

UNIVERSITÉ DU QUÉBEC À MONTRÉAL

ÉVALUATION DES BESOINS D'ÉDUCATION À LA SEXUALITÉ :
REGARDS CROISÉS D'ÉLÈVES INSCRITS EN ADAPTATION SCOLAIRE AU
NIVEAU SECONDAIRE ET DU PERSONNEL SCOLAIRE

MÉMOIRE
PRÉSENTÉ
COMME EXIGENCE PARTIELLE
DE LA MAÎTRISE EN SEXOLOGIE

PAR
MAXIME LEBLANC

NOVEMBRE 2018

UNIVERSITÉ DU QUÉBEC À MONTRÉAL
Service des bibliothèques

Avertissement

La diffusion de ce mémoire se fait dans le respect des droits de son auteur, qui a signé le formulaire *Autorisation de reproduire et de diffuser un travail de recherche de cycles supérieurs* (SDU-522 – Rév.07-2011). Cette autorisation stipule que «conformément à l'article 11 du Règlement no 8 des études de cycles supérieurs, [l'auteur] concède à l'Université du Québec à Montréal une licence non exclusive d'utilisation et de publication de la totalité ou d'une partie importante de [son] travail de recherche pour des fins pédagogiques et non commerciales. Plus précisément, [l'auteur] autorise l'Université du Québec à Montréal à reproduire, diffuser, prêter, distribuer ou vendre des copies de [son] travail de recherche à des fins non commerciales sur quelque support que ce soit, y compris l'Internet. Cette licence et cette autorisation n'entraînent pas une renonciation de [la] part [de l'auteur] à [ses] droits moraux ni à [ses] droits de propriété intellectuelle. Sauf entente contraire, [l'auteur] conserve la liberté de diffuser et de commercialiser ou non ce travail dont [il] possède un exemplaire.»

REMERCIEMENTS

J'aimerais remercier les gens qui m'ont supporté au cours de ces quatre dernières années. L'achèvement de ce mémoire fut une tâche ardue qui m'a permis d'acquérir diverses connaissances et d'évoluer en tant que professionnel dans le domaine des sciences sociales.

J'aimerais remercier de grandes femmes qui incarnent des modèles professionnels et de persévérance. Manon, tu m'as appris à recommencer et à percevoir ma couleur dans le domaine de la sexologie. Ton appui et ton écoute m'ont dirigé tout au long du processus de la maîtrise. Brigitte, tu m'as présenté au merveilleux monde de l'éducation qui est devenu pour moi un métier et une passion. Un jour tu m'as dit : fais-le avant tout pour les jeunes. Chantal, tu m'as permis de découvrir la beauté de l'intervention chez une clientèle adolescente. Sans tes conseils et ta confiance envers mon expertise, je ne serais pas où j'en suis aujourd'hui.

J'aimerais aussi remercier mes parents, mon amoureuse, ma famille, mes amis, les gars de l'ODP, les adeptes de Célesta et les dames du PVCS de m'avoir épaulé durant l'ensemble des étapes de ce projet. Vous m'avez permis de prendre soin de moi et de me conseiller pour trouver des solutions devant les embûches. Une source de positivisme essentielle pour entreprendre ce défi et me surpasser dans mes études.

Finalement, j'aimerais remercier tous ceux et celles qui ont contribué à ce projet comme participant ou expert. Il aurait été impossible de remettre un document de si grande qualité sans votre dévouement et votre contribution.

DÉDICACE

À tous les élèves et les membres du personnel
en adaptation scolaire, vous incarnez une
source d'inspiration sans limites. Merci d'avoir
rendu ce projet possible.

TABLE DES MATIÈRES

LISTE DES TABLEAUX.....	vi
LISTE DES ABRÉVIATIONS, SIGLES ET ACRONYMES	vii
RÉSUMÉ	viii
INTRODUCTION	1
CHAPITRE I	
PROBLÉMATIQUE.....	3
1.1 Les besoins distincts des jeunes en adaptation scolaire	3
1.2 Insuffisance des programmes en éducation à la sexualité adaptés pour les jeunes de l'adaptation scolaire	5
1.3 Les questions, la pertinence et les retombées de cette recherche	5
CHAPITRE II	
ÉTAT DES CONNAISSANCES.....	8
2.1 Les caractéristiques des jeunes inscrits au Programme en adaptation scolaire	9
2.1.1 Caractéristiques cognitives et scolaires	10
2.1.2 Caractéristiques psychoaffectives	11
2.1.3 Caractéristiques sociales	11
2.1.4 Caractéristiques de santé	12
2.1.5 Caractéristiques sexologiques.....	12
2.2 Les programmes québécois d'éducation à la sexualité adaptés pour les élèves fréquentant l'adaptation scolaire	17
2.3 Principes éducatifs pour l'enseignement en adaptation scolaire	20
CHAPITRE III	
CADRE CONCEPTUEL.....	22
3.1 La démarche d'analyse des besoins	22
3.2 Les trois pôles de l'analyse des besoins	24
3.3 Clarification des concepts centraux	26
3.3.1 Dimensions de la sexualité humaine	26

3.3.2 Les facteurs d'influence de l'apprentissage	27
3.4 Objectifs de recherche.....	29
CHAPITRE IV	
MÉTHODOLOGIE.....	30
4.1 L'échantillonnage et les critères d'inclusion.....	30
4.2 La procédure de recrutement.....	31
4.3 La collecte des données.....	32
4.3.1 Questionnaire auprès des jeunes	33
4.3.2 Questionnaire et entrevue individuelle auprès du personnel enseignant ...	35
4.4 L'analyse des données.....	36
4.5 Les considérations éthiques	38
4.6 Profil des participants	39
4.6.1 Caractéristiques de l'échantillon des jeunes (n=159)	39
4.6.2 Échantillon du personnel scolaire (n=12)	40
CHAPITRE V	
RÉSULTATS	42
5.1 Les résultats pour les jeunes inscrits en adaptation scolaire	42
5.1.1 Comparaison des résultats entre les filles et les garçons	47
5.1.2 Comparaison des résultats selon le groupe d'âge	49
5.1.3 Comparaison des résultats selon la difficulté scolaire	51
5.2 Les résultats pour le personnel scolaire	53
5.3 Comparaison entre les élèves et le personnel scolaire	56
5.4 Résultats des entrevues individuelles auprès du personnel scolaire	57
5.4.1 Questionnements/préoccupations/difficultés et facettes positives que les jeunes expriment ou qui sont observées par le personnel	58
5.4.2 Changements souhaités pour un mieux-être sexuel chez les jeunes	65
5.4.3 Les composantes inhérentes à la structure des interventions	71
CHAPITRE VI	
DISCUSSION	77
6.1 Les principaux résultats concernant la situation actuelle des élèves	77

6.2 Les principaux résultats concernant la situation souhaitable	79
6.2.1 Changements souhaitables et importance des thèmes relatifs à la démarche globale	80
6.2.2 Comparaison selon le genre, l'âge et la difficulté d'apprentissage	83
6.2.3 Perspectives d'action pour des interventions d'éducation à la sexualité auprès des élèves en adaptation scolaire.....	86
6.3 Les contributions de l'étude	88
6.4 Limites et pistes pour de futures recherches	89
CONCLUSION	91
ANNEXE A CATÉGORIES D'ÉLÈVES INSCRITS EN ADAPTATION SCOLAIRE	93
ANNEXE B QUESTIONNAIRE POUR LES ÉLÈVES EN ADAPTATION SCOLAIRE	94
ANNEXE C QUESTIONNAIRE POUR LE PERSONNEL SCOLAIRE	99
ANNEXE D CANEVAS D'ENTREVUE.....	100
ANNEXE E CERTIFICAT D'APPROBATION ÉTHIQUE	102
ANNEXE F TABLEAUX SUPPLÉMENTAIRES POUR LES RÉSULTATS AUX QUESTIONNAIRES	103
ANNEXE G LISTE DES CATEGORIES ET SOUS CATEGORIES DE L'ANALYSE DES ENTREVUES AUPRÈS DU PERSONNEL SCOLAIRE	114
RÉFÉRENCES.....	115

LISTE DES TABLEAUX

Tableau	Page
4.1 Caractéristiques sociodémographiques de l'échantillon des jeunes.....	40
4.2 Caractéristiques sociodémographiques de l'échantillon des membres du personnel.....	41
5.1 Scores moyens et fréquences pour l'importance accordée aux thèmes par les jeunes.....	44
5.2 Scores moyens et fréquences des réponses fournies à la section motivation chez les jeunes.....	46
5.3 Comparaisons des scores moyens obtenus entre les filles et garçons.....	48
5.4 Comparaison des scores moyens obtenus selon l'âge des jeunes.....	51
5.5 Comparaison des scores moyens obtenus selon la difficulté scolaire des élèves.....	53
5.6 Scores moyens et fréquences des réponses fournies à la section importance chez les membres du personnel.....	55
5.7 Comparaison des scores entre les membres du personnel et les jeunes pour la variable de l'importance.....	57

LISTE DES ABRÉVIATIONS, SIGLES ET ACRONYMES

AD	Adaptation scolaire
DI	Déficiência intellectuelle
EDAA	Élève en difficulté d'adaptation ou d'apprentissage
EHDAA	Élève handicapé ou en difficulté d'adaptation ou d'apprentissage
MEESR	Ministère de l'Éducation, de l'Enseignement supérieur et de la Recherche
MEES	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
TSA	Trouble du spectre de l'autisme

RÉSUMÉ

Le présent mémoire consiste en une évaluation des besoins d'apprentissages en matière d'éducation à la sexualité des jeunes, âgés de 12 à 21 ans et inscrits au *Programme en adaptation scolaire*. Cette démarche vise quatre objectifs de recherche : 1) mesurer l'importance accordée aux thèmes à inclure dans un programme d'éducation à la sexualité; 2) évaluer le degré de motivation des élèves à participer à un atelier traitant des thèmes relatifs à la sexualité humaine ; 3) documenter la perception du personnel scolaire quant aux objectifs de changements et aux actions/stratégies à privilégier dans un futur programme d'éducation à la sexualité en adaptation scolaire ; 4) définir les actions en matière d'éducation à la sexualité à privilégier en adaptation scolaire. Cette étude des besoins repose sur les connaissances scientifiques ainsi qu'une collecte des données auprès de 159 élèves et de 12 membres du personnel scolaire. Les méthodes pour la collecte des données sont un questionnaire (élèves et personnel scolaire) et une entrevue individuelle (personnel scolaire). Plusieurs résultats sont mis en évidence au terme de cette démarche. Les besoins d'apprentissage considérés importants par les deux groupes sont les suivants : les ITSS et la grossesse ; les violences sexuelles ; le consentement ; la vie affective et amoureuse ; les comportements intimes. Ces thèmes convergent avec les contenus obligatoires en éducation à la sexualité, du Ministère de l'Éducation et de l'Enseignement supérieur. De plus, il y a des similitudes et des différences entre les membres du personnel et des élèves concernant l'importance des thèmes à aborder pour l'éducation à la sexualité. Il y a très peu de différences au niveau de l'âge, du genre et le type de difficulté d'apprentissage pour la variable importance et motivation. Cette recherche contribue à guider les milieux scolaires dans l'élaboration d'interventions en matière d'éducation à la sexualité.

Mots clés : *éducation à la sexualité, analyse des besoins, adolescence, programme en adaptation scolaire*

INTRODUCTION

La nécessité de l'éducation à la sexualité auprès des jeunes est reconnue tant au plan québécois, canadien, qu'international. L'une des conditions d'efficacité de l'éducation à la sexualité consiste à développer des interventions (ou programmes) basées sur les besoins particuliers du groupe visé, ces besoins étant liés notamment à leurs caractéristiques, ainsi qu'aux facteurs de risque et de protection (Rochigneux, 2012). Chez les jeunes, cette condition suppose de discerner les différents besoins, notamment chez les jeunes de minorités sexuelles, les jeunes vivant avec un handicap, les jeunes issus de communautés culturelles ou encore chez les jeunes ayant des difficultés d'apprentissage. La présente recherche s'intéresse aux besoins d'éducation à la sexualité de ce dernier groupe qui compte 32 948 jeunes âgés de 12 à 21 ans fréquentant des classes spécialisés de niveau d'enseignement secondaire au Québec (Ministère de l'Éducation, de l'Enseignement supérieur [MEES], 2018a).

En 2016, le Ministère de l'Éducation, de l'Enseignement supérieur et de la Recherche [MEESR] a publié une liste d'apprentissages en éducation à la sexualité, qui sont renommés « contenus des thèmes en éducation à la sexualité » en 2018 par le MEES. Ces contenus doivent obligatoirement être dispensés dans toutes les écoles au Québec dès l'année scolaire 2018-2019. Au niveau secondaire, les thèmes sont les suivants : croissance sexuelle humaine et image corporelle ; identité, rôles, stéréotypes sexuels et normes sociales ; vie affective et amoureuse ; l'agir sexuel ; violence sexuelle ; ITSS et grossesse ; globalité de la sexualité humaine (MEES, 2018b). Jusqu'à ce jour, les thèmes et les objectifs d'apprentissages ciblent les jeunes inscrits au *Programme de formation de l'école québécoise* (secteur régulier), mais non aux élèves inscrits au *Programme en adaptation scolaire* (AD). Or, ces jeunes constituent une population ayant des besoins importants d'éducation à la sexualité (Agence de la santé et des

services sociaux de Montréal, 2012) qui nécessitent des programmes adaptés à leurs caractéristiques distinctives (Marchand, 2009 ; Ministère de l'Éducation de l'Ontario, 2015; Rochigneux, 2012).

En ce sens, ce mémoire se veut une réponse en soutien aux efforts à poursuivre l'adaptation des interventions en éducation à la sexualité auprès de cette population. Ainsi, cette étude constitue une analyse des besoins en matière d'éducation à la sexualité, plus précisément en mesurant l'importance accordée aux thèmes à inclure dans un programme d'éducation à la sexualité et en évaluant le degré de motivation des élèves à participer à un tel programme. De plus, cette étude documente la perception du personnel scolaire quant aux objectifs de changements et aux actions/stratégies à privilégier dans un futur programme. Il est à souligner que ce projet s'est réalisé spécifiquement sur le territoire de la Commission scolaire des Grandes-Seigneuries en Montérégie, en réponse aux préoccupations exprimées par le personnel scolaire.

Ce mémoire contient huit chapitres. Le premier chapitre défend la pertinence de considérer les besoins distincts des jeunes inscrits en AD et souligne l'insuffisance des programmes en éducation à la sexualité adaptés à cette population. Le deuxième chapitre présente une synthèse des caractéristiques de ces jeunes et les recommandations pour un enseignement adapté auprès de ceux-ci, elle se termine par une brève description des quelques programmes québécois d'éducation à la sexualité adaptés pour les élèves fréquentant l'AD. Les assises théoriques et conceptuelles sont présentées au cours du troisième chapitre, notamment la démarche de planification d'une analyse des besoins selon Massé (2009) et « L'approche des trois pôles de l'analyse des besoins de formation » (Roegiers, Wouters, et Gérard, 1992). Le quatrième chapitre présente la méthodologie mixte de cette étude. Le cinquième chapitre expose les résultats quantitatifs et qualitatifs, qui sont par la suite discutés et mis en relation dans le sixième chapitre. Les forces et les limites de cette étude, de même que ses principales contributions dans le domaine de la sexologie, sont discutées.

CHAPITRE 1

PROBLÉMATIQUE

Tous les individus, et davantage les enfants et les adolescents, ont le droit à une éducation en matière de santé sexuelle qui correspond à leurs besoins (Agence de santé publique du Canada, 2008 ; Organisation des Nations Unies pour l'éducation, la science et la culture [UNESCO], 2010). Dans la population adolescente, si les besoins éducationnels des jeunes inscrits au *Programme en adaptation scolaire* sont reconnus comme distinctifs au Québec, il n'en demeure pas moins que les programmes d'éducation à la sexualité adaptés à cette population sont encore insuffisants (Carignan, 2008).

1.1 Les besoins distincts des jeunes en adaptation scolaire

Au Québec, les jeunes ayant des difficultés d'apprentissage sont inscrits en adaptation scolaire. Ce programme dénombre 32 948 jeunes âgés de 12 à 21 ans fréquentant des institutions de niveau d'enseignement secondaire (MEES, 2018a) et il y a une augmentation marquée du nombre d'élèves dans ces classes spécialisées (Kalubi, 2015).

Le programme de l'adaptation scolaire est offert dans la presque totalité des commissions scolaires et dans certaines écoles privées (Beaulac et Pageau, 2009). L'orientation fondamentale de ce programme implique la nécessité d'ajuster ou de

modifier l'enseignement pour favoriser la réussite personnelle et sociale des élèves ayant des besoins spécifiques (Ministère de l'éducation du Québec [MEQ], 1999). L'objectif est d'intégrer les élèves malgré leurs difficultés, en prenant en considération leurs besoins éducatifs spécifiques (Beaulac et Pageau, 2009). Les besoins particuliers de ces élèves sont variés, et cette distinction devrait également être considérée au moment d'élaborer des programmes d'éducation à la sexualité (Agence de santé publique du Canada, 2008 ; Schwanen, 2008 ; Rochinaux, 2012). La constitution des classes en adaptation scolaire est atypique et hétérogène. Au Québec, elles sont composées d'environ 10 à 20 élèves présentant l'une des conditions suivantes : un handicap physique et/ou intellectuel, une difficulté d'adaptation ou d'apprentissage (Carignan, 2008 ; MELS, 2007 ; Schwanen, 2008). Un tableau regroupant les catégories d'élèves inscrits en AD se retrouve à l'Annexe A.

Par ailleurs, des recherches indiquent que les jeunes en adaptation scolaire présentent plusieurs difficultés concernant la santé sexuelle. Malgré la reconnaissance de la présence d'un désir sexuel et affectif chez ces jeunes (Kerbage et Riche, 2011), ils possèdent des connaissances limitées ou erronées sur la sexualité (Boislard-Pépin, 2010 ; Carignan, 2008). Ils ont tendance à s'engager davantage dans des comportements sexuels à risque que les jeunes du programme scolaire régulier tels que l'absence du port du condom, l'utilisation de la violence et le nombre élevé de partenaires sexuels (Flory, Molina, Pelham, Gnagy, et Smith, 2006). Toujours selon la recherche de Flory *et al.* (2006), il semble que les jeunes en adaptation scolaire ont un taux de grossesses supérieur à l'adolescence des autres jeunes suivant un parcours régulier à l'école. Ils sont vulnérables dans des situations impliquant la sexualité (Dupras et Dionne, 2014) et plus susceptibles d'être victimes ou d'avoir été victimes d'une agression sexuelle (Daigneault, 2008). Ces quelques données indiquent la nécessité d'implanter des interventions sexologiques éducatives et préventives adaptées à ce groupe qui peut être qualifié de vulnérable.

1.2 Insuffisance des programmes en éducation à la sexualité adaptés pour les jeunes de l'adaptation scolaire

La recherche de documentation effectuée dans le cadre de ce projet de mémoire ainsi que les résultats de la recension des programmes d'éducation sexuelle permettent de constater qu'il existe très peu de programmes sexologiques conçus spécifiquement pour ce groupe. À notre connaissance, les dernières analyses des besoins publiées sur ce sujet datent des années 1990 et peu de programmes et d'études en éducation à la sexualité ont été entrepris auprès des jeunes inscrits en adaptation scolaire (Hénault, 2013). Pourtant, les élèves avec des besoins spécifiques ont beaucoup de difficultés à suivre un programme d'éducation sexuelle, conçu pour les élèves du programme régulier, qui doit être régulièrement révisé et adapté (Carignan, 2008 ; Déry, Toupin, Pauzé et Verlaan, 2005). En effet, le faible niveau d'alphabétisation rend difficile la compréhension et l'appropriation des contenus d'un programme offert aux élèves du régulier (Lecours, Émond et Landry 2012 ; Piquée, 2010). Un autre marqueur de l'insuffisance des interventions adaptées pour ces jeunes, dans le domaine de l'éducation à la sexualité, se reflète dans les contenus obligatoires en éducation à la sexualité du MEES qui sont conçus à partir du développement psychosociosexuel de la population générale des jeunes, mais non celles des élèves en difficulté (MEES, 2017). Au moment de déposer ce mémoire, aucun canevas adapté pour ces élèves n'est disponible sur le site du ministère.

1.3 Les questions, la pertinence et les retombées de cette recherche

La consultation des études empiriques qui seront présentées au chapitre suivant ainsi que la nécessité de développer des interventions sexologiques adaptées aux élèves en adaptation scolaire, guide la question générale de la présente recherche : quels sont les

besoins d'apprentissages en matière d'éducation à la sexualité des jeunes âgés de 12 à 21 ans et intégrés dans une classe de l'adaptation scolaire, dans un établissement scolaire de la région de la Montérégie ?

La pertinence de ce mémoire se défend d'un point de vue scientifique, social et sexologique. En effet, les multiples difficultés de ces jeunes sur le plan de la sexualité et l'insuffisance des programmes adaptés d'éducation à la sexualité soulignent la nécessité de mieux documenter leurs besoins en matière d'éducation à la sexualité pour mieux orienter les interventions futures auprès d'eux. Ce projet de recherche présente un intérêt social, particulièrement pour le personnel scolaire en AD de la région de la Montérégie, mais pas exclusivement. Différents intervenants de l'AD tels les enseignants, éducateurs, psychologues et infirmiers se partagent actuellement la responsabilité de l'éducation à la sexualité (Otis *et al.*, 2012). Comme mentionné précédemment, comme les nouveaux apprentissages en éducation à la sexualité élaborés par le MEES correspondent au développement psychosociosexuel de la population adolescente en général, ils ne peuvent pas être considérés comme des références sur mesure pour les jeunes inscrits au *Programme en adaptation scolaire*. Ainsi, la présente étude apporte un éclairage sur certains aspects à considérer pour les jeunes en adaptation scolaire.

Plusieurs retombées qui se mesurent à court terme, à moyen terme et à long terme découlent de ce projet de recherche. À court terme, cette recherche contribue à une meilleure connaissance des besoins d'éducation à la sexualité chez la clientèle adolescente de 12-21 ans en adaptation scolaire au secondaire. Elle permettra d'orienter les futures interventions sexologiques en milieu scolaire pour les sexologues et les autres intervenants impliqués dans l'éducation sexuelle au Québec. À moyen terme, les résultats de cette recherche permettront de guider la création de programmes d'interventions sexologiques prenant en compte la réalité sexuelle de ce groupe et

d'offrir des activités de transfert des connaissances au personnel scolaire, enseignant ou non enseignant au niveau de l'éducation sexuelle en adaptation scolaire. À long terme, les jeunes pourraient bénéficier d'interventions adaptées qui contribueront à une meilleure santé sexuelle.

CHAPITRE II

ÉTAT DES CONNAISSANCES

Dans ce chapitre, les principales caractéristiques des jeunes sont d'abord exposées, soit les caractéristiques générales, cognitives, psychoaffectives, sociales, santé et sexologiques. Par la suite, il présente certains programmes québécois d'éducation à la sexualité adaptés pour les élèves fréquentant l'AD. Finalement, ce chapitre énumère des principes éducatifs pour l'enseignement en adaptation scolaire.

Deux précisions pour ce chapitre. D'abord, le nombre de recherches publiées portant spécifiquement sur les besoins sur l'éducation à la sexualité chez les jeunes en adaptation scolaire au Canada est limité. Néanmoins, il est possible d'établir un portrait de ces jeunes grâce aux études gouvernementales ou par les recherches explorant tout particulièrement la persévérance scolaire ou encore les besoins pédagogiques spécifiques de ces jeunes. L'inclusion de ces références s'avère ainsi nécessaire pour présenter les caractéristiques des jeunes inscrits au *Programme en adaptation scolaire*, les recommandations pour l'enseignement en adaptation scolaire ainsi que les recommandations pour l'éducation à la sexualité en adaptation scolaire. La seconde précision est celle de l'hétérogénéité de la population en adaptation scolaire : comme la composition des classes en adaptation scolaire est atypique et hétérogène, les caractéristiques distinctives des groupes seront précisées lorsqu'il sera possible de la faire.

2.1 Les caractéristiques des jeunes inscrits au *Programme en adaptation scolaire*

Au Québec, il y a 196 232 jeunes reconnus comme des élèves handicapés ou en difficulté d'adaptation ou d'apprentissage par le Ministère (MEES, 2018c). Parmi ceux-ci, 53 576 élèves ne fréquentent pas une classe ordinaire, c'est-à-dire qu'ils sont inscrits au *Programme en adaptation scolaire*. Au secondaire, l'adaptation scolaire est composée de 32 948 jeunes âgés de 12 à 21 ans dont 6 608 élèves dans la région de la Montérégie (MEES, 2018a). Comme les élèves suivant un cheminement régulier, ces jeunes doivent fréquenter minimalement l'école jusqu'à 16 ans. Un jeune vivant avec un handicap peut fréquenter une institution secondaire jusqu'à l'âge de 21 ans (MELS, 2007). L'âge moyen des élèves fréquentant ce programme est d'environ 15 ans et les garçons représentent plus de 65% de l'ensemble des élèves de ce secteur (Kalubi, 2015 ; MEES, 2015).

Le Ministère de l'Éducation du Québec (MEQ) en 2000 divise les élèves inscrits en adaptation scolaire en deux grandes catégories¹ : les élèves handicapés (déficience intellectuelle [DI] / trouble du spectre de l'autisme [TSA]) et les élèves en difficulté d'adaptation ou d'apprentissage (EDAA). Ensemble, ces deux groupes forment le groupe d'élèves handicapés ou en difficulté d'adaptation ou d'apprentissage (EHDAA). Au Québec, pour l'année de 2013-2014, il y avait 22 343 élèves avec un handicap en AD (MEES, 2015). Ce groupe est composé de toute personne limitée dans l'accomplissement d'activités pédagogiques normales de façon significative et persistante. L'ensemble des élèves EDAA en AD, pour l'année 2013-2014, correspond à 33 964 (MEES, 2015). Cette catégorie d'élèves se divise en deux sous-catégories : ceux ayant des troubles de comportements et ceux en difficulté d'apprentissage ou étant à risque.

¹ Voir annexe A

2.1.1 Caractéristiques cognitives et scolaires

De manière générale, les élèves en AD présentent une capacité limitée à établir des liens logiques entre des concepts et des notions (Dumont, Beaumier, Leclerc, Massé, et Rousseau, 2013 ; Toplak, Connors, Shuster, Knezevic et Parks, 2008). Ils sont désorganisés dans le travail à effectuer et ont tendance à prendre des décisions impulsives sans anticiper les conséquences (Potvin et Lapointe, 2010). Ils ont un retard d'apprentissage estimé entre un à quatre ans dans l'ensemble des matières pédagogiques (Le Corff, Toupin et Pauzé, 2005 ; MELS 2007). Ce retard est associé à une déficience intellectuelle, un manque d'habiletés au niveau des apprentissages, une résistance volontaire à apprendre ou un déficit de l'attention (Beaulieu et Langevin, 2014 ; Pouliot, 2008 ; Massé, Couture et Anciaux, 2010 ; Rochigneux, 2012 ; Simonoff *et al.*, 2008). Ces élèves présentent un niveau plus élevé de dépendance à l'enseignant, c'est-à-dire qu'il est ardu pour eux de faire preuve d'une autonomie et d'une initiative dans les activités pédagogiques sans recevoir des consignes précises et formulées d'une manière structurée (Potvin et Lapointe, 2010 ; Rochigneux, 2012 ; Toplak *et al.*, 2008).

Les élèves en AD possèdent une motivation réduite à apprendre et à persévérer à l'école ou au travail ; ils manifestent souvent des difficultés plus importantes que leurs pairs lors de leur insertion socioprofessionnelle ; ils possèdent un faible taux de diplomation se situant entre 9,96 % à 44,4 % (Dumont *et al.* 2013 ; Kalubi, 2015 ; Kortering et Christenson, 2009 ; Potvin et Lapointe, 2010 ; Rousseau, Tétreault et Vézina, 2009). De plus, 45% de ces jeunes sont plus susceptibles de subir des expulsions et des suspensions scolaires ainsi qu'au travail ; ils ont un taux de décrochage supérieur aux adolescents des classes ordinaires (Kalubi, 2015 ; Potvin et Lapointe, 2010 ; White, Buehler et Weymouth, 2014).

