseignement et de l'apprentissage implique que la personne apprenante est perçue comme une réceptrice passive des savoirs. Dans cette étude, les pratiques d'enseignement répertoriées qui sont associées à cette posture sont l'enseignement magistral et le traitement du sujet de la sexualité de manière descriptive en le considérant comme un sujet qui ne se distingue pas des autres.

À l'inverse, d'autres enseignant·e·s adoptent une conception de l'enseignement et de l'apprentissage qui s'inscrit davantage dans une perspective socioconstructiviste. Dans cette perspective, la personne enseignante joue un rôle de médiatrice culturelle et accompagne les élèves dans un processus d'apprentissages collaboratif. Les savoirs sont construits socialement, à travers des échanges, des interactions et en prenant compte du contexte de la classe (Vygotski, 2019). Les pratiques d'enseignement recensées dans cette recherche allaient plus en ce sens, par exemple, apprendre de manière coopérative, prendre en considération les élèves de la classe, démystifier des mythes et croyances...

La présente étude montre que les personnes participantes s'inscrivaient dans ces deux conceptions de l'enseignement et de l'apprentissage selon les proportions variables.

L'étude montre aussi que les rôles que les enseignant·e·s s'attribuent et leur approche qui en découle proviennent à la fois du programme de ST (développement de compétences), du programme d'ÉAS (vision de la sexualité) et de leurs convictions et valeurs personnelles. Généralement, une moins bonne maîtrise du sujet ou le peu d'expérience de cet enseignement mènent à une approche plus transmissive. À l'inverse, l'approche socioconstructiviste est plutôt associée à une bonne connaissance du sujet et des pratiques d'enseignement, à une bonne gestion de classe et une prise en considération du contexte de la classe. Ces résultats montrent donc qu'une meilleure maîtrise du sujet et de son enseignement permettrait de respecter à la fois la vision holistique de la sexualité du programme d'ÉAS et l'approche promue par le PFEQ, soit le socioconstructivisme. Cette approche comporte toutefois son lot de défis puisque plusieurs difficultés d'enseignement recensées dans cette étude en découlent (manque de formation et de connaissances, niveau d'aisance variable, faible participation des élèves, gestion de classe difficile).

À la lumière des résultats de recherche, il apparaît clair que l'ÉAS occupe une place dans le cadre du cours de ST au secondaire pour les personnes ayant participé à la recherche. Il en est ainsi, d'une part, parce que ces personnes disent avoir à cœur le développement d'une vision de la sexualité plus globale pour leurs élèves qui n'est pas seulement axée sur les concepts prescrits par le programme de ST. D'autre part, l'ÉAS occupe une place importante dans les cours parce que plusieurs documents ministériels préconisent cette approche holistique du thème de la sexualité.

5.1.1 La place de l'ÉAS dans le cours de ST dans un contexte changeant

Il est pertinent de discuter de la place du programme d'ÉAS dans le cours de ST au secondaire considérant le nouveau contexte suivant l'implantation du cours de CCQ – cours qui traite de la majorité des concepts prescrits du programme d'ÉAS. Depuis l'implantation du cours de CCQ dans les écoles québécoises, il apparaît important de redéfinir le rôle de l'enseignant·e de ST au secondaire en ÉAS. D'ailleurs, certaines personnes participantes ont soulevé des questionnements à cet égard, puisque la mise en place de ce nouveau programme prenait encore la forme d'un projet pilote au moment de la collecte de données. Même si la majorité des concepts obligatoires du programme d'ÉAS est dorénavant couverte par le cours de CCQ, selon les personnes participantes, la place de l'ÉAS dans le cadre du cours de ST et le rôle du personnel enseignant de ST dans cet enseignement demeurent, mais il sera essentiel de s'adapter au nouveau contexte.

Une différence notable entre l'enseignant·e de ST et l'enseignant·e de CCQ (qui enseigne la majorité du programme d'ÉAS) est que l'enseignant·e de ST n'est pas dans l'obligation d'être neutre dans ses propos et de « s'[abstenir] de donner [son] opinion particulière sur les situations auxquelles réfléchissent les élèves » comme l'exige le programme de CCQ (MEQ, 2024). En ce qui concerne l'enseignant·e de ST, donner son opinion en classe peut même représenter une modélisation d'une démarche scientifique et être utilisé comme une stratégie d'apprentissage par le personnel enseignant de ST. Puisque les enseignant·e·s des deux disciplines ont des champs d'expertise distincts, il semble pertinent qu'ils occupent des rôles à la fois distincts et complémentaires.

Il en est ainsi puisque la PDA de ST comporte toujours des concepts reliés au thème de la sexualité (système reproducteur, ITSS, contraception et grossesse) en 2^e et 3^e années du secondaire qui ne sont pas couverts par la PDA du cours de CCQ (MEQ, 2023a) – particulièrement en 3^e année du secondaire, car ce cours n’est tout simplement pas dispensé. Il semble donc logique que l’enseignant ou l’enseignante de ST prenne la responsabilité de l’enseignement du programme d’ÉAS (minimalement ce qui est directement en lien avec sa discipline) pour les notions du thème *Infections transmissibles sexuellement et par le sang (ITSS) et grossesse* de 2^e année du secondaire (dont les concepts prescrits sont « Importance de la santé sexuelle et reproductive » et « Attitude favorable à l’utilisation d’une protection ») et de 3^e secondaire (dont les concepts prescrits : « Fonctionnement des méthodes de protection » et « Développement de comportements sexuels sécuritaires ») pour pallier les vides laissés par le cours de CCQ (MÉES, 2018; MEQ 2023).

Cela dit, bien que le choix d’intégrer les notions d’ÉAS dans le cours de ST en 2^e et 3^e années du secondaire semble logique, il importe de garder en tête que les enseignants et enseignantes rencontrent des défis relatifs à cet enseignement et ne se sentent pas outillés au terme de leur formation initiale pour accomplir ce mandat, puisqu’ils n’ont été formés pour aborder un thème sensible ni par une approche globale, positive et inclusive de la sexualité. Cet élément sera discuté ultérieurement.

En ce qui concerne les notions de 4^e secondaire qui ne sont pas enseignées dans le cours de CCQ (« Démarches à entreprendre après une relation non ou mal protégée » et « Développement de comportements sexuels sécuritaires »), le cours de sciences peut être propice à leur enseignement. Considérant que le thème de la sexualité n'est pas abordé dans la PDA de 4^e secondaire en ST, que le programme de ST est extrêmement chargé en 4^e secondaire et que les élèves doivent se préparer en vue de l'examen ministériel de la fin d'année, le cours de ST n'est peut-être pas le cours à privilégier pour l'enseignement de ces concepts du programme d'ÉAS non couverts par le cours de CCQ. Le programme de ST est actuellement en reconstruction. Il pourrait être pertinent de réfléchir à l'ajout de ces concepts dans la PDA de 4^e secondaire.

5.2 La formation initiale et continue relative à l'ÉAS reçue par les enseignants et enseignantes de ST au secondaire

À la lumière des résultats de recherche et d'autres recherches antérieures, la formation initiale et continue semble essentielle à un enseignement de l'ÉAS globale, positive et inclusive. Effectivement, selon les lignes directrices canadiennes pour l'éducation en matière de santé sexuelle (The Sex Information & Education Council of Canada (SIECCAN), 2019), le personnel enseignant qui offre l'ÉAS devrait avoir les connaissances requises en matière de sexualité, recevoir la formation adéquate sur la théorie et la pratique en ÉAS et être soutenu par sa direction d'école. À partir des résultats de la recherche, les prochaines sous-sections tenteront de brosser un portrait plus actuel

de la formation initiale et continue en matière d'ÉAS reçue par le personnel enseignant de ST au secondaire.

5.2.1 La formation initiale : insatisfaction et lacunes importantes

En ce qui concerne la formation initiale, près de 80 % des personnes sondées n'ont reçu aucune formation initiale portant sur l'ÉAS (voir Figure 2), et pour ce qui est du niveau de satisfaction, 60 % ne sont pas du tout (45 %) ou pas satisfaites (15 %) de leur formation initiale (voir Figure 3). L'étude de Poulin (2024) avait mis en évidence ce constat montrant que plus les personnes étudiant en enseignement au primaire recevaient de la formation en matière d'ÉAS, plus élevé était leur niveau de satisfaction de la formation initiale reçue. Cependant, les résultats du niveau de satisfaction perçu des sept personnes participantes à la présente recherche dont la formation initiale comportait des éléments d'ÉAS montrent qu'elles n'en ont majoritairement pas été satisfaites, à l'exception d'un seul participant, le seul ayant suivi le cours optionnel (à l'époque) de trois crédits offert à l'UQAM. Ceci montre la pertinence et l'importance d'intégrer ce type de cours dans les programmes enseignement au secondaire – profil ST – des différentes universités. Il est surprenant de constater que l'ÉAS ne soit pas plus présente dans les curriculums universitaires menant à la profession enseignante – spécifiquement en enseignement des ST au secondaire – vu les rôles multiples que le personnel enseignant de ST occupe en ÉAS et l'effet démontré de la formation sur l'acquisition de connaissances (Beaulieu, 2010; Burns et Hendriks, 2018 ; Hendriks *et al.*, 2024 ; Pinos *et al.*, 2017) et le niveau d'aisance (Burns et Hendriks, 2018 ; Hendriks *et al.*, 2024 ; Rose

et al., 2018; Santé Canada, 2008). Les personnes sondées dans la présente étude ont différents parcours de formation provenant de différentes universités et réalisés à différentes époques. Parmi celles qui ont mentionné avoir suivi de la formation en ÉAS, quelques-unes font référence à un cours portant exclusivement sur l'anatomie humaine et son fonctionnement. Bien que connaître les repères anatomiques permette une meilleure compréhension du système reproducteur humain, l'ÉAS va bien au-delà de ces connaissances scientifiques.

En consultant le site Internet des diverses universités québécoises offrant le baccalauréat en enseignement des sciences et de la technologie au secondaire, il a été possible de constater qu'à ce jour, seule l'UQAM offre un cours obligatoire portant spécifiquement sur l'ÉAS - *SEX2209 L'éducation à la sexualité dans l'enseignement*. Sans être un cours dédié à l'ÉAS, l'UQAR offre un cours obligatoire qui aborde les enjeux reliés à l'ÉAS selon la description du cours - *SCE30523 Éducation et développement de la personne*. Selon les recherches effectuées sur les sites Internet des autres universités québécoises, aucun programme ne semble offrir de cours obligatoire ou optionnel en ÉAS dans le cadre du baccalauréat en enseignement au secondaire – profil sciences et technologie. Il est possible que des contenus relatifs à l'ÉAS soient intégrés à certains cours universitaires sans que ce soit explicitement mentionné dans la description du cours. Des éléments d'ÉAS pourraient être intégrés au cours de didactique de la biologie, par exemple. Par conséquent, l'offre réelle de formation pourrait être sous-estimée par rapport à l'analyse effectuée.

Non seulement les personnes participantes ont déploré le manque de formation en matière d'ÉAS leur permettant d'être outillées pour l'aborder d'une manière globale, positive et inclusive, mais plusieurs constatent également le manque de formation concernant également des notions scientifiques prescrites dans la PDA de ST au secondaire – notamment par rapport aux différents moyens de contraception et aux ITSS. On constate donc que la problématique va au-delà du fait que le personnel enseignant en ST n'est pas formé et outillé pour enseigner des notions du programme d'ÉAS dans le cours de sciences.