2.1.2 Caractéristiques psychoaffectives

Les adolescents en adaptation scolaire ont tendance à avoir des difficultés comportementales de type internalisé comme le comportement autodestructeur, l'anxiété, la dépression et les idées suicidaires (Abadie, Balan, Chrétien et Simard, 2013 ; Ozsivadjian, Knott et Magiati, 2012 ; Potvin et Lapointe, 2010 ; Simonoff *et al.*, 2008). Ils possèdent une estime de soi, une reconnaissance des émotions, un niveau d'empathie et un sentiment d'auto-efficacité plus faibles que les jeunes suivant un parcours pédagogique typique (Bélanger, 2008 ; Orsmond et Kuo, 2011 ; Ozsivadjian *et al.*, 2012). Ce groupe semble plus susceptible de manifester des gestes de violence ou d'impulsivité, de nature offensive ou défensive, dirigés contre autrui ou contre eux-mêmes (Le Corff *et al.*, 2005 ; Pouliot, 2008 ; Ozsivadjian *et al.*, 2012). Pour conclure, ils sont également plutôt timides (Potvin et Lapointe, 2010).

2.1.3 Caractéristiques sociales

Entre 40 à 70% de ces jeunes proviennent d'une famille non nucléaire, c'est-à-dire monoparentale ou séparée (Boislard-Pépin, 2010). Une grande majorité d'entre eux proviennent d'un milieu familial et social à risque (Hurd *et al.*, 2010 ; Le Corff *et al.*, 2005 ; Marchand, 2009). Entre 35 à 65% d'entre eux subissent de la négligence de la part des parents et plus de 40% d'entre eux sont victimes d'agressions physiques ou verbales de la part des parents ou des autres élèves à l'école (Gagné, Desbiens et Blouin, 2004 ; Le Corff *et al.*, 2005).

Les jeunes en adaptation scolaire éprouvent davantage de difficulté à s'intégrer dans la société (Abadie *et al.*, 2013 ; Bakhshani 2013 ; Bélanger, 2008 ; Hénault, 2013). Ils ont tendance à s'isoler des autres jeunes de l'école, souffrir de retrait social ou s'associer à

des pairs déviants (Orsmond et Kuo, 2011 ; Peterson, Slaughter, Moore et Wellman, 2016 ; Pouliot, 2008). Ils possèdent un niveau de coopération inférieur aux adolescents du secteur régulier (Gendron, Royer, Bertrand et Potvin, 2005).

2.1.4 Caractéristiques de santé

Les jeunes EDAA adoptent certaines habitudes pouvant nuire à leur santé. En effet, le nombre de jeunes consommant de la drogue est plus élevé chez ces jeunes que ceux du régulier et ils débutent plus tôt (Bélanger, 2008 ; Elkins, McGue et Iacono, 2007 ; Laventure, Déry et Pauzé, 2008 ; Mannuzza, Klein et Moulton, 2008). Ces mêmes auteurs précisent que 50 à 78% d'entre eux consommeront ou consomment des psychotropes. Entre 15 à 30 % des jeunes auront un problème de consommation d'alcool et cette consommation débute vers 12 à 13 ans (Le Corff *et al.*, 2005 ; Mannuzza *et al.*, 2008 ; White *et al.*, 2014).

2.1.5 Caractéristiques sexologiques

Les résultats des recherches permettent de mettre l'accent sur l'hétérogénéité de la sexualité chez les élèves en adaptation scolaire. La sexualité est différente chez les deux groupes d'élèves fréquentant ce programme, soit ceux étant en difficultés d'adaptation ou d'apprentissage ainsi que ceux ayant un handicap.

2.1.5.1 Caractéristiques de santé sexuelle

Les jeunes fréquentant l'AD ont très rarement acquis des connaissances de base ou possèdent des connaissances erronées sur la sexualité selon plusieurs recherches (Carignan, 2008 ; Healy, McGuire, Evans et Carley, 2009 ; Kijak, 2011 ; Isler, Tas, Beynut et Conk, 2009). Chez les jeunes vivant avec un handicap, environ 52% d'entre eux n'ont pas ou peu reçu d'éducation sexuelle de la part d'un professionnel et 47% de la part des parents (Isler *et al.*, 2009). Selon une étude menée en Pologne auprès de 144 adolescents ayant une déficience intellectuelle, plus de 37% de ces jeunes n'ont pas les connaissances pour différencier les changements pubertaires entre les hommes et les femmes (Kijak, 2011). Environ 90% des parents d'une adolescente avec une déficience intellectuelle affirment qu'il est ardu d'enseigner le concept du cycle menstruel et celui de la propreté à leur fille (Isler *et al.*, 2009).

Les EHDAA ont tendance à être précoces dans leur développement pubertaire et sont en retard pour la fin de ce développement (Flory *et al.*, 2006 ; Kijak, 2011). En effet, une étude auprès de 15 719 personnes EHDAA révèle qu'ils ont 20 fois plus de risque de vivre des phases pubertaires précoces ainsi que de terminer de 1½ à 2 ans plus tard que les autres (Siddiqi, Van Dyke, Donohoue et McBrien, 1999). Les résultats d'analyses issues des données de l'*Enquête longitudinale nationale sur les enfants et les jeunes* (Benoit, 2010) et les conclusions d'une recension des écrits sur les élèves (Cohen-Salmon *et al.*, 2005) confirment que ces adolescents débutent plus tôt leur vie sexuelle avec un ou une partenaire. Selon une étude américaine menée auprès de 374 élèves EDAA, 50% d'entre eux auront expérimenté le baiser avant l'âge de 14 ans et 50% d'entre eux auront vécu une activité sexuelle (sexe oral, pénétration ou masturbation) avant l'âge de 15 ans (White et Buehler, 2012). une étude américaine a comparé 175 jeunes de l'AS avec 111 jeunes dans le programme de formation régulière

et conclu que met en évidence que la première relation sexuelle arrive environ un an et demi plus tôt que les adolescents du secteur régulier (Flory *et al.*, 2006).

La situation des élèves handicapés (DI/TSA) présente certaines caractéristiques distinctives, mais d'autres, similaires aux jeunes du même âge. Ils manifestent des comportements amoureux tels que tenir la main, embrasser, donner des caresses, masturber et donner une fellation (Harader *et al.*, 2009 ; Kijak, 2011). Pour ce qui est de leur l'identité sexuelle, il y a un désir de devenir parent et de se marier chez les jeunes avec un handicap (Travers et Tincani, 2010). Environ 12% des jeunes ayant un trouble du spectre de l'autisme auront une relation sexuelle avec pénétration avant d'atteindre l'âge de 18 ans (Hellemans *et al.*, 2007). Environ 21% des jeunes avec un trouble du spectre de l'autisme se considèrent comme étant gai ou bisexuel à un certain moment de leur vie (Hellemans *et al.*, 2007 ; Travers et Tincani, 2010). Ils éviteront la double stigmatisation du handicap et de l'identité sexuelle en acceptant la pression sociale de s'afficher comme hétérosexuel avec une personne du sexe opposé (Travers et Tincani, 2010).

2.1.5.2 Comportements sexuels à risque

Les jeunes fréquentant l'AD sont plus susceptibles de ne pas utiliser le condom lors des relations sexuelles et d'avoir un nombre de partenaires plus élevé que les jeunes du régulier (Agence de la santé et des services sociaux de Montréal, 2012 ; Hartman et Brangan 2014 ; Flory *et al.*, 2006 ; Marchand, 2009 ; Sarver, McCart, Sheidow et Letourneau, 2014). La proportion de personnes contractant une infection transmise sexuellement et par le sang (ITSS) est deux fois supérieure aux élèves suivant un cheminement régulier (Cohen-Salmon *et al.* 2005 ; Freedman, Salazar, Crosby et DiClemente, 2005). Près de 5% d'entre eux auront des activités en contexte de groupes

et 18% ont pratiqué la pénétration anale sans porter le condom (White et Buehler, 2012). Selon les résultats de la recherche de Flory *et al.* (2006) sur la santé sexuelle de 175 jeunes EDAA de 18 à 25 et ceux de l'Agence de la santé et des services sociaux de Montréal (2012) après de 610 jeunes âgés de 14 et plus, les jeunes EDAA affichent un taux de grossesse jusqu'à deux fois plus élevé à l'adolescence que l'ensemble des adolescents. Il y a une faible utilisation de contraception hormonale et prophylactique (Agence de la santé et des services sociaux de Montréal, 2012).

La présence d'un trouble du spectre de l'autisme peut amener ces jeunes à commettre des comportements sexuels inappropriés comme celui de se dénuder en public sans avoir conscience de leurs actes (Hartman et Brangan 2014 ; Hénault, 2013 ; Travers et Tincani, 2010). Près de 15% d'entre eux ont déjà pratiqué l'exhibition suivie ou n'étant pas suivie d'une masturbation en public (Hénault, 2013 ; Kijak, 2011).

2.1.5.3 Violence sexuelle perpétrée ou vécue

Les adolescents en adaptation scolaire, au cours de leur vie, sont plus enclins de vivre ou de commettre des actes de violence sexuelle que les jeunes du régulier (Hartman et Brangan 2014 ; Daigneault, 2008; White et Buehler, 2012 ; Xiangming, Massetti, Ouyang, Grosse et Mercy, 2010). Ils sont de 1,5 à 4,8 fois plus susceptibles d'être victimes ou d'avoir été victimes d'agression sexuelle de la part d'un partenaire sexuel, d'un membre de la famille ou d'une personne de leur entourage (Agence de la santé et des services sociaux de Montréal, 2012 ; Hartman et Brangan 2014 ; Marchand, 2009 ; Wiggins *et al.*, 2013). Chez les élèves avec un TSA, la dépendance aux autres pour les soins intimes, l'incapacité de donner un consentement sexuel, les compétences sociales inappropriées, l'incapacité de demander de l'aide et le manque de stratégies

pour se défendre contre les abus sont des exemples qui expliquent cette vulnérabilité accrue (Hartman et Brangan 2014 ; Travers et Tincani, 2010).

Les relations interpersonnelles chez les jeunes en adaptation scolaire semblent problématiques. En effet, un nombre considérable de jeunes DI/TSA vivent des difficultés majeures dans l'établissement des relations interpersonnelles selon un article portant sur les habiletés sociales de cinq jeunes TSA (Peterson *et al.*, 2016) et une recherche portant sur la routine de 103 adolescents autismes (Orsmond et Kuo, 2011). Selon une étude qualitative menée auprès de 24 adolescents avec un TSA, environ la moitié d'entre eux ont vécu une relation amoureuse (Hellemans, Colson, Verbraeken, Vermeiren et Deboutte, 2007). Les adolescents EDAA sont plus tolérants vis-à-vis de la violence interpersonnelle (Agence de la santé et des services sociaux de Montréal, 2012) et manifestent un problème de conduites non physiques (manipulation, jalousie, violence verbale) lors d'un engagement amoureux en début d'adolescence (Benoit, 2010). La fréquence d'agressions physiques subies et perpétrées est semblable chez filles et les garçons (Cohen-Salmon *et al.*, 2005). Les relations amoureuses chez les jeunes EDAA permettraient à ceux-ci de combler des carences affectives (Marchand, 2009). Selon cette même étude, ces relations sexuelles répondraient au besoin d'avoir un enfant pour ne plus être seul, de se valoriser auprès des pairs ou une reconnaissance envers son corps.

En regard des nombreuses caractéristiques exposées dans la Section 2.1, et surtout les caractéristiques sexologiques, il ressort de principales difficultés ou des besoins d'éducation à la sexualité. En effet, les principales difficultés ou obstacles rencontrés par ces jeunes dans la sphère sexuelle sont : le manque de connaissances sur la sexualité, la précocité des rapports sexuels, le taux élevé de grossesses et d'ITSS, le risque de vivre ou de commettre de la violence sexuelle et les difficultés dans l'établissement de relations interpersonnelles. La présente évaluation des besoins plus

actuelle et ancrée au Québec, menée directement auprès des jeunes fréquentant l'AD au secondaire, contribue à orienter les thématiques à privilégier dans les interventions en éducation à la sexualité.

2.2 Les programmes québécois d'éducation à la sexualité adaptés pour les élèves fréquentant l'adaptation scolaire

À ce jour, les programmes d'éducation à la sexualité québécois disponibles et adaptés à la population des jeunes inscrits au *Programme en adaptation scolaire* sont limités. Ils sont peu nombreux, ils ne sont pas tous offerts à grande échelle au Québec et plusieurs d'entre eux ont été développés depuis plus de 20 années. Ainsi, ces limites soulèvent des questions quant à l'adaptation de ces programmes aux nouvelles réalités sociosexuelles telles que l'émergence des réseaux sociaux et de l'Internet, ainsi que les nouveaux types de relations, par exemple, relation sans attachement. Néanmoins, il convient de les présenter. Certains de ces programmes s'adressent à l'ensemble des élèves en AD et d'autres s'offrent à l'un des deux groupes (élèves avec un EDAA ou élèves avec un handicap).

À ce jour, le seul programme francophone québécois conçu et évalué pour l'ensemble des élèves en AD est « Mon bien-être sexuel et celui de l'autre [MBÊS] » conçu par Lucille Baillargeon en 1999. Le contexte d'élaboration de ce programme provient des résultats de l'enquête Santé Québec en 1991 mettant en évidence l'augmentation des ITSS, l'augmentation des grossesses et l'utilisation irrégulière du condom chez les moins de 18 ans, surtout chez les jeunes en cheminement particulier (Baillargeon, 1995). Le programme [MBÊS] vise le bien-être des jeunes et développement des habitudes saines et responsables relatives aux choix en matière de santé sexuelle chez les jeunes en AD. Les thèmes abordés sont les concepts de bien-être et de sexualité ;

les plaisirs liés à la vie sexuelle ; les relations amoureuses ; les premières relations sexuelles ; les pratiques sexuelles ; les orientations sexuelles ; les risques et conséquences ; les grossesses à l'adolescence ; les ITSS ; les différentes méthodes contraceptives ; la communication ; l'alcool, la drogue et la sexualité ; l'affirmation de soi. Il comporte 17 ateliers conçus selon l'approche expérientielle qui favorise une participation active aux activités d'apprentissage. Les enseignants animent les activités et des intervenants externes (psychoéducateur, travailleur social et sexologue) peuvent les soutenir dans l'animation. Il fut implanté dans quatre commissions scolaires de la région de Chaudière-Appalaches en 2001 (Régie régionale de la santé et des services sociaux de Chaudière-Appalaches, 2002). Néanmoins, ce programme nécessite une mise à jour qui doit prendre en considération le nouveau contexte pédagogique en adaptation scolaire et de nouvelles particularités des élèves fréquentant ce programme comme l'utilisation des réseaux sociaux dans l'expression de sa sexualité (Garneau, Guilbert et Michaud, 2006). Notamment, il manque certains contenus maintenant obligatoires en matière d'éducation à la sexualité dans le système scolaire québécois, dont les nouvelles réalités sociosexuelles, la grande accessibilité à la pornographie avec Internet, le sextage, les relations sans engagement et la sexualisation de l'espace public (MEES, 2018b).

En Montérégie, le programme d'éducation à la sexualité «Communication, Respect, Écoute/expression et Affirmation [C.R.É.A]» s'adressant aux jeunes en difficulté d'apprentissage et d'adaptation âgés entre 12 et 17 ans fut élaboré par Aurée-Jade Carignan (Carignan, 2008). Ce programme vise le développement d'habiletés de communication et inclut cinq objectifs : reconnaître ses besoins sur le plan de la communication, entrer en relation avec l'autre, écouter l'autre activement, s'exprimer de façon affirmative et gérer activement et adéquatement un conflit. C.R.É.A a été implanté dans une classe en adaptation scolaire pour être évalué par les élèves et les enseignants. L'évaluation souligne que le programme est intéressant, adapté à la

clientèle, facile à animer et contribue à améliorer la relation entre l'enseignant et les élèves. À ce jour, le programme n'est pas diffusé ou publié.

Deux autres programmes d'éducation à la sexualité ont été conçus, mais exclusivement pour les personnes avec un handicap intellectuel. D'abord, il s'agit du programme développé par Desaulniers *et al.* en 2001 et réédité en 2007 « Éducation à la vie affective, amoureuse et sexuelle pour les personnes présentant des incapacités intellectuelles modérées » (Desaulniers *et al.*, 2007). Son objectif est de favoriser une vie affective, amoureuse et sexuelle saine. Les thèmes abordés sont : la connaissance de soi ; la connaissance de son corps ; la fonction reproductive ; les relations interpersonnelles ; la masturbation ; les orientations sexuelles ; les infections transmises sexuellement et par le sang ; les abus sexuels ; les droits et les normes sociosexuelles ; et finalement, les examens gynécologiques et urologiques (Desaulniers *et al.*, 2007). Ce programme est implanté depuis 2001, au Québec, dans les centres de réadaptation en déficience intellectuelle et troubles envahissants du développement et dans quelques commissions scolaires, ainsi qu'ailleurs au Canada et en Europe ; ce programme a été soumis à une évaluation des effets (Daigle *et al.* 2012). Le second programme est très récent, mais s'adresse exclusivement aux jeunes présentant une déficience intellectuelle est le « Programme d'éducation à la santé sexuelle pour les adolescents présentant une déficience intellectuelle (PÉSSADI) », développé par Carole Boucher, Carmen Côté, Gaetan Tremblay et Louise Labbé (2017). L'objectif principal du programme est de favoriser chez l'adolescent le développement des connaissances et des habiletés nécessaires à l'épanouissement de sa santé sexuelle. Il s'adresse aux jeunes de 10 à 15 ans. Ce programme comprend dix thèmes : fierté et émotions ; hygiène générale ; puberté ; anatomie des organes sexuels ; pudeur et masturbation ; relations amicales ; prévention des agressions sexuelles ; relations amoureuses ; orientation sexuelle et cyberprévention. Pour conclure, les deux programmes présentés dans ce paragraphe sont développés en regard des besoins des jeunes avec handicap

intellectuel, il est donc difficile de prétendre qu'il est adapté à l'ensemble des élèves EHDAA fréquentant l'AD.

2.3 Principes éducatifs pour l'enseignement en adaptation scolaire

Les élèves qui fréquentent des classes en adaptation scolaire ont beaucoup de difficulté à suivre un programme éducatif conçu pour les adolescents du parcours régulier, par conséquent, les éducateurs doivent donc modifier les méthodes d'enseignement (Carignan, 2008 ; Déry *et al.*, 2005). Ces adaptations peuvent prendre la forme suivante : prolonger le temps pour les travaux ou les examens ; fournir des pistes audio à l'élève pour faciliter les lectures ; mettre un ordinateur à la disposition de l'élève pour l'aider à rédiger ses travaux ; permettre à l'élève de démontrer sa compréhension autrement que par écrit (Ministère de l'Éducation de la Colombie-Britannique, 1996). La création de petits groupes encourage le dévoilement et les questions (Peckham, 2007). Les conditions cognitives de certains jeunes dans la classe rendent très difficile une activité qui se prolonge pendant l'ensemble de la période. Pour pallier cette problématique, l'éducateur peut planifier des activités courtes pour augmenter l'efficacité de son intervention (Schwanen, 2008).

Pour pallier aux difficultés des élèves, des auteurs recommandent que les enseignants utilisent une pédagogie directe, un rôle proactif, en provenance du courant béhavioriste pour assurer un encadrement suffisant (Théorêt, 2016 ; Zwiers, 2008). De plus, il est conseillé d'utiliser des activités encadrées par l'enseignant pour éviter des conflits ou une désorganisation (Théorêt, 2016 ; Zwiers, 2008). Ces activités permettent l'interaction serrée entre les jeunes et l'éducateur dans un contexte d'apprentissage (Zwiers, 2008). Les stratégies d'intervention comme les jeux de rôles, le modelage/démonstration et la discussion sont utilisées chez les élèves en adaptation scolaire (Hartman et Brangan 2014 ; Gaudreau *et al.*, 2008 ; Godin *et al.*, 2003 ;). La

relation d'enseignement entre l'enseignant et l'élève en difficulté est importante pour l'acquisition de nouveaux apprentissages chez l'apprenant (Estace 2013 ; Vienneau 2011). Contrairement aux jeunes du programme régulier, l'élève en adaptation scolaire est sous la responsabilité d'un tuteur qui le prend en charge pour 75% de son enseignement. Cet expert en pédagogie adaptée joue le rôle de figure d'appartenance ainsi que de figure d'autorité (Rochigneux, 2012).

CHAPITRE III

CADRE CONCEPTUEL

Cette étude s'inscrit comme une analyse des besoins d'éducation à la sexualité et les approches retenues seront d'abord résumées, soit « La démarche de planification » de Massé (2009) et « L'approche des trois pôles de l'analyse des besoins de formation » (Roegiers, Wouters et Gérard, 1992). Les éléments conceptuels centraux seront par la suite définis dans ce chapitre, à savoir : « les dimensions de la santé sexuelle », « l'importance comme facteur d'influence de l'apprentissage » et « la motivation comme facteur d'influence de l'apprentissage ». Ce chapitre se termine par la présentation des objectifs de recherche.

3.1 La démarche d'analyse des besoins

Cette recherche s'inscrit comme une analyse des besoins et s'appuie sur la démarche proposée par Massé (2009). D'abord, l'auteure formule la définition suivante de l'analyse des besoins : « *Un processus peut servir à circonscrire les principaux problèmes et besoins d'une population ou un groupe cible afin de mieux orienter l'intervention qui sera faite auprès de cette population par la suite* » (p.74). Selon Massé (2009), il existe trois approches pour mener une analyse des besoins : l'approche déductive, l'approche inductive et l'approche mixte. L'approche déductive permet d'identifier des besoins chez une population à partir d'une recension des recherches réalisées sur le sujet ou une expérimentation sur le terrain. Par la suite, ce processus

permet de dresser une liste de besoins qui sera validée auprès de la population cible. L'approche inductive est un processus permettant à la population cible d'établir les priorités à propos de ses besoins ressentis à combler. L'approche mixte permet de joindre des techniques propres aux deux approches précédentes et de trianguler l'information issue des différentes sources. Ce processus implique la vérification des convergences et divergences. Massé (2009) recommande l'approche mixte pour une détermination optimale des besoins. Ce projet s'inscrit surtout dans l'approche mixte, parce qu'il combine les données collectées sur le terrain auprès des personnes concernées avec les connaissances issues des recherches.

Par ailleurs, Massé (2009) détaille sept étapes nécessaires au déroulement d'une évaluation des besoins, ces étapes guident la présente étude. La première étape est de déterminer les fins de l'étude de besoins et les utilisateurs potentiels. Dans cette recherche, les fins de l'étude concernent les besoins d'apprentissage en matière d'éducation à la sexualité. Les utilisateurs potentiels se divisent en deux, les membres du personnel scolaire potentiellement impliqués dans l'éducation à la sexualité et les élèves en AD recevant cette éducation à la sexualité. La deuxième étape, soit de définir la population à l'étude, conduit au choix des jeunes en adaptation scolaire et des membres du personnel scolaire œuvrant auprès d'élèves en AD. Les motifs afin de démontrer la pertinence de mener une analyse des besoins auprès des jeunes en AD se résument en deux points : l'insuffisance de programmes récents en éducation à la sexualité adaptés à cette population (Garneau *et al.*, 2006) et la possibilité d'intégrer les contenus détaillés en éducation à la sexualité du MEES auprès des jeunes en AD (MEES, 2018b). Or, certains thèmes sont absents des programmes repérés alors que le MEES les inclut dans les contenus obligatoires, tels que : les nouvelles réalités sociosexuelles, la grande accessibilité à la pornographie avec Internet, le sextage. De plus, il est pertinent de recueillir des informations aussi chez les membres du personnel pour optimiser les informations fournies par les jeunes et créer les conditions

d'enseignement d'apprentissage les plus favorables (MELS, 2007). La troisième étape est de déterminer les informations particulières à obtenir. Dans cette recherche, l'état des connaissances incarne les données secondaires tandis que le questionnaire et les entrevues incarnent les données primaires dans la documentation des besoins et des principales difficultés vécues par les élèves. La quatrième étape, élaborer un protocole d'évaluation, permet de déterminer si les informations désirées existaient déjà et si elles sont valables pour la population ciblée. L'insuffisance des données disponibles et récentes pour la population des jeunes inscrits en AD, au Québec, rend nécessaire une évaluation des besoins. De plus, la création d'un questionnaire pour les élèves et les membres du personnel et d'une entrevue pour les membres du personnel sont les méthodes jugées retenues pour définir les besoins en éducation à la sexualité. La cinquième étape, recueillir l'information, analyser et interpréter les données, fait référence à la méthodologie et à la présentation des résultats présentés dans les chapitres suivants. La sixième étape, préparer le rapport, concerne la manière à laquelle le rapport est présenté. La septième étape, rédiger le rapport final et diffusion des résultats, implique la rédaction du présent mémoire.

3.2 Les trois pôles de l'analyse des besoins

Le concept de besoin est le plus souvent défini comme étant l'écart entre la situation existante et la situation jugée idéale et souhaitable pour une population (Bartholomew, Parcel, Kok, Gottlieb et Fernández, 2011 ; Massé, 2009). Dans le cas de cette recherche, les besoins en éducation à la sexualité correspondent à l'écart entre les caractéristiques des jeunes en AD (situation existante) et une santé sexuelle (situation souhaitable).

Selon certains auteurs, l'analyse des besoins est composée de trois pôles : la situation actuelle, la situation attendue et l'action de changement (Bourgeois, 1991; Roegiers, Wouters et Gérard, 1992). Le premier pôle est celui de la représentation de la situation actuelle, dans lequel le besoin est exprimé en matière de problème, de dysfonctionnement, d'insuffisance, d'exigence, de nécessité. Le deuxième pôle est celui de la représentation de la situation attendue qui fait référence aux changements souhaités en regard de la situation actuelle ; ou encore de motivation, de souhait ou d'aspiration au changement. Le dernier pôle est celui de la représentation des perspectives d'action dans lequel le besoin est exprimé en matière d'action à mener. Dans le cadre de cette recherche, le premier pôle s'appuie sur la consultation des études antérieures, mais également partiellement sur une partie de la perspective du personnel scolaire. En effet, la situation actuelle correspond aux premières catégories des membres du personnel : les questionnements, préoccupations, difficultés et facettes positives observées par le personnel. Les deux autres pôles reposent essentiellement sur les autres aspects questionnés auprès des membres du personnel : changements souhaités pour un mieux-être sexuel chez les jeunes en AD et les composantes inhérentes à la structure des interventions.

La situation existante correspond au pôle des représentations de la situation actuelle, soit aux habitudes, aux préoccupations et aux difficultés vécues par les élèves en AD en lien avec la santé sexuelle. La situation idéale et souhaitable correspond au pôle des représentations de la situation attendue, soit les apprentissages pour viser un bien-être sexuel. L'écart entre ces deux situations correspond au pôle des représentations des perspectives d'action à entreprendre pour déterminer les interventions éducatives adaptées à ces jeunes en matière de sexualité. Ainsi, ce projet enquête sur ces trois pôles du besoin, en partant des représentations des élèves eux-mêmes et du personnel scolaire.

3.3 Clarification des concepts centraux

Des concepts centraux dans le cadre de cette analyse de besoins sont définis pour diriger le choix des variables. D'abord, il s'agit des dimensions de la sexualité humaine à considérer dans le domaine de l'éducation à la sexualité ; ensuite, l'importance des thèmes et la motivation comme facteurs d'influence de l'apprentissage.

3.3.1 Dimensions de la sexualité humaine

La sexualité humaine peut se définir comme un aspect central de l'être humain, tout au long de la vie et prend en compte le sexe, les identités et les rôles socialement associés aux genres, l'orientation sexuelle, l'érotisme, le plaisir, l'intimité et la reproduction (Organisation mondiale de santé, 2016).

Une approche globale de l'éducation à la sexualité se traduit par l'inclusion des différentes dimensions de la sexualité humaine. Il existe différentes typologies de ces dimensions. D'abord, le document *L'éducation à la sexualité dans le contexte de la réforme de l'éducation*, rédigé par Francine Duquet en 2003 distingue ces dimensions : 1) globalité de la sexualité humaine ; 2) rôles, stéréotypes sexuels et normes sociales ; 3) croissance sexuelle humaine et image corporelle ; 4) vie affective et amoureuse ; 5) violences sexuelles ; 6) santé sexuelle et expression de la sexualité humaine. Ensuite, le *Guidelines for Comprehensive Sexual Education* (Galperin, Goldfarb, Helmich, Kelly, et Schroeder, 2004) énumère 39 thèmes liés à la sexualité répartis dans les six dimensions suivantes : la santé sexuelle, les comportements sexuels, le développement humain, les habiletés personnelles, les relations amoureuses et la culture et société. Ces typologies ont guidé l'élaboration du questionnaire dans le cadre de la présente recherche, afin d'élaborer une liste de thèmes et de catégories en matière de sexualité.

Il faut noter que depuis la collecte des données, le MEESR a dévoilé une liste d'apprentissage en éducation à la sexualité et ces apprentissages s'articulent autour de sept dimensions pour les élèves au niveau secondaire (MEESR, 2016). Ces dimensions sont comparables à celles présentées ci-haut, mais elles n'ont pas pu guider la planification de la présente recherche puisque le projet ministériel fut dévoilé plus tardivement.

3.3.2 Les facteurs d'influence de l'apprentissage

Dans son ouvrage portant sur les théories de l'apprentissage et de l'enseignement, Vienneau (2011) établit une liste de facteurs d'influence de l'apprentissage, c'est-à-dire des facteurs susceptibles d'influencer positivement ou négativement le développement des savoirs chez les apprenants. Certains de ces facteurs sont associés à l'environnement physique et humain, c'est-à-dire des facteurs externes à l'apprenant (ex. : soutien des parents, relations avec l'enseignant, influence des pairs), d'autres sont plutôt personnels, c'est-à-dire internes à l'apprenant (ex. : santé mentale, intérêt pour la matière, capacité d'attention, connaissances antérieures, motivation). Parmi les facteurs influençant l'apprentissage selon Vienneau, l'intérêt pour le contenu pédagogique et la motivation sont deux variables retenues dans la présente recherche.

3.3.2.1 L'importance comme facteur de l'apprentissage

L'intérêt ou l'importance accordée au contenu incarne un facteur d'influence de l'apprentissage. L'intérêt est défini ainsi :

Sentiment positif que l'on accorde à quelque chose, un sujet ou un domaine quelconque ou que l'on ressent à l'égard de quelqu'un. Agrément que l'on en retire. En éducation [...] on accorde une place de plus en plus importante aux intérêts personnels des élèves, intérêts qui permettent d'activer leur motivation intrinsèque (Vienneau, 2011, p.212).

Les élèves doivent donner un sens au sujet pour le considérer comme important dans l'immédiat et dans le futur (Barbeau, Montini et Roy, 1997). De plus, l'apprentissage à réaliser doit offrir un défi pour paraître comme étant important chez les élèves. L'importance accordée à chacun des thèmes relatifs à l'éducation à la sexualité est donc retenue dans le cadre de cette analyse des besoins.

3.3.2.2 La motivation comme facteur d'influence de l'apprentissage

La motivation est l'essence de l'apprentissage, car elle donne l'envie d'accomplir des tâches, d'apprendre de nouveaux savoirs et d'avancer dans le processus de l'apprentissage (Chekour, Chaali, Laafou et Janati-idrissi, 2013). La motivation scolaire est définie comme la totalité des forces internes qui vont pousser un élève à agir (Legendre, 2005). De plus, toujours selon Legendre (2005), la motivation est un facteur déclencheur qui permet un cheminement et des apprentissages afin de vaincre l'inertie chez apprenant. La motivation tire sa source dans les perceptions que l'élève a de lui-même et de son environnement, ce qui a pour conséquence qu'il choisit de s'engager à accomplir l'activité pédagogique qu'on lui propose et de persévérer dans son accomplissement, et ce, dans le but d'apprendre (Viau, 2009). De plus, la motivation de l'élève est influencée de différentes façons : par des renforçateurs de source externe ; par la valeur qu'il attribue à la tâche, par le degré de contrôle qu'il croit exercer et par ses croyances ; par ses besoins de croissance personnelle. (Vienneau, 2011).

3.4 Objectifs de recherche

La consultation des études empiriques a permis de documenter les caractéristiques des élèves inscrits en adaptation scolaire. Les différents éléments théoriques et conceptuels guident l'analyse des besoins dans une démarche mixte (Massé, 2009), avec une conception du besoin en trois pôles et qui prend en considération le point de vue des personnes directement interpellées. En guide de rappel, voici la question centrale : quels sont les besoins d'apprentissage en matière d'éducation à la sexualité des jeunes âgés de 12 et 21 ans et inscrits au *Programme en adaptation scolaire*. Pour répondre à cette question, les quatre objectifs de la présente recherche sont les suivantes : 1) mesurer l'importance accordée aux thèmes à inclure dans un programme d'éducation à la sexualité, par les élèves et par le personnel scolaire ; 2) évaluer le degré de motivation des élèves à participer à un atelier traitant des thèmes relatifs à la sexualité humaine ; 3) documenter la perception du personnel scolaire quant aux objectifs de changements et aux actions/stratégies à privilégier dans un futur programme d'éducation à la sexualité, auprès des élèves en adaptation scolaire ; 4) définir les actions en matière d'éducation à la sexualité à privilégier pour les élèves inscrits en adaptation scolaire.

CHAPITRE IV

MÉTHODOLOGIE

Considérant les objectifs de la présente démarche qui visent l'identification des besoins d'apprentissage en matière d'éducation à la sexualité des jeunes âgés de 12 à 21 ans et inscrits en adaptation scolaire, cette recherche a recours à une méthodologie mixte. Les méthodes de collecte de données sont le questionnaire (complété par des élèves et des membres du personnel scolaire) et l'entrevue individuelle (auprès des membres du personnel scolaire).

La procédure méthodologique effectuée dans le cadre de cette recherche tient compte de recommandations pour des recherches menées auprès d'une population de jeunes en AD. Ces recommandations sont notamment de prendre en considération le niveau d'alphabétisation, la langue parlée et prévoir des supports visuels (Lecours *et al.*, 2012 ; Piquée, 2010). Selon Carignan (2008), l'élaboration d'un outil doit être validée par des intervenants en AD qui possèdent une expertise auprès de ces groupes d'élèves.

4.1 L'échantillonnage et les critères d'inclusion

La population visée par cette recherche est les élèves inscrits dans le *Programme en adaptation scolaire* dans la région administrative de la Montérégie. La recherche inclut deux échantillons non probabilistes distincts, soit celui des élèves inscrits en adaptation scolaire et celui du personnel scolaire détenant une expertise auprès de ces jeunes. Pour

le premier groupe, les élèves proviennent de deux écoles secondaires publiques de la région de la Montérégie qui offrent le programme de l'adaptation scolaire. L'échantillonnage est de type non probabiliste et volontaire (Gaudreau, 2011). Les critères d'inclusion pour participer à cette recherche sont les suivants : être âgés de 12 et 21 ans, garçons et filles, fréquenter une classe de l'AD en raison d'un trouble d'apprentissage, un trouble d'adaptation, une déficience intellectuelle ou un trouble du spectre de l'autisme.

Le deuxième échantillon inclut le personnel scolaire de l'adaptation scolaire de la région de la Montérégie, enseignant et non enseignant. L'échantillon est considéré comme étant proximal, car les individus sollicités sont ceux travaillant dans les deux écoles visées par la recherche (Gaudreau, 2011). Ces intervenants travaillent dans les mêmes écoles fréquentées par les élèves du premier échantillon. Ce choix d'échantillon est établi dans le but d'enrichir les données fournies par les élèves et de compléter les données manquantes sur les objectifs de changement et les actions à privilégier dans un futur programme. Les critères d'inclusion pour composer cet échantillon sont les suivants : travailler dans une des deux écoles secondaires impliquées dans ce projet et interagir minimalement avec un groupe d'élèves en AD.

4.2 La procédure de recrutement

Tout d'abord, un contact initial auprès de cinq écoles de la Montérégie a été effectué dans le but d'exposer les objectifs de la recherche, ainsi que d'obtenir l'autorisation de la direction de visiter les classes et de solliciter le personnel scolaire. Le choix des écoles repose sur la présence d'élèves entre 12 à 21 ans inscrits au Programme de l'adaptation scolaire. En septembre 2015, les directrices de deux écoles ont exprimé leur accord pour permettre le recrutement dans leur milieu. Le premier contact fut

l'envoi d'un courriel durant l'automne 2015 à l'ensemble du personnel scolaire œuvrant en AD, comprenant des explications sur la recherche et une invitation à participer au projet. Les membres du personnel scolaire étaient invités à donner leur consentement pour un accès à leurs classes ou une participation à l'entrevue individuelle. La participation à l'entrevue n'était pas obligatoire pour une collecte des données auprès des jeunes de la classe ; à l'inverse, l'enseignant pouvait accepter de faire l'entrevue individuelle, mais refuser la visite de la classe. Suite à un retour positif par courriel ou téléphone, l'étudiant en charge de la recherche prenait rendez-vous avec le membre du personnel pour les deux visites en classe ou pour l'entrevue individuelle.

Pour la collecte auprès des élèves, l'étudiant responsable du projet devait se rendre deux fois dans chaque classe. La première visite visait la présentation du projet et la distribution du formulaire de consentement (durée moyenne de 15 minutes). Le formulaire de consentement devait être signé par l'élève et par l'un de ses parents avant la deuxième visite de l'étudiant responsable du projet. La deuxième visite avait comme objectif la collecte des formulaires de consentement et la passation du questionnaire.

4.3 La collecte des données

La collecte des données s'est effectuée à l'aide d'un questionnaire pour les jeunes et d'un questionnaire suivi d'une entrevue dirigée pour les membres du personnel. Pour l'échantillon des élèves, la collecte des données a été réalisée sur une période de trois mois, soit novembre 2015 à janvier 2016. À la deuxième visite en classe de l'étudiant responsable de la recherche, ce dernier distribuait le questionnaire papier aux élèves dont le consentement était validé. La durée de cette deuxième visite était d'environ 45 minutes. Dans certaines classes, la présence d'élèves avec des lacunes plus importantes en lecture a nécessité que le questionnaire soit lu ou certains mots ont dû être clarifiés

par l'étudiant responsable de la recherche. D'autre part, les élèves n'ayant pas le consentement parental ou ne voulant pas participer recevaient un document supplémentaire pendant que les autres remplissaient le questionnaire. En apparence semblable au questionnaire (sans lien avec l'éducation à la sexualité), le document supplémentaire contenait des jeux éducatifs et de courts textes adaptés à ces groupes d'élèves.

La collecte des données pour le personnel scolaire s'est réalisée d'octobre 2015 à février 2016. L'étudiant responsable de la recherche a rencontré les experts de l'adaptation scolaire dans un local à l'école. La rencontre se divisait en deux temps. Premièrement, le participant remplissait le questionnaire durant une période de 5 à 10 minutes. Par la suite, le participant accordait une entrevue de 15 à 25 minutes.

4.3.1 Questionnaire auprès des jeunes

L'instrument utilisé par les jeunes en AD était un questionnaire papier avec trois sections distinctes. Le questionnaire a été préalablement validé par un groupe d'experts en adaptation scolaire (n=6). Voici brièvement la procédure de validation. Les experts ont reçu une liste de 24 thèmes liés à la sexualité humaine, ces thèmes étant tirés principalement des recherches canadiennes de Byers et ses collaborateurs (Byers, Sears, et Foster, 2013 ; Byers, Sears, Voyer, Thurlow, Cohen, et Weaver, 2003). Pour chaque thème, ils répondaient à la question suivante : le thème est-il suffisamment clair pour les élèves en adaptation scolaire? Le choix de réponses est le suivant : (1) pas du tout ; (2) un peu ; (3) moyennement ; (4) beaucoup. Un thème était conservé lorsqu'il répondait à l'un des deux critères suivants: cinq répondants ont mentionné que le thème était moyennement ou beaucoup clair ou quatre répondants ont mentionné que le thème était moyennement ou beaucoup clair et la cinquième personne indique clairement une

suggestion de reformulation qui puisse être intégrée. Les experts consultés pouvaient proposer des améliorations, et l'une des propositions fut d'ajouter des images pour illustrer chaque thème. Au total, 18 thèmes répondaient à l'un des deux critères et ont donc été conservés pour la collecte de données de cette étude. Une copie du questionnaire final se retrouve à l'Annexe B. La première section comportait une section sociodémographique avec des questions sur les variables suivantes : le sexe, l'âge, le type de difficulté (apprentissage, comportement, handicap) et le vécu relationnel.

La deuxième section, soit celle de l'importance accordée aux thèmes relatifs à la sexualité, est composée de la même liste de 18 thèmes validée préalablement par les experts en adaptation scolaire. Ces 18 thèmes sont répartis dans cinq dimensions de la sexualité : (1) santé sexuelle ; (2) relations interpersonnelles ; (3) comportements sexuels ; (4) plaisir/excitation ; (5) corps humain. Cette section permettait de répondre au premier objectif de recherche, soit de mesurer l'importance accordée aux thèmes à inclure dans un programme d'éducation à la sexualité. Les participants ont indiqué pour chaque thème, « D'après toi, est-ce important de parler de ce thème aux élèves de ta classe ? ». Le choix de réponses est le suivant : pas du tout important (0), peu important (1), moyennement important (2), important (3) et vraiment important (4). Chaque thème dans le questionnaire des jeunes était accompagné d'un pictogramme pour faciliter la compréhension chez les élèves. Les pictogrammes proviennent du site Sclera (<http://www.sclera.be/fr/picto/overview>) ou ils ont été dessinés par l'étudiant responsable du projet. Ces pictogrammes étaient libres de droits d'auteurs. Pour éviter la contamination des réponses, les pictogrammes ont été approuvés par des experts en adaptation scolaire et en éducation à la sexualité, qui ne sont pas les mêmes individus que ceux de l'échantillon. La consistance interne a été examinée à l'aide de l'analyse de l'alpha de Cronbach ($\alpha = 0,94$).

La troisième section destinée aux élèves explore la motivation à participer à une démarche d'éducation à la sexualité. Cette section reprend exactement la même liste de thèmes et les mêmes pictogrammes que la section précédente, mais la question porte sur la motivation. Cette section permettait de répondre au deuxième objectif de recherche, soit d'évaluer le degré de motivation des élèves à participer à un atelier traitant des thèmes relatifs à la sexualité humaine. Dans cette section, les élèves ont indiqué le niveau de motivation à participer sur chaque thème, « Je suis motivé de participer à un atelier sur ce thème... » à l'aide d'un choix de trois réponses : pas du tout motivé, je ne participerais pas (0), peu motivé, je participerais peut-être (1), très motivé, il est certain que je participerais (2). La consistance interne du test a été examinée à l'aide de l'analyse de l'alpha de Cronbach. ($\alpha = 0,94$).

4.3.2 Questionnaire et entrevue individuelle auprès du personnel enseignant

La collecte des données a débuté par un questionnaire composé de deux sections pour l'échantillon du personnel scolaire. Le questionnaire se retrouve à l'Annexe C. Le personnel scolaire répondait à la même section que l'importance des thèmes, mais non à la section concernant la motivation à participer (réservée exclusivement au groupe d'élèves). Le questionnaire était très semblable à celui distribué aux élèves. La liste des thèmes, la variable et le choix des réponses sont identiques, à l'exception de l'absence de pictogrammes pour ce groupe. La question pour l'importance des thèmes changeait légèrement pour correspondre aux membres du personnel : « D'après vous, à quel point est-ce important de parler de ce thème aux élèves en adaptation scolaire ? ». La section sociodémographique comportait des questions sur les variables suivantes : le genre, l'âge, le diplôme obtenu, la fonction actuelle, le nombre d'années d'expérience, le niveau scolaire enseigné (s'il y a lieu), les matières enseignées (s'il y a lieu), l'exclusivité d'enseignement en adaptation scolaire et la participation antérieure à une

session de perfectionnement en éducation à la sexualité. Le questionnaire permettait de répondre au premier objectif de recherche, soit de mesurer l'importance accordée aux thèmes à inclure dans un programme d'éducation à la sexualité.

Le canevas d'entrevue se retrouve à l'Annexe D. L'entrevue est divisée en quatre sections : 1) la situation professionnelle actuelle (fonction actuelle); 2) les questionnements/préoccupations, les difficultés concernant la sexualité et les facettes positives de la sexualité chez les jeunes en AD (représentation de la situation actuelle); 3) les changements souhaités pour un mieux-être sexuel chez les jeunes en AD et les savoirs à développer dans le cadre de l'éducation à la sexualité (représentation de la situation idéale); et 4) les thèmes prioritaires à aborder, le type d'intervention à privilégier et les activités/ stratégies pédagogiques idéales (représentation des perspectives d'action). Les entrevues permettent de répondre au troisième et quatrième objectif, qui consistent à documenter la perception du personnel scolaire quant aux objectifs de changement et aux actions/stratégies à privilégier dans un futur programme d'éducation à la sexualité, auprès des élèves en adaptation scolaire ; définir les actions en matière d'éducation à la sexualité à privilégier pour les élèves inscrits en adaptation scolaire.

4.4 L'analyse des données

L'analyse des données issues du questionnaire a été effectuée à l'aide du logiciel « IBM SPSS Statistics 22 ». Tout d'abord, pour regrouper les thèmes de la section de l'importance accordée aux thèmes et la motivation à participer aux ateliers en catégories distinctes, des analyses factorielles furent nécessaires. Les analyses factorielles ont suggéré cinq dimensions plutôt que six initialement. La vérification de la fiabilité des catégories a été réalisée à l'aide d'un calcul de consistance interne de

chacune des cinq dimensions. Pour la variable importance, les coefficients de chaque dimension sont les suivants : santé sexuelle ($r = 0,84$) ; relations interpersonnelles ($r = 0,83$) ; comportements sexuels ($r = 0,85$) ; plaisir/excitation ($r = 0,82$) ; corps humain ($r = 0,64$). Pour la variable motivation, les coefficients de chaque dimension sont les suivants : santé sexuelle ($r = 0,85$) ; relations interpersonnelles ($r = 0,82$) ; comportements sexuels ($r = 0,83$) ; plaisir/excitation ($r = 0,76$) ; corps humain ($r = 0,80$).

Des analyses descriptives ont ensuite été menées pour établir les scores moyens et les fréquences des variables de la section sociodémographique ainsi que pour les sections sur l'importance accordée aux thèmes et celles sur la motivation à participer. Pour mieux explorer les différences entre les deux échantillons, nous avons vérifié l'ordonnement des thèmes selon le groupe des élèves et le groupe du personnel scolaire. L'utilisation de plusieurs tests-t permet ensuite de cerner les différences entre les sexes, la difficulté scolaire, le statut du participant (jeunes en adaptation scolaire et les membres du personnel). Dû au nombre restreint d'élèves avec un trouble de comportement et au fait que le MESS distingue deux groupes (trouble apprentissage/comportement et handicap), les analyses ont été menées avec ce même classement, c'est-à-dire en jumelant les jeunes avec un trouble d'apprentissage et ceux avec un trouble de comportement. Enfin, des analyses de variance univariée (ANOVA) ont été menées dans le but de vérifier la présence de différences selon l'âge des élèves (12-14 ans, 15-17 ans, 18-20 ans). Pour mieux explorer les différences et similitudes entre les filles et les garçons, l'ordonnement des thèmes selon le genre, pour les deux variables a été vérifié.

Les entrevues individuelles auprès du personnel scolaire ont été retranscrites. Une fois les verbatims complétés, une codification a été réalisée pour démontrer les noyaux de sens. Ces noyaux de sens ont été regroupés lors d'une analyse verticale sous forme de

thèmes en se basant sur les dimensions de la sexualité présentées dans le questionnaire ainsi que sur les trois pôles de l'analyse des besoins. Finalement, ces thèmes ont été regroupés dans une grille d'analyse pour dresser un portrait de la perception du personnel scolaire quant aux objectifs de changements et aux actions/stratégies à privilégier dans un futur programme d'éducation à la sexualité pour leurs élèves.

4.5 Les considérations éthiques

Ce projet de recherche a obtenu l'approbation éthique du comité de la recherche pour les projets étudiants de la Faculté des sciences humaines (FSH-2015-056). Le certificat se retrouve à l'Annexe E. Pour maintenir la confidentialité, des dispositions particulières furent prises. Les questionnaires et les verbatims étaient munis d'un code numérique, donc aucune donnée nominative ne permet l'identification des participants. Dans chacune des écoles, toutes les classes en AD ont été visitées à deux reprises : une première fois pour expliquer le projet et distribuer le formulaire d'information et de consentement pour eux et leurs parents, la seconde fois pour la collecte des données. Le formulaire de consentement incluait le but de l'étude, les sujets questionnés, la tâche du participant, les avantages/inconvénients de participation à l'étude, les moyens pour maintenir la confidentialité/anonymat et un rappel de la participation volontaire. Le consentement parental était nécessaire chez les élèves étant âgés de moins de 14 ans ou considérés comme inaptes à donner son consentement selon la loi. Les résultats sont présentés de manière globale pour l'ensemble des participants, ce qui assure la confidentialité. Cette étude comportait un risque minimum d'inconvénients pour les élèves qui auraient pu ressentir un inconfort face à un thème relié à la sexualité. Cependant, les questions étaient d'ordre général et sans lien avec l'expérience personnelle. Par ailleurs, l'étudiant responsable de la recherche a répondu à certaines

occasions à des questionnements exprimés par les jeunes suite à la complétion du questionnaire.

4.6 Profil des participants

Deux échantillons ont participé à cette recherche. Le premier correspond à des jeunes fréquentant l'AD. Le second est des membres du personnel travaillant avec des jeunes en AD. Les sections suivantes présentent les caractéristiques des deux échantillons.

4.6.1 Caractéristiques de l'échantillon des jeunes (n=159)

Le Tableau 4.1 expose les caractéristiques de l'échantillon des jeunes où regroupe 159 participants, dont 66 filles et 93 garçons âgés en moyenne de 16,13 ans (é.t. =1,61). Le taux de participation correspond à 78% puisque 159 élèves sur 205 jeunes sollicités en classe ont remis le questionnaire complété. En fonction du classement établi par le MEQ en 2000, l'échantillon compte 56,3% d'élèves présentant une difficulté d'adaptation ou d'apprentissage et 43,7% d'entre eux ont un handicap intellectuel. Des élèves ont vécu dans la dernière année ou vivent actuellement une relation amoureuse : 28,2% vivent actuellement une relation amoureuse, 27,6% ont vécu une relation au cours de la dernière année et 44,2% des jeunes n'ont pas vécu une relation amoureuse depuis un an.

Tableau 4.1 Caractéristiques sociodémographiques de l'échantillon des jeunes

	<i>N</i>	<i>%</i>
Genre (n=159)		
Fille	66	41,5
Garçon	93	58,5
Âge (n=159)		
12-14ans	16	10,1
15-17ans	113	71,1
18-20ans	30	18,9
Difficulté d'adaptation scolaire (n=157)		
Trouble apprentissage/comportement (EDAA)	89	56,3
Handicap intellectuel (DI/TSA)	68	43,7
Expérience d'une relation amoureuse (n=156)		
Oui, actuellement	44	28,2
Oui, au cours de la dernière année	43	27,6
Non, pas depuis un an	69	44,2

4.6.2 Échantillon du personnel scolaire (n=12)

Le Tableau 4.2 illustre les caractéristiques de l'échantillon des membres du personnel, comptant 12 participants (neuf femmes et trois hommes) et étant âgés en moyenne de 38,67 ans (é.t. = 7,92). L'échantillon se compose de neuf personnes occupant une fonction d'enseignement et trois un poste d'éducateur spécialisé. Parmi les neuf personnes occupant une fonction d'enseignement, trois d'entre elles enseignent au niveau primaire et six d'entre elles enseignent au niveau secondaire. La totalité des membres du personnel qui occupe une fonction d'enseignement est en charge de groupes en adaptation scolaire exclusivement. Les trois quarts des membres du personnel (75%) cumulent plus de dix années d'expérience dans leur fonction actuelle. Seulement quatre participants rapportent avoir participé à une session de perfectionnement sur l'éducation à la sexualité dans le cadre de leur travail, dont trois personnes indiquent que cette formation a eu lieu il y a cinq ans ou plus.

Tableau 4.2 Caractéristiques sociodémographiques de l'échantillon des membres du personnel (n=12)

	N	%
Genre		
Femme	9	75,0
Homme	3	25,0
Âge : moyenne 38,67 (é.t. = 7,92)		
Dernier diplôme obtenu		
Baccalauréat	10	83,3
Diplôme d'études collégiales	2	16,7
Fonction actuelle		
Enseignant	9	75,0
Éducateur	3	25,0
Niveau d'enseignement (n=9)		
Primaire	6	66,7
Secondaire	3	33,3
Exclusivité d'enseignement en adaptation scolaire (n=9)		
Oui	9	75,0
Non	0	0,0
Nombre d'années d'expérience dans cette fonction		
1-5	2	16,7
6-10	2	16,7
11-15	3	25,0
Plus de 15	5	41,7
Participation à une session de perfectionnement		
Non	8	66,7
Oui	4	33,3
Moment de cette formation (n=4)		
- de 5 ans	1	25,0
5 ans ou +	3	75,0

CHAPITRE V

RÉSULTATS

La présentation des résultats répond d'abord aux objectifs de recherche concernant la motivation à participer aux ateliers et l'importance accordée aux thèmes relatifs à la sexualité humaine. De plus, ce chapitre résume la perception du personnel scolaire quant aux objectifs de changements et aux actions/stratégies à privilégier dans un futur programme d'éducation à la sexualité auprès de leurs élèves (section 5.4).

5.1 Les résultats pour les jeunes inscrits en adaptation scolaire

Le premier objectif de l'étude vise à mesurer l'importance accordée, par les jeunes eux-mêmes, aux thèmes à inclure dans un programme d'éducation à la sexualité pour les jeunes de leur classe. Le second objectif est d'évaluer le degré de motivation à participer des élèves vis-à-vis les thèmes relatifs à la sexualité humaine. Les prochaines pages exposent les résultats pour les élèves, d'abord de manière globale et ensuite par la comparaison des sous-groupes selon le genre, l'âge et la difficulté scolaire.

Dans le questionnaire, la section de l'importance accordée aux thèmes compte 18 items avec un choix de réponses allant de « pas très important (0) » à « vraiment important (4) ». De manière globale, le score moyen des élèves se situe à 2,29 sur 4 (é.t. = 0,93) et ce score se trouve entre moyennement important (2) et important (3). Le Tableau 5.1

expose le score moyen et les proportions selon le niveau accordé par les élèves, pour chaque dimension et chaque thème. Dans un ordre décroissant, la moyenne des scores des cinq dimensions d'éducation à la sexualité est la suivante : santé sexuelle ($M = 2,64$, $\text{é.t.} = 1,05$), relations interpersonnelles ($M = 2,57$, $\text{é.t.} = 1,04$), corps humain ($M = 2,12$, $\text{é.t.} = 1,05$), comportements sexuels ($M = 2,08$, $\text{é.t.} = 1,16$) et plaisir/excitation ($M = 1,77$, $\text{é.t.} = 1,15$). Les items qui obtiennent un score supérieur à la moyenne générale de 2,29 se classent tous dans deux dimensions, soit la santé sexuelle et celles des relations interpersonnelles. Plus précisément, ces items sont, en ordre décroissant, violence/abus/agressions sexuelles ($M = 2,88$, $\text{é.t.} = 1,29$), méthodes de contraception ($M = 2,80$, $\text{é.t.} = 1,23$), ITSS ($M = 2,77$, $\text{é.t.} = 1,42$), relation amoureuse égalitaire sans violence ($M = 2,76$, $\text{é.t.} = 1,29$), grossesse/naissance ($M = 2,52$, $\text{é.t.} = 1,23$), et prostitution ($M = 2,35$, $\text{é.t.} = 1,46$). À l'inverse, les dimensions pour lesquelles les élèves accordent le moins d'importance sont les comportements sexuels ($M = 2,08$, $\text{é.t.} = 1,16$), le plaisir/excitation ($M = 1,77$, $\text{é.t.} = 1,15$) et le corps humain ($M = 2,12$, $\text{é.t.} = 1,05$).