Considérant que la maîtrise des connaissances est favorable à l'aisance du personnel enseignant et considérant que l'application de bonnes pratiques d'enseignement permettrait de mieux guider la personne enseignante et d'éviter certaines difficultés associées à l'enseignement de ce thème sensible, la présence d'éléments de formation sur l'enseignement de l'ÉAS dans le curriculum universitaire en enseignement des ST au secondaire apparaît essentielle pour que les élèves puissent bénéficier d'une ÉAS globale, positive, inclusive et de qualité. Cette manière d'aborder la sexualité en classe de ST requiert la maîtrise de nouvelles pratiques d'enseignement, de connaissances, de ressources didactiques et la maîtrise d'une approche complémentaire à celle préconisée par le programme de sciences. Le besoin de formation est non négligeable.

5.2.2 Formation continue : satisfaction et offre variée

En ce qui concerne la formation continue des enseignants et enseignantes de ST au secondaire, c'est un peu moins de la moitié des personnes participantes (42 %) qui ont suivi de la formation continue en lien avec l'ÉAS. Étonnamment, ce sont 45 % des personnes participantes qui n'ont reçu aucune formation (qu'elle soit initiale ou continue) en lien avec l'ÉAS. Ces statistiques expliquent en partie le manque d'aisance et les difficultés rencontrées lors de cet enseignement. Le manque de temps est le principal facteur nommé par les personnes interviewées pour justifier la non-participation aux activités de formation continue en ÉAS. L'offre de service est très variée (voir Tableau 3) et offerte par divers professionnels, principalement issus des milieux de l'éducation et de la santé et d'organismes communautaires. Ceci permet de proposer des approches complémentaires pour l'enseignement de l'ÉAS dans le cadre du cours de ST. On peut tout de même avancer qu'une formation relative à l'ÉAS élaborée à partir des besoins des personnes enseignantes serait beaucoup plus satisfaisante et profitable à leur enseignement.

Finalement, si la formation initiale en enseignement au secondaire offre éventuellement un cours obligatoire portant sur l'ÉAS – ce que nous souhaitons –, les offres en formation continue demeureront pertinentes pour se maintenir à jour quant aux meilleures pratiques d'enseignement et aux avancées dans le domaine. De plus, les personnes effectuant un changement de champ en enseignement ou celles bénéficiant d'une tolérance d'engagement pourront avoir la possibilité de se former.

5.3 Le niveau d'aisance perçu par les enseignants et enseignantes de ST au secondaire lorsque le thème de la sexualité est abordé en classe

La prochaine section s'intéresse au niveau d'aisance perçue par le personnel enseignant de ST pour l'enseignement de l'ÉAS et permet de répondre au deuxième objectif spécifique de recherche. Les résultats de l'étude ont montré la place qu'occupe l'ÉAS dans le cours de ST. Il est donc intéressant de se pencher sur l'aisance du personnel enseignant lorsqu'il aborde le thème de la sexualité en classe, un thème que l'on décrit comme complexe et sensible (Hirsch *et al.*, 2023; Hirsch et Moisan, 2022).

Les résultats obtenus seront principalement comparés avec ceux de trois études s'intéressant à l'enseignement de l'ÉAS par le personnel enseignant. La première étude est celle de Cohen et ses collègues (2004), menée auprès de 336 enseignantes et enseignants du primaire et du premier cycle du secondaire au Nouveau-Brunswick. Elle s'est penchée sur l'attitude des personnes participantes et sur l'importance qu'elles accordent à l'ÉAS (et ses différences thématiques), leur niveau de connaissances et d'aisance, ainsi que la formation reçue. Bien que les programmes d'ÉAS ne soient pas exactement le même, les thématiques abordées sont comparables.

La deuxième étude est celle de Beaulieu (2010), qui a examiné les besoins de formation relatifs à l'ÉAS auprès de 78 enseignants et enseignantes (dont 61 % sont du domaine de la mathématique, de la science et de la technologie) dans le contexte du renouveau pédagogique. Cette étude qualitative est intéressante, car il s'agit d'une des

rare études portant sur l'ÉAS dans les écoles de niveau secondaire québécoises, plus spécifiquement dans des écoles du Bas-St-Laurent. La chercheuse s'est intéressée au niveau d'importance accordée à l'ÉAS par le personnel enseignant, à son niveau de connaissance perçu et à son niveau d'aisance perçu par rapport aux six thématiques du programme d'ÉAS (MEQ-MSSS, 2003).

La troisième recherche est celle de Poulin (2024), qui s'est intéressée aux relations entre la formation initiale en ÉAS, l'aisance, les connaissances et l'intention d'enseigner le programme d'ÉAS de 2018 (et ses six thématiques). Cette enquête quantitative s'est effectuée auprès de 211 personnes étudiant en enseignement au primaire fréquentant des universités francophones québécoises.

Dans la présente recherche, les personnes participantes ont été sondées par rapport à leur niveau d'aisance perçu pour l'enseignement des six thématiques du programme d'ÉAS de 2018 afin de documenter le niveau d'aisance du personnel enseignant de ST en classe et les facteurs qui peuvent influencer cette aisance. Les résultats montrent globalement que les personnes enseignantes de ST sont à l'aise d'enseigner des concepts reliés à la sexualité en classe (voir Figure 13), mais que leur niveau d'aisance perçu est variable d'un individu à l'autre et en fonction des thématiques (voir Figure 14). En s'attardant aux résultats par thématique, on constate que le personnel enseignant de ST est plus à l'aise à aborder la thématique *Infections transmissibles sexuellement et par le sang (ITSS) et grossesse* (score moyen de 4,91 sur 5) que les autres. Puis, la thématique

Croissance sexuelle humaine et image corporelle (score moyen de 4,03 sur 5) arrive au second rang. Finalement, nos résultats montrent que le thème pour lequel les personnes participantes à la présente étude étaient le moins à l'aise était *Agression sexuelle et violence sexuelle* (score moyen de 3,21 sur 5). Les résultats relatifs au niveau d'aisance perçue obtenus dans la présente étude s'apparentent à celle menée par Beaulieu (2010), dont les résultats montrent que la thématique selon laquelle les personnes participantes se sentent le plus à l'aise est « croissance sexuelle humaine et image corporelle » et se rapprochent également à d'autres résultats de recherche selon lesquels le personnel enseignant est plus à l'aise avec les notions « biologiques » à enseigner qu'avec les autres (Cohen *et al.*, 2004 ; Morin *et al.*, 2022). Ces auteurs expliquaient leurs résultats par le fait que ces thématiques sont moins sensibles et moins controversées. C'est également un constat qui ressort dans la présente recherche. En effet, les résultats des entrevues montrent que la plupart des personnes participantes disent n'avoir aucun (ou très peu de) malaise à enseigner les notions scientifiques relatives à l'ÉAS de manière déclarative (par exemple, identifier les structures anatomiques des systèmes reproducteurs ou encore dresser la liste des moyens de contraception), mais que ce sont plutôt les questions sous-jacentes et les discussions autour du sujet de la sexualité dans sa globalité qui les rendent parfois moins à l'aise. De plus, ces thématiques se rapprochent de la PDA en ST (anatomie et physiologie humaine et puberté) et ont généralement été abordées en formation initiale. Il n'est donc pas surprenant que les résultats de notre étude montrent que les enseignants, qui ont suivi un cours de physiologie humaine obligatoire dans leur formation initiale et qui enseignent ces notions soient plus à l'aise d'enseigner les thèmes

Infections transmissibles sexuellement et par le sang (ITSS) et grossesse et Croissance sexuelle humaine et image corporelle que les autres. Cet élément sera discuté ultérieurement. Dans le même ordre d'idées, Beaulieu (2010) avait soulevé le fait que son échantillon était composé de 61 % d'enseignant·e·s de mathématique et de ST, ce qui expliquerait possiblement cette aisance à enseigner les notions d'ordre « biologique » qui font partie du programme de ST. Dans le cas de Poulin (2024), la thématique *Grossesse et naissance* (seulement présente dans le programme d'ÉAS au primaire) arrive plutôt au 3^e rang (en termes d'aisance déclarée), et c'est la thématique *Identité, rôles, stéréotypes sexuels et normes sociales* pour laquelle le sentiment d'aisance moyen est le plus élevé. L'auteure explique ce résultat par le fait qu'il s'agit de la thématique qui a été le plus abordée en formation initiale et la plus enseignée en stage, dans le contexte d'un contrat d'enseignement ou de suppléance par les personnes participantes à ses recherches. Ce résultat diverge des autres recherches précédemment présentées, mais il contribue à l'idée selon laquelle plus les thématiques abordées pendant la formation sont diversifiées, plus le niveau d'aisance perçu est élevé (Beaulieu, 2010; Fisher et Cumming, 2016; MEQ, 2023a; Poulin, 2024; SIECCAN, 2019) et à l'idée que plus la personne enseignante acquiert de l'expérience professionnelle pour cet enseignement, plus son niveau d'aisance augmente (Poulin, 2024).

Ensuite, en ce qui concerne la thématique *Agression sexuelle et violence sexuelle*, c'est-à-dire celle que les participant·e·s à notre recherche étaient le moins à l'aise d'aborder en classe, les autres études ont toutes abondé dans le même sens (Beaulieu,

2010; Cohen *et al.*, 2004; Poulin 2024). Dans la recherche de Beaulieu (2010), plusieurs participant·e·s ont mentionné être le moins à l'aise avec cette thématique parce qu'ils et elles manquaient de connaissances et ne se sentent pas outillés pour intervenir de manière adéquate si un élève s'ouvrait à eux et elles. Nos résultats ont soulevé ces mêmes enjeux. Durant les entrevues, des personnes participantes ont mentionné qu'elles ne sauraient pas comment intervenir avec un ou une élève en « crise » ou qui leur partagerait des expériences personnelles en lien avec cette thématique. Ce constat est préoccupant, car il montre que la problématique touche le personnel enseignant autant au primaire qu'au secondaire, et cela, pour toutes disciplines. Considérant que les enseignant·e·s constituent un filet de sécurité pour les élèves en plus d'être des allié·e·s, ne serait-il pas justifié que tout le personnel enseignant soit formé pour recevoir ce type de confidences ou au minimum savoir comment réagir quand une telle situation survient? Les recommandations de Fournier-Gallant (2019) allaient en ce sens.

Il a été possible de répertorier les principaux facteurs influençant le sentiment d'aisance perçu invoqué par les personnes participantes. Les facteurs soulevés sont : l'âge et le genre de la personne enseignante, l'expérience personnelle et professionnelle, la maîtrise du sujet et des connaissances, la maîtrise des outils didactiques, ainsi que le niveau d'ouverture d'esprit et l'actualité. Les recherches de Cohen *et al.* (2004) et de Beaulieu (2010) s'étaient penchées de manière quantitative sur les liens entre l'aisance et quelques-uns de ces facteurs. En ce qui concerne le genre de la personne enseignante, les résultats de Beaulieu (2010) ne montraient pas de corrélation significative entre cette

variable et l'aisance à enseigner la majorité des thèmes du programme d'ÉAS. Cohen et ses collègues (2004) avaient, quant à eux, conclu que les hommes avaient une aisance perçue plus élevée que leurs homologues féminins. Dans la présente étude, les discours étaient partagés. Certains disaient être moins à l'aise et même avoir un sentiment d'imposteur lors de l'enseignement d'un système reproducteur différent du leur (par exemple : être un homme et enseigner le cycle menstruel). À cet égard, Cohen et ses collègues (2004) avaient souligné que les personnes enseignantes avaient tendance à être plus à l'aise et compétentes avec les sujets qui s'apparentent de plus près aux rôles traditionnels associés à leur genre et à leurs expériences. D'autres disent que c'est plutôt la personnalité de la personne et non son âge ou son genre qui détermine son niveau d'aisance pour aborder le sujet en classe.