Tableau 5.1 Scores moyens et fréquences pour l'importance accordée aux thèmes par les jeunes (n= 159)

<i>Thèmes</i>	<i>M (é.t.)</i>	<i>Pas du tout important (0)</i>	<i>Peu important (1)</i>	<i>Moyennement important (2)</i>	<i>Important (3)</i>	<i>Vraiment important (4)</i>
		<i>%</i>	<i>%</i>	<i>%</i>	<i>%</i>	<i>%</i>
Score global	2,29 (0,93)	15,9	12,7	20,1	27,8	23,5
1. Santé sexuelle	2,64 (1,05)	5,0	10,0	21,3	41,4	21,9
1.1. Contraception	2,80 (1,23)	7,0	10,8	12,7	34,2	35,4
1.2. Violence, abus et agressions sexuelles	2,88 (1,29)	9,5	7,0	11,4	30,4	41,8
1.3. ITSS	2,77 (1,42)	14,6	5,1	10,8	27,4	42,0
1.4. Abstinence et ses propres choix dans la sexualité	2,42 (1,35)	13,9	12,0	17,1	32,3	24,7
1.5. Prostitution	2,35 (1,46)	17,4	13,5	14,2	25,8	29,0
2. Relations interpersonnelles	2,57 (1,04)	3,8	13,2	18,8	42,0	22,0
2.1. Grossesse/naissance	2,52 (1,23)	8,9	12,0	21,5	33,5	24,1
2.2. Attirance et amour	2,52 (1,28)	10,2	11,5	21,7	29,3	27,4
2.3. Sexualité dans une relation amoureuse	2,51 (1,28)	10,3	11,5	21,8	29,5	26,9
2.4. Relation amoureuse égalitaire, sans violence	2,76 (1,29)	10,8	7,0	12,0	36,1	34,2
3. Comportements sexuels	2,08 (1,16)	10,1	17,6	27,7	30,8	13,9
3.1. Comportements intimes (en privé) et publics	2,23 (1,40)	17,7	11,4	23,4	24,7	22,8
3.2. Homosexualité	2,07 (1,40)	20,9	12,7	22,8	25,9	17,7
3.3. Sexualité sur Internet et à la télévision	1,86 (1,44)	27,0	14,5	20,8	21,4	16,4
3.4. Rencontre amoureuse par Internet	2,16 (1,38)	18,4	12,0	25,3	23,4	20,9
4. Plaisir/excitation	1,77 (1,15)	17,0	25,7	28,3	22,6	6,3
4.1. Rêves sexuels	1,60 (1,28)	25,3	24,7	23,4	17,7	8,9
4.2. Masturbation/ se caresser	1,63 (1,26)	27,0	16,4	30,2	19,5	6,9
4.3. Plaisir sexuel et orgasme	2,08 (1,46)	22,8	12,0	21,5	22,2	21,5
5. Corps humain	2,12 (1,05)	6,3	11,3	38,3	29,6	14,4
5.1. Parties sexuelles	1,97 (1,24)	14,5	22,6	25,8	25,2	11,9
5.2. Changements du corps	2,26 (1,20)	11,3	13,2	28,3	32,7	14,5

M= moyenne; é.t.= écart-type

La section motivation à participer à un atelier traitant d'un thème lié à la sexualité compte 18 items et propose un choix de réponses allant de « Pas du tout motivé (0) à très motivé (2) ». Le Tableau 5.2 présente les résultats. De manière globale, le score moyen des élèves se situe à 1,06 sur 2 (é.t. = 0,56). Ce score correspond à une motivation moyenne. Dans un ordre décroissant, la moyenne des scores des cinq dimensions d'éducation à la sexualité est la suivante : relations interpersonnelles (M = 1,26, é.t. = 0,62), santé sexuelle (M = 1,16, é.t. = 0,64), comportements sexuels (M = 0,94, é.t. = 0,64), corps humain (M = 0,92, é.t. = 0,71) et plaisir/excitation (M = 0,82, é.t. = 0,69). Les items qui obtiennent un score supérieur à la moyenne générale de 1,06 se classent tous dans deux dimensions, soit la santé sexuelle et celles des relations interpersonnelles. Plus précisément, ces items sont en ordre décroissant, relation égalitaire sans violence (M = 1,34, é.t. = 0,80), attirance et amour envers quelqu'un (M = 1,29, é.t. = 0,77), ITSS (M = 1,27, é.t. = 0,75), sexualité dans une relation amoureuse (M = 1,27, é.t. = 0,80), et les méthodes de contraception (M = 1,24, é.t. = 0,78). À l'inverse, les dimensions pour lesquelles les élèves accordent le moins d'importance sont les comportements sexuels (M = 0,94, é.t. = 0,64), le plaisir/excitation (M = 0,82, é.t. = 0,69) et le corps humain (M = 0,92 ; é.t. = 0,71).

Tableau 5.2 Scores moyens et fréquences des réponses fournies à la section motivation chez les jeunes (n= 159)

Thèmes	Score moyen	Pas du tout motivé (0)	Moyennement motivé (1)	Très motivé (2)
	M (é.t.)	%	%	%
Score global	1,06 (0,56)	30,8	34,6	34,6
1. Santé sexuelle	1,16 (0,64)	22,5	40,9	36,4
1.1. Contraception	1,24 (0,78)	20,9	34,2	44,9
1.2. Violence, abus et agressions sexuelles	1,20 (0,80)	24,1	31,6	44,3
1.3. ITSS	1,27 (0,81)	22,0	29,6	48,6
1.4. Abstinence et ses propres choix dans la sexualité	1,08 (0,80)	27,8	36,1	36,1
1.5. Prostitution	0,99 (0,82)	33,8	32,5	33,8
2. Relations interpersonnelles	1,26 (0,62)	12,0	39,8	48,3
2.1. Grossesse/naissance	1,11 (0,77)	24,1	39,9	36,1
2.2. Attirance et amour	1,29 (0,77)	18,9	32,7	48,4
2.3. Sexualité dans une relation amoureuse	1,27 (0,75)	18,2	36,5	45,3
2.4. Relation amoureuse égalitaire, sans violence	1,34 (0,80)	20,1	25,8	54,1
3. Comportements sexuels	0,94 (0,64)	27,1	44,5	28,3
3.1. Comportements intimes (en privé) et publics	0,96 (0,79)	32,7	37,7	29,6
3.2. Homosexualité	0,94 (0,79)	33,5	38	28,5
3.3. Sexualité sur Internet et à la télévision	0,83 (0,78)	39,9	36,1	24,1
3.4. Rencontre amoureuse par Internet	0,98 (0,82)	34,0	33,3	32,7
4. Plaisir/excitation	0,82 (0,69)	38,9	39,6	21,4
4.1. Rêves sexuels	0,80 (0,80)	44,0	31,4	24,5
4.2. Masturbation/ se caresser	0,77 (0,77)	43,4	35,2	21,4
4.3. Plaisir sexuel et orgasme	0,87 (0,78)	37,7	37,1	25,2
5. Corps humain	0,92 (0,71)	25,2	45,3	29,6
5.1. Parties sexuelles	0,94 (0,76)	32,1	41,5	26,4
5.2. Changements du corps	0,88 (0,79)	37,7	35,8	26,4

M= moyenne; é.t.= écart-type

5.1.1 Comparaison des résultats entre les filles et les garçons

Des analyses de tests-t ont été menées dans le but de vérifier l'existence de différences selon le genre. Le Tableau 5.3 présente les résultats pour la variable de l'importance accordée aux thèmes et celle de la motivation à participer. Ce tableau présente les résultats pour les cinq dimensions, les résultats plus spécifiques aux 18 items sont disponibles à l'Annexe F (Tableau F1 pour la variable de l'importance et F2 pour la variable de la motivation).

D'abord pour la variable de l'importance accordée aux thèmes, les résultats ne révèlent aucune différence statistiquement significative pour le score global entre les filles ($M = 2,34$, $\text{é.t.} = 0,88$) et les garçons ($M = 2,27$, $\text{é.t.} = 0,97$; $t_{(157)} = 0,46$; $p = 0,65$), indiquant ainsi que les deux groupes perçoivent de manière semblable l'importance d'aborder ces thèmes relatifs à la sexualité avec les élèves de leur classe. L'examen des scores pour chaque dimension ne révèle aucune différence selon le genre.

Pour la variable de la motivation, les résultats pour le score global indiquent que les filles ($M = 1,19$, $\text{é.t.} = 0,48$) sont significativement plus motivées à participer à un atelier sur la sexualité que les garçons ($M = 0,96$, $\text{é.t.} = 0,59$; $t_{(150)} = 2,48$; $p = 0,01$). Plus spécifiquement, les filles rapportent un niveau de motivation à participer significativement supérieur pour les trois dimensions suivantes : la santé sexuelle (filles : $M = 1,33$, $\text{é.t.} = 0,54$; garçons : $M = 1,04$, $\text{é.t.} = 0,67$; $t_{(157)} = 3,02$; $p = 0,00$) ; les relations interpersonnelles (filles : $M = 1,38$, $\text{é.t.} = 0,55$; garçons : $M = 1,17$, $\text{é.t.} = 0,65$; $t_{(157)} = -2,21$; $p = 0,03$) ; les comportements sexuels (filles : $M = 1,06$, $\text{é.t.} = 0,60$; garçons : $M = 0,85$, $\text{é.t.} = 0,66$; $t_{(157)} = -2,03$; $p = 0,04$).

Tableau 5.3 Comparaison des scores moyens obtenus entre les filles et garçons

	<i>Filles (n=66)</i>		<i>Garçons (n=93)</i>		<i>t</i>	<i>P</i>
	<i>M</i>	<i>(é.t.)</i>	<i>M</i>	<i>(é.t.)</i>		
Score global Importance	2,34	(0,88)	2,27	(0,97)	0,46	0,65
1. Santé sexuelle	2,69	(0,91)	2,60	(1,15)	0,56	0,58
2. Relations interpersonnelles	2,68	(1,00)	2,49	(1,06)	1,18	0,24
3. Comportements sexuels	2,12	(1,19)	2,06	(1,14)	0,32	0,75
4. Plaisir/Excitation	1,79	(1,17)	1,75	(1,14)	0,20	0,84
5. Corps humain	2,02	(1,17)	2,19	(0,95)	-1,03	0,31
Score global Motivation	1,19	(0,48)	0,96	(0,59)	2,48	0,01
1. Santé sexuelle	1,33	(0,54)	1,04	(0,67)	3,02	0,00
2. Relations interpersonnelles	1,38	(0,55)	1,17	(0,65)	2,21	0,03
3. Comportements sexuels	1,06	(0,60)	0,85	(0,66)	2,03	0,04
4. Plaisir/Excitation	0,91	(0,75)	0,75	(0,64)	1,42	0,16
5. Corps humain	0,99	(0,74)	0,86	(0,69)	1,16	0,13

M= moyenne; é.t.= écart-type

Pour mieux explorer les différences et similitudes entre les filles et les garçons, l'ordonnement des thèmes selon le genre, pour les deux variables a été vérifié (voir Annexe F, Tableau F3 pour la variable de l'importance des thèmes et le Tableau F4 pour la variable de la motivation). Pour l'importance accordée aux thèmes, l'ordre des thèmes est très similaire entre les filles et les garçons (un thème est classé à un

maximum de trois grades de différence selon les deux groupes, équivalents à 1/6 sur la liste de 18 items). Trois thèmes font exception : l'homosexualité est classée plus importante par les filles ; les changements du corps et les comportements intimes/publics sont classés plus importants par les garçons. En appliquant ce même critère pour la variable de la motivation, l'ordre des thèmes est très similaire entre les filles et les garçons (un thème est classé à un maximum de trois grades de différence selon les deux groupes, équivalents à 1/6). Quatre thèmes font exception : les méthodes de contraception et homosexualité sont classés plus motivant à aborder par les filles ; masturbation et attirance/amour sont classés comme étant plus motivants à aborder par les garçons. Ainsi, il est possible de conclure que l'ordre est plutôt similaire pour les garçons et les filles participant à la présente étude, même si les filles rapportent un score moyen de motivation.

5.1.2 Comparaison des résultats selon le groupe d'âge

Des analyses de variance univariée (ANOVA) ont été menées dans le but de vérifier la présence de différences selon trois groupes d'âge des élèves : 12-14 ans, 15-17 ans et 18-20 ans. Les résultats sont présentés dans le Tableau 5.4. En ce qui concerne l'importance accordée aux thèmes, les analyses ne révèlent aucune différence pour le score global et pour les cinq dimensions. Pour la variable de la motivation à participer à un atelier, il est possible de repérer une différence pour le score global ($t_{(151)} = 4,49$; $p = 0,01$). Une analyse post-hoc de Bonferonni subséquente indique que le groupe des élèves âgés entre 12-14 ans ($M = 1,35$, $é.t. = 0,55$) rapporte un niveau de motivation supérieur que les 15-17 ans ($M = 0,98$, $é.t. = 0,52$). Cette différence s'observe également dans les dimensions, puisque le groupe des jeunes âgés de 12-14 ans exprime un niveau plus élevé de motivation que les jeunes âgés de 15-17 ans pour les trois

dimensions suivantes : les comportements sexuels, le plaisir/excitation et le corps humain.

L'examen plus spécifique des scores pour chaque item (voir Annexe F, Tableau F5 pour la variable de l'importance des thèmes et le Tableau F6 pour la variable de la motivation), permet de repérer cinq différences selon l'âge de l'élève pour les thèmes, grâce aux analyses post-hoc de Bonferonni. Le groupe des jeunes âgés de 12-14 ans présente des scores significativement plus élevés de motivation pour quatre de ces thèmes, en comparaison avec les jeunes âgés de 15-17 ans : les rencontres amoureuses sur Internet, les rêves sexuels, les changements du corps et les parties sexuelles des gars et des filles. La dernière différence concerne les élèves âgés de 18-20 ans qui expriment davantage de motivation pour aborder le thème des comportements intimes (en privé) et publics que les 15-17 ans.

Tableau 5.4 Comparaison des scores moyens obtenus selon l'âge des jeunes

	12-14 ans (n=16)		15-17ans (n=113)		18-20 ans (n=30)		F	ddl	P
	M	(é.t.)	M	(é.t.)	M	(é.t.)			
Score global Importance	2,47	(1,06)	2,40	(0,75)	2,25	(0,92)	0,63	158	0,54
1. Santé sexuelle	2,74	(1,24)	2,56	(0,76)	2,64	(1,04)	0,17	158	0,85
2. Relations interpersonnelles	2,73	(1,12)	2,68	(0,82)	2,52	(1,04)	0,50	158	0,61
3. Comportements sexuels	2,38	(1,22)	2,43	(0,90)	1,95	(1,16)	2,68	158	0,07
4. Plaisir/Excitation	1,81	(1,34)	1,89	(1,10)	1,73	(1,11)	0,27	158	0,77
5. Corps humain	2,38	(1,20)	2,13	(0,90)	2,08	(1,03)	0,58	158	0,56
Score global Motivation	1,35	(0,55)	0,98	(0,52)	1,21	(0,63)	4,49	151	0,01
1. Santé sexuelle	1,36	(0,63)	1,13	(0,61)	1,14	(0,73)	1,53	158	0,41
2. Relations interpersonnelles	1,52	(0,56)	1,19	(0,62)	1,38	(0,61)	2,78	158	0,06
3. Comportements sexuels	1,19	(0,67)	0,84	(0,61)	1,15	(0,72)	4,18	158	0,02
4. Plaisir/Excitation	1,15	(0,62)	0,72	(0,64)	1,03	(0,81)	4,70	158	0,01
5. Corps humain	1,31	(0,77)	0,81	(0,65)	0,81	(0,80)	4,98	158	0,01

M= moyenne; é.t.= écart-type

5.1.3 Comparaison des résultats selon la difficulté scolaire

Des analyses de tests-t ont été menées dans le but de vérifier s'il existe une différence selon la difficulté scolaire telle que définie par le MESS (2014), soit un trouble de l'apprentissage/comportement (AC) ou un handicap intellectuel (DI/TSA). Les résultats sont exposés dans le Tableau 5.5. Les deux groupes rapportent un score global

similaire pour l'importance accordée aux thèmes : les élèves AC ($M = 2,40$, $\text{é.t.} = 0,80$) et les élèves DI/TSA ($M = 2,19$, $\text{é.t.} = 1,06$) perçoivent de manière semblable l'importance de parler de la sexualité avec les élèves de leur classe ($t_{(123)} = 1,38$; $p = 0,17$). Cette similitude est également observée pour l'ensemble des dimensions, sauf celle de la santé sexuelle. En effet, les élèves AC ($M = 2,40$, $\text{é.t.} = 0,80$) estiment significativement plus important de discuter des thèmes liés à la dimension santé sexuelle que les élèves DI/TSA ($M = 2,19$, $\text{é.t.} = 1,06$; $t_{(121)} = -1,38$; $p = 0,17$). En examinant de plus près les thèmes (voir Annexe F, Tableau F7), les groupes diffèrent significativement pour deux thèmes : les élèves DI ($M = 2,10$, $\text{é.t.} = 1,13$) évaluent plus important d'aborder les changements du corps que les élèves AC ($M = 2,48$, $\text{é.t.} = 1,26$), ce pour pour les filles et les garçons ($t_{(156)} = -1,98$; $p = 0,05$); aussi, les élèves AC ($M = 3,08$, $\text{é.t.} = 1,18$) considèrent plus important de discuter du thème des ITSS que les élèves DI/TSA ($M = 2,40$, $\text{é.t.} = 1,60$; $t_{(119)} = -2,95$; $p = 0,00$).

Pour la variable de la motivation, les résultats ne révèlent aucune différence significative pour le score global entre les élèves AC ($M = 1,08$, $\text{é.t.} = 0,46$) et les élèves DI/TSA ($M = 1,03$, $\text{é.t.} = 0,67$; $t_{(113)} = 0,50$; $p = 0,62$), indiquant ainsi que les deux groupes rapportent un niveau de motivation similaire pour participer à un atelier traitant de la sexualité en classe. De même, l'examen plus spécifique des thèmes (voir Annexe F, Tableau F8) permet de constater deux seules différences significatives: les élèves AC expriment une motivation significativement plus élevée que les élèves DI/TSA pour les méthodes de contraception (élèves AC: $M = 1,38$, $\text{é.t.} = 0,68$; élèves DI/TSA: $M = 1,07$, $\text{é.t.} = 0,86$; $t_{(127)} = -2,38$; $p = 0,02$) et la violence, abus et agressions sexuelles (AC : $M = 1,33$, $\text{é.t.} = 0,74$; DI : $M = 1,04$, $\text{é.t.} = 0,87$; $t_{(155)} = -2,23$; $p = 0,013$).

Tableau 5.5 Comparaison des scores moyens obtenus selon la difficulté scolaire des élèves

	<i>Trouble de l'apprentissage/comportement (n=89)</i>		<i>Handicap intellectuel DI/TSA (n=69)</i>		<i>t</i>	<i>P</i>
	<i>M</i>	<i>(é.t.)</i>	<i>M</i>	<i>(é.t.)</i>		
Score global Importance	2,40	(0,80)	2,19	(1,06)	1,38	0,17
1. Santé sexuelle	2,81	(0,88)	2,43	(1,20)	2,21	0,03
2. Relations interpersonnelles	2,68	(0,93)	2,44	(1,15)	1,43	0,16
3. Comportements sexuels	2,17	(0,97)	1,98	(1,36)	0,96	0,34
4. Plaisir/Excitation	1,87	(1,05)	1,64	(1,27)	1,24	0,22
5. Corps humain	2,01	(1,01)	2,28	(1,07)	-1,62	0,11
Score global Motivation	1,08	(0,46)	1,03	(0,67)	0,50	0,62
1. Santé sexuelle	1,24	(0,56)	1,05	(0,72)	1,86	0,07
2. Relations interpersonnelles	1,29	(0,53)	1,21	(0,72)	0,81	0,42
3. Comportements sexuels	0,92	(0,58)	0,95	(0,73)	-0,22	0,82
4. Plaisir/Excitation	0,84	(0,64)	0,79	(0,75)	0,50	0,62
5. Corps humain	0,90	(0,63)	0,93	(0,82)	-0,30	0,76

M= moyenne; é.t.= écart-type

5.2 Les résultats pour le personnel scolaire

Globalement, le score moyen des réponses fournies à la section importance chez les membres du personnel se situe à 3,57 sur 4 (é.t. = 0,93) et ce score se trouve entre « important (3) et vraiment important (4) ». Le Tableau 5.6 expose le score moyen et la fréquence pour chaque dimension et chaque thème.

Dans un ordre décroissant, la moyenne des scores pour les cinq dimensions d'éducation à la sexualité est la suivante : comportements sexuels ($M = 3,73$; $\text{é.t.} = 0,36$), santé sexuelle ($M = 3,63$, $\text{é.t.} = 0,36$), relations interpersonnelles ($M = 3,58$, $\text{é.t.} = 0,40$), corps humain ($M = 3,42$, $\text{é.t.} = 0,52$) et plaisir/excitation ($M = 3,17$, $\text{é.t.} = 0,61$). Les items qui obtiennent un score supérieur à la moyenne générale de 3,57 se classent dans quatre dimensions, soit la santé sexuelle, les relations interpersonnelles, les comportements sexuels et celle portant sur plaisir/excitation. Plus précisément, ces items sont, en ordre décroissant, méthodes de contraception ($M = 4,00$, $\text{é.t.} = 0,00$), relation amoureuse égalitaire sans violence ($M = 3,92$, $\text{é.t.} = 0,29$), sexualité sur Internet et à la télévision ($M = 3,92$, $\text{é.t.} = 0,29$), violence, abus et agressions sexuelles ($M = 3,83$, $\text{é.t.} = 0,39$), comportements intimes (en privé) et publics ($M = 3,83$, $\text{é.t.} = 0,39$) et homosexualité (gai ou lesbienne) ($M = 3,83$, $\text{é.t.} = 0,39$), ITSS ($M = 3,75$, $\text{é.t.} = 0,45$), abstinence et ses propres choix dans la sexualité ($M = 3,75$, $\text{é.t.} = 0,45$), sexualité dans une relation amoureuse ($M = 3,75$, $\text{é.t.} = 0,45$), attirance et amour ($M = 3,67$, $\text{é.t.} = 0,49$), masturbation/ se caresser ($M = 3,58$, $\text{é.t.} = 0,52$).

Tableau 5.6 Scores moyens et fréquences des réponses fournies à la section importance chez les membres du personnel

<i>Thèmes</i>	<i>Score moyen</i>	<i>Pas du tout important (0)</i>	<i>Peu important (1)</i>	<i>Moyennement important (2)</i>	<i>Important (3)</i>	<i>Vraiment Important (4)</i>
	<i>M (é.t.)</i>	<i>%</i>	<i>%</i>	<i>%</i>	<i>%</i>	<i>%</i>
Score global	3,57 (0,37)	-	-	8,3	25,0	66,7
1. Santé sexuelle	3,63 (0,36)	-	-	-	33,3	66,7
1.1. Contraception	4,00 (0,00)	-	-	-	-	100,0
1.2. Violence, abus et agressions sexuelles	3,83 (0,39)	-	-	-	16,7	83,3
1.3. ITSS	3,75 (0,45)	-	-	-	25,0	75,0
1.4. Abstinence et ses propres choix dans la sexualité	3,75 (0,45)	-	-	-	25,0	75,0
1.5. Prostitution	2,83 (1,19)	-	16,7	25,0	16,7	41,7
2. Relations interpersonnelles	3,58 (0,40)	-	-	-	33,3	66,7
2.1. Grossesse/naissance	3,00 (0,95)	-	-	41,7	16,7	41,7
2.2. Attirance et amour	3,67 (0,49)	-	-	-	33,3	66,7
2.3. Sexualité dans une relation amoureuse	3,75 (0,45)	-	-	-	25,0	75,0
2.4. Relation amoureuse égalitaire, sans violence	3,92 (0,29)	-	-	-	8,3	91,7
3. Comportements sexuels	3,73 (0,36)	-	-	-	25,0	75,0
3.1. Comportements intimes (en privé) et publics	3,83 (0,39)	-	-	-	16,7	83,3
3.2. Homosexualité	3,83 (0,39)	-	-	-	16,7	83,3
3.3. Sexualité sur Internet et à la télévision	3,92 (0,29)	-	-	-	8,3	91,7
3.4. Rencontre amoureuse par Internet	3,33 (0,99)	-	8,3	8,3	25,0	75,0
4. Plaisir/excitation	3,17 (0,61)	-	-	8,3	66,7	25,0
4.1. Rêves sexuels	2,73 (1,01)	-	9,1	36,4	27,3	27,3
4.2. Masturbation/ se caresser	3,58 (0,52)	-	-	-	41,7	58,3
4.3. Plaisir sexuel et orgasme	3,17 (0,84)	-	-	25,0	33,3	41,7
5. Corps humain	3,42 (0,52)	-	-	-	41,7	58,3
5.1. Parties sexuelles	3,33 (0,65)	-	-	8,3	50,0	41,7
5.2. Changements du corps	3,50 (0,67)	-	-	8,3	33,3	58,3

M= moyenne; é.t.= écart-type

5.3 Comparaison entre les élèves et le personnel scolaire

Le Tableau 5.7 expose les résultats des analyses de tests-t effectuées pour comparer les scores des jeunes et ceux des membres du personnel scolaire pour la variable de l'importance accordée aux thèmes. Les analyses révèlent une différence statistiquement significative entre les deux groupes pour le score global et également pour toutes les dimensions. En général, le personnel scolaire juge plus important de discuter des thèmes lors d'ateliers en éducation à la sexualité que les élèves. De même, l'examen plus spécifique des thèmes (voir Annexe F, Tableau F9) permet d'observer que le personnel scolaire obtient des scores supérieurs aux élèves pour tous les thèmes, sauf pour le thème de la prostitution (élèves : $M = 2,52$, $\text{é.t.} = 1,23$; personnel scolaire : $M = 3,00$, $\text{é.t.} = 0,95$; $t_{(168)} = -1,32$; $p = 0,19$) et l'homosexualité (élèves : $M = 2,35$, $\text{é.t.} = 1,46$; personnel scolaire : $M = 2,83$, $\text{é.t.} = 0,84$; $t_{(165)} = -1,10$; $p = 0,27$). Certes, ces résultats sont exploratoires en raison du petit nombre de participants dans le groupe du personnel scolaire.

Pour mieux explorer les différences entre les deux échantillons, nous avons vérifié l'ordonnement des thèmes selon le groupe des élèves et le groupe du personnel scolaire, pour la variable de l'importance accordée aux thèmes (voir Annexe F, Tableau F10). En appliquant le même critère, seulement 9 des 18 thèmes sont ordonnancés de manière similaire pour les deux groupes (un thème est classé à un maximum de trois grades de différence selon les deux groupes équivalents à 1/6 de la liste des 18 items). C'est donc dire que 11 thèmes sont classés différemment. Les cinq thèmes suivants sont classés comme plus importants par le personnel scolaire : méthodes de contraception ; relation amoureuse égalitaire, sans violence ; sexualité sur Internet et à la télévision ; violence, abus et agressions sexuelles ; comportements intimes (en privé) et publics. À l'inverse, les cinq thèmes suivants sont classés comme plus importants

par les jeunes : violence, abus et agressions sexuelles ; méthodes de contraception ; ITSS ; relation amoureuse égalitaire, sans violence ; grossesse/naissance.

Tableau 5.7 Comparaison des scores entre les membres du personnel scolaire et les jeunes pour la variable de l'importance

	<i>Élève (n=159)</i>		<i>Personnel (n=12)</i>		<i>t</i>	<i>P</i>
	<i>M</i>	<i>(é.t.)</i>	<i>M</i>	<i>(é.t.)</i>		
Score global Importance	2,30	(0,93)	3,57	(0,37)	-4,49	0,00
1. Santé sexuelle	2,64	(1,05)	3,63	(0,36)	-7,47	0,00
2. Relations interpersonnelles	2,57	(1,04)	3,58	(0,40)	-7,11	0,00
3. Comportements sexuels	2,08	(1,16)	3,73	(0,36)	-11,87	0,00
4. Plaisir/excitation	1,77	(1,15)	3,17	(0,61)	-7,05	0,00
5. Corps humain	2,12	(1,05)	3,42	(0,52)	-7,64	0,00

M= moyenne; é.t.= écart-type

5.4 Résultats des entrevues individuelles auprès du personnel scolaire

Afin de répondre aux objectifs 3 et 4, des entrevues individuelles ont été menées auprès du personnel scolaire pour documenter essentiellement trois aspects : 1) les questionnements/préoccupations/difficultés observés chez les jeunes en AD en lien avec la sexualité et les facettes positives de leur sexualité (représentation de la situation actuelle); 2) les changements souhaités pour viser un mieux-être sexuel chez les jeunes en AD et les savoirs à développer dans le cadre de l'éducation à la sexualité (représentation de la situation idéale); 3) les thèmes prioritaires à aborder, le type

d'intervention à privilégier et les activités/ stratégies pédagogiques idéales (représentation des perspectives d'action). Les pages qui suivent rendent compte des résultats d'analyse. Les chiffres entre parenthèses correspondent au nombre de personnes ayant fait mention de l'élément indiqué. L'Annexe G présente la liste des catégories et sous catégories.

5.4.1 Questionnements/préoccupations/difficultés et facettes positives que les jeunes expriment ou qui sont observées par le personnel

L'analyse thématique du discours des participants a permis d'identifier huit catégories regroupant l'ensemble des éléments qui, selon leur perspective, incarnent les questionnements/préoccupations/difficultés et facettes positives des jeunes en AD. Les réponses proviennent de l'observation directe ou indirecte du personnel scolaire, c'est-à-dire en observant la dynamique ou lors de communications de deux élèves de la classe. Les observations ont été faites dans le cadre de leur fonction au quotidien avec les élèves ou bien à travers les discussions avec ces derniers.