En ce qui concerne la relation entre l'expérience et le niveau d'aisance à aborder l'ÉAS, les résultats de notre étude montrent que les personnes participantes perçoivent que leur expérience personnelle et professionnelle a un rôle à jouer sur leur niveau d'aisance à enseigner une thématique. Plusieurs personnes participantes ont mentionné que ces expériences personnelles et professionnelles palliaient le manque de formation en matière d'ÉAS offerte au personnel enseignant : l'expérience personnelle augmente le niveau de connaissances et l'expérience professionnelle permet de développer les habiletés pédagogiques. On peut donc en déduire que l'acquisition de connaissances (le quoi et le comment enseigner) en matière d'ÉAS augmente le niveau d'aisance des personnes enseignantes, ce qui concorde avec les constatations formulées dans la

littérature scientifique (Beaulieu, 2010; Burns et Hendriks, 2018 ; Cohen *et al.*, 2004; Hendriks *et al.*, 2024 ; Rose *et al.*, 2018). Par ailleurs, en comparant les résultats de la fréquence à laquelle les participant·e·s à notre recherche abordent les six thématiques et leur niveau d'aisance pour chacune d'entre elles, nos résultats montrent que le thème le plus souvent abordé est celui pour lequel le niveau d'aisance est le plus élevé. Inversement, le thème le moins fréquemment abordé en classe est celui pour lequel le niveau d'aisance est le plus faible. L'étude de Beaulieu (2010) avait pourtant montré l'inverse. En effet, bien que ses résultats aient montré une corrélation entre le niveau de connaissance et l'aisance à enseigner, selon ses résultats, plus une personne enseignante a de l'expérience, moins elle se sent à l'aise d'enseigner les notions d'ÉAS. L'auteure affirme avoir été surprise de ce résultat, car elle s'attendait à ce que l'acquisition de connaissances et d'habiletés au fil des années augmente le sentiment d'aisance, tout comme le montre la présente étude. Peut-être que cette différence s'explique par le fait que toutes les personnes participantes à notre étude enseignent les sciences au secondaire et sont directement impliquées dans l'enseignement de l'ÉAS, alors que les celles de l'étude de Beaulieu (2010) pouvaient enseigner n'importe quelle discipline au secondaire. L'expérience professionnelle acquise par les enseignants et enseignantes de sciences lorsqu'ils et elles abordent la sexualité en classe, le désir d'être plus à l'aise pour cet enseignement et le fait que le thème de la sexualité fasse partie de la PDA de ST peuvent expliquer cet écart entre les résultats des différentes études. On peut penser que puisque cet enseignement est inévitable dans le cadre du cours de ST au secondaire, les enseignant·e·s de ST finissent par être plus à l'aise que ceux d'autres disciplines qui l'abordent de manière ponctuelle et

impromptue. Le fait que quelques-un·e·s abordent l'ÉAS de façon moins controversée, par exemple en abordant uniquement la dimension biologique, peut également expliquer leur niveau d'aisance plus élevé. Aussi, il importe de mentionner que l'utilisation de la corrélation de Pearson entre les variables « expérience en enseignement » et « aisance à enseigner » par Beaulieu (2010) est déconseillée avec les variables nominales et ordinales (Degraeve, 2022) ce qui peut influencer la validité des résultats statistiques.

Finalement, aucune des trois études présentées n'abordait les facteurs d'aisance relatifs à la maîtrise des outils didactiques, au niveau d'ouverture d'esprit et au fait que certains sujets d'ÉAS fassent partie de l'actualité.

5.4 Les pratiques d'enseignement en ÉAS : les motifs invoqués par le personnel enseignant en ST au secondaire justifiant ses choix de pratiques et les difficultés d'enseignement rencontrées

Les sections qui suivent abordent les résultats en lien avec les différentes pratiques d'enseignement encouragées en ÉAS et les motifs invoqués par les personnes participantes justifiant leurs choix de pratique, ainsi que les défis inhérents à cet enseignement que rencontre le personnel enseignant en ST au secondaire. Cette section répond au troisième objectif spécifique de recherche.

5.4.1 Les pratiques d'enseignement spécifique à l'ÉAS recommandées par les enseignantes et enseignants de ST au secondaire

Les résultats de la présente recherche ont permis de recenser les pratiques d'enseignement que les enseignantes et enseignants de ST au secondaire emploient et

jugent bonnes lorsqu'ils abordent le thème de la sexualité en classe. Les pratiques d'enseignement recommandées qui ont été répertoriées par les personnes participantes sont : établir des règles de classes claires et cohérentes, considérer la classe et les élèves qui la constituent, répondre aux questions d'élèves, enseigner une sexualité globale, positive et inclusive, accueillir un·e intervenant·e en classe, référer à des ressources au besoin, utiliser des outils didactiques, enseigner de manière magistrale ou coopérative, raconter des histoires personnelles, utiliser l'humour, démystifier des mythes et croyances, aviser les parents, traiter le sujet de la sexualité comme un autre.

Provenant directement des personnes interviewées, ces recommandations peuvent ne pas être appuyées par la littérature scientifique et les experts en ÉAS. À cet égard, pour certaines des recommandations précédemment énumérées, les personnes participantes n'étaient pas toutes en accord. Par ailleurs, il est surprenant que la planification n'ait pas été mentionnée explicitement comme pratique à encourager, considérant son importance dans la séquence d'enseignement d'un thème sensible (Deaudelin *et al.*, 2005; 2007; Hirsch et Moisan, 2022). Certain·e·s enseignant·e·s de ST préfèrent ne pas voir ce sujet comme un thème sensible, mais plutôt comme un objet de savoir de science qui ne nécessite pas une préparation particulière et ne présente pas de danger. Un enseignement des sciences et de la technologie plus factuel et appuyé sur les concepts et théories acceptées depuis longtemps par les écrits scientifiques est bien moins à risque de toucher les valeurs et les représentations sociales des individus qui composent la classe, et c'est ce que les résultats de cette étude ont montré. C'est plutôt lorsque des thèmes plus délicats

sont abordés et discutés en classe que les difficultés surgissent. Ce résultat peut s'expliquer par le fait que la question posée aux personnes participantes était *comment abordez-vous la sexualité en classe?* Cette question fait référence à ce qui est fait en classe plutôt qu'à ce qui est fait en amont, comme la planification. Des activités proposées et des documents distribués aux élèves que la chercheuse a pu examiner lors des périodes d'observation permettent d'affirmer que la planification est un élément qui n'est pas négligé par le personnel enseignant lorsqu'il aborde la sexualité en classe.

Pour ce qui est des pratiques d'enseignement encouragées dans la littérature scientifique, il est sans équivoque que l'adoption d'une approche globale, positive est inclusive soit une approche qui s'est imposée en ÉAS (Descheneaux *et al.*, 2018; Morin *et al.*, 2022; MÉES, 2018; UNESCO, 2018; SIECCAN, 2008, 2019). Les lignes directrices recommandent également comme « pratiques exemplaires » : l'enseignement de connaissances et le développement de compétences, le respect des droits et l'inclusion afin que tous et toutes s'y retrouvent sans stigmatisation, jugement ou sentiment d'exclusion (Action Canada, 2020; UNESCO, 2018), la communication avec les parents sur les contenus à enseigner, la participation active des élèves afin qu'ils et elles puissent développer leur compétence à s'exprimer dans un contexte balisé et bienveillant (SIECCAN, 2008, 2019), ainsi que l'implication de divers intervenants ou l'interdisciplinarité pour permettre une expertise complémentaire et un soutien personnalisé pour les élèves (MEQ, 2023a).

Les résultats ont aussi montré que les avis étaient partagés quant à certaines pratiques d'enseignement comme l'utilisation de l'humour. Cette pratique peut être bénéfique pour dynamiser l'enseignement, mais l'utiliser avec parcimonie permet d'éviter de ridiculiser l'élève (une pratique à éviter). Il est intéressant de constater que les résultats de cette recherche ont permis de documenter ces nuances. Le fait que les avis par rapport à certaines pratiques d'enseignement soient parfois partagés peut aussi témoigner d'un manque de connaissances sur les bonnes pratiques (par exemple : un enseignant a raconté avoir autrefois montré des images choes d'ITSS à ses élèves et est maintenant conscient qu'il ne s'agissait pas d'une bonne pratique d'enseignement en ÉAS). Il est possible que cela témoigne surtout de la complexité de cet enseignement qui nécessite que chacun·e réfléchisse à sa propre pratique et à son contexte d'enseignement; un enseignement qui nécessite une formation adéquate.

En ce qui concerne les pratiques à éviter, les résultats de cette étude concordent avec ceux issus de la littérature ou leur sont complémentaires. Parmi les pratiques à éviter provenant d'autres recherches, on retrouve : ridiculiser ou ignorer les questions d'élèves (Santé publique Ottawa, 2020), enseigner par la peur (par exemple, les rapports sexuels sont dangereux, car ils mènent à des grossesses non volontaires et à des ITSS) (SIECCAN, 2008; UNESCO, 2018), transmettre des jugements de valeur, s'attarder exclusivement à l'aspect biologique de la sexualité (MEQ, 2023a; UNESCO, 2018) et présumer l'orientation sexuelle ou la binarité des élèves (Action Canada, 2020; SIECCAN, 2019). Ces exemples sont propres à l'enseignement de la sexualité, mais les pratiques

s'appliquent possiblement dans tous les contextes d'enseignement, indépendamment de la discipline et du sujet abordé. En effet, d'autres domaines d'apprentissage comme celui de l'univers social ou de celui du développement de la personne, qui abordent plus régulièrement des thèmes sensibles en classe (enjeux politiques, sociaux, environnementaux et territoriaux, l'ÉAS...), doivent également éviter la plupart de ces pratiques et sont d'ailleurs susceptibles d'être confrontés à des difficultés d'enseignement semblables à celles répertoriées dans la présente étude.

Bien que les lignes directrices pour l'enseignement de l'ÉAS soutiennent le personnel enseignant, il n'existe pas de recette parfaite qui conviendra à toutes les personnes enseignantes et qui répondra aux besoins de tous les élèves. Les enseignantes et enseignants doivent développer un regard critique par rapport aux pratiques d'enseignement en ÉAS en fonction de leur niveau d'aisance, de leur contexte de classe et de leur propre personnalité.

5.4.2 Les difficultés rencontrées par le personnel enseignant de ST au secondaire relatives à l'ÉAS

Les lacunes, défis et obstacles sont nombreux lorsque l'ÉAS est abordée dans le cadre du cours de ST au secondaire. Cette étude s'est intéressée à ces difficultés rencontrées par le personnel enseignant en ST, et cela a permis de les documenter. Les résultats ont mis en lumière les douze difficultés suivantes relatives à l'ÉAS et à son enseignement : la faible maîtrise des connaissances et des habiletés pédagogiques (la lacune la plus importante selon les résultats), le changement de personnel fréquent, les

outils didactiques insatisfaisants, le manque de temps, l'adoption difficile d'une approche globale, inclusive et positive de la sexualité, la faible participation des élèves en classe, les conceptions initiales erronées, les enjeux relatifs au multiculturalisme, la crainte de réactions négatives, de plaintes ou de pressions parentales, le niveau d'aisance variable, le potentiel interdisciplinaire rarement exploité et la gestion de classe. Plusieurs recherches ont soulevé des difficultés similaires : le manque de formation et de temps (MEQ, 2023; SIECCAN 2008), l'inconfort à aborder certains contenus (Action Canada, 2020; UNESCO, 2018), la crainte de réactions négatives des parents (Bialystok et Martin, 2021; Hirsch *et al.*, 2023; MEQ, 2023; Westwood et Mullan, 2007) le manque de soutien, de ressources et de modèles pour soutenir l'enseignement de l'ÉAS tout en respectant les visées du programme (Action Canada 2020; Beaulieu, 2010; SIECCAN, 2008), ainsi que la diversité des besoins des élèves (Santé publique Ottawa, 2020; UNESCO, 2018). On constate que la majorité des difficultés rencontrées par les personnes participantes à la présente étude figurent aussi parmi celles issues de la littérature scientifique.

Il est intéressant de s'attarder au fait que les pratiques d'enseignement recommandées par le personnel enseignant peuvent être associées à des difficultés d'enseignement. En voici quelques exemples : enseigner de manière coopérative est conseillé, mais la faible participation est une difficulté nommée ; enseigner une vision de la sexualité globale, positive et inclusion, alors que l'adoption de cette dernière représente un défi pour plusieurs ; utiliser des outils didactiques, mais ces outils sont jugés insatisfaisants... Cette discordance entre les bonnes pratiques et les difficultés

d'enseignement témoignent de lacunes à plusieurs niveaux. Les lacunes concernent la formation du personnel enseignant en lien avec les connaissances et les pratiques d'enseignement, la disponibilité du matériel didactique, le manque de qualification adéquate de certains enseignants. D'autres recherches, comme celle de Mazereau (2009) portant sur l'enseignement inclusif et celle de Tisseron (2013) sur l'utilisation du numérique, traitent des défis reliés à des pratiques valorisées et viennent à la conclusion qu'une formation adéquate pourrait pallier cette problématique. Bien que ces études ne soient pas directement reliées à l'enseignement de la sexualité, elles montrent la pertinence d'une formation pour limiter les difficultés d'enseignement associées aux pratiques recommandées.

En somme, il est intéressant de constater que plusieurs de ces difficultés d'enseignement peuvent être évitées, ou du moins atténuées, par une formation adéquate permettant au personnel enseignant d'acquérir les connaissances et habiletés pédagogiques nécessaires, ainsi que de développer un regard critique face aux pratiques d'enseignement en matière d'ÉAS.

5.5 Les limites de la recherche

Dans cette étude, le questionnaire a permis d'obtenir un plus grand échantillon afin que les résultats reflètent le plus fidèlement possible la situation actuelle en enseignement de l'ÉAS dans le cadre du cours de ST au secondaire. Il a aussi permis d'entrevoir une plus grande diversité des points de vue que ce que l'analyse des entrevues a mis en lumière.

Ensuite, les huit entrevues ont permis d'approfondir certains aspects du questionnaire en invitant les personnes participantes à élaborer davantage leurs idées. Bien que cette méthodologie ait permis de répondre aux objectifs spécifiques de recherche, ainsi qu'à sa question principale, elle présente certaines limites.

D'abord, un échantillon pour le questionnaire plus grand que le nôtre (n=33) aurait permis de brosser un portrait plus représentatif de la place de l'ÉAS dans le cours de ST au secondaire aux yeux du personnel enseignant de cette discipline. Les résultats de la présente étude montrent un niveau d'importance et d'aisance pour l'enseignement de l'ÉAS globalement assez élevé, ce qui pourrait ne pas parfaitement représenter la réalité sur le terrain. Des expériences personnelles et des discours rapportés à l'extérieur de cette recherche témoignent que plusieurs personnes enseignantes et en ST ne s'en tiennent qu'à la fonction biologique de la sexualité pour éviter tout débordement, ou encore espèrent ne pas avoir le temps d'enseigner ces contenus à la fin de l'année... Cependant, les huit personnes qui ont accepté de participer aux entrevues dans cette recherche sont des enseignants et enseignantes ayant à cœur l'ÉAS et ayant la volonté que la situation s'améliore. Cela a sans doute influencé les résultats de la recherche. En effet, ce sont huit personnes enseignantes dévouées qui se sont formées afin de mettre en place des pratiques d'enseignement favorables au développement des connaissances et des compétences en matière d'ÉAS chez les élèves. D'ailleurs, des recherches antérieures avaient établi qu'un niveau d'importance accordé à l'ÉAS élevé était corrélé à un niveau de connaissances et un niveau d'aisance élevés (Beaulieu, 2010 ; Cohen *et al.*, 2004). De plus, les résultats

d'une étude menée par Descheneaux (2024) auprès d'enseignants et enseignantes au primaire et au secondaire ont montré une corrélation entre l'expérience antérieure en enseignement de l'ÉAS et l'intention de l'enseigner. Ces personnes participantes se disent à l'aise d'aborder le thème de la sexualité en classe parce qu'elles ont fait beaucoup de travail en amont, ce que la majorité des enseignants et enseignantes de ST du Québec n'ont possiblement pas fait. Les particularités des personnes enseignantes rencontrées ont permis de recenser des pratiques enseignantes à privilégier, car les entrevues étaient riches à ce niveau.

Une autre limite de cette étude concerne la méthodologie. L'analyse quantitative du questionnaire avait pour objectif d'examiner plus clairement l'aisance moyenne pour chacun des thèmes pour les placer en ordre d'aisance et de comparer cet ordre avec celui obtenu dans le cadre d'autres recherches. Des analyses bivariées auraient permis de démontrer des liens statistiques – ou non – entre les variables. Les résultats quantitatifs de la présente recherche doivent donc être interprétés avec prudence.

Aussi, le fait que le cours de CCQ n'était pas encore obligatoire au moment de la collecte de données constitue une autre limite de cette recherche. De ce fait, les enseignantes et enseignants pouvaient considérer leur rôle en ÉAS comme plus important qu'il pourrait l'être désormais, puisqu'aucun autre cours n'en prenait la charge officiellement. Le cours de CCQ était en place comme projet pilote dans certains milieux visités. Des personnes participantes ont mentionné qu'elles devraient revoir leur

planification afin de s'arrimer avec le nouveau programme de CCQ et d'éviter le dédoublement d'informations. Il n'en demeure pas moins que les personnes participantes considéraient leur rôle en ÉAS indépendamment du cours de CCQ, car le cours de ST apporte une vision et une approche différentes à cette thématique. De plus, certaines personnes ont mentionné que le fait que différents acteurs du milieu scolaire abordent la sexualité permet à plus d'élèves d'être à l'aise de poser des questions et s'ouvrir au besoin, car ils ou elles ont une plus grande probabilité de trouver quelqu'un de confiance.

5.6 La pertinence et les apports scientifiques de la recherche

Cette recherche a permis d'enrichir la littérature scientifique en ce qui a trait à l'ÉAS spécifiquement dans le cadre du cours de ST dans les écoles secondaires québécoises à l'aube de l'implantation du cours de CCQ (encore un projet pilote au moment de la collecte de données). Très peu d'écrits scientifiques montrent que le personnel enseignant en ST rencontre des défis lors de l'enseignement des notions relatives à l'ÉAS. Ces défis sont multiples et plusieurs découlent d'un manque dans la formation initiale en enseignement des ST au secondaire. Cette étude a permis de déterminer que le personnel enseignant en ST au secondaire considère bel et bien avoir un rôle à jouer en ÉAS. Cette étude a également permis de mettre en lumière le manque de formation initiale en matière d'ÉAS dans le baccalauréat en enseignement au secondaire – profil sciences et technologie – dans toutes les universités à l'exception de l'UQAM, qui offre un cours obligatoire spécifique à l'ÉAS au secondaire, et de l'UQAR, dont un cours du curriculum traite de l'éducation et du développement de la personne adolescente

en plus d'aborder les enjeux reliés à l'ÉAS. Ce manque de formation concerne les connaissances en matière d'ÉAS, les pratiques d'enseignement à mobiliser pour effectuer cet enseignement tout en respectant une approche globale, positive et inclusive de la sexualité, ainsi que les habiletés pédagogiques nécessaires lorsqu'un thème sensible est abordé en classe. Devant ce constat, une réflexion s'impose concernant la mise en œuvre d'une formation à intégrer dans le curriculum des futur·e·s enseignant·e·s de ST au secondaire. Voici donc quelques propositions à la lumière des résultats obtenus dans notre recherche et alimentés par les conclusions d'autres écrits scientifiques. Ces recommandations ont pour but d'augmenter les niveaux de compétence et d'aisance des enseignants et enseignantes de ST au secondaire.

En ce qui concerne le personnel enseignant de ST en formation initiale, il est essentiel d'offrir un cours obligatoire en formation initiale à l'enseignement qui contient les éléments suivants :

- éléments de formation sur les connaissances générales requises pour enseigner le programme d'ÉAS (définitions, approches préconisées, documents ministériels, méthodes d'interventions et d'évaluation...), sur le programme d'ÉAS (2018), sur ce qui n'est pas couvert par le cours de CCQ et sur son rôle en ÉAS dans le cadre du cours de ST au secondaire ;
- éléments de formation sur les connaissances scientifiques, les ressources didactiques et les pratiques d'enseignement, les défis susceptibles d'être

rencontrés lorsqu'on aborde l'ÉAS classe de ST au secondaire, ainsi que des solutions ;

- éléments de formation sur la manière d'aborder un thème sensible en classe (préparation, planification, pilotage et retour).

En ce qui concerne le personnel enseignant de ST déjà en poste, il est important de continuer d'offrir de la formation continue pour ceux et celles qui n'ont pas reçu de formation en ÉAS ou qui veulent perfectionner leur enseignement de ces notions. Les recommandations pour la formation continue sont les suivantes :

- informer le personnel enseignant des offres de formation continue (par la direction d'école, par la personne conseillère pédagogique, par le comité responsable de l'ÉAS dans l'école...);
- offrir des formations en lien avec les avancées en matière d'ÉAS (nouveaux moyens de contraception, nouveaux outils didactiques et matériel pédagogique, nouvelles normes d'écriture inclusive...);
- informer le personnel enseignant de l'identité et du rôle de la personne responsable de la coordination du programme d'ÉAS dans son école. Prendre connaissance du programme d'ÉAS (2018), de ce qui n'est pas couvert par le cours de CCQ et du rôle du personnel enseignant en ST en ÉAS selon les manières dont le programme est réparti dans son école. Faire un compte rendu à la fin de chaque année scolaire pour déterminer si la

formule fonctionne et des manières de l'améliorer pour l'année scolaire suivante ;

- proposer au personnel enseignant des outils didactiques (modèles 3D, situations d'apprentissage et d'évaluation (SAÉ), vidéos, cahiers...) qui respectent la PDA de ST au secondaire tout en s'harmonisant avec les visées du programme d'ÉAS (préconiser une sexualité globale, positive et inclusive).