5.4.1.1 Difficulté à développer ou à entretenir une relation amoureuse saine (7)

Cette première catégorie se sépare en trois sous-catégories qui recueillent les propos des participants concernant la difficulté à développer ou entretenir une relation amoureuse saine chez les élèves en AD : préoccupations concernant les relations amoureuses, la précipitation des rapports sexuels, puis les conflits et ruptures dans la relation amoureuse.

Comment faire pour avoir un chum ou une blonde : préoccupations concernant les relations amoureuses (7). Le personnel scolaire observe, chez les jeunes, un désir d'avoir une blonde et/ou un chum. En effet, plusieurs membres du personnel mentionnent que les questionnements des jeunes concernent notamment la manière de faire pour exprimer son intérêt envers une autre personne, ou encore de répondre à l'intérêt manifesté par une autre personne. Trois participants rapportent que les élèves éprouvent une difficulté à entrer en relation avec autrui pour courtiser ou réagir si une autre personne s'intéresse à eux.

C'est beaucoup au niveau des relations, comment faire pour avoir un chum, comment faire pour qu'il s'intéresse à moi ou qu'elle s'intéresse à moi? Beaucoup de questions aussi au niveau de comment on fait pour embrasser. C'est très de base, des questions de base ou très relationnelle. (P1)

Certaines d'entre elles ressentent qu'une personne a un intérêt pour elles, mais elles ne savent pas comment gérer ça. (P7)

Selon trois membres du personnel, ce désir d'avoir une blonde et/ou un chum semble être vécu comme une pression. Cette pression semble provenir de mythes ou de leurs pensées. Cependant, leur difficulté à interagir avec autrui diminue les chances de rencontrer quelqu'un et amorcer une relation.

Quand on arrive au secondaire, dans leurs mythes, dans leurs pensées, ils se disent qu'il faut une blonde absolument. Donc, ils s'y prennent tout croche parce qu'ils n'ont pas d'entregent. Ils ont des difficultés au niveau des relations interpersonnelles. Donc d'avance, ils sont « Strike One ». (P1)

Lorsque les jeunes sont en relation amoureuse, ils sautent les étapes pour aller directement aux contacts sexuels (2). Deux membres du personnel scolaire rapportent que les jeunes en AD ne comprennent pas les étapes adéquates vers la construction

d'une relation amoureuse. Ils veulent tout de suite vivre une expérience sexuelle avec l'autre et sauter des étapes dites normales. Un membre du personnel mentionne que cette précipitation semble provenir du fait qu'ils ont accès à beaucoup de contenu et ils pensent que c'est la réalité.

Ils ne savent pas comment s'y prendre. J'en ai un dès qu'il parle à une fille, il pense qu'il va sortir avec. Il lui demande de faire des choses, puis elle lui dit que tu n'es pas mon chum. Dans le fond lui, il se reconnaît dans une relation et, automatiquement, il va demander du sexe. (P6)

C'est comme s'ils ne vivaient pas ces étapes-là. Ils veulent tout de suite vivre l'expérience qu'ils voient parce que c'est beaucoup plus accessible qu'avant, tu sais, le contenu sexuel de toutes sortes. (P3)

Conflits et ruptures dans la relation amoureuse pouvant être vécus avec une grande intensité (3). Trois membres du personnel observent des conflits, des relations irrespectueuses et des ruptures amoureuses chez les jeunes en AD. Ces conflits peuvent mener à une rupture.

C'est normal qu'à leur âge ce ne soit pas toujours tout beau une relation de couple. Je trouve qu'ils vivent des situations, c'est sérieux, c'est leur premier amour, des filles possessives, des relations malsaines. Des relations que je me dis mon dieu tu es tout jeune et tu es confronté à ça. Tu es censé vivre de bons moments. Oui, les garçons, aussi, se font flusher et laisser. [...] (P9).

5.4.1.2 Certains jeunes vivent des relations amoureuses dites de base les rendant heureux (6)

Malgré les difficultés nommées précédemment, la moitié des participants mentionne que certains jeunes en AD vivent des relations saines les rendant heureux. Ils ont un ou

une partenaire respectueux. Ils font des activités et se séduisent. De plus, des participants observent que des élèves manifestent des comportements amoureux, mais pas nécessairement sexuels. Par exemple, ils vont se tenir la main, se donner des baisers ou faire des activités la fin de semaine.

C'est qu'ils sont toujours heureux. Pour eux, ils sont heureux d'être avec un partenaire. C'est comme simple. C'est « basic ». C'est de la base. Ce n'est rien de compliqué. Ils sont bien dans leur relation. (P2)

S'ils ont un chum ou une blonde, c'est rare que la question de la sexualité embarque. C'est plus que je vais lui tenir la main et donner un bec. Bien souvent, je lui tiens la main ou je la rencontre et je lui dis bonjour. Donc, nous sommes dans des comportements beaucoup plus primaires que secondaires. [...](P5)

5.4.1.3 Perceptions erronées de la sexualité et du corps (6)

Six participants sont d'avis que les élèves ont des perceptions erronées de la sexualité et du corps, qu'ils associent à la consultation des médias, incluant la pornographie. Ces membres du personnel observent que les jeunes consultent les médias (films, forums de discussion, sites Internet, pornographie) et ne font pas la différence entre une information erronée ou exacte, entre le mythe et la réalité, entre le faux du réel, entre les gestes sexuels acceptables et inacceptables. Quand les élèves vivent des contacts sexuels, ils constatent l'écart entre leurs perceptions construites par les médias et leur réalité, soulevant ainsi des questionnements sur leur performance et une anxiété de performance. Ils ajoutent que les jeunes ont accès à différentes sources d'information (qui peuvent être positives), mais ils consultent aussi beaucoup les médias qui faussent certaines croyances.

Internet recueille de mauvaises idées sur les sites auxquels ils sont. Il y a des forums de discussions qui sont nuls où ils vont chercher de l'information de

personnes non compétentes, n'étant pas professionnelles. En plus, ces gens sont inconnus, mais l'élève ne fait pas la différence. (P1)

C'est parce qu'ils en voient tellement. C'est une réalité distordue, je trouve. Lorsqu'ils arrivent face à la réalité, ils se rendent compte avec toute la perception des choses que ce n'est pas nécessairement comme ça. Donc, là, ils se questionnent beaucoup ... est-ce que c'est ma faute ? (P3)

Ils disent qu'ils connaissent toutes parce qu'ils ont vu un film pornographique, mais il y a n'a plusieurs dans leur tête qu'ils comprennent comment ça marche, alors c'est de démystifier le faux du réel, ce que tu as vu n'est peut-être pas vrai. [...] S'il a vu des choses dans la pornographie et dans sa tête ça du sens, il risque de le reproduire et faire du mal à autrui. (P8)

5.4.1.4 Que peuvent-ils faire et où peuvent-ils le faire : l'absence de différence entre les comportements sexuels acceptables en privé ou en public (6)

Des membres du personnel indiquent qu'il y a des incidents impliquant des élèves ayant des comportements sexuels ou interpersonnels inappropriés en public. La nudité, la masturbation, les contacts sexuels sont des exemples de comportements inappropriés que les jeunes peuvent manifester en public. Il semble y avoir une incompréhension sur ce qui est adéquat en privé ou en public.

Que peuvent-ils faire ? Où peuvent-ils aller, les lieux ? Que peut-on faire dans les lieux privés, les lieux publics ? Ç'a été nommé par eux, je te dirais que c'est pas mal ça. [...] Ça fait partie de comment aussi avoir des comportements acceptables. C'est ça parce que nos élèves sont portés à faire des câlins, à entrer en relation avec n'importe qui, même des inconnus. (P2)

5.4.1.5 Pensée magique de se croire invincible, à l'abri des ITSS et d'une grossesse, menant à la non-utilisation de protection lors des relations sexuelles (6)

La moitié des participants estiment que les élèves en AD se protègent peu ou pas lors des rapports sexuels. Ces participants expliquent ce manque de protection par le fait que certains jeunes se croient invincibles vis-à-vis les ITSS et les grossesses non désirées, et aussi par le manque de connaissances et d'aisance sur les moyens de protection lors d'une relation sexuelle.

Les jeunes d'aujourd'hui, quand ils s'en parlent, ce n'est pas une préoccupation pour eux. Ils pensent que le SIDA se guérit. Si la fille tombe enceinte, elle ira se faire avorter. C'est une pensée magique, une solution à tout. [...] (P3)

Beaucoup de grossesses, c'est la première chose que je peux te nommer. Des inquiétudes, il y a des élèves qui me disent madame nous n'avions pas de condom, le condom a pété, le condom est resté pogné, il est tombé. (P9)

Néanmoins, un membre du personnel estime que les jeunes plus âgés et actifs semblent bien connaître la contraception, mais moins la protection et l'utilisation constante du condom (dans le sens de rigueur).

5.4.1.6 Qu'est-ce qui se passe dans mon corps : questionnements sur les changements liés à la puberté sur le corps (5)

Des répondants observent qu'il y a un manque de connaissances au niveau des changements physiques à la puberté et sur les organes génitaux. Ce manque de connaissances amène un malaise ou une incompréhension chez les jeunes en AD. Notamment, la normalité des réactions physiologiques du corps (ex. : érection), l'odeur et les poils peuvent amener des questionnements.

Je ne l'ai pas mentionné, mais au niveau de l'anatomie, je me suis rendu compte qu'ils connaissent peu leurs organes génitaux. (P2)

Que va-t-il arriver si j'y touche ou je n'y touche pas ? C'est vraiment, que se passe-t-il avec mon corps ? (P10)

5.4.1.7 Critique négative de l'homosexualité chez les jeunes en AD (2)

Deux membres du personnel ont observé que les jeunes en AD font une critique négative de l'homosexualité, notamment lorsqu'ils voient un couple gai ou lesbien. Pour ces jeunes, un couple est exclusivement formé d'un gars et d'une fille.

Pourtant, ils sont plongés dans ce monde-là et, en même temps, ils réagissent énormément à voir un couple gai ensemble. Ils vont plutôt faire une critique négative. (P1)

Au niveau de l'homosexualité, pour eux, c'est que cela n'existe pas vraiment. Juste toujours gars et filles. Ça fait partie des préoccupations qu'on a présentement avec notre clientèle. (P2)

5.4.1.8 Gêne ou timidité d'aborder la sexualité (9)

Lors des entrevues, le personnel scolaire a souligné une caractéristique des jeunes en AD, qui n'est pas une préoccupation exprimée par les jeunes, mais bien une difficulté observée par des participants. Ainsi, plusieurs répondants (9) mentionnent que les jeunes en AD sont gênés de discuter de la sexualité à l'école ou à la maison.

Ils sont rendus à cette étape-là, d'autres que non. Certains sont rendus plus loin que ça et d'autre pas pantoute là. Pire, ils sont fermés, gênés, timides. Mais la

relation étant timide est super importante pour eux, pour pouvoir rentrer dans ce sujet-là avec eux. (P11)

5.4.2 Changements souhaités pour un mieux-être sexuel chez les jeunes

L'analyse thématique du discours des participants a permis d'identifier quatre dimensions regroupant l'ensemble des éléments qui, selon leur perspective, constituent les thématiques à aborder dans l'élaboration d'ateliers d'éducation à la sexualité en AD.

5.4.2.1 Santé sexuelle (10)

La dimension discutée par le plus grand nombre de membres du personnel (10) lors des entrevues est celle de la santé sexuelle. Elle regroupe les thématiques suivantes : définir la contraception - comprendre la grossesse- prévenir les ITSS ; respecter ses limites et celles de l'autre - discuter du consentement sexuel ; prévenir les agressions sexuelles.

Définir la contraception - comprendre la grossesse- prévenir les ITSS (10). Selon une majorité de participants, les jeunes ne connaissent pas les ITSS, de même que les risques de grossesse et la contraception disponible. Ils ont besoin d'apprendre sur la protection sexuelle, les risques et les conséquences possibles, incluant le cycle menstruel, la pose du condom et les ressources pour se procurer des contraceptifs oraux ou des condoms.

Pour le savoir-faire, c'est d'appliquer des stratégies appropriées de protection parce que cela peut varier d'un individu à un autre en fonction de leurs intérêts,

besoins et caractéristiques. Dans les savoirs-faires, il y a aussi les ressources en communauté. Ils ne sont pas seuls là-dedans à l'école ou en dehors de l'école. (P4)

Respecter ses limites et celles de l'autre - discuter du consentement sexuel (10). Plusieurs membres du personnel suggèrent d'intégrer la notion du respect et du consentement sexuel dans l'élaboration d'ateliers en éducation à la sexualité. Selon eux, le respect de ses limites sexuelles signifie d'accepter les gestes désirés et de se donner le droit de refuser ceux non désirés, de ne pas se sentir obligé d'accepter une relation sexuelle même si l'autre le désire. De plus, le respect de l'autre se manifeste en gestes et en paroles : ne pas toucher les fesses ou les seins d'une autre personne sans son consentement, respecter le refus de l'autre.

Le savoir-être est très important parce qu'ils ont de la difficulté à se respecter eux-mêmes, premièrement, et respecter les autres. C'est tant en gestes qu'en paroles. Pour eux, c'est une blague de s'envoyer chier et c'est une blague aussi de se taper sur les fesses de la fille ou le gars. (P1)

Si tu n'es pas à l'aise d'embrasser ton chum dans les corridors, tu as le droit. (P7)

Prévenir les agressions sexuelles (4). Certains membres du personnel nomment explicitement l'importance, pour les élèves, d'apprendre à reconnaître une situation d'agression à caractère sexuel et connaître les ressources disponibles pour de l'aide.

Aussi, au niveau des agressions, c'était entre autres un de nos objectifs, afin qu'ils ne soient pas victimes d'abus, pour qu'ils soient capables de mettre leurs limites, pour qu'ils soient capables de dire non, aller chercher de l'aide. (P2)

5.4.2.3 Anatomie, corps et puberté (10)

Des membres du personnel indiquent que les jeunes ont besoin de comprendre les changements pubertaires dans leur corps et les nouvelles sensations y étant liées, le fonctionnement du corps et les différences corporelles entre les hommes et les femmes. Certains jeunes peuvent avoir un corps d'homme, mais ne pas comprendre "ce qui se passe ou quoi faire avec ce corps".

Il faut partir de la simple différenciation de l'anatomie et des besoins, parce que chez les deux sexes, les besoins peuvent varier. (P4)

De mettre des mots sur les vraies choses, connaissance du corps, des sujets en lien avec la sexualité. (P8)

5.4.2.4 Plaisir/excitation sexuelle (6)

La dimension plaisir excitation sexuelle a été abordée par la moitié (6) des membres du personnel. Elle regroupe les deux thèmes suivants : percevoir la sexualité comme étant positive, agréable et normale, incluant la masturbation ; connaître ses désirs et ceux de l'autre pour apprendre à négocier avec eux.

Percevoir la sexualité comme étant positive, agréable et normale, incluant la masturbation (6). Selon des répondants, les jeunes ont besoin de percevoir la relation sexuelle, ou la masturbation, comme des activités agréables, plaisantes, normales et non honteuses. L'importance semble mise sur le fait de ne pas banaliser ni de cacher la sexualité et de voir la sexualité comme étant une chose positive.

De voir la sexualité comme étant quelque chose de positif. Que ce n'est pas à cacher et que ce n'est pas mal, il ne faut pas se culpabiliser, ça devrait être une belle chose. (P9)

Connaître ses désirs et besoins et ceux de l'autre et apprendre à négocier avec eux (3).

Trois participants estiment important que le thème du désir, des besoins de soi et de l'autre au niveau de la sexualité soit intégré dans une intervention sexologique. Un participant mentionne que les jeunes doivent connaître le corps de l'autre.

Apprendre à connaître le corps de l'autre. C'est quoi le désir ? Comment dealer avec ses besoins ? (P6)

Des trucs de base sur la sexualité ... quand je vieillis, je peux ressentir un désir sexuel. (P5)

5.4.2.5 Vie affective et amoureuse (5)

La thématique de la vie affective et amoureuse a été mentionnée par un peu moins de la moitié des membres du personnel (5). Elle regroupe les thèmes suivants : attirance et amour envers quelqu'un ; les différences dans les relations et les raisons d'être en relation amoureuse ; démythification comment se déroule une relation sexuelle; comportements sexuels dans le privé, le public ou le virtuel ; acquisition de connaissances sur l'homosexualité ; différencier la réalité versus les scénarios sur le Web, dont la pornographie.

Attirance et amour envers quelqu'un (5). Selon certains membres du personnel scolaire, les jeunes ont de la difficulté à comprendre ce qu'est l'amour et l'attirance envers quelqu'un, comment se développent les sentiments et comment faire pour approcher ou séduire une autre personne qui nous intéresse.

Les attirances. Ils ont de la misère à se comprendre. (P3)

Les sentiments ... comment cela se développe? Bing, bang! Je rencontre un gars, je veux qu'il soit mon chum, j'ai une relation sexuelle avec lui, les gars c'est la même chose. (P4)

Les raisons d'être en relation amoureuse et les différences dans les relations (4). Selon des membres du personnel scolaire (4), les élèves devraient acquérir un savoir-être lorsqu'ils sont dans une relation amoureuse. Les élèves doivent prendre connaissance des gestes affectifs et amoureux qui peuvent intégrer dans leurs relations. De plus, les répondants mentionnent la pertinence d'aborder les différences dans relations amoureuses pour éviter que les jeunes se projettent dans un idéal de couple qui n'est pas représentatif d'eux.

Comment est-on quand on est un amoureux ? Juste les gestes au niveau affectif et amoureux. (P2)

[comprendre que] Chaque couple est différent. (P7)

Ça serait pertinent de parler du pourquoi avoir une blonde. Tu te développes psychologiquement. Tu développes ta relation amoureuse. Ils ne voient pas le but, la pertinence d'en avoir une. Ils comprennent que la société attende ça d'eux, mais ils se foutent des normes parfois. (P8)

Démystifier comment se déroule une relation sexuelle (3). Des membres du personnel (3) estiment important d'aborder le thème du déroulement d'une relation sexuelle avec leurs élèves. Selon eux, les jeunes ne savent pas comment faire l'amour, ils ont de la difficulté à définir une relation sexuelle et comment faire des caresses dans un contexte d'intimité. Un répondant mentionne également l'importance de discuter de la première relation sexuelle avec eux afin de désamorcer les attentes et l'anxiété de performance.

Savoir comment le faire ! Comment le caresser ? (P1)

Je me transporte dans une première relation sexuelle. Savoir ce qui est une relation normale. Nous ne sommes pas dans un film. (P8)

Comportements sexuels dans le privé, le public ou le virtuel (5). Des membres du personnel (5) mentionnent que les jeunes en AD ont besoin de comprendre la notion d'intimité qui distingue les comportements sexualisés en public de ceux en privé.

Qu'est qui se fait en public et qu'est qui se fait à la maison? (P7)

Acquisition de connaissances sur l'homosexualité (4). Selon le personnel scolaire, les jeunes possèdent très peu de connaissances sur l'homosexualité et associent des situations à des comportements homosexuels sans nécessairement comprendre le sens de cette situation.

C'est au niveau de l'homosexualité. Ils ont peu de connaissances. Donc, dans le fond, ce qu'on veut, c'est de leur donner le max d'infos possible. (P2)

Différencier la réalité versus les scénarios sur le Web, dont la pornographie (2). Deux membres du personnel semblent prioriser la création d'ateliers visant la différenciation entre la pornographie et la réalité d'une relation sexuelle. Un répondant semble prioriser cette thématique par l'absence du port du condom dans la porno pouvant influencer les jeunes à adopter le même comportement.

Porno versus réalité. C'est plus important que la contraception, parce que si la sexualité est la porno, il n'y a pas de condom. Alors, il n'en portera pas. (P8)

5.4.3 Les composantes inhérentes à la structure des interventions

Les entrevues ont permis de recueillir l'opinion des membres du personnel scolaire sur les éléments à considérer dans des interventions sexologiques avec les élèves en AD. Leurs réponses s'articulent autour de quatre aspects : les activités ou stratégies pédagogiques à privilégier, la composition des groupes d'élèves, la durée des interventions et la personne responsable des ateliers.

5.4.3.1 Activités-stratégies pédagogiques (11)

L'utilisation de matériel visuel lors des activités (11). Plusieurs répondants suggèrent l'utilisation du matériel visuel lors des activités en éducation à la sexualité. Il peut s'agir de schémas, de planches anatomiques, de courts vidéos, des dessins au tableau, d'objets (réels ou en 3D) ou des bandes dessinées. De plus, quatre personnes estiment préférable l'utilisation d'images réelles plutôt que des pictogrammes pour faciliter la compréhension chez les élèves (pas de double sens possible).

Non, pas d'images, parce que les images peuvent donner des doubles sens, des triples sens. [...] Il faut que ça soit quelque chose de vrai, si ce n'est pas eux, ils peuvent ne pas comprendre que nous parlons d'humain et qu'ils en sont un. Il faut y aller le plus réel possible. [...] (P10)

Échanges-discussion pour développer l'aisance de parler du sujet de la sexualité (4). Des membres du personnel mettent l'accent sur l'importance du volet participatif lors d'ateliers en éducation à la sexualité. Les élèves doivent se sentir interpellés par les activités. Les échanges en groupe et les discussions doivent développer une aisance de parler du sujet de la sexualité ou de réduire la gêne chez les élèves.

Mettre les élèves en action lors d'activités d'expérimentation et de manipulation (4). D'autres membres du personnel mentionnent que les activités en éducation à la sexualité doivent favoriser l'expérimentation chez les élèves en AD pour augmenter les chances de rétention de l'information. Par exemple, mettre un condom sur un pénis de bois, utiliser les outils d'un gynécologue sur un mannequin. Pour les participants, la manipulation permet aux jeunes de toucher une première fois les choses et vise à les rendre un peu plus confortables.

Utilisation de questionnaires avec questions courtes et précises (4). Certains membres du personnel estiment que l'utilisation d'un questionnaire, comme un jeu-questionnaire (questions/réponses), est intéressante et permet de réduire la gêne des jeunes. Les questions doivent être extrêmement précises, pas trop longues et avec un choix limité de réponses. De plus, les échelles pour le choix de réponses doivent être courtes, c'est-à-dire de 1 à 3. Par ailleurs, un répondant met en évidence l'utilité de la technologie pour créer des questionnaires pouvant être répondus sur le cellulaire des élèves.

Utilisation de scénarios sociaux, d'improvisations, de jeux de rôles et de mises en situation pour rendre concrètes des situations liées aux relations amoureuses (4). Quelques répondants indiquent que les exemples concrets liés aux relations amoureuses peuvent prendre diverses formes pédagogiques. Les scénarios sociaux, l'improvisation, les jeux de rôles et des mises en situation sont des exemples de stratégies pédagogiques pour traiter des relations amoureuses. Les scénarios sociaux sont de courtes histoires décrivant de manière très concrète une situation précise avec les caractéristiques propres à la personne (ici l'élève) et à son milieu. Selon un membre du personnel, ces scénarios seraient tout particulièrement bénéfiques chez une clientèle avec un trouble du spectre de l'autisme en éducation à la sexualité. Cet outil d'intervention permet de clarifier les attentes sociales ou des situations en lien avec la sexualité qui ne sont pas considérées simples pour ces élèves tels que l'exprime l'extrait suivant : « On

pourrait créer un scénario social, les parents sont partis pour la fin de semaine et les jeunes doivent se procurer des condoms » (P8).

L'importance de la répétition du contenu (3). Trois participants ont souligné l'importance de la répétition du contenu pour l'intégration des concepts et des apprentissages. Il s'agit donc d'introduire le contenu, de faire des retours sur les éléments abordés aux rencontres précédentes, des résumés.

5.4.3.2 Points de vue variables sur la composition des groupes d'élèves (9)

Lors des entrevues, neuf participants ont exprimé une opinion sur la composition des groupes, selon le genre ou le développement psychosexuel. Il ressort que les opinions sont quelque peu divergentes. D'abord, six participants sont en faveur du maintien de la composition actuelle et mixte du groupe-classe. Le petit nombre de filles et l'habitude d'être en grand groupe renforcent le choix de garder le groupe intact. Un participant hésite face à cette question, mais juge pertinent que les filles et les garçons soient réunis pour entendre les propos de tous.

Cela dépend du sujet. Parfois, j'aurais tendance à prendre les filles et les gars tout seuls parce qu'ils vivent deux réalités différentes et ils vont être gênés d'en parler. [...] Après, j'hésite pour qu'ils soient mêlés pour qu'ils attendent la réponse de l'autre. Leurs pensées étaient peut-être biaisées, erronées. (P3)

Deux participants ont mentionné l'importance du genre et du sujet dans la composition des groupes d'élèves. Selon ces membres du personnel, il faut prévoir une activité commune, par la suite, créer des sous-groupes pour aller plus loin dans la discussion selon leurs connaissances et intérêts.

À l'inverse, si tu fais une activité individuelle et la dyade gars/filles. La fille dit : le sais-tu ? Cela amène un échange. Si l'on n'a pas les deux la réponse, cela devient un problème qui touche autant les deux, pas la faute d'un seul. (P8)

Un participant privilégie plutôt de garder le groupe intact, mais seulement faire des activités individuelles avec chacun des élèves. D'autre part, deux membres du personnel estiment le besoin de séparer les groupes selon le niveau du développement psychosexuel. L'enseignant qui connaît ses élèves élabore un classement du développement psychosexuel en se basant sur les connaissances et le vécu de ses jeunes.

Je pense que si l'on prend un sous-groupe, puis c'est au niveau de la connaissance de soi. [...] Mais, le sous-groupe numéro trois connaît les mots, connaît son corps quand même, il est plus vieux, peut-être il a plus d'expérience, plus de vécu. Alors, peu importe les âges, on devrait séparer en sous-groupes selon ce que le prof remarque, selon ce qu'ils véhiculent, disent, selon ce qu'on connaît sur les dossiers. [...] Il faut faire attention à certains détails, mais je pense que oui, on devrait séparer les jeunes et ce n'est pas tout le monde qui vont voir la même affaire la même information, mais qu'il y aille des sous-groupes, des équipes dans la classe sous forme de jeux. (P1)

5.4.3.3 Durée et étalement des interventions éducatives (8)

Des participants mentionnent (8) l'importance que le programme d'éducation à la sexualité doit s'échelonner sur plusieurs périodes au cours de l'année. Trois d'entre eux projettent l'idée d'un cours d'éducation à la sexualité fixe à l'horaire et étalé dans le temps. L'un d'eux fait le calcul de 25 heures avec tous les thèmes. Par ailleurs, deux membres du personnel scolaire (2) souhaitent que les ateliers en éducation à la sexualité soient cohérents avec le développement psychosexuel, l'âge et la maturité des élèves tel que l'exprime l'extrait suivant : « Moi, je vois une gradation. Dans les cours, j'apprends à me connaître en tant que fille et en tant que garçon. Après, je vais

apprendre à connaître l'autre. [...] (P11) ». Des membres du personnel scolaires (7) sont d'accord avec l'idée que les activités doivent être nombreuses et courtes. Ils affirment qu'il faut modifier le rythme à l'intérieur d'une même période et augmenter le nombre d'activités pour éviter de perdre l'attention des élèves. Les élèves sont capables de participer à un atelier de 40 à 75 minutes. Comme le sujet les rejoint, ils sont en mesure de rester attentifs.

On casse le rythme. Il faut que dans les 75 minutes, il faut qu'il y aille 2 ou 4 parties. Quitte à mettre de la musique, quitte à changer de local, se déplacer physiquement, bouger, se lever, s'asseoir, pour que nous soyons dans l'apprentissage de quelque chose agréable en même temps, ce n'est pas ennuyant comme un prof qui parle pendant 75 minutes. (P1)

5.4.3.4 Personne responsable de l'animation des ateliers en éducation à la sexualité auprès des élèves en AD (7)

Les entrevues permettent d'observer différents points de vue à propos des personnes qui pourraient (devraient) assurer l'animation des ateliers en éducation à la sexualité auprès des élèves en AD. D'abord, plus de la moitié des membres du personnel scolaire (7) supportent l'idée de la présence d'intervenants externes. Selon eux, ces intervenants externes sont formés pour déterminer les objectifs pédagogiques. Une autre alternative proposée est celle de la combinaison ou le travail en équipe entre le personnel scolaire et un intervenant externe (6). L'intervenant externe peut compléter les acquis donnés par le membre du personnel, tel que l'exprime l'extrait suivant : « Je serais à l'aise d'en faire une partie, mais je pense qu'il faudrait compléter avec un spécialiste. Que ça ne soit pas juste donner aux enseignants (P9) ». La construction d'un guide et la formation incarnent des besoins mis en évidence par le personnel scolaire (2). Pour la moitié des participants (6), il est nécessaire que l'intervenant soit un adulte connu des jeunes avec lequel ils ont un lien de confiance (6). Il doit connaître les différentes clientèles de

l'AD. Cet aspect permet de mettre les élèves à l'aise. En outre, des membres du personnel (3) se considèrent comme des confidents et des aidants au niveau de la sexualité de leurs élèves. Ils veulent répondre aux questions et diriger vers des ressources disponibles. Ils veulent donner des conseils et s'impliquer dans l'éducation à la sexualité de leurs élèves.