CONCLUSION

Ce projet de maîtrise avait pour but de répondre à la question de recherche *Comment le personnel enseignant de ST au secondaire aborde-t-il la sexualité en classe ?* L'atteinte de ce but s'est déclinée en trois objectifs de recherche : (1) documenter la perception du personnel enseignant en ST au secondaire concernant la contribution de la formation initiale et continue relative à l'ÉAS sur ses pratiques d'enseignement de ce thème sensible, (2) examiner la fréquence à laquelle sont abordées les six thématiques du programme québécois d'ÉAS, qui préconise une vision de la sexualité globale, positive et inclusive, ainsi qu'examiner le niveau d'aisance perçue du personnel enseignant de ST pour l'enseignement de ces mêmes six thématiques, (3) analyser des pratiques d'enseignement, les motifs invoqués par le personnel enseignant de ST au secondaire justifiant son choix de pratiques, ainsi que les difficultés d'enseignement spécifiques à l'ÉAS qui en découlent. Cette étude à prédominance qualitative de nature exploratoire et interprétative a permis d'examiner le contexte actuel et de poser des bases pour des réflexions ultérieures. Au total, 33 personnes ont répondu à un questionnaire en ligne entre mars et mai 2024 permettant de décrire la place de l'ÉAS dans le cours de ST au secondaire, en plus de montrer la fréquence et l'aisance pour l'enseignement des six thématiques du programme d'ÉAS (MÉES, 2018). Puis, huit de ces personnes ont également participé à une période d'observation en classe permettant d'alimenter la préparation et l'analyse d'une entrevue semi-dirigée. L'entrevue avait pour but

d'approfondir certains éléments abordés dans le questionnaire et de permettre aux personnes participantes de partager leur manière de voir la question et le sens qu'elles accordent à leurs actions, et ce, en vue de répondre aux objectifs spécifiques de la recherche. Ainsi, les entrevues ont permis de cerner les facteurs influençant le niveau d'aisance perçu par les personnes participantes, ainsi que les difficultés rencontrées spécifiques à cet enseignement. Finalement, cette méthodologie a aussi permis d'actualiser le portrait de la formation initiale et continue en matière d'ÉAS reçue par les enseignantes et enseignants de ST au secondaire. La méthode d'analyse thématique selon les étapes de Braun et Clarke (2006) a été utilisée pour l'analyse des données. Les résultats de la recherche ont d'abord montré que le personnel enseignant en ST au secondaire considère avoir divers rôles à jouer dans l'enseignement d'une ÉAS globale, positive et inclusive. Cette étude a aussi permis d'examiner ces rôles, qui diffèrent d'une personne enseignante à l'autre selon leur vision, dans le cadre du cours de ST au secondaire. La recension et l'analyse des pratiques d'enseignement et le traitement des difficultés soulevées par les personnes participantes mettent en évidence le caractère sensible et complexe de cet enseignement, le rendant difficile à mettre en place. L'importance d'une formation initiale plus adaptée devient alors évidente pour que les enseignants et enseignantes soient capables d'accomplir ces rôles qui sont complémentaires à l'enseignement des ST et bénéfiques au développement global de l'élève. Pour finir, cette étude propose des pistes pour la formation afin de favoriser l'enseignement de l'ÉAS en classe de ST à la lumière des résultats empiriques.

C'est donc à partir de ces résultats qu'il nous semble que des recherches futures pourraient s'intéresser aux besoins et aux difficultés d'apprentissage des élèves relatifs à l'ÉAS dans le cadre du cours de ST afin d'ajuster la formation du personnel enseignant pour répondre à ces besoins et les aider à surmonter ces difficultés. De plus, il serait pertinent d'étudier les retombées de différentes formations afin de déterminer en quoi consiste une formation optimisée pour les enseignantes et enseignants de ST au secondaire (nombre d'heures par thématique, par exemple). Aussi, il serait intéressant d'étudier le potentiel d'une approche interdisciplinaire, le rôle du personnel enseignant en ST au secondaire et la place de l'ÉAS dans le cours de ST au secondaire à la suite de l'implantation du cours de CCQ.

Ce mémoire se conclut par le souhait que cette recherche puisse motiver les institutions d'enseignement supérieur à revoir leur curriculum en enseignement des sciences et de la technologie au secondaire. Non seulement le personnel enseignant serait reconnaissant d'être mieux préparé et outillé pour l'enseignement de ce thème sensible, mais nos adolescents et adolescentes bénéficieraient de cette ÉAS globale, positive et inclusive dans laquelle ils et elles pourront s'épanouir.

RÉFÉRENCES

- Action Canada pour la santé et les droits sexuels et Santé publique Ottawa. (2020). *L'éducation sexuelle inclusive : Lignes directrices et meilleures pratiques*. Ottawa.
- Agence de santé publique du Canada. (2008). *Lignes directrices canadiennes pour l'éducation en matière de santé sexuelle*. Gouvernement du Canada.
- Altet, M. (2002). Une démarche de recherche sur la pratique enseignante : l'analyse plurielle. *Revue française de pédagogie*, 138(1), 85-93
- Alhojailan, M. I. (2012). Thematic analysis: A critical review of its process and evaluation. *West east journal of social sciences*, 1(1), 39-47.
- Basian, C. (2015). *Best Practices and Obstacles Teaching Sexual Health Education at the High School Level*. University of Toronto.
- Beaulieu, N. (2010). *Identification des besoins de formation des enseignantes et des enseignants du secondaire en matière d'éducation à la sexualité dans le contexte de la réforme de l'éducation* [Mémoire de maîtrise, Université du Québec à Rimouski]. Sémaphore.
- Bialystok, L. (2019). Ontario teachers' perceptions of the controversial update to sexual health and human development. *Revue canadienne de l'éducation*, 42(1), 1-41. <https://journals.sfu.ca/cje/index.php/cje-rce/article/view/3527>
- Bialystok, L. et Martin, S. (2021). Sexuality education and parental resistance in Canada. *Canadian Journal of Education*, 44(1), 1-30.
- Braun, V. et Clarke, V. (2006). Using thematic analysis in psychology. *Qualitative research in psychology*, 3(2), 77-101. <https://doi.org/10.1191/1478088706qp063oa>
- Buston, K., Wight, D. et Scott, S. (2001). *Difficulty and diversity: The context and practice of sex education*. *British Journal of Sociology of Education*, 22(3), 353-368. <https://doi.org/10.1080/01425690125134>
- Burns, S. et Hendriks, J. (2018). *Sexuality and relationship education training to primary and secondary school teachers: an evaluation of provision in Western Australia*. *Sex Education*, 18(8), 672-688. <https://doi.org/10.1080/14681811.2018.1459535>

- Carignan-Allard, M. (2023). *Le portrait des violences sexuelles en milieu collégial : qu'en est-il des personnes étudiantes des minorités sexuelles et de genre?* [Mémoire de maîtrise en sexologie, Université du Québec à Montréal].
- Clanet, J. et Talbot, L. (2012). *Analyse des pratiques d'enseignement : éléments de cadrages théoriques et méthodologiques*. *Phronesis*, 1(3), p.4-18.
- Claude, G. (2019, 30 octobre). *L'entretien semi-directif : définition, caractéristiques et étapes*. Scribbr. Récupéré le 22 mai 2023 de <https://www.scribbr.fr/methodologie/entretien-semi-directif/>
- Cohen, J. N., Sears, H. A., Byers, E. S. et Weaver, A. D. (2004). Sexual health education: attitudes, knowledge, and comfort of teachers in New Brunswick schools. *Canadian Journal of Human Sexuality*, 13(1), 1-15.
- Cohen, J. N., Byers, E. S. et Sears, H. A. (2011). Factors affecting Canadian teachers' willingness to teach sexual health education. *Sex Education*, 12(3), 299-316. <https://doi.org/10.1080/14681811.2011.615606>
- 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 inédit]. Université du Québec à Montréal.
- Deaudelin, C., Desjardins, J., Dezutter, O., Thomas, L., Corriveau, A., Lavoie, J., Bousadra, F. et Hébert, M. (2007). L'évaluation formative en contexte de renouveau pédagogique au primaire : analyse de pratiques au service de la réussite. *Nouveaux cahiers de la recherche en éducation*, 10(1), 27-45.
- Deaudelin, C., Lefebvre, S., Brodeur, M., Mercier, J., Dussault, M. et Richer, J. (2005). Évolution des pratiques et des conceptions de l'enseignement, de l'apprentissage et des TIC chez des enseignants du primaire en contexte de développement professionnel. *Revue des sciences de l'éducation*, 31(1), 79-110.
- Degraeve, B. (2022). *Statistiques en psychologie et neuropsychologie : Méthodes, pratiques et exercices corrigés*. Dunod. <https://shs-cairn-info.biblioproxy.uqtr.ca/statistiques-en-psychologie-et-neuropsychologie--9782100822072?lang=fr>.
- Desaulniers, M.-P. (2001). *L'éducation sexuelle : fondements théoriques pour l'intervention*. Montréal : Éditions Nouvelles
- Descheneaux, J., Pagé, G., Piazzesi, C., Pirotte, M. et Fédération du Québec pour le planning des naissances (2018). *Promouvoir des programmes d'ÉAS positive*,

inclusive et émancipatrice : méta-analyse qualitative intersectionnelle des besoins exprimés par les jeunes. Montréal, Québec : Services aux collectivités de l'Université du Québec à Montréal / Fédération du Québec pour le planning des naissances.

https://sac.uqam.ca/upload/files/Rapport_de_recherche_v7LR_revise.pdf

- Dupras, A. et Dionne, H. (1987). L'émergence de la sexologie au Québec. *ScientiaCanadensis*, 11(2), 90-108. <https://doi.org/10.7202/800255ar>
- Duquet, F. (2010). Les défis de l'éducation sexuelle dans le cadre du renouveau pédagogique au Québec. *Éducation Canada*, 46(2), 9-12.
- Edling, S., Sharp, H., Löfström, J. et Ammert, N. (2020). Why is ethics important in history education? A dialogue between the various ways of understanding the relationship between ethics and historical consciousness. *Ethics and Education*, 15(3), 336-354. <https://doi.org/10.1080/17449642.2020.1780899>
- Fortin, M.-F. et Gagnon, J. (2022). *Fondements et étapes du processus de recherche : méthodes quantitatives et qualitatives* (4e édition). Chenelière éducation.
- Foucault, M. (1976). *Histoire de la sexualité, tome 1 : La volonté de savoir*. Gallimard.
- Fournier-Gallant, V. A. (2019). *Sentiment d'efficacité : Représentations de personnels enseignants à enseigner la thématique de l'agression sexuelle auprès des élèves du primaire dans le cadre de l'éducation à la sexualité*. [Mémoire de maîtrise, Université de Sherbrooke] <https://savoirs.usherbrooke.ca/handle/11143/16058>
- Gaudet, S., Robert, D. et Lavoie, K. (2018). *L'aventure de la recherche qualitative : du questionnement à la rédaction scientifique*. Presses de l'Université d'Ottawa. <https://www-jstor-org.tlqprox.teluq.quebec.ca/stable/j.ctv19x4dr>
- Giami, A. (2001). *La sexualité, de la médecine à la santé publique*. PUF.
- Hashweh, M. Z. (1985). *An Exploratory Study Of Teacher Knowledge And Teaching: The Effects Of Science Teachers' Knowledge Of Subject-matter And Their Conceptions Of Learning On Their Teaching*. [Thèse de doctorat, Université de Stanford]. <https://biblioproxy.uqtr.ca/login?url=https://www.proquest.com/dissertations-theses/exploratory-study-teacher-knowledge-teaching/docview/303416373/se-2>
- Hashweh, M. Z. (1987). Effects of subject-matter knowledge in the teaching of biology and physics. *Teaching and Teacher Education*, 3(2), 109-20. <https://biblioproxy.uqtr.ca/login?url=https://www.proquest.com/scholarly->

journals/effects-subject-matter-knowledge-teaching-biology/docview/63276243/se-2

- Hendriks, J., Mayberry, L. et Burns, S. (2024). Preparation of the pre-service teacher to deliver comprehensive sexuality education: teaching content and evaluation of provision. *BMC Public Health*, 24. <https://doi.org/10.1186/s12889-024-18982-0>
- Hilton, G. L. S. (2003). Listening to the boys: english boys' views on the desirable characteristics of teachers of sex education. *Sex Education*, 3(1), 33-45. <https://doi.org/10.1080/1468181032000052144>
- Hirsch, S., Audet, G., Gosselin-Gagné, J. et Turcotte, M. (2023). *Aborder des thèmes sensibles avec les élèves*. Centre d'intervention pédagogique en contexte de diversité.
- Hirsch, S. et Moisan, S. (2022). Chapitre 2. Ouvrir une brèche dans le chaos du monde tout en favorisant les apprentissages. Définition, pratiques et tensions inhérentes aux thèmes sensibles en enseignement de l'histoire et de l'éthique. Dans S. Moisan, S. Hirsch, M.-A. Éthier et D. Lefrançois (dir.), *Objets difficiles, thèmes sensibles et enseignement des sciences humaines et sociales*, 61-88. Fides.
- Karousiou C, Vrikki M. et Evagorou M. (2025). Teachers' perceptions on introducing sensitive and controversial issues in the classroom. *Frontier Education*, 10(1). <https://doi.org/10.3389/feduc.2025.1481173>
- Karsenti, T. et Savoie-Zajc, L. (dir). (2018). *La recherche en éducation: Étapes et approches* (4^e édition). Presses de l'Université de Montréal. <https://doi.org/10.2307/j.ctv69sv3w>
- Kleinplatz, P. J. (2013). Three decades of sex: Reflections on sexuality and sexology. *The Canadian Journal of Human Sexuality*, 22(1), 1-4.
- Kleinplatz, P. J. (2025). *New directions in sex therapy: innovations and alternatives* (3^e édition). Routledge, Taylor & Francis Group.
- Lebreton, C. (2017). *Adolescences lesbiennes. De l'invisibilité à la reconnaissance*. Montréal (Québec) : Les éditions du remue-ménage.
- Lefebvre, S. (2005). *Pratiques d'enseignement et conceptions de l'enseignement et de l'apprentissage d'enseignants du primaire à divers niveaux du processus d'implantation des TIC*. [Thèse au doctorat en éducation, Université du Québec à Montréal].

- Marcel, J.-F. et Veyrac, H. (2012). L'efficacité des pratiques d'enseignement au travers des rapports d'inspection : le cas de l'enseignement agricole public français. *Phronesis*, 1(3), 33-54.
- Mazereau, P. (2009). La formation des enseignants et la scolarisation des élèves handicapés, perspectives européennes : état des lieux et questionnements. *Les Sciences de l'éducation - Pour l'Ère nouvelle*, 42(1), 13-32. <https://doi.org/10.3917/lsdle.421.0013>.
- Miles, M. B. et Huberman, A. M. (1994). *Qualitative Data Analysis: An Expanded Sourcebook*. Thousand Oaks, CA: Sage Publications.
- Milton, J., Berne, L., Peppard, J, Patton, W., Hunt, L. et Wright, S. (2001). Teaching sexuality education in high schools: what qualities do Australian teachers value? *Sex education*, 1(2), 175-186. <https://doi.org/10.1080/14681810120052597>
- Ministère de l'Éducation et de l'Enseignement supérieur (MÉES). (2018). *Éducation à la sexualité - secondaire*. Ministère de l'Éducation et de l'Enseignement supérieur. <http://www.education.gouv.qc.ca/enseignants/dossiers/education-a-la-sexualite/>
- Ministère de l'Éducation du Québec (MEQ). (s. d.). *Programme d'études Culture et citoyenneté québécoise. Éducation primaire et secondaire. Information pour les parents*. <https://cdn-contenu.quebec.ca/cdn-contenu/education/pfeq/primaire/programmes/PFEQ-culture-citoyennete-quebecoise-feuillet.pdf>
- Ministère de l'Éducation du Québec (MEQ). (2001). *La formation à l'enseignement : orientations et compétences professionnelles*.
- Ministère de l'Éducation du Québec (MEQ). (2006). *Programme Science et technologie*. Gouvernement du Québec. <https://cdn-contenu.quebec.ca/cdn-contenu/education/pfeq/secondaire/programmes/PFEQ-science-technologie-premier-cycle-secondaire.pdf>
- Ministère de l'Éducation du Québec (MEQ). (2007). *Programme Science et technologie*. Gouvernement du Québec. <https://cdn-contenu.quebec.ca/cdn-contenu/education/pfeq/secondaire/programmes/PFEQ-science-technologie-deuxieme-cycle-secondaire.pdf>
- Ministère de l'Éducation du Québec (MEQ). (2020). *Référentiel de compétences professionnelles : Profession enseignante (2^e édition)*. Gouvernement du Québec.

- Ministère de l'Éducation du Québec (MEQ). (2023a). *Programme Culture et citoyenneté québécoise*. Gouvernement du Québec.
- Ministère de l'Éducation du Québec (MEQ). (2023b). *Éducation à la sexualité : Cadre de référence et guide de planification annuelle*. Gouvernement du Québec.
- Ministère de l'Éducation du Québec et ministère de la Santé et des Services sociaux. (MEQ-MSSS). (2003). *L'ÉAS dans le contexte de la réforme de l'éducation*. Gouvernement du Québec.
- Ministère de la Santé et des Services sociaux du Québec (MSSQ). (2008). *Portrait des infections transmissibles sexuellement et par le sang (ITSS) au Québec Année 2007 (et projections 2008)*. Gouvernement du Québec.
<https://publications.msss.gouv.qc.ca/msss/fichiers/2008/08-329-02.pdf>
- Morin, G., Beaulieu, A.-C. et Thibodeau, S. (2022). Éducation à la sexualité en contexte pluriethnique l'éducation à la sexualité inclusive j'y travaille! *Alterstice*, 11(1), 57-68. <https://doi.org/10.7202/1091895ar>
- Otis, J., Gaudreau, L., Duquet, F., Michaud, F. et Nonn, É. (2012). *L'intégration et la coordination des actions en ÉAS en milieu scolaire dans le contexte en transformation des réseaux de l'éducation et de la santé. Démarche évaluative en soutien à la mise en œuvre de la Stratégie québécoise de lutte contre le VIH, le VHC et les ITS (2^e édition)*. Montréal : Chaire de recherche du Canada en éducation à la santé, UQAM.
- Paillé P. et Mucchielli, A. (2016). *L'analyse qualitative en sciences humaines et sociales* (4^e édition, Ser. Collection u. sciences humaines et sociales). Armand Colin.
- Paillé, P. et Mucchielli, A. (2021). Chapitre 8. L'examen et l'analyse phénoménologiques des données d'entretien. Dans P. Paillé et A. Mucchielli (dir.), *L'analyse qualitative en sciences humaines et sociales*, 183-199. Paris: Armand Colin.
- Perrin, O. (2023). *Les représentations de personnel enseignant et de parents quant à l'éducation à la sexualité au secondaire québécois*. Mémoire. Rimouski, Université du Québec à Rimouski, Unités départementales des sciences de l'éducation.
- Pinos, G., Pinos-Vélez, V., Palacios, M., Lopez Alvarado, S., Ortiz, W., Nuñez, J., Jerves, E. et Enzlin, P. (2017). Conocimientos y actitudes hacia la sexualidad y educación sexual en docentes de colegios públicos. *Actualidades Investigativas en Educación*, 17(2), 1-22.

- Richard, G. (2019). *Hétéro, l'école? : Plaidoyer pour une éducation antioppressive à la sexualité*. Les éditions du remue-ménage.
- Rose, I. D., Boyce, L., Murray, C. C., Lesesne, C. A., Szucs, L. E., Rasberry, C. N., Parker, J. T. et Roberts, G. (2018). Key factors influencing comfort in delivering and receiving sexual health education: Middle school student and teacher perspectives. *American journal of sexuality education*, 14(4), 466-489. <https://doi.org/10.1080/15546128.2019.1626311>
- Santé Canada. (2008). *Lignes directrices nationales pour l'éducation en matière de santé sexuelle*. Ministre des Approvisionnement et Services Canada. Gouvernement du Canada. p.69
- Santé publique Ottawa. (2020). *Ressources éducatives pour une approche sécuritaire et inclusive en éducation à la sexualité*. Ottawa, ON.
- Savoie-Zajc, L. (2018). La recherche qualitative/interprétative. Dans T. Karsenti et L. Savoie-Zajc (dir.). *La recherche en éducation : étapes et approches*, 191- 217. Presses de l'Université de Montréal.
- Savoie-Zajc, L., Gras, A., Joly, M., Fontanille, J., Mucchielli, A., Paillé, P., Coulon, A., Marty, R. et Sauvageot, A. (2009). S. Dans A. Mucchielli *Dictionnaire des méthodes qualitatives en sciences humaines* (3^e édition), 226-278. Armand Colin. <https://doi.org/10.3917/arco.mucch.2009.02.0226>
- St-Cerny, A. (2007, été). *Brève histoire de l'éducation sexuelle*. À bâbord! 20.
- The Sex Information & Education Council of Canada (SIECCAN). (2008). *Canadian guidelines for sexual health education* (3^e édition). Toronto, ON: Sex Information and Education Council of Canada.
- The Sex Information & Education Council of Canada (SIECCAN). (2019). *Canadian Guidelines for Sexual Health Education*. Toronto, ON: Sex Information & Education Council of Canada.
- Thibodeau, S. (2022). *Regard sur le déploiement de l'ÉAS en contexte scolaire à la lumière du leadership pour la justice sociale*. [Université du Québec à Montréal].
- Thouin, M. (2017). L'épistémologie et la recherche en didactique. Les visées des sciences et les modèles. *CJNSE/RCJCE*, 8(1), 107-115.
- Tisseron, S. (2013). 3-6-9-12. *Apprivoiser les écrans et grandir*. Érès.