En résumé, ce chapitre expose les résultats quantitatifs et qualitatifs des élèves et du personnel scolaire. Ces résultats en provenance des questionnaires et des entrevues permettent d'émerger des thématiques à prioriser et des enjeux à considérer dans l'élaboration d'ateliers d'éducation à la sexualité en AD au Québec. Ces aspects seront discutés au cours du chapitre suivant.

CHAPITRE VI

DISCUSSION

La question principale de ce projet de mémoire est la suivante : Quels sont les besoins d'apprentissage en matière d'éducation à la sexualité des jeunes âgés entre 12 et 21 ans inscrits au programme de l'adaptation scolaire, dans un établissement scolaire de la région de la Montérégie ? Cette étude, qui consiste donc en une analyse des besoins en éducation à la sexualité, a permis d'examiner du point de vue des élèves et du personnel scolaire l'importance accordée aux thèmes à inclure dans un programme d'éducation à la sexualité, le degré de motivation à participer du point de vue des élèves, les objectifs de changements et les actions/stratégies à privilégier dans un futur programme d'éducation à la sexualité. Ce chapitre met d'abord l'accent sur les principaux résultats de cette démarche, il présente, par la suite les contributions et les limites de l'étude ainsi que des recommandations pour des interventions sexologiques auprès des élèves inscrits au Programme de l'adaptation scolaire au Québec et pour des recherches futures.

6.1 Les principaux résultats concernant la situation actuelle des élèves

Une première observation se situe dans la convergence entre les préoccupations ou les problématiques observées par le personnel scolaire questionné dans le cadre de la présente étude, et les principales difficultés documentées par les études antérieures. Ces deux sources de données informent sur la situation actuelle des élèves en AD sur le

plan de la santé sexuelle. Ces obstacles sont le manque de connaissances sur la sexualité, la précocité des activités sexuelles, le taux élevé de grossesses et d'ITSS, le risque de vivre ou de commettre de la violence sexuelle et les difficultés dans l'établissement de relations interpersonnelles. Dans le cadre de cette étude, les entrevues auprès du personnel scolaire apportent des précisions intéressantes qui contribuent à une meilleure connaissance des difficultés actuelles des jeunes en AD. Les prochains paragraphes soulignent ces précisions.

Au niveau des relations amoureuses, les jeunes en AD vivent des difficultés dans l'établissement des relations amoureuses. Les études antérieures ont documenté la difficulté à vivre ou entretenir une relation amoureuse saine, notamment par la présence de violence dans le cadre des relations amoureuses et intimes de ces jeunes (Flory *et al.*, 2006 ; Gagné *et al.*, 2004 ; Wiggins *et.*, 2013; Xiangming *et al.*, 2010). Les résultats de la présente étude vont dans le même sens, mais le personnel scolaire observe également, chez les jeunes en AD, la difficulté d'aborder quelqu'un ou de signaler son intérêt pour l'autre. Selon le personnel scolaire, ces jeunes ont le désir d'avoir une blonde ou un chum, mais ils possèdent des habiletés sociales limitées ayant une répercussion sur leur capacité d'établir et de maintenir une relation amoureuse. De plus, ils sautent des étapes dans la construction d'une relation amoureuse pour s'engager hâtivement dans des rapports sexuels.

Les études antérieures (Flory *et al.*, 2006 ; Marchand, 2009 ; Sarver *et al.*, 2014) et les observations du personnel scolaire interrogé dans le projet actuel signalent que les jeunes en AD ont tendance à avoir recours à des comportements sexuels à risque. Les membres du personnel scolaire expliquent ce manque de protection par le fait que certains jeunes se croient invincibles vis-à-vis les ITSS et les grossesses non désirées, et aussi par le manque de connaissances et d'aisance sur les moyens de protection lors d'une relation sexuelle. Ainsi, les résultats de cette étude mettent en évidence le

phénomène de la pensée magique (Larrivée, 2016) présent chez les jeunes en AD selon le personnel scolaire. Pour déconstruire cette pensée magique, les interventions en éducation à la sexualité devraient viser une prise de conscience chez les élèves quant à l'importance de leurs gestes et leurs actions sur leur santé sexuelle.

Le manque de connaissances à propos de la sexualité chez les élèves en AD est documenté par les écrits scientifiques (Carignan, 2008 ; Isler *et al.*, 2009 ; Kijak, 2011). Cette lacune est également affirmée par les membres du personnel scolaire interrogés dans la présente étude, mais leurs propos précisent certains aspects. Ces derniers observent que les jeunes ont accès à plusieurs sources d'informations et qu'ils consultent beaucoup les médias sociaux et Internet. Les membres du personnel scolaire interrogés estiment que la consultation des médias et d'Internet, incluant la pornographie, expliquent les fausses croyances sur la sexualité et le corps chez les jeunes en AD. Lorsque les jeunes consultent des médias, ils ne font pas la différence entre une information erronée ou exacte, entre un mythe et la réalité, entre le faux du réel, entre les gestes sexuels acceptables et inacceptables.

6.2 Les principaux résultats concernant la situation souhaitable

La situation souhaitable de cette analyse de besoins repose sur la perspective des élèves par le biais du questionnaire, mais aussi sur celle du personnel scolaire par le biais du questionnaire et de l'entrevue. Tout d'abord, les points de vue du personnel scolaire et des jeunes seront mis en relation, et ensuite en comparant les résultats entre les élèves eux-mêmes selon le genre, l'âge et la difficulté scolaire.

6.2.1 Changements souhaitables et importance des thèmes relatifs à la démarche globale

Les deux groupes questionnés, les élèves en AD et le personnel scolaire, ont exprimé leur point de vue sur l'importance des thèmes relatifs à la démarche globale. Lors des entrevues, les membres du personnel scolaire ont mentionné des thèmes prioritaires lors d'interventions en éducation à la sexualité. Les thèmes prioritaires les plus fréquemment nommés sont les suivants : définir la contraception ; comprendre la grossesse ; prévenir les ITSS ; respecter ses limites et celles de l'autre ; discuter du consentement sexuel ; prévenir les agressions sexuelles ; mieux connaître l'anatomie, le corps et la puberté ; percevoir la sexualité comme étant positive, agréable et normale, incluant la masturbation. Ces thèmes ou apprentissages proposés par le personnel scolaire sont intégrés dans les contenus obligatoires du ministère de l'Éducation (MEES, 2018b). Selon la typologie retenue dans le cadre de la présente étude, et inspirée de Byers et ses collaborateurs (2003 ; 2013), de Duquet (2003) et Galperin *et al.* (2004), les changements souhaités nommés par un plus grand nombre d'intervenants scolaires, lors des entrevues, s'inscrivent dans les dimensions suivantes : la santé sexuelle, le corps humain et le plaisir/excitation.

En outre, la liste des thèmes considérés comme ayant un niveau d'importance plus élevé dans chaque dimension varie considérablement entre le personnel scolaire et les jeunes inscrits en AD, selon les résultats des questionnaires. Pour la dimension de la santé sexuelle, les membres du personnel et les jeunes affirment que les thèmes les plus importants sont : les méthodes de contraception, les violences/abus/agressions sexuelles et les ITSS. Contrairement aux membres du personnel, les jeunes ne considèrent pas le thème de l'abstinence et ses propres choix dans la sexualité important. Cette distinction permet de faire un lien sur le manque de connaissances en sexualité de la clientèle (Carignan, 2008), l'incapacité de reconnaître et donner un

consentement (Murphy et Elias, 2006) ou une pression venant des pairs (Gagné *et al.*, 2004 ; Le Corff *et al.*, 2005). Plusieurs participant de l'entrevue mentionnent l'importance pour ces jeunes d'acquérir des connaissances de base ainsi que d'introduire le concept du respect/consentement sexuel.

Pour la dimension des relations interpersonnelles, les jeunes considèrent plus important le thème de la sexualité dans une relation amoureuse. Ce résultat fait écho à la curiosité de ces jeunes à vivre une sexualité (Flory *et al.*, 2006 ; Marchand, 2009). De plus, ce résultat converge avec les propos des intervenants qui estiment que les jeunes veulent vivre une sexualité, mais ils sont maladroits dans la façon d'y répondre. De plus, contrairement aux membres du personnel, les jeunes ne considèrent pas le thème de l'attraction et amour ainsi que le thème de la relation amoureuse égalitaire comme étant importants. Ce résultat rejoint les propos de certains auteurs qui soulignent que plusieurs de ces jeunes vont avoir des relations sexuelles ou vivront des relations malsaines sans nécessairement ressentir de l'amour ou l'attraction, pour combler un besoin d'argent (Agence de la santé et des services sociaux de Montréal, 2012), des carences affectives ou pour se valoriser auprès des pairs (Marchand, 2009). L'amour ou l'attraction devient secondaire dans ces cas. Selon les membres du personnel ayant participé à l'entrevue, les élèves doivent comprendre ce que définit une relation saine pour réduire la violence présente dans les couples.

Pour la dimension des comportements sexuels, les jeunes considèrent moins important que le personnel scolaire le thème de l'homosexualité ainsi que le thème de la sexualité sur Internet et à la télévision. Les propos des membres du personnel scolaire rejoignent ceux des chercheurs Hellemans *et al.*, (2007), ainsi que Travers et Tincani (2010), concernant une attitude négative des jeunes face à l'homosexualité. Une intervention visant à démystifier l'homosexualité permettait de réduire les croyances négatives entretenues par certains jeunes. De plus, les élèves en AD ne semblent pas conscients des mythes ou de la représentation négative de la sexualité sur Internet ou à la

télévision, comme le mentionnent des participants en entrevue ainsi que Hartman et Brangan (2014). Selon des membres du personnel scolaire, certains jeunes sont plus à risque de se faire piéger sur les différents réseaux sociaux. Une intervention doit viser l'acquisition d'outils pour que les élèves évitent les pièges sur Internet.

Pour la dimension corps humain, les élèves trouvent plus important le thème du changement du corps que les membres du personnel. Par contre, s'ils trouvent le thème moins important, les membres du personnel indiquent que les jeunes ont besoin de comprendre les changements pubertaires dans leur corps et les nouvelles sensations y étant liées. Ce résultat permet de faire un lien avec le manque de connaissances de base de cette population (Carignan, 2008 ; Harade *et al.*, 2009) et la curiosité de ceux-ci à discuter de ce thème dans un programme éducation à la sexualité (Marchand, 2009).

Pour la dimension plaisir excitation, les jeunes considèrent plus important le thème du plaisir sexuel et de l'orgasme que les membres du personnel. Encore une fois, il est possible de percevoir une curiosité des élèves à comprendre la sexualité (Marchand, 2009). De plus, le thème de masturbation se caresser est considéré moins important chez les élèves. Cette distinction permet de faire un lien avec le malaise de ces jeunes à discuter de la masturbation en classe (Hartman et Brangan, 2014 ; Murphy et Elias, 2006). Selon les membres du personnel, les jeunes doivent percevoir la sexualité comme étant positive, agréable et normale, incluant la masturbation. Dans des futures interventions en éducation à la sexualité, il semble nécessaire de trouver des stratégies pour augmenter l'aisance de discuter de ce sujet en classe.

Les jeunes ont également été questionnés sur leur motivation à participer à un atelier selon les thèmes proposés. Le constat général est que les résultats sont similaires entre la variable de la motivation et celle de l'importance. L'ordre des dimensions correspond presque en totalité avec celui de l'importance : relations interpersonnelles ; santé sexuelle ; comportements sexuels ; corps humain ; plaisir/excitation. Alors, il

est possible d'affirmer que les jeunes sont motivés à participer à un atelier traitant des mêmes dimensions qu'ils trouvent importantes. Ce résultat doit être considéré dans le choix des thèmes ou des dimensions lors de la création d'un atelier en éducation à la sexualité.

En conclusion, il y a des similitudes et des différences marquées dans le discours des membres du personnel et des élèves concernant l'importance des thèmes à aborder dans l'élaboration d'ateliers en éducation à la sexualité. Il demeure complexe de déterminer ou prioriser une liste de thématiques/problématiques à aborder en éducation à la sexualité auprès d'une clientèle en adaptation scolaire lorsque cette dernière semble présenter des disparités importantes en termes de vécus et de capacités d'apprentissages. De plus, les résultats semblables entre la variable de l'importance et motivation chez les élèves permettent de s'interroger sur la nécessité de ne pas séparer ces deux variables lors du choix des thèmes dans l'élaboration d'ateliers en éducation à la sexualité.

6.2.2 Comparaison selon le genre, l'âge et la difficulté d'apprentissage

Tel que souligné au début du mémoire, une classe en AD regroupe des élèves avec différentes difficultés d'apprentissage, une mixité au niveau des genres et des écarts d'âge entre les élèves. La question de la composition des groupes lors des interventions en matière d'éducation à la sexualité demeure un élément de discussion très important. D'ailleurs, les avis sont partagés chez les membres du personnel scolaire consultés dans la présente étude. Deux points de vue sont mis de l'avant : d'abord, l'alternance entre la classe complète et les ateliers en sous-groupes selon le genre, et en second, la composition de sous-groupes principalement en raison du développement psychosexuel chez les jeunes. Ainsi, la comparaison des résultats peut éclairer la question.

La comparaison des résultats selon le genre dans le cadre de cette recherche tend à suggérer que les différences sont peu nombreuses. Les garçons et les filles perçoivent de manière semblable l'importance d'aborder ces thèmes relatifs à la sexualité avec les élèves de leur classe. Cependant, les filles sont plus motivées de participer à un atelier traitant de la sexualité que les garçons, plus spécifiquement, pour les dimensions suivantes : la santé sexuelle ; les relations interpersonnelles ; les comportements sexuels. Les résultats de cette recherche rejoignent ceux des études concernant le niveau de motivation généralement plus élevé des filles à l'école que les garçons (Chouinard *et al.*, 2010 ; Rochigneux, 2012).

La comparaison des résultats selon l'âge dans le cadre de cette recherche tend à suggérer une absence de différence pour la variable importance, mais la présence de certaines différences pour la variable de la motivation. Prendre note que les résultats pour les 12-14 ans doivent être interprétés avec prudence en raison du petit nombre de jeunes de ce groupe (n=16). Les analyses suggèrent un niveau de motivation similaire entre le groupe 12-14 ans et le groupe 18-20 ans, mais une motivation plus faible des élèves ayant 15-17 ans. Donc, les trois groupes sont similaires pour le niveau d'importance, c'est la motivation qui présente une différence.

La comparaison des résultats selon le type de difficulté d'apprentissage dans le cadre de cette recherche indique des différences plutôt mineures, pour la variable importance et la variable motivation. Un élève avec un trouble d'apprentissage ou de comportement considère important et est motivé de manière semblable qu'un élève avec une déficience intellectuelle à participer à un atelier en éducation à la sexualité. Alors, peu importe les capacités d'apprentissage et les parcours des élèves, ils sont motivés et intéressés par une démarche d'éducation à la sexualité. Ces résultats semblent suggérer de conserver la composition naturelle des groupes, malgré leur hétérogénéité, lors d'ateliers en éducation à la sexualité.

En résumé, les résultats indiquent que si la variable de l'importance des thèmes présente peu de variation chez les jeunes (selon l'âge, le sexe, le type de difficulté), la motivation quant à elle, semble varier davantage. Peu importe le type d'élèves en AD, ceux-ci sont motivés à participer à une telle démarche, même si cette motivation fluctue selon l'importance qu'ils accordent au thème. De plus, dans l'ensemble, la motivation des jeunes est faible. Il y a peut-être lieu de prévoir des stratégies motivationnelles (Bartholomew *et al.*, 2011), dans l'élaboration d'interventions en éducation à la sexualité chez les jeunes en AD, plutôt que des thèmes différents en fonction de l'âge du sexe et du type de difficulté (une recommandation à cet effet est explicitée à la Section 6.2). L'ouvrage de Bartholomew et ses collaborateurs (2011) en suggère plusieurs : adapter le programme aux caractéristiques et besoins des élèves ; incorporer l'élève dans la planification, l'implantation et l'évaluation du programme ; concevoir selon les forces de l'élève ; valoriser l'élève à se percevoir comme étant un craindre l'innovation ; utiliser les ressources provenant du milieu du jeune ; ne pas avoir peur d'innover. De plus, une recommandation pourrait se situer au niveau de la théorie sous-jacente aux futurs programmes d'éducation à la sexualité pour les jeunes en AD. Plus spécifiquement, une théorie comme *la théorie de l'Information, Motivation et Habiletés Comportementales* semble intéressante dans ce contexte (voir adaptation du modèle Fisher et Fisher en 1998, par l'Agence de santé publique du Canada en 2008). Ce modèle théorique semble convenir, car il intègre la motivation dans les éléments fondamentaux de l'éducation à la sexualité. La dimension de la motivation serait ainsi intégrée pour inciter les élèves à faire appel à leurs connaissances et à leur compréhension afin d'éviter les comportements sexuels négatifs à risque et de maintenir des pratiques sexuelles et une confiance cohérente et saine.

6.2.3 Perspectives d'action pour des interventions d'éducation à la sexualité auprès des élèves en adaptation scolaire

Par le biais des entrevues auprès des membres du personnel scolaire, cette recherche expose quatre caractéristiques souhaitables lors de la création d'un programme d'éducation à la sexualité chez les élèves en AD. D'abord, ils ont mentionné l'importance d'intégrer plusieurs activités-stratégies pédagogiques dynamiques, notamment : du matériel visuel ; des échanges/discussions ; des activités d'expérimentation et de manipulation ; des questionnaires ; des scénarios sociaux, de l'improvisation, des jeux de rôles et des mises en situation. Ces recommandations rejoignent celles suggérées dans des études antérieures (Lecours *et al.*, 2012 ; Piquée, 2010) sur la pédagogie par observation, par imitation et expérientielle auprès de cette population.

La deuxième caractéristique concerne la composition des groupes d'élèves. Lors d'atelier en éducation à la sexualité, le personnel scolaire mentionne l'idée de l'alternance. Le personnel scolaire définit l'alternance comme étant le maintien du groupe d'origine pour l'ensemble des dimensions ou thèmes, mais la création de sous-groupes pour certains thèmes qui sont plus variables en termes de motivation, selon la composition ou la dynamique de groupe. L'étude tend vers l'un des points de vue des résultats de Peckham (2007) sur la composition de petits groupes pour encourager la discussion et les questions sur certains thèmes liés à l'éducation à la sexualité. Alors, les résultats penchent vers l'alternance qui incarne une approche bénéfique dans la composition des groupes d'élèves en éducation à la sexualité.

Le choix de la personne responsable de l'animation des ateliers en éducation à la sexualité auprès des élèves en AD incarne la troisième caractéristique. Plusieurs membres du personnel supportent l'idée de la présence d'intervenants externes dans le

processus de création et d'implication et d'animation de l'éducation à la sexualité. Une autre alternative proposée est celle de la combinaison, soit le travail en équipe entre le personnel scolaire et un intervenant externe. Cette idée rejoint l'importance de l'interdisciplinarité ou de la multidisciplinarité des intervenants, c'est-à-dire, d'intégrer différents professionnels dans la création et l'animation de l'éducation à la sexualité (Otis *et al.*, 2012). Toujours selon ces mêmes auteurs, l'approche interdisciplinaire apparaît comme un choix pouvant optimiser l'impact chez les jeunes par sa capacité à innover, coordonner et renforcer les acteurs et les actions en lien avec l'éducation à la sexualité. Aussi, les acteurs (membres du personnel, sexologues, employés du CSSS ou d'autres ressources) peuvent davantage soutenir et accompagner les élèves. Les membres du personnel considèrent important que l'intervenant soit un adulte connu des jeunes avec lequel un lien de confiance est établi, cette importance ayant été documentée par plusieurs auteurs (ex. Rochineux en 2012 et Vienneau en 2011).

La dernière caractéristique concerne la durée du programme, des ateliers et des activités. Tout d'abord, selon les résultats obtenus lors des entrevues avec le personnel scolaire, le programme doit avoir une longue durée dans le temps, être intégré dans la grille de cours puis être cohérent avec le développement psychosexuel et la maturité des élèves. L'idée de l'insérer dans la grille de cours enverra un message de régularité et de normalité aux élèves et aux membres du personnel. De plus, les membres du personnel estiment qu'un atelier peut avoir une durée de 40 à 75 minutes et doit intégrer plusieurs activités différentes et courtes. Une longue activité est difficile pour ces élèves, des activités courtes permettent d'augmenter les chances de rétention (Schwanen, 2008).

6.3 Les contributions de l'étude

Cette étude contribue dans un premier temps à documenter deux variables associées aux besoins en matière d'éducation à la sexualité chez les jeunes en AD. D'abord, l'importance accordée aux thèmes à inclure dans un programme d'éducation à la sexualité et ensuite la motivation à participer à un atelier traitant des thèmes relatifs à la sexualité humaine. Certes, il s'agit d'une analyse des besoins spécifique au contexte québécois du programme de l'adaptation scolaire. Malgré que les résultats ne puissent être généralisés aux autres provinces du Canada, ils fournissent des informations pertinentes et utiles au-delà du Québec, sachant la présence de certaines similitudes des programmes éducatifs, des services offerts et des caractéristiques des jeunes EHDAA au Canada (Dafna, Uppal, Khan et Visentin, 2006). Cependant, les similitudes sont moindres concernant l'éducation à la sexualité dispensée actuellement dans le milieu scolaire des provinces. Par exemple, en Ontario, une réforme en éducation à la sexualité, au cours des dernières années, a permis l'insertion d'apprentissages pour développer la santé sexuelle dans le cours d'Éducation physique et Santé (Ministère de l'Éducation de l'Ontario, 2015).

Malgré les défis, cette analyse des besoins apporte à la fois le point de vue des jeunes et celui du personnel scolaire. La méthodologie employée permet de poser un regard croisé entre les deux échantillons permettant une convergence dans les données. De plus, cette recherche a permis d'explorer la perception du personnel scolaire quant aux objectifs de changements et identifier les actions/stratégies à privilégier dans un futur programme d'éducation à la sexualité, auprès des élèves en adaptation scolaire. Des données quantitatives et qualitatives pour le personnel scolaire apparaissent être une combinaison intéressante. Le qualitatif a apporté des nuances ou des précisions, non documentées par le questionnaire et par les résultats des études antérieures.

Les résultats permettent de guider plusieurs instances dans l'élaboration d'interventions en matière d'éducation à la sexualité. En effet, pour le MESS, les résultats appuient l'insertion de contenus obligatoires en éducation à sexualité dans toutes les écoles du Québec, incluant l'AD. Les thèmes qui motivent ou sont considérés comme importants chez les jeunes en AD font tous parties des thèmes en éducation à la sexualité proposés par le Ministère de l'Éducation (MEES, 2018b) : les ITSS et grossesse ; les violences sexuelles ; la notion de consentement ; la vie affective et amoureuse ; les comportements intimes. Cette recherche permet une réflexion concernant la contribution éventuelle des sexologues dans l'éducation à la sexualité en milieu scolaire. En effet, les sexologues possèdent les connaissances nécessaires pour répondre aux besoins spécifiques des élèves et pour soutenir les membres du personnel scolaire (Ordre professionnel des sexologues du Québec, 2017). Les résultats de cette étude guident les sexologues dans l'élaboration, la planification et la réalisation d'interventions concordant avec les contenus obligatoires du ministère et les thèmes jugés importants ou motivants par les élèves en AD. Plusieurs répondants ont mentionnés la nécessité d'avoir des outils pédagogiques pouvant être conçus entre autres par les sexologues. Ils ne se sentent pas toujours outiller ou former pour offrir une éducation à la sexualité aux élèves. Pour les membres du personnel scolaire en AD, les résultats permettent de mieux comprendre les besoins de leurs élèves en matière d'éducation à la sexualité.

6.4 Limites et pistes pour des futures recherches

La recherche présente contient des limites. La première limite est celle de la représentativité des deux échantillons. Les participants ont été recrutés dans deux écoles de la Montérégie, ce qui introduit des biais et empêche la généralisation des résultats. Il est vrai que la généralisation n'est pas possible au plan statistique. Mais les résultats semblent valables pour l'ensemble des jeunes Québécois inscrits en AD au

Québec, rien n'indique que les jeunes consultés ne sont pas comparables aux jeunes des autres régions. D'ailleurs, le taux de participation chez les jeunes était de 78%, ce qui est très satisfaisant et peut réduire le risque du biais de sélection. L'échantillon des membres du personnel est petit ($n=12$); un échantillon plus grand augmenterait la puissance statistique. En outre, en raison des particularités des jeunes en AD, c'est-à-dire la présence d'un trouble de l'apprentissage ou d'adaptation, il est possible que certains participants aient rencontré des difficultés de compréhension au moment de remplir le questionnaire. Pour réduire ce risque, le questionnaire était court et les thèmes formulés de manière simple. De plus, des pictogrammes accompagnaient chacun des thèmes. Cependant, comme le mentionnent d'autres auteurs, la faible capacité de ces jeunes à faire des liens peut mener à une incompréhension lors de tâches inhabituelles (Landry et Émond, 2013 ; Scime et Norvilitis, 2006 ; Toplak *et al.*, 2008).

À la suite des limites énumérées ainsi qu'à la lumière des données issues des recherches portant sur les besoins en éducation à la sexualité, quelques recommandations pour les futures recherches peuvent être formulées. Tout d'abord, les études portant sur les besoins en éducation à la sexualité chez les élèves en adaptation scolaire sont rares. La dernière étude québécoise repérée est celle de Carignan (2008). Donc, obtenir des données québécoises sur les besoins en éducation à la sexualité permet de réfléchir sur les thèmes et les méthodes en intervention sexuelle à privilégier. De plus, cette recherche renseigne sur le niveau de motivation et d'importance relative à une diversité de thèmes sur la sexualité. Toutefois, d'autres variables pourraient être explorées, par exemple le niveau de connaissances actuelles, la compréhension du consentement sexuel, l'utilisation réelle des réseaux sociaux comme source d'information sur la sexualité. De plus, il serait pertinent d'inclure les parents dans une autre étude pour obtenir leur perspective sur les préoccupations des jeunes et de la situation souhaitée. Cette inclusion permettrait à mieux comprendre et à mieux cibler les enjeux associés à l'élaboration d'ateliers en éducation à la sexualité chez les jeunes en AD.

CONCLUSION

Cette recherche vise à clarifier les besoins en matière d'éducation à la sexualité des jeunes âgés de 12 à 21 ans inscrits dans une classe de l'adaptation scolaire, dans un établissement scolaire de la région de la Montérégie. Pour ce faire, la démarche effectuée offre un regard complémentaire de 12 membres du personnel scolaire et de 159 élèves. Les données quantitatives sont enrichies par des données qualitatives, en plus d'être mises en parallèle avec les études antérieures. Ainsi, examiner les besoins en matière d'éducation à la sexualité était une avenue pertinente à explorer dans le cadre de cette recherche, car il n'y a pas d'étude récente publiée au Québec ou au Canada spécifiquement pour cette population.

Plusieurs résultats sont mis en évidence dans cette démarche scientifique. Tout d'abord, la littérature et les entrevues auprès du personnel scolaire permettent d'identifier certaines difficultés actuelles : besoins en éducation à la sexualité chez élèves en adaptation scolaire: le manque de connaissances sur la sexualité, la précocité des activités sexuelles, le taux élevé de grossesses et d'ITSS, les risques de vivre ou de la violence sexuelle et les difficultés dans l'établissement de relation interpersonnelle. Les thèmes ou apprentissages considérés importants par les élèves et les membres du personnel scolaire convergent avec ceux proposés par le Ministère de l'Éducation au Québec : les ITSS et la grossesse ; les violences sexuelles ; la notion de consentement ; la vie affective et amoureuse ; les comportements intimes. De plus, les résultats repèrent des similitudes et des différences dans le discours des membres du personnel et des élèves concernant l'importance des thèmes à aborder dans l'élaboration d'ateliers en éducation à la sexualité. Les élèves trouvent important et sont motivés d'une manière semblable envers les différentes dimensions présentées. Cependant, les variations pour

la variable motivation chez les jeunes permettent de proposer l'intégration de stratégies motivationnelles lors de la conception de programmes ou d'ateliers en éducation à la sexualité. Il y a très peu de différences au niveau de l'âge, du genre et le type de difficulté d'apprentissage pour les deux variables examinées (importance et motivation). Cependant, les filles sont plus motivées que les garçons à participer à un atelier traitant de la sexualité. Les quatre caractéristiques souhaitables lors de la création d'une intervention ou d'un programme d'éducation à la sexualité sont l'intégration de plusieurs stratégies pédagogiques dynamiques, la composition des groupes d'élèves, le choix de la personne responsable de l'animation des ateliers et la durée du programme, des ateliers et des activités.

Enfin, malgré ses limites, cette recherche apporte un éclairage pour les sexologues et les autres professionnels impliqués dans l'éducation à la sexualité œuvrant auprès des élèves en AD. D'abord, la diffusion de ce mémoire arrive au même moment que l'implantation des nouveaux contenus obligatoires en éducation à la sexualité, en milieu scolaire québécois. Elle permet de mettre en évidence le point de vue des élèves et du personnel scolaire concernant l'éducation à la sexualité en adaptation scolaire. Cette démarche scientifique dresse un portrait plus précis de la motivation et l'importance concernant les thèmes pouvant être intégrés dans l'élaboration d'un programme en éducation à la sexualité. De plus, les propos des membres de l'AD permettent de comprendre la situation initiale des élèves au niveau de la sexualité et identifier les actions/stratégies à privilégier dans un futur programme d'éducation à la sexualité auprès de leurs élèves. D'autres sexologues pourraient utiliser ses données pour concevoir un programme d'éducation à la sexualité dans une école ayant un secteur de l'AD.

ANNEXE A

CATÉGORIES D'ÉLÈVES INSCRITS EN ADAPTATION SCOLAIRE (Ministère de l'Éducation du Québec, 2000)

-3-

Élèves handicapés ou en difficulté d'adaptation ou d'apprentissage	
A. Élèves en difficulté d'adaptation ou d'apprentissage	
Élèves à risque	Troubles graves du comportement
	13 Avec entente MEC-MSSS
	14 Sans entente MEC-MSSS
B. Élèves handicapés	
Déficience motrice légère ou organique ou déficience langagière	Déficience intellectuelle moyenne à sévère, déficience intellectuelle profonde ou troubles sévères du développement
33 Déficience motrice légère ou organique	24 Déficience intellectuelle moyenne à sévère
34 Déficience langagière	23 Déficience intellectuelle profonde
	50 Troubles envahissants du développement
	53 Troubles relevant de la psychopathologie
	99 Déficience atypique
	Déficience physique grave
	36 Déficience motrice grave
	42 Déficience visuelle
	44 Déficience auditive

ANNEXE B

QUESTIONNAIRE POUR LES ÉLÈVES EN ADAPTATION SCOLAIRE

**QUESTIONNAIRE #1
POUR LES ÉLÈVES EN ADAPTATION SCOLAIRE**

*«Besoins en matière d'éducation à la sexualité chez les jeunes de 12 à 21 ans
en adaptation scolaire»*

Maxime Leblanc et Manon Bergeron (UQAM, 2015)

Section A - Informations sociodémographiques

1. Quel est ton sexe? Fille Gars

2. Quel est ton âge? _____

3. Quel est la difficulté d'adaptation principale rencontrée?

<input type="checkbox"/> Trouble apprentissage	<input type="checkbox"/> Trouble comportement	<input type="checkbox"/> Déficience intellectuelle
---	--	---

4. As-tu déjà vécu une relation amoureuse? (une réponse)
 - Oui, actuellement
 - Oui, au cours de la dernière année, mais pas en ce moment
 - Non, pas depuis un an

5. As-tu participé à une activité traitant de la sexualité depuis que tu es à l'école secondaire?
 - Non
 - Oui, répondez à a) et b)
 - Je ne me rappelle pas

Si oui, répond au deux sous-questions suivantes :

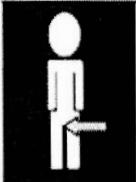
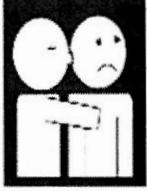
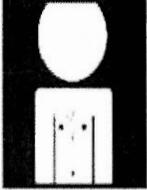
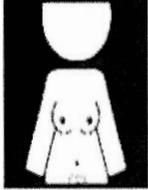
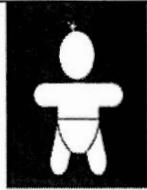
 - a) À ton souvenir, combien de périodes a duré cette activité (ou ces activités) (45 min à 1h15)?
_____ périodes

 - b) À quel moment tu as fait cette activité:

<input type="checkbox"/> Cette année	<input type="checkbox"/> L'année passée	<input type="checkbox"/> Je ne me rappelle pas
--------------------------------------	---	--

Section B- Importance des thèmes

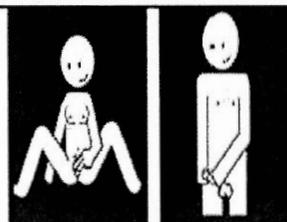
D'après toi, est-ce important de parler de ce thème aux élèves de ta classe...?

	Pas du tout important	Peu important	Moyennement important	Important	Vraiment important		
1. Parties sexuelles des gars et des filles	<input type="checkbox"/>						
2. Méthodes de contraception	<input type="checkbox"/>						
3. Violence, abus et agressions sexuelles	<input type="checkbox"/>						
4. Changements du corps, pour les filles et les garçons	<input type="checkbox"/>						
5. Grossesse/ Naissance	<input type="checkbox"/>						

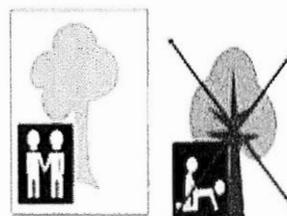
6. Rêves sexuels



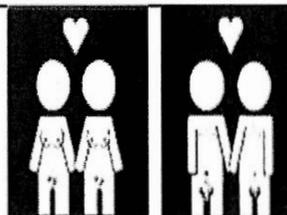
7. Masturbation\ Se caresser



8. Comportements intimes (en privé) et publics



9. Homosexualité (gai ou lesbienne)



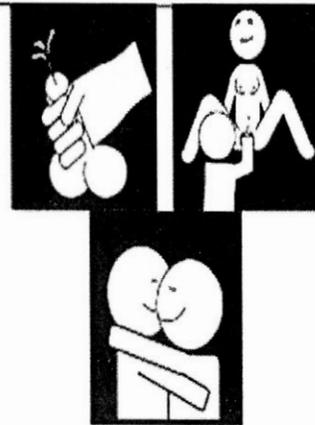
10. Maladies sexuelles (ITSS)²	<input type="checkbox"/>						
11. Abstinence et ses propres choix dans la sexualité	<input type="checkbox"/>						
12. Sexualité sur Internet et à la télévision	<input type="checkbox"/>						
13. Attirance et amour envers quelqu'un	<input type="checkbox"/>						
14. Rencontre amoureuse par Internet	<input type="checkbox"/>						
15. Sexualité dans une relation amoureuse	<input type="checkbox"/>						

² Le terme « maladies sexuelles » n'est plus utilisé depuis bon nombre d'années. Par contre, lors de la validation du questionnaire auprès des experts de l'AD, ils ont fortement recommandé l'utilisation de ce terme pour assurer la compréhension chez les jeunes.

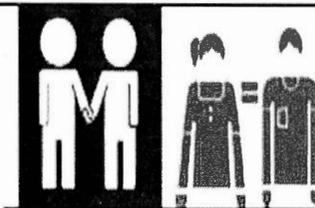
16. Prostitution
chez les jeunes



17. Plaisir sexuel et
orgasme



18. Relation
amoureuse
égalitaire,
sans violence



Section C- Ton intérêt face aux thèmes

Imaginez que les élèves puissent participer à 24 ateliers portant sur la sexualité. Un thème est abordé dans chaque atelier. Pour chaque thème, indique à quel point tu serais motivé de participer. Tu as trois choix de réponse :

- 0) Pas du tout motivé, je ne participerais pas
- 1) Un peu motivé, je participerais peut-être
- 2) Très motivé, il est certain que je participerais

Je suis motivé de participer à un atelier sur ce thème...

Note : Les thèmes et les images sont les mêmes que dans la section B

ANNEXE C

QUESTIONNAIRE POUR LE PERSONNEL SCOLAIRE

Section A- Section Sociodémographique

1. Quel est votre sexe ? Femme Homme
2. Quel est votre âge ? _____
3. Quel est le diplôme le plus élevé obtenu ? _____
4. Quelle est votre fonction actuelle ? _____
5. Quel est votre nombre d'années d'expériences professionnelles dans la fonction indiquée à la question 4? _____ année(s)
6. Répondez à cette question si vous êtes enseignant/e. Sinon, passez à la question 8.
 - A) Quel est le niveau d'enseignement de votre contenu?

Primaire	<input type="checkbox"/> 1	<input type="checkbox"/> 2	<input type="checkbox"/> 3	<input type="checkbox"/> 4	<input type="checkbox"/> 5	<input type="checkbox"/> 6
Secondaire	<input type="checkbox"/> 1	<input type="checkbox"/> 2	<input type="checkbox"/> 3	<input type="checkbox"/> 4	<input type="checkbox"/> 5	
 - B) Quelle(s) matière(s) enseignez-vous ?

7. Enseignez-vous uniquement au secteur de l'adaptation scolaire et sociale?
Non Oui
8. Avez-vous participé à une session de perfectionnement sur l'éducation à la sexualité dans le cadre de votre travail actuel ou passé ? Non Oui
 Si oui, répondez aux deux sous-questions suivantes :
 - a) Quelle était la durée approximative de cette session de formation : _heures
 - b) À quel moment vous avez reçu cette session de formation:

<input type="checkbox"/> Il y a moins de 5 ans	<input type="checkbox"/> Il y a 5 ans ou plus
--	---

Section B- Importance des thèmes

D'après vous, à quel point est-ce important de parler de ce thème aux élèves en adaptation scolaire ...?

Note : Les thèmes sont les mêmes que dans l'Annexe B (Section B)

ANNEXE D

CANEVAS D'ENTREVUE

CANEVAS D'ENTREVUE (Maxime Leblanc, 2015)

Introduction : Courte présentation de l'étudiant de l'UQAM responsable du projet et des objectifs du projet de recherche. Rappel des considérations éthiques et signatures du formulaire de consentement.

SECTION 1 : Situation professionnelle

1. Pour commencer, pouvez-vous me décrire brièvement vos fonctions à l'école secondaire?
 - Enseignement ou non enseignement? En adaptation scolaire et/ou régulier?
 - Comme le sujet principal de l'étude est lié à l'éducation à la sexualité, pouvez-vous me décrire votre implication dans les activités d'éducation à la sexualité auprès des jeunes de l'adaptation scolaire?

SECTION 2 : Représentations de la situation actuelle

Vous côtoyer quotidiennement les élèves en adaptation scolaire, en classe et à l'extérieur de la classe. Vous êtes bien placés pour observer ou discuter avec ces jeunes, notamment pour des aspects liés à la sexualité.

1. Dans le cadre de votre travail auprès des jeunes de l'adaptation scolaire, quels sont les questionnements ou les préoccupations les plus fréquentes des élèves par rapport à la sexualité?
2. Dans le cadre de votre travail, quelles difficultés en lien avec la sexualité les élèves vous ont-ils fréquemment fait part ?
3. Dans le cadre de votre travail, quelles facettes positives en lien avec la sexualité les élèves vous ont-ils fréquemment fait part?

SECTION 3 : Représentations de la situation attendue

1. Dans le cadre de votre travail auprès des élèves de l'adaptation scolaire, quels sont les changements souhaités par les jeunes pour un mieux-être sexuel?
2. À la lumière des expériences vécues par les jeunes, quels sont les savoirs à développer (savoir, savoir-être, savoir-faire) dans le cadre de l'éducation à la sexualité
 - Au niveau des connaissances, habiletés, attitudes ?

SECTION 4 : Représentations des perspectives d'action

Dans l'éventualité où un programme d'éducation à la sexualité était développé spécifiquement pour les élèves en adaptation scolaire :

1. Quels thèmes seraient les plus pertinents à être abordés en lien avec la sexualité?
2. Quel type d'intervention serait à privilégier pour aborder l'éducation à la sexualité avec ces élèves?
3. Quelles activités/stratégies pédagogiques seraient l'idéal pour aborder des thèmes reliés à la sexualité dans le cadre d'un programme en éducation à la sexualité?

ANNEXE E

CERTIFICAT D'APPROBATION ÉTHIQUE

UQÀM **Faculté des sciences humaines**
Université du Québec à Montréal

Certificat d'approbation éthique

Le Comité d'éthique de la recherche pour les projets étudiants de la Faculté des sciences humaines a examiné le projet de recherche suivant et l'a jugé conforme aux pratiques habituelles ainsi qu'aux normes établies par le *Cadre normatif pour l'éthique de la recherche avec des êtres humains* (juin 2012) de l'UQAM :

Besoins d'apprentissage en matière d'éducation à la sexualité : regard croisé entre les élèves inscrits en adaptation scolaire au niveau secondaire et le personnel scolaire

Maxime Leblanc, étudiant à la maîtrise en sexologie

Sous la direction de Manon Bergeron, professeure au Département de sexologie

Toute modification au protocole de recherche en cours de même que tout événement ou renseignement pouvant affecter l'intégrité de la recherche doivent être communiqués rapidement au comité.

La suspension ou la cessation du protocole, temporaire ou définitive, doit être communiquée au comité dans les meilleurs délais.

Le présent certificat est valide pour une durée d'un an à partir de la date d'émission. Au terme de ce délai, un rapport d'avancement de projet doit être soumis au comité, en guise de rapport final si le projet est réalisé en moins d'un an, et en guise de rapport annuel pour le projet se poursuivant sur plus d'une année. Dans ce dernier cas, le rapport annuel permettra au comité de se prononcer sur le renouvellement du certificat d'approbation éthique.

Certificat émis le 9 juillet 2015. No de certificat : FSH-2015-056.



Thérèse Bouffard
Présidente du comité
Professeure au Département de psychologie

ANNEXE F

TABLEAUX SUPPLÉMENTAIRES POUR LES RÉSULTATS AUX
QUESTIONNAIRES

- Tableau F1 : Comparaison des scores moyens garçons pour les 18 thèmes de la variable importance des thèmes, selon le genre des élèves
- Tableau F2 : Comparaison des scores moyens pour les 18 thèmes de la variable motivation, selon le genre des élèves
- Tableau F3 : Classement comparatif des 18 thèmes de la variable importance en ordre décroissant, selon le genre des élèves
- Tableau F4 : Classement comparatif des 18 thèmes de la variable motivation en ordre décroissant, selon le genre des élèves
- Tableau F5 : Comparaison des scores moyens pour les 18 thèmes de la variable de l'importance, selon l'âge des élèves
- Tableau F6 : Comparaison des scores moyens pour les 18 thèmes de la variable motivation, selon l'âge des élèves
- Tableau F7 : Comparaison des scores moyens pour les 18 thèmes de la variable de l'importance, selon le type de difficultés
- Tableau F8 : Comparaison des scores moyens pour les 18 thèmes de la variable de la motivation, selon le type de difficultés
- Tableau F9 : Comparaison des scores moyens pour les 18 thèmes de la variable de l'importance, entre les élèves et le personnel scolaire
- Tableau F10 : Classement comparatif des 18 thèmes de la variable importance en ordre décroissant, entre les élèves et le personnel scolaire

Tableau F1 : Comparaison des scores moyens obtenus pour les 18 thèmes de la variable importance des thèmes, selon le genre des élèves

	<i>Filles (n=66)</i>		<i>Garçons (n=93)</i>		<i>t</i>	<i>P</i>
	<i>M</i>	<i>(é.t.)</i>	<i>M</i>	<i>(é.t.)</i>		
Score global	2,34	(0,88)	2,27	(0,97)	0,46	0,65
1. Santé sexuelle	2,69	(0,91)	2,60	(1,15)	0,56	0,58
1.1. Contraception	2,88	(1,10)	2,75	(1,32)	0,65	0,52
1.2. Violence, abus et agressions sexuelles	3,02	(1,18)	2,78	(1,36)	1,12	0,27
1.3. ITSS	2,78	(1,42)	2,76	(1,43)	0,08	0,94
1.4. Abstinance et ses propres choix dans la sexualité	2,45	(1,27)	2,39	(1,41)	0,29	0,77
1.5. Prostitution	2,37	(1,52)	2,34	(1,43)	0,10	0,92
2. Relations interpersonnelles	2,68	(1,00)	2,49	(1,06)	1,18	0,24
2.1. Grossesse/naissance	2,59	(1,24)	2,47	(1,23)	0,62	0,54
2.2. Attirance et amour	2,65	(1,34)	2,43	(1,24)	1,02	0,31
2.3. Sexualité dans une relation amoureuse	2,67	(1,27)	2,40	(1,29)	1,29	0,20
2.4. Relation amoureuse égalitaire, sans violence	2,83	(1,21)	2,71	(1,35)	0,62	0,54
3. Comportements sexuels	2,12	(1,19)	2,06	(1,14)	0,32	0,75
3.1. Comportements intimes (en privé) et publics	2,08	(1,40)	2,35	(1,39)	-1,21	0,23
3.2. Homosexualité	2,31	(1,39)	1,90	(1,38)	1,81	0,07
3.3. Sexualité sur Internet et à la télévision	1,88	(1,51)	1,84	(1,40)	0,17	0,86
3.4. Rencontre amoureuse par Internet	2,23	(1,37)	2,12	(1,40)	0,48	0,63
4. Plaisir/Excitation	1,79	(1,17)	1,75	(1,14)	0,20	0,84
4.1. Rêves sexuels	1,58	(1,35)	1,62	(1,24)	-0,21	0,83
4.2. Masturbation/ se caresser	1,56	(1,25)	1,68	(1,27)	-0,57	0,57
4.3. Plaisir sexuel et orgasme	2,23	(1,44)	1,97	(1,46)	1,11	0,27
5. Corps humain	2,02	(1,17)	2,19	(0,95)	-1,03	0,31
5.1. Parties sexuelles	1,91	(1,27)	2,02	(1,29)	-0,56	0,58
5.2. Changements du corps	2,12	(1,32)	2,35	(1,10)	-1,21	0,23

M= moyenne; é.t.= écart-type

Tableau F2 : Comparaison des scores moyens pour les 18 thèmes de la variable motivation, selon le genre des élèves

	<i>Filles (n=66)</i>		<i>Garçons (n=93)</i>		<i>t</i>	<i>P</i>
	<i>M</i>	<i>(é.t.)</i>	<i>M</i>	<i>(é.t.)</i>		
Score global Motivation	1,19	(0,48)	0,96	(0,59)	2,48	0,01
1. Santé sexuelle	1,33	(0,54)	1,04	(0,67)	3,02	0,00
1.1. Contraception	1,48	(0,69)	1,07	(0,80)	3,55	0,02
1.2. Violence, abus et agressions sexuelles	1,38	(0,74)	1,08	(0,83)	2,42	0,62
1.3. ITSS	1,45	(0,71)	1,14	(0,86)	2,46	0,05
1.4. Abstinence et ses propres choix dans la sexualité	1,23	(0,75)	0,98	(0,82)	2,01	0,36
1.5. Prostitution	1,09	(0,81)	0,93	(0,84)	1,19	0,09
2. Relations interpersonnelles	1,38	(0,55)	1,17	(0,65)	2,21	0,03
2.1. Grossesse/naissance	1,27	(0,78)	1,01	(0,75)	2,14	0,44
2.2. Attirance et amour	1,36	(0,76)	1,25	(0,78)	0,95	0,18
2.3. Sexualité dans une relation amoureuse	1,42	(0,66)	1,16	(0,80)	2,20	0,24
2.4. Relation amoureuse égalitaire, sans violence	1,47	(0,68)	1,25	(0,86)	1,75	0,01
3. Comportements sexuels	1,06	(0,60)	0,85	(0,66)	2,03	0,04
3.1 Comportements intimes (en privé) et publics	1,05	(0,73)	0,91	(0,83)	1,03	0,00
3.2 Homosexualité	1,20	(0,75)	0,77	(0,77)	3,47	0,02
3.3 Sexualité sur Internet et à la télévision	0,91	(0,78)	0,79	(0,79)	0,91	0,35
3.4 Rencontre amoureuse par Internet	1,09	(0,82)	0,91	(0,82)	1,35	0,03
4. Plaisir/Excitation	0,91	(0,75)	0,75	(0,64)	1,42	0,16
4.1 Rêves sexuels	0,86	(0,86)	0,71	(0,76)	0,77	0,18
4.2 Masturbation/ se caresser	0,88	(0,80)	0,88	(0,80)	1,36	0,30
4.3 Plaisir sexuel et orgasme	1,00	(0,84)	0,78	(0,74)	1,71	0,08
5 Corps humain	0,99	(0,74)	0,86	(0,69)	1,16	0,13
5.1. Parties sexuelles	1,06	(0,76)	0,86	(0,76)	1,64	0,00
5.2. Changements du corps	0,92	(0,85)	0,86	(0,76)	0,50	0,03

M= moyenne; é.t.= écart-type

Tableau F3 : Classement comparatif des 18 thèmes de la variable importance en ordre décroissant, selon le genre des élèves

Filles (n=66)	Ordre d'importance	Gars (n=93)
Violence, abus et agressions sexuelles	1	Violence, abus et agressions sexuelles
Méthodes de contraception	2	ITSS
Relation amoureuse égalitaire, sans violence	3	Méthodes de contraception
ITSS	4	Relation amoureuse égalitaire, sans violence
Sexualité dans une relation amoureuse	5	Grossesse/Naissance
Attirance et amour envers quelqu'un	6	Attirance et amour envers quelqu'un
Grossesse/Naissance	7	Sexualité dans une relation amoureuse
Prostitution chez les jeunes	8	Abstinence et ses propres choix dans la sexualité
Abstinence et ses propres choix dans la sexualité	9	Changements du corps, pour les filles et les garçons
Homosexualité (gai ou lesbienne)	10	Comportements intimes (en privé) et publics
Rencontre amoureuse par Internet	11	Prostitution chez les jeunes
Plaisir sexuel et orgasme	12	Rencontre amoureuse par Internet
Changements du corps, pour les filles et les garçons	13	Parties sexuelles des gars et des filles
Comportements intimes (en privé) et publics	14	Plaisir sexuel et orgasme
Parties sexuelles des gars et des filles	15	Homosexualité (gai ou lesbienne)
Sexualité sur Internet et à la télévision	16	Sexualité sur Internet et à la télévision
Rêves sexuels	17	Masturbation\Se caresser
Masturbation\Se caresser	18	Rêves sexuels

Tableau F4 : Classement comparatif des 18 thèmes de la variable motivation en ordre décroissant, selon le genre des élèves

Filles (n=66)	Ordre de motivation	Gars (n=93)
Méthodes de contraception	1	Relation amoureuse égalitaire, sans violence
Relation amoureuse égalitaire, sans violence	2	Attirance et amour envers quelqu'un
ITSS	3	Sexualité dans une relation amoureuse
Sexualité dans une relation amoureuse	4	ITSS
Violence, abus et agressions sexuelles	5	Violence, abus et agressions sexuelles
Attirance et amour envers quelqu'un	6	Méthodes de contraception
Grossesse/Naissance	7	Grossesse/Naissance
Abstinence et ses propres choix dans la sexualité	8	Abstinence et ses propres choix dans la sexualité
Homosexualité (gai ou lesbienne)	9	Prostitution chez les jeunes
Rencontre amoureuse par Internet	10	Comportements intimes (en privé) et publics
Prostitution chez les jeunes	11	Rencontre amoureuse par Internet
Parties sexuelles des gars et des filles	12	Masturbation\Se caresser
Comportements intimes (en privé) et publics	13	Parties sexuelles des gars et des filles
Plaisir sexuel et orgasme	14	Changements du corps, pour les filles et les garçons
Changements du corps, pour les filles et les garçons	15	Sexualité sur Internet et à la télévision
Sexualité sur Internet et à la télévision	16	Plaisir sexuel et orgasme
Masturbation\Se caresser	17	Homosexualité (gai ou lesbienne)
Rêves sexuels	18	Rêves sexuels

Tableau F5 : Comparaison des scores moyens pour les 18 thèmes de la variable de l'importance, selon l'âge des élèves

	12-14 ans (n=16)		15-17ans (n=113)		18-20 ans (n=30)		F	ddl	P
	M	(é.t.)	M	(é.t.)	M	(é.t.)			
Score global	2,47	(1,06)	2,40	(0,75)	2,25	(0,92)	0,63	158	0,54
1. Santé sexuelle	2,74	(1,24)	2,56	(0,76)	2,64	(1,04)	0,17	158	0,85
1.1. Contraception	2,93	(1,34)	2,77	(1,23)	2,87	(1,22)	0,16	157	0,85
1.2. Violence, abus et agressions sexuelles	2,56	(1,21)	2,96	(1,21)	2,77	(1,59)	0,71	157	0,46
1.3. ITSS	3,44	(0,73)	2,78	(1,37)	2,37	(1,75)	3,07	156	0,05
1.4. Abstinence et ses propres choix dans la sexualité	2,69	(1,20)	2,33	(1,32)	2,60	(1,55)	0,83	157	0,44
1.5. Prostitution	2,20	(1,08)	2,42	(1,47)	2,18	(1,63)	0,39	154	0,68
2. Relations interpersonnelles	2,73	(1,12)	2,68	(0,82)	2,52	(1,04)	0,50	158	0,61
2.1. Grossesse/naissance	2,63	(1,15)	2,50	(1,21)	2,53	(1,38)	0,74	158	0,93
2.2. Attirance et amour	2,63	(1,20)	2,43	(1,29)	2,83	(1,31)	1,17	157	0,31
2.3. Sexualité dans une relation amoureuse	2,75	(1,18)	2,51	(1,26)	2,38	(1,45)	0,43	155	0,65
2.4. Relation amoureuse égalitaire, sans violence	2,94	(0,85)	2,66	(1,35)	3,03	(1,21)	1,13	157	0,33
3. Comportements sexuels	2,38	(1,22)	2,43	(0,90)	1,95	(1,16)	2,68	158	0,07
3.1. Comportements intimes (en privé) et publics	2,50	(0,89)	2,11	(1,45)	2,57	(1,33)	1,63	157	0,20
3.2. Homosexualité	2,25	(1,39)	2,04	(1,35)	2,07	(1,57)	0,15	157	0,86
3.3. Sexualité sur Internet et à la télévision	2,06	(1,39)	1,64	(1,36)	2,57	(1,59)	5,37	158	0,01
3.4. Rencontre amoureuse par Internet	2,69	(0,95)	2,01	(1,40)	2,48	(1,43)	2,69	157	0,07
4. Plaisir/Excitation	1,81	(1,34)	1,89	(1,10)	1,73	(1,11)	0,27	158	0,77
4.1. Rêves sexuels	1,63	(1,26)	1,53	(1,23)	1,86	(1,48)	0,77	157	0,46
4.2. Masturbation/ se caresser	1,75	(1,13)	1,59	(1,22)	1,70	(1,49)	0,17	158	0,85
4.3. Plaisir sexuel et orgasme	2,06	(1,53)	2,05	(1,41)	2,17	(1,63)	0,08	157	0,93
5. Corps humain	2,38	(1,20)	2,13	(0,90)	2,08	(1,03)	0,58	158	0,56
5.1. Parties sexuelles des gars et des filles	2,19	(1,11)	1,92	(1,20)	2,07	(1,24)	0,42	158	0,66
5.2. Changements du corps, pour les filles et les garçons	2,56	(1,26)	2,23	(1,13)	2,20	(1,40)	0,58	158	0,56

M= moyenne; é.t.= écart-type

Tableau F6 : Comparaison des scores moyens pour les 18 thèmes de la variable motivation, selon l'âge des élèves