- Organisation des Nations Unies pour l'Éducation, la Science et la Culture (UNESCO). (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*. Paris : UNESCO.
- UNESCO. (2015). *L'éducation sexuelle complète. Une étude mondiale*. Paris : UNESCO.
- UNESCO. (2018). *Principes directeurs internationaux sur l'ÉAS: une approche factuelle*. <https://www.unfpa.org/sites/default/files/pub-pdf/266214fre.pdf>
- Van der Maren, J-M. (2004) *Méthodes de recherche pour l'éducation. Éducation et formation. Fondements* (2^e édition). Montréal : Les Presses de l'Université de Montréal; DeBoeck Université. Collection: Méthodes en sciences humaines.
- Vienneau, R. (2011). *Apprentissage et enseignement. Théories et pratiques* (2^e édition). Montréal: Gaétan Morin éditeur. Chenelière éducation.
- Vygotski, L-S., Traduction de Sève, F. (dir.) (2019). *Pensée et langage*. La Dispute. <https://doi.org/10.3917/disp.vygot.2019.01>.
- Warwick, I., Aggleton, P. et Rivers, K. (2005). Accrediting success: evaluation of a pilot professional development scheme for teachers of sex and relationship education. *Sex Education*, 5(3), 235-252. <https://doi.org/10.1080/14681810500171425>
- Westwood, J., et Mullan, B. (2007). Knowledge and attitudes of secondary school teachers regarding sexual health education in England. *Sex Education*, 7(2), 143-159. <https://doi.org/10.1080/14681810701264490>

APPENDICE A

OUTILS DE RECHERCHE – QUESTIONNAIRE

Questionnaire en ligne :

Voici les questions qui seront posées dans le questionnaire en ligne :

1. Âge
2. Identification de genre
3. Êtes-vous enseignant·e de ST (ST) au secondaire?
4. Quelle est votre formation initiale en enseignement au secondaire ?
 - a. Baccalauréat en enseignement au secondaire profil ST terminé
 - b. Baccalauréat en enseignement au secondaire profil ST en cours
 - c. Maîtrise en enseignement secondaire (maîtrise qualifiante) en ST terminée
 - d. Maîtrise en enseignement secondaire (maîtrise qualifiante) en ST en cours
 - e. Autre baccalauréat en enseignement terminé
 - f. Autre baccalauréat en enseignement en cours
 - g. Autre maîtrise en enseignement secondaire (maîtrise qualifiante) terminée
 - h. Autre maîtrise en enseignement secondaire (maîtrise qualifiante) en cours
 - i. Autre formation (précisez)
5. Combien d'années d'expérience avez-vous en enseignement des ST au secondaire ?
6. Enseignez-vous ou avez-vous déjà enseigné des concepts reliés à la sexualité dans le cadre du cours de ST au secondaire ?

En ce qui concerne la formation reçue en lien avec l'enseignement de la sexualité :

7. Lors de votre formation initiale, avez-vous suivi des cours portant sur l'enseignement de la sexualité ?
Si oui, pouvez-vous décrire la formation reçue ?
8. Avez-vous suivi de la formation continue portant sur l'enseignement de la sexualité ?
Si oui, pouvez-vous décrire la formation continue reçue ?

Sur l'échelle de Likert (1 = pas du tout d'accord ; 2 = pas d'accord ; 3 = Ni en désaccord ni en accord ; 4 = d'accord ; 5 = très en accord ; N/A = non-applicable) pour les questions 8 à 16.

9. Je suis satisfait·e de la formation initiale reçue, en ce qui a trait à l'enseignement de la sexualité dans le cours de ST.
10. Je suis satisfait·e de la formation continue reçue, en ce qui a trait à l'enseignement de la sexualité dans le cours de ST.
11. Le curriculum universitaire en enseignement des ST au secondaire devrait inclure plus de cours portant sur l'enseignement de la sexualité.

12. Je me sens à l'aise d'enseigner des concepts reliés à la sexualité dans le cours de ST.
13. L'enseignant·e de ST devrait enseigner la sexualité de manière holistique et émancipatrice (de manière globale et que l'élève puisse faire ses propres choix)
14. L'enseignant·e de ST devrait enseigner la sexualité d'un point de vue physiologique et biologique.
15. L'ÉAS est importante pour les élèves québécois.
16. L'enseignant·e de ST a un rôle à jouer dans l'ÉAS.

En ce qui concerne l'enseignement de la sexualité, à quelle fréquence avez-vous abordé les thèmes suivants en classe ? Sur l'échelle de Likert (1 = jamais ; 2 = rarement ; 3 = parfois ; 4 = souvent)

17. Le thème *Croissance sexuelle humaine et image corporelle*. (Par exemple : l'image corporelle positive, les normes et influences sur l'image corporelle, etc.)
18. Le thème *Identité, rôles, stéréotypes sexuels et normes sociales*. (Par exemple : rôle de la puberté dans la consolidation de son identité.)
19. Le thème *Vie affective et amoureuse*. (Par exemple : relations amoureuses, affectives, sentiments, orientation sexuelle, etc.)
20. Le thème *Agir sexuel*. (Par exemple : les relations sexuelles, le désir et plaisir sexuel, enjeux reliés à l'agir sexuel, etc.)
21. Le thème *Agression sexuelle et violence sexuelle*. (Par exemple : agression et violence sexuelle, rôle dans la dénonciation, attitude envers les victimes, etc.)
22. Le thème *Infections transmissibles sexuellement et par le sang (ITSS) et grossesse*. (Par exemple : reproduction, ITSS, méthodes de contraception et de protection, etc.)

En ce qui concerne l'enseignement de la sexualité, à quel point vous sentez-vous à l'aise d'aborder les thèmes suivants en classe ? Sur l'échelle de Likert (1 = pas du tout à l'aise ; 2 = pas à l'aise ; 3 = indifférent·e ; 4 = à l'aise ; 5 = très à l'aise)

23. Je suis ou je serais à l'aise d'aborder en classe le thème *Croissance sexuelle humaine et image corporelle*. (Par exemple : l'image corporelle positive, les normes et influences sur l'image corporelle, etc.)
24. Je suis ou je serais à l'aise d'aborder en classe le thème *Identité, rôles, stéréotypes sexuels et normes sociales*. (Par exemple : rôle de la puberté dans la consolidation de son identité.)
25. Je suis ou je serais à l'aise d'aborder en classe le thème *Vie affective et amoureuse*. (Par exemple : relations amoureuses, affectives, sentiments, orientation sexuelle, etc.)
26. Je suis ou je serais à l'aise d'aborder en classe le thème *Agir sexuel*. (Par exemple : les relations sexuelles, le désir et plaisir sexuel, enjeux reliés à l'agir sexuel, etc.)
27. Je suis ou je serais à l'aise d'aborder en classe le thème *Agression sexuelle et violence sexuelle*. (Par exemple : agression et violence sexuelle, rôle dans la dénonciation, attitude envers les victimes, etc.)

28. Je suis ou je serais à l'aise d'aborder en classe le thème *Infections transmissibles sexuellement et par le sang (ITSS) et grossesse*. (Par exemple : reproduction, ITSS, méthodes de contraception et de protection, etc.)

Intérêt à participer à la partie II du projet de recherche :

29. Seriez-vous intéressé·e à participer à la partie II du projet de recherche ? (Cette partie consiste à ce que je vienne observer un cours durant lequel vous enseignez la sexualité, suivie d'une entrevue semi-dirigée d'environ 60 min.) Oui ou non

Si oui, veuillez me laisser votre adresse courriel et/ou votre numéro de téléphone pour que je puisse vous contacter.

Merci pour votre participation au questionnaire. Je l'apprécie grandement !

APPENDICE B

OUTILS DE RECHERCHE – ENTREVUE SEMI-DIRIGÉE

Contextualisation à la recherche :

Bonjour,

Premièrement je tenais encore une fois à vous remercier de participer à ma recherche sur les manières dont la sexualité est abordée en classe par les enseignant·e·s de ST (ST) du Québec.

L'entrevue d'aujourd'hui devrait durer environ une heure, comme mentionné dans le document de consentement que vous avez signé antérieurement. De plus, je tiens à souligner que tout ce que vous direz sera confidentiel et qu'il n'y a pas de bonnes ou de mauvaises réponses. Vous pouvez me demander de répéter ou d'expliquer les questions sans problème et ne vous gênez pas si l'une d'elles vous rend inconfortable. Vous n'êtes pas tenu·e d'y répondre.

J'aimerais enregistrer l'entrevue de façon audio, c'est bon pour vous? L'enregistrement sera détruit à la fin de la recherche.

Avez-vous des interrogations avant de commencer?

Canevas d'entrevue semi-dirigée

Informations sociodémographiques

Âge :

Identification de genre :

En lien avec la formation reçue :

Dans votre questionnaire, vous avez dit « [...] » au sujet de la formation que vous avez reçue au sujet de l'ÉAS.

Selon ce que la personne a dit :

- Pourriez-vous m'en dire plus ?
- Que voulez-vous dire par [...] ?
- Pourriez-vous me donner un exemple ?

Voici les questions du questionnaire en ligne en lien avec la formation :

- Lors de votre formation initiale avez-vous suivi des cours portant sur l'enseignement de la sexualité ? Si oui, pouvez-vous décrire la formation reçue ?
- Avez-vous suivi de la formation continue portant sur l'enseignement de la sexualité ? Si oui, pouvez-vous décrire la formation continue reçue ?
- Considérez-vous la formation reçue satisfaisante ? Sinon, qu'ajouteriez-vous à la formation des futur·e·s enseignant·e·s de ST ?

En lien avec l'enseignement de la sexualité en classe de ST :

- En général, vous sentez-vous à l'aise d'aborder la sexualité en classe ? Pouvez-vous me donner un exemple de ce qui vous rend à l'aise ? Qu'est-ce qui vous rend plus mal à l'aise ?
- Selon vous, qu'est-ce qui influence votre niveau d'aisance à aborder la sexualité en classe ? Expliquer.
- Posez-vous des limites par rapport aux questions des élèves en lien avec l'ÉAS ? Avez-vous des exemples de questions auxquels vous ne préférez pas répondre ?
- Selon vous, quelles sont les bonnes pratiques (les bonnes stratégies pédagogiques, les bons outils, etc.), lorsque l'on enseigne des concepts reliés à la sexualité en classe ? Pourquoi ?
- Avez-vous un exemple d'activité dont vous êtes particulièrement satisfait·e ou fier·ère ?
- Selon vous, quelles sont les pratiques à éviter lorsque l'on enseigne des concepts reliés à la sexualité en classe ? Pourquoi ?
- Avez-vous un exemple d'activité dont vous êtes insatisfait·e ou que vous ne referiez pas ?

En lien avec le cours observé :

- Quels étaient vos intentions pédagogiques et vos objectifs pour le cours ?
- Comment s'est déroulé le cours ?
- Avez-vous atteint les objectifs que vous vous étiez fixés ? Sinon, pourquoi ?
- Avez-vous suivi votre planification ? Y a-t-il eu des écarts entre votre planification et le déroulement du cours ? Est-ce qu'il y a des raisons qui expliquent ces écarts ?
- Avez-vous rencontré des difficultés ou des imprévus durant le cours ? Aviez-vous prévu ces difficultés ? Comment les avez-vous gérés ?

Conclusion :

Y a-t-il un ou plusieurs éléments dont nous n'avons pas discuté que vous souhaiteriez aborder, ou encore, un ou plusieurs éléments que nous avons abordés et auxquels vous souhaiteriez rajouter quelque chose ?

Merci énormément pour votre participation. Je vous enverrai les résultats de la recherche par courriel comme prévu dans le formulaire d'information et de consentement. N'hésitez pas à me contacter si vous avez des questions.

APPENDICE C

FORMULAIRE CONSENTEMENT - PARTICIPANT·E

FORMULAIRE D'INFORMATION ET DE CONSENTEMENT pour enseignant·e de ST

Titre du projet de recherche : La sexualité abordée en classe par les enseignant·e·s de ST au secondaire

Mené par : Ophélie Pageau, Département des sciences de l'éducation, Université du Québec à Trois-Rivières, Étudiante à la maîtrise en éducation – didactique

Membres de l'équipe de recherche : Audrey Groleau, Ph. D., didacticienne, département des Sciences de l'éducation, Université du Québec à Trois-Rivières
Sivane Hirsch, Ph. D., sociologue et didacticienne, Université Laval

Préambule

Votre participation à la recherche, qui vise à mieux comprendre comment la sexualité est abordée en classe par les enseignant·e·s de ST au secondaire, serait grandement appréciée. Cependant, avant d'accepter de participer à ce projet et de signer ce formulaire d'information et de consentement, veuillez prendre le temps de lire ce formulaire. Il vous aidera à comprendre ce qu'implique votre éventuelle participation à la recherche de sorte que vous puissiez prendre une décision éclairée à ce sujet.

Ce formulaire peut contenir des mots que vous ne comprenez pas. Nous vous invitons à poser toutes les questions que vous jugerez utiles au chercheur responsable de ce projet de recherche ou à un membre de son équipe de recherche. Sentez-vous libre de leur demander de vous expliquer tout mot ou renseignement qui n'est pas clair. Prenez tout le temps dont vous avez besoin pour lire et comprendre ce formulaire avant de prendre votre décision.

Résumé et objectif(s) du projet de recherche

Le but général de cette recherche est de comprendre comment, par l'entremise de leurs pratiques et de la formation (initiale et continue) reçue, les enseignant·e·s de ST au secondaire du Québec abordent le thème de la sexualité en classe.

Les objectifs de ce projet de recherche sont :

- Décrire la formation (initiale et continue) reçue par les enseignant·e·s de ST au secondaire en ÉAS.
- Décrire les pratiques d'enseignement des enseignant·e·s de ST au secondaire en ÉAS.
- Identifier les motifs qu'invoquent les enseignant·e·s de ST au secondaire pour justifier leurs choix de pratique d'enseignement en ÉAS.

Nature et durée de votre participation

Le projet de recherche se déroule en deux étapes :

1. Votre participation à ce projet de recherche consiste à participer à un questionnaire en ligne d'une durée d'environ 20 à 30 minutes.

Le questionnaire explorera différents aspects de l'enseignement de la sexualité par des enseignant·e·s de ST au secondaire. Donc, les différents thèmes pouvant être abordés en classe et votre aisance à aborder ces thèmes.

2. Pour les personnes qui ont pris part au questionnaire et qui acceptent de poursuivre leur participation, votre participation consiste à participer à une observation par la chercheuse d'un cours de ST qui traite des concepts reliés à la sexualité. La chercheuse n'interviendra en aucun cas durant ce cours. À la suite de ce cours, votre participation consiste à participer à une entrevue semi-dirigée d'une durée de 60 à 75 minutes qui aura lieu en présentiel à l'école ou en vidéoconférence à votre convenance. Le moment pour l'entrevue sera déterminé en concertation avec le participant. Cette entrevue sera enregistrée (audio seulement) dans le but de faciliter la rédaction du verbatim.

L'entrevue explorera différents aspects de l'enseignement de la sexualité par des enseignant·e·s de ST au secondaire. Donc, les pratiques enseignantes, les stratégies pédagogiques, les obstacles à l'apprentissage et votre aisance à aborder ces thèmes.

Risques et inconvénients

Aucun risque n'est associé à votre participation. Le temps consacré au projet, soit environ 20 à 30 minutes pour remplir le questionnaire, demeure le seul inconvénient.

Pour ceux qui participent à la deuxième partie du projet, soit l'observation et l'entrevue, les risques et inconvénients sont minimes. La présence de la chercheuse dans la classe pourrait influencer la dynamique de classe normale, bien que cette dernière n'interagisse pas avec les élèves ou l'enseignant·e durant la période d'observation. Pour limiter cet effet, le participant déterminera l'emplacement où la chercheuse s'assoira. En tout temps, vous avez la possibilité de demander à la chercheuse de se retirer de l'observation s'il y a des enjeux lors de sa présence en classe. Autrement, aucun risque n'est associé à votre participation. Le temps consacré au projet, soit environ 2h30 (observation et entrevue), demeure le seul inconvénient.

Avantages ou bénéfices

La contribution à l'avancement des connaissances au sujet de l'enseignement de la sexualité en classe de ST au secondaire est le seul bénéfice prévu à votre participation.

Compensation ou incitatif

Aucune compensation d'ordre monétaire n'est accordée.

Confidentialité

Les données recueillies par cette étude sont confidentielles et ne pourront en aucun cas mener à votre identification. Votre confidentialité sera assurée par un code numérique. Les résultats de la recherche, qui pourront être diffusés sous forme de mémoire, articles professionnels et scientifiques, communications dans des congrès ne permettront pas d'identifier les participants.

Les données recueillies seront conservées dans une base de données protégée par un mot de passe. Les seules personnes qui y auront accès seront Ophélie Pageau, Audrey Groleau (directeur de recherche) et Sivane Hirsch (codirecteur de recherche). Toutes ces personnes ont signé un engagement à la confidentialité. Le matériel de recherche (fichiers contenant des réponses du questionnaire en ligne, le journal d'observation contenant les notes d'observation en classe et les données recueillies lors de l'entrevue) ainsi que votre formulaire de consentement seront détruits définitivement au plus tard dans 5 ans et ne seront pas utilisés à d'autres fins que celles décrites dans le présent document.

Les données seront conservées deux ans après la fin de la recherche, jusqu'au 31 août 2026. À ce moment, le contenu du dossier partagé sur le serveur de l'UQTR sera effacé définitivement par le STI. Le disque dur externe sera formaté afin d'effacer définitivement les données qui s'y retrouvent et les documents papier (notes d'observation du journal de bord) seront déchiquetés.

Participation volontaire

Votre participation à cette étude se fait sur une base volontaire. Vous êtes entièrement libre de participer ou non, de refuser de répondre à certaines questions ou de vous retirer en tout temps sans préjudice et sans avoir à fournir d'explications. Si vous vous retirez du projet, les données accumulées pourront être conservées ou retirées selon votre convenance.

Le consentement donné pour participer au projet ne vous prive d'aucun droit au recours judiciaire en cas de préjudice lié à la recherche.

Responsable de la recherche

Pour obtenir de plus amples renseignements ou pour toute question concernant ce projet de recherche, vous pouvez communiquer avec Ophélie Pageau (ophelie.pageau@uqtr.ca).

Surveillance des aspects éthiques de la recherche

Cette recherche est approuvée par un comité d'éthique de la recherche de l'Université du Québec à Trois-Rivières et un certificat portant le numéro CER-24-306-07.14 a été émis le 26 février 2024.

Pour toute question ou plainte d'ordre éthique concernant cette recherche, vous devez communiquer avec le secrétariat de l'éthique de la recherche de l'Université du Québec à Trois-Rivières, par téléphone 819-376-5011 poste 2139, sans frais 1-800-365-0922 poste 2139 ou par courrier électronique cereh@uqtr.ca.

CONSENTEMENT**Engagement de la chercheuse ou du chercheur**

Moi, Ophélie Pageau, m'engage à procéder à cette étude conformément à toutes les normes éthiques qui s'appliquent aux projets comportant des participants humains.

En cliquant sur le bouton de participation, vous indiquez

- avoir lu l'information
- être d'accord pour participer

Oui, j'accepte de participer

CONSENTEMENT (PARTIE 2 SEULEUEMENT)**Engagement de la chercheuse ou du chercheur**

Moi, Ophélie Pageau, m'engage à procéder à cette étude conformément à toutes les normes éthiques qui s'appliquent aux projets comportant des participants humains.

Consentement du participant

Je, [nom du participant], confirme avoir lu et compris la lettre d'information au sujet du projet *La sexualité abordée en classe par les enseignant·e·s de ST au secondaire*. J'ai bien saisi les conditions, les risques et les bienfaits éventuels de ma participation. On a répondu à toutes mes questions à mon entière satisfaction. J'ai disposé de suffisamment de temps pour réfléchir à ma décision de participer ou non à cette recherche. Je comprends que ma participation est entièrement volontaire et que je peux décider de me retirer en tout temps, sans aucun préjudice.

Je consens à être enregistré·e/filmé·e.

J'accepte donc librement de participer à ce projet de recherche

Participant:	Chercheur :
Signature :	Signature :
Nom :	Nom :
Date :	Date :

APPENDICE D
FORMULAIRE DE CONSENTEMENT – DIRECTION
D'ÉTABLISSEMENT SCOLAIRE

Trois-Rivières, [date]

[*Nom de la direction de l'établissement scolaire*],

[*Nom de l'établissement scolaire, Centre de services scolaire [...]*]

[*Adresse de l'établissement scolaire*]

Objet : Participation à un projet de recherche

Bonjour,

Par la présente, j'aimerais obtenir votre autorisation afin que moi-même, Ophélie Pageau, puisse solliciter un·e enseignant·e pour participer au projet de recherche « **La sexualité abordée en classe par les enseignant·e·s de ST au secondaire.** ». L'enseignant·e a participé à la première étape de ce projet approuvé par le comité d'éthique de l'UQTR (CER-24-306-07.14).

Le but général de cette recherche est de comprendre comment, par l'entremise de leurs pratiques et de la formation (initiale et continue) reçue, les enseignant·e·s de ST au secondaire du Québec abordent le thème de la sexualité en classe. Le projet de recherche se déroule en deux étapes.

La première étape consiste à participer à un questionnaire en ligne d'une durée d'environ 20 à 30 minutes. Ce questionnaire explorera différents aspects de l'enseignement de la sexualité par des enseignant·e·s de ST au secondaire. Donc, les différents thèmes pouvant être abordés en classe et l'aisance des enseignant·e·s à aborder ces thèmes.

La deuxième étape concerne seulement des enseignant·e·s qui ont pris part au questionnaire et qui acceptent de poursuivre leur participation. Cette seconde étape consiste à participer à une observation par la chercheuse d'un cours de ST qui traite des concepts reliés à la sexualité. La chercheuse n'interviendra en aucun cas durant ce cours.

À la suite de ce cours, l'enseignant·e participera à une entrevue semi-dirigée d'une durée de 60 à 75 minutes qui aura lieu en présentiel à l'école ou en vidéoconférence. Le moment pour l'entrevue sera déterminé en concertation avec le participant. Cette entrevue sera enregistrée (audio seulement) dans le but de faciliter la rédaction du verbatim. L'entrevue explorera différents aspects de l'enseignement de la sexualité par des enseignant·e·s de ST au secondaire. Donc, les pratiques enseignantes, les stratégies pédagogiques, les obstacles à l'apprentissage et votre aisance à aborder ces thèmes. Cette étape a aussi été approuvée par le comité éthique de l'UQTR (CER-24-306-07.14).

Je vous remercie pour l'attention que vous porterez à cette demande et je demeure disponible si vous souhaitez obtenir davantage d'informations sur le projet. Vous pouvez communiquer avec moi par courriel à l'adresse suivante : ophelie.pageau@uqtr.ca



Ophélie Pageau, étudiante à la maîtrise
Département des sciences de l'éducation
Université du Québec à Trois-Rivières

Je, _____, accepte que la
chercheuse sollicite notre enseignant·e pour le projet de recherche.

Signature : _____ Date : _____