	12-14 ans (n=16)		15-17ans (n=113)		18-20 ans (n=30)		F	ddl	P
	M	(é.t.)	M	(é.t.)	M	(é.t.)			
Score global	1,35	(0,55)	0,98	(0,52)	1,21	(0,63)	4,49	151	0,01
1. Santé sexuelle	1,36	(0,63)	1,13	(0,61)	1,14	(0,73)	1,53	158	0,41
1.1. Contraception	1,60	(0,63)	1,25	(0,77)	1,03	(0,81)	2,74	157	0,07
1.2. Violence, abus et agressions sexuelles	1,31	(0,79)	1,18	(0,79)	1,23	(0,90)	0,22	157	0,80
1.3. ITSS	1,56	(0,73)	1,25	(0,80)	1,17	(0,83)	1,37	158	0,26
1.4. Abstinence et ses propres choix dans la sexualité	1,25	(0,78)	1,02	(0,78)	1,23	(0,86)	1,26	157	0,29
1.5. Prostitution	1,20	(0,86)	0,96	(0,80)	1,07	(0,92)	0,70	156	0,50
2. Relations interpersonnelles	1,52	(0,56)	1,19	(0,62)	1,38	(0,61)	2,78	158	0,06
2.1. Grossesse/naissance	1,38	(0,81)	1,04	(0,75)	1,27	(0,79)	1,99	157	0,14
2.2. Attirance et amour	1,56	(0,63)	1,22	(0,80)	1,43	(0,68)	2,01	158	0,14
2.3. Sexualité dans une relation amoureuse	1,56	(0,73)	1,19	(0,75)	1,40	(0,72)	2,26	158	0,11
2.4. Relation amoureuse égalitaire, sans violence	1,56	(0,63)	1,28	(0,82)	1,43	(0,77)	1,23	158	0,33
3. Comportements sexuels	1,19	(0,67)	0,84	(0,61)	1,15	(0,72)	4,18	158	0,02
3.1. Comportements intimes (en privé) et publics	1,19	(0,75)	0,86	(0,77)	1,27	(0,83)	3,99	158	0,02
3.2. Homosexualité	1,19	(0,75)	0,89	(0,79)	1,03	(0,81)	1,19	157	0,31
3.3. Sexualité sur Internet et à la télévision	1,06	(0,85)	0,74	(0,74)	1,10	(0,86)	3,21	157	0,31
3.4. Rencontre amoureuse par Internet	1,31	(0,70)	0,88	(0,79)	1,20	(0,93)	3,25	158	0,04
4. Plaisir/Excitation	1,15	(0,62)	0,72	(0,64)	1,03	(0,81)	4,70	158	0,01
4.1. Rêves sexuels	1,19	(0,75)	0,66	(0,74)	1,13	(0,94)	6,42	158	0,00
4.2. Masturbation/ se caresser	1,13	(0,72)	0,70	(0,74)	0,90	(0,89)	2,60	158	0,08
4.3. Plaisir sexuel et orgasme	1,13	(0,72)	0,79	(0,77)	1,07	(0,83)	2,45	158	0,09
5. Corps humain	1,31	(0,77)	0,81	(0,65)	0,81	(0,80)	4,98	158	0,01
5.1. Parties sexuelles des gars et des filles	1,31	(0,79)	0,85	(0,72)	1,10	(0,85)	3,44	158	0,03
5.2. Changements du corps, pour les filles et les garçons	1,31	(0,79)	0,77	(0,74)	1,10	(0,89)	4,81	158	0,01

M= moyenne; é.t.= écart-type

Tableau F7 : Comparaison des scores moyens pour les 18 thèmes de la variable de l'importance, selon le type de difficultés

	AC (n=89)		DI (n=69)		t	P
	M	(é.t)	M	(é.t.)		
Score global	2,40	(0,80)	2,19	(1,06)	1,38	0,17
1. Santé sexuelle	2,81	(0,88)	2,43	(1,20)	2,21	0,03
1.1. Contraception	2,94	(1,08)	2,65	(1,38)	1,48	0,14
1.2. Violence, abus et agressions sexuelles	3,03	(1,18)	2,71	(1,39)	1,59	0,11
1.3. ITSS	3,08	(1,18)	2,40	(1,60)	3,07	0,00
1.4. Abstinence et ses propres choix dans la sexualité	2,57	(1,21)	2,24	(1,51)	1,56	0,12
1.5. Prostitution	2,46	(1,39)	2,24	(1,56)	0,93	0,36
2. Relations interpersonnelles	2,68	(0,93)	2,44	(1,15)	1,43	0,16
2.1. Grossesse/naissance	2,62	(1,12)	2,41	(1,35)	1,04	0,30
2.2. Attirance et amour	2,59	(1,28)	2,45	(1,30)	0,66	0,51
2.3. Sexualité dans une relation amoureuse	2,67	(1,24)	2,34	(1,32)	1,58	0,12
2.4. Relation amoureuse égalitaire, sans violence	2,91	(1,12)	2,59	(1,46)	1,53	0,14
3. Comportements sexuels	2,17	(0,97)	1,98	(1,36)	0,96	0,34
3.1. Comportements intimes (en privé) et publics	2,35	(1,24)	2,10	(1,58)	1,09	0,28
3.2. Homosexualité	2,20	(1,26)	1,91	(1,54)	1,30	0,19
3.3. Sexualité sur Internet et à la télévision	1,84	(1,32)	1,88	(1,61)	-0,18	0,86
3.4. Rencontre amoureuse par Internet	2,28	(1,25)	2,03	(1,32)	1,15	0,25
4. Plaisir/Excitation	1,87	(1,05)	1,64	(1,27)	1,24	0,22
4.1. Rêves sexuels	1,60	(1,18)	1,62	(1,43)	-0,11	0,92
4.2. Masturbation/ se caresser	1,75	(1,14)	1,48	(1,40)	1,36	0,18
4.3. Plaisir sexuel et orgasme	2,27	(1,41)	1,84	(1,49)	1,85	0,07
5. Corps humain	2,01	(1,01)	2,28	(1,07)	-1,62	0,11
5.1. Parties sexuelles des gars et des filles	1,91	(1,14)	2,07	(1,38)	-0,81	0,41
5.2. Changements du corps, pour les filles et les garçons	2,10	(1,13)	2,48	(1,26)	-1,98	0,05

M= moyenne; é.t.= écart-type

Tableau F8 : Comparaison des scores moyens pour les 18 thèmes de la variable de la motivation, selon le type de difficultés

	AC (n=89)		DI (n=69)		t	P
	M	(é.t.)	M	(é.t.)		
Score global	1,08	(0,46)	1,03	(0,67)	0,50	0,62
1. Santé sexuelle	1,24	(0,56)	1,05	(0,72)	1,86	0,07
1.1. Contraception	1,38	(0,68)	1,07	(0,86)	2,45	0,02
1.2. Violence, abus et agressions sexuelles	1,33	(0,74)	1,04	(0,87)	2,23	0,03
1.3. ITSS	1,37	(0,73)	1,13	(0,87)	1,89	0,61
1.4. Abstinence et ses propres choix dans la sexualité	1,11	(0,75)	1,04	(0,87)	0,54	0,59
1.5. Prostitution	1,03	(0,79)	0,96	(0,87)	0,58	0,56
2. Relations interpersonnelles	1,29	(0,53)	1,21	(0,72)	0,81	0,42
2.1. Grossesse/naissance	1,13	(0,73)	1,10	(0,83)	0,26	0,80
2.2. Attirance et amour	1,29	(0,74)	1,29	(0,81)	0,02	0,99
2.3. Sexualité dans une relation amoureuse	1,34	(0,69)	1,19	(0,83)	1,23	0,22
2.4. Relation amoureuse égalitaire, sans violence	1,40	(0,73)	1,26	(0,87)	1,13	0,26
3. Comportements sexuels	0,92	(0,58)	0,95	(0,73)	-0,22	0,82
3.1. Comportements intimes (en privé) et publics	0,98	(0,77)	0,96	(0,83)	0,17	0,87
3.2. Homosexualité	0,92	(0,78)	0,99	(0,81)	-0,51	0,61
3.3. Sexualité sur Internet et à la télévision	0,81	(0,74)	0,88	(0,86)	-0,58	0,57
3.4. Rencontre amoureuse par Internet	1,00	(0,75)	0,97	(0,91)	0,22	0,83
4. Plaisir/Excitation	0,84	(0,64)	0,79	(0,75)	0,50	0,62
4.1. Rêves sexuels	0,76	(0,75)	0,86	(0,88)	-0,70	0,49
4.2. Masturbation/ se caresser	0,84	(0,74)	0,70	(0,83)	1,18	0,24
4.3. Plaisir sexuel et orgasme	0,92	(0,79)	0,81	(0,79)	0,87	0,39
5. Corps humain	0,90	(0,63)	0,93	(0,82)	-0,30	0,76
5.1. Parties sexuelles des gars et des filles	0,96	(0,72)	0,93	(0,83)	0,22	0,82
5.2. Changements du corps, pour les filles et les garçons	0,84	(0,72)	0,94	(0,89)	-0,78	0,44

M= moyenne; é.t.= écart-type

Tableau F9 : Comparaison des scores moyens pour les 18 thèmes de la variable de l'importance, entre les élèves et le personnel scolaire

	Élève (n=159)		Personnel (n=12)		t	P
	M	(é.t.)	M	(é.t.)		
Score global	2,30	(0,93)	3,57	(0,37)	-4,49	0,00
1. Santé sexuelle	2,64	(1,05)	3,63	(0,36)	-7,47	0,00
1.1 Contraception	2,07	(1,39)	3,83	(0,39)	-4,37	0,00
1.2 Violence, abus et agressions sexuelles	2,77	(1,42)	3,75	(0,45)	-2,38	0,02
1.3 ITSS	2,08	(1,46)	2,83	(1,19)	-2,56	0,01
1.4 Abstinence et ses propres choix dans la sexualité	2,76	(1,29)	3,92	(0,29)	-3,10	0,00
1.5 Prostitution	2,52	(1,23)	3,00	(0,95)	-1,32	0,19
2. Relations interpersonnelles	2,57	(1,04)	3,58	(0,40)	-7,11	0,00
2.1 Grossesse/naissance	1,86	(1,44)	3,92	(0,29)	-4,92	0,00
2.2 Attirance et amour	2,80	(1,23)	4,00	(0,00)	-3,36	0,00
2.3 Sexualité dans une relation amoureuse	1,97	(1,24)	3,33	(0,65)	-3,74	0,00
2.4 Relation amoureuse égalitaire, sans violence	1,63	(1,26)	3,58	(0,52)	-5,33	0,00
3. Comportements sexuels	2,08	(1,16)	3,73	(0,36)	-11,87	0,00
3.1 Comportements intimes (en privé) et publics	2,51	(1,28)	3,75	(0,45)	-3,32	0,00
3.2 Homosexualité	2,35	(1,46)	2,83	(0,84)	-1,10	0,27
3.3 Sexualité sur Internet et à la télévision	1,97	(1,24)	3,33	(0,65)	-3,74	0,00
3.4 Rencontre amoureuse par Internet	2,88	(1,29)	3,83	(0,39)	-2,55	0,01
4. Plaisir/excitation	1,77	(1,15)	3,17	(0,61)	-7,05	0,00
4.1 Rêves sexuels	2,52	(1,28)	3,67	(0,49)	-3,06	0,00
4.2 Masturbation/ se caresser	2,16	(1,38)	3,33	(0,99)	-2,87	0,00
4.3 Plaisir sexuel et orgasme	1,60	(1,23)	2,73	(1,01)	-2,85	0,01
5. Corps humain	2,12	(1,05)	3,42	(0,52)	-7,64	0,00
5.1 Parties sexuelles des gars et des filles	2,23	(1,39)	3,83	(0,39)	-3,96	0,00
5.2 Changements du corps, pour les filles et les garçons	2,42	(1,35)	3,75	(0,45)	-3,39	0,00

M= moyenne; é.t.= écart-type

Tableau F10 : Classement comparatif des 18 thèmes de la variable importance en ordre décroissant, entre les élèves et le personnel scolaire

Élève (n=159)	Ordre d'importance	Personnel (n=12)
Violence, abus et agressions sexuelles	1	Méthodes de contraception
Méthodes de contraception	2	Relation amoureuse égalitaire, sans violence
ITSS	3	Sexualité sur Internet et à la télévision
Relation amoureuse égalitaire, sans violence	4	Violence, abus et agressions sexuelles
Grossesse/Naissance	5	Comportements intimes (en privé) et publics
Attrance et amour envers quelqu'un	6	Homosexualité (gai ou lesbienne)
Sexualité dans une relation amoureuse	7	ITSS
Abstinence et ses propres choix dans la sexualité	8	Abstinence et ses propres choix dans la sexualité
Prostitution chez les jeunes	9	Sexualité dans une relation amoureuse
Changements du corps, pour les filles et les garçons	10	Attrance et amour envers quelqu'un
Comportements intimes (en privé) et publics	11	Masturbation\Se caresser
Rencontre amoureuse par Internet	12	Changements du corps, pour les filles et les garçons
Plaisir sexuel et orgasme	13	Rencontre amoureuse par Internet
Homosexualité (gai ou lesbienne)	14	Parties sexuelles des gars et des filles
Parties sexuelles des gars et des filles	15	Plaisir sexuel et orgasme
Sexualité sur Internet et à la télévision	16	Grossesse/Naissance
Masturbation\Se caresser	17	Prostitution chez les jeunes
Rêves sexuels	18	Rêves sexuels

ANNEXE G

LISTE DES CATEGORIES ET SOUS CATEGORIES DE L'ANALYSE DES
ENTREVUES AUPRÈS DU PERSONNEL SCOLAIRE

- 5.4.1 Questionnements/préoccupations/difficultés et facettes positives que les jeunes expriment ou qui sont observées par le personnel
 - 5.4.1.1 Difficulté à développer ou entretenir une relation amoureuse saine (7)
 - 5.4.1.2 Certains jeunes vivent des relations amoureuses dites de base les rendant heureux (6)
 - 5.4.1.3 Perceptions erronées de la sexualité et du corps (6)
 - 5.4.1.4 Que peuvent-ils faire et où peuvent-ils le faire : l'absence de différence entre les comportements sexuels acceptables en privé ou en public (6)
 - 5.4.1.5 Pensée magique de se croire invincible, à l'abri des ITSS et d'une grossesse, menant à la non-utilisation de protection lors des relations sexuelles (6)
 - 5.4.1.6 Qu'est-ce qui se passe dans mon corps : questionnements sur les changements liés à la puberté sur le corps (5)
 - 5.4.1.7 Critique négative de l'homosexualité chez les jeunes en AD (2)
 - 5.4.1.8 Gêne ou timidité d'aborder la sexualité (9)
- 5.4.2 Changements souhaités pour un mieux-être sexuel chez les jeunes
 - 5.4.2.1 Santé sexuelle (10)
 - 5.4.2.2 Anatomie, corps et puberté (10)
 - 5.4.2.3 Plaisir/excitation sexuelle (6)
 - 5.4.2.4 Vie affective et amoureuse (5)
- 5.4.3 Les composantes inhérentes à la structure des interventions
 - 5.4.3.1 Activités-stratégies pédagogiques (11)
 - 5.4.3.2 Points de vue variables sur la composition des groupes d'élèves (9)
 - 5.4.3.3 Durée et étalement des interventions éducatives (8)
 - 5.4.3.4 Personne responsable de l'animation des ateliers en éducation à la sexualité auprès des élèves en AD (7)

RÉFÉRENCES

- Agence de santé publique du Canada. (2008). *Lignes directrices canadiennes pour l'éducation en matière de santé sexuelle*. Récupéré des archives du Gouvernement du Canada http://www.phac-aspc.gc.ca/publicat/cgshe-ldnemss/cgshe_toc-fra.php
- Agence de la santé et des services sociaux de Montréal. (2012). *Étude sur les habitudes de vie et les comportements associés aux infections transmissibles sexuellement chez les jeunes hébergés dans les centres jeunesse du Québec*. Montréal : Lambert, G., Haley, N., Jean, S., Tremblay, C., Frappier, J. Y., Otis, J. et Roy, É. Récupéré de https://santemontreal.qc.ca/fileadmin/user_upload/Uploads/tx_assmpublicati ons/pdf/publications/978-2-89673-134-3.pdf
- Abadie, P., Balana, B., Chétien, M. et Simard, C. (2013). Suicidalité chez les adolescents appartenant au spectre de l'autisme. *Neuropsychiatrie de l'Enfance et de l'Adolescence*, 61(7-8), 409-414.
- Bakhshani, N. B. (2013). Attention-deficit/hyperactivity disorder (ADHD) and high-risk behaviors. *International Journal of High Risk Behaviors & Addiction*, 2(1), 1-2.
- Baillargeon, L., (1999). *Programme d'éducation sexuelle - Mon bien-être sexuel et celui de l'autre*. Centre québécois de coordination sur le sida, Ministère de la Santé et des Services sociaux, Gouvernement du Québec, 247p.
- Baillargeon, L., (1995). *Élaboration, intervention et impact d'une unité expérientielle en développement d'une attitude positive à l'égard du condom, des habiletés et des habitudes appropriées à son utilisation*. (Mémoire de maîtrise). Université du Québec à Montréal.
- Barbeau, D., Montini, A. et Roy, C. (1997). On peut contribuer au développement de la motivation des élèves en agissant sur leur perception de la réalité scolaire et en favorisant l'engagement cognitif et la participation en classe. *Pédagogie collégiale*, 11(1), 9-13.

- Bartholomew, L.K., Parcel, G., Kok, G., Gottlieb H. N. et Fernández, M.E. (2011). *Planning Health Promotion Programs: An Intervention Mapping Approach*. (3e éd). San Francisco : Jossey-Bass.
- Beaulac, S. et Pageau, D. (2009). *À la même école ! Les élèves handicapés ou en difficulté d'adaptation ou d'apprentissage : évolution des effectifs et cheminement scolaire à l'école publique*. Québec : Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport du Québec. Récupéré de http://www.mels.gouv.qc.ca/fileadmin/site_web/documents/PSG/recherche_evaluation/ALaMemeEcoleEDAA_f.pdf
- Beaulieu, J., et Langevin, J. (2014). L'élève qui a des incapacités intellectuelles et la lecture. *Revue francophone de la déficience intellectuelle*, 25, 52-69.
- Benoit, A. (2010). *Timing pubertaire et adaptation psychosociale à l'adolescence : le rôle des relations interpersonnelles et des vulnérabilités individuelles*. (Thèse de doctorat). Université de Montréal. Récupéré de https://papyrus.bib.umontreal.ca/xmlui/bitstream/handle/1866/4420/Benoit_Amelie_AB_2010_these.pdf;jsessionid=7FE93BCB5C614ECF4F0F8535E4F438EB?sequence=4
- Bélanger, S. (2008). *Rapport sur le trouble de déficit de l'attention avec ou sans hyperactivité*. Montréal : Éditions du CHU Sainte-Justine.
- Boislard-Pépin, M. A. (2010). *Précocité sexuelle et comportements sexuels à risque à l'adolescence : étude longitudinale du rôle des facteurs individuels, familiaux, dans le groupe d'amis et contextuel*. (Thèse de doctorat). Université du Québec à Montréal. Récupéré de <http://www.archipel.uqam.ca/3101/1/D1892.pdf>
- Boucher, C., Côté, C., Tremblay, G. et Labbé L. (2017). *Programme d'éducation à la santé sexuelle pour les adolescents présentant une déficience intellectuelle (PÉSSADI)*. Trois-Rivières : Institut universitaire en déficience intellectuelle et en trouble du spectre de l'autisme.
- Bourgeois, E. (1991). L'analyse des besoins de formation dans les organisations : un modèle théorique et méthodologique. *Mesure et évaluation en éducation*, 14(1), 17-60.
- Byers, S., Sears, H. et Foster, L. (2013). Factors associated with middle school students' perceptions of the quality of school-based sexual health education, *Sex Education: Sexuality, Society and Learning*, 13(2), 214-227.

- Byers, S., Sears, H., Voyer, S., Thurlow, J., Cohen, J. et Weaver, A. (2003). An adolescent perspective on sexual health education at school and at home: I high school students. *The Canadian Journal of Human Sexuality*, 12(1), 1-17.
- Carignan, A. A. (2008). *Élaboration, implantation et validation d'un programme-pilote d'éducation à la sexualité visant le développement d'habiletés de communication auprès des jeunes en difficulté d'apprentissage et d'adaptation du secteur d'adaptation scolaire*. (Mémoire de maîtrise). Université du Québec à Montréal. Récupéré de <http://www.archipel.uqam.ca/1483/1/M10593.pdf>
- Chekour, M., Chaali, R., Laafou, M. et Janati-idrissi, R. (2013). *Impact des théories de la motivation sur l'apprentissage dans le contexte scolaire*. Laboratoire interdisciplinaire de recherche en ingénierie pédagogique, École Normale Supérieure de Tétouan, Maroc. Récupéré de <https://www.epi.asso.fr/revue/articles/a1504c.htm>
- Chouinard, R., Bergeron, J., Vezeau, C. et Janosz M. (2010). Motivation et adaptation psychosociale des élèves du secondaire selon la localisation socioéconomique de leur école. *Revue des sciences de l'éducation*, 36 (2), 321-342.
- Cohen-Salmon, C., Côté, S., Fournier, P., Gasquet, I., Guedeney, A. et Wohl, M. (2005). *Trouble des conduites chez l'enfant et l'adolescent*. [Rapport de recherche]. Paris : Institut national de la santé et de la recherche médicale (INSERM).
- Dafna, K., Uppal, S., Khan, S. et Visentin, L. (2006). *Access and barriers to educational services for Canadian children with disabilities. Working Paper for the Canadian Council on Learning*. Ottawa. Récupéré de http://en.copian.ca/library/research/ccl/access_barriers/access_barriers.pdf
- Daigle, M. et Couture G. (2012). *Évaluation des effets du programme « Éducation à la vie affective, amoureuse et sexuelle pour les personnes présentant des incapacités intellectuelles modérées »*. Trois-Rivières: Fonds de recherche du Québec. Récupéré de http://www.frqsc.gouv.qc.ca/documents/11326/449006/PT_DaigleM_rapport+2012_%C3%89VAAS+personnes+incapacit%C3%A9s+mod%C3%A9r%C3%A9es/ba3d892a-ae0d-4a8a-805e-0bdb13f18b3b
- Daigneault, I. (2008). *Agression sexuelle et difficulté d'adaptation scolaire : analyse des facteurs psychosociaux et identification de profils d'adaptation*. (Thèse de doctorat). Université du Québec à Montréal. Récupéré de <http://www.archipel.uqam.ca/1615/1/D1692.pdf>

- Déry, M., Toupin, J., Pausé, R. et Verlaan, P. (2005). Les caractéristiques d'élèves en difficulté de comportement: placés en classe spéciale ou intégrés en classe ordinaire. *Canadien Journal of Education*, 28(1-2), 1-23.
- Desaulniers, M-P., Boucher, C., Boutet, M., Couture, G., Constant, S., Gagnon, F., Champagne, S., Larochelle, L. et Jacques, L. (2007). *Programme d'éducation à la vie affective, amoureuse et sexuelle pour les personnes présentant des incapacités intellectuelles modérées*. Trois-Rivières [Québec] : Centre de réadaptation en déficience intellectuelle et en troubles envahissant du développement de la Mauricie et du Centre-du-Québec.
- Dumont, M., Beaumier, F., Leclerc, D., Massé, L. et Rousseau, N. (2013). *Étude des besoins psychologiques, psychopédagogiques et pédagogiques de jeunes élèves(EHDAA) fréquentant un centre de formation aux adultes : points de vue des élèves et des enseignants*. Trois-Rivière: Fonds de recherche du Québec.
Récupéré de http://www.frqsc.gouv.qc.ca/documents/11326/449044/PT_DumontM_rapport+2013_jeunes+%C3%A9l%C3%A8ves-form+adultes/d6d9b8c5-9e6e-45d3-80e7-bc70968cecca
- Duquet, F. (2003). *L'éducation à la sexualité dans le contexte de la réforme de l'éducation*. Montréal : Ministère de l'Éducation du Québec Récupéré de <http://publications.msss.gouv.qc.ca/acrobat/f/documentation/2003/sexualite.pdf>
- Dupras, A. et Dionne H. (2014). The concern of parents regarding the sexuality of their child with a mild intellectual disability. *Sexologies*, 23(4), 79-83.
- Elkins, I. J., McGue, M. et Iacono, W. G. (2007). Prospective effects of attention-deficit/hyperactivity disorder, conduct disorder, and sex on adolescent substance use and abuse. *Archives of General Psychiatry*, 64(10), 1145-1152.
- Estace, E. (2013). *L'enseignant face aux élèves en difficulté*. (Thèse de mémoire). Université de Nantes, d'Angers et du Maine. Récupéré de l'archive ouverte pluridisciplinaire HAL <https://dumas.ccsd.cnrs.fr/dumas-00935288>
- Flory, K., Molina, B. S., Pelham, W. E., Jr., Gnagy, E. et Smith, B. (2006). Childhood ADHD predicts risky sexual behavior in young adulthood. *Journal of Clinical Child & Adolescent Psychology*, 35(4), 571-577.

- Freedman, D., Salazar, L. F., Crosby, R. A. et DiClemente, R. J. (2005). Environmental barriers to HIV prevention among incarcerated adolescents: A qualitative assessment. *Adolescence*, 40(158), 333-343.
- Gagné, M.H., Desbiens, N. et Blouin, K. (2004). Trois profils-types de jeunes affichant des problèmes de comportement sérieux. *Éducation et francophonie*, 32(1), 1-38.
- Galperin, N., Goldfarb, E. S., Helmich J., Kelly, M. A. et Schroeder, E. (2004). *Guidelines for Comprehensive Sexuality Education: Kindergarten through 12th grade. (3e éd.)*. National Guidelines Task Force: Sexuality Information and Education Council of the United States. Récupéré de <http://www2.gsu.edu/~wwwche/Sex%20ed%20class/guidelines.Pdf>
- Garneau, D., Guilbert, É. et Michaud, F. (2006). *La prévention des problèmes liés à la sexualité chez les adolescentes et les adolescents - Recension des programmes d'éducation et de prévention et enquête auprès de jeunes de 15 à 18 ans*. Québec : Direction régionale de santé publique, Agence de santé et des services sociaux de la Capitale-Nationale et Commission scolaire de la Capitale. Récupéré de <http://www.santecom.qc.ca/bibliothequevirtuelle/hyperion/9782894963210.pdf>
- Gaudreau, L. (2011). *Guide pratique pour créer et évaluer une recherche scientifique en éducation*. Montréal : Guérin.
- Gaudreau, L., Legault, F., Brodeur, M., Hurteau, M., Dunberr, A., Séguin, S. P. et Legendre, R. (2008). *Rapport d'évaluation de l'application de la politique de l'adaptation scolaire*. Montréal : Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport du Québec. Récupéré de http://www.mels.gouv.qc.ca/fileadmin/site_web/documents/publications/EPEPS/Formation_jeunes/Adaptation_scolaire/RapportEvalPolAdapScol.pdf.
- Gendron, M., Royer, É., Bertrand, R. et Potvin, P. (2005). Les troubles du comportement, la compétence sociale et la pratique d'activités physiques chez les adolescents. *Revue des sciences de l'éducation*, 31(1), 211-233.
- Godin, G., Michaud, F., Alary, M., Otis, J., Mâsse, B., Fortin, C., Gagnon, M. P. et Gagnon, H. (2003). Evaluation of an HIV and STD prevention program for adolescents in juvenile rehabilitation centers. *Health Education & Behavior*, 30(5), 601-614.
- Hartman, D. et Brangan, K. (2014). *Sexuality and Relationship education for children and adolescents with autism spectrum disorders: a professional's guide to*

understanding, preventing issues, supporting sexuality and responding to inappropriate behaviours. London, UK: Jessica Kingsley Publishers.

- Harader, D., Fullwood, H. et Hawthorne, M. (2009). Sexuality among adolescents with moderate disabilities: Promoting positive sexual development. *The Prevention Researcher*, 16(4), 17-20.
- Healy, E., McGuire, B. E., Evans, D. S. et Carley, S. N. (2009). Sexuality and personal relationships for people with an intellectual disability. Part I: service-user perspectives. *Journal of Intellectual disabilities*, 54(11), 905-912.
- Hellemans, H., Colson, K., Verbraeken, C., Vermeiren, R. et Deboutte, D. (2007). Sexual behavior in high functioning male adolescents and young adults with autism spectrum disorder. *Journal of Autism and Developmental disorders*, 37(2), 260-269.
- Hénault, I. (2013). L'éducation sexuelle pour les personnes atteintes d'autisme : Thématiques et étapes adaptées. *Sexologie actuelle*, printemps-été 2013, 20-22.
- Hurd, N. M., Valerio, M. A., Garcia, N. M. et Scott, A. A. (2010). Adapting an HIV prevention intervention for high-risk, incarcerated adolescents. *Health Education & Behavior*, 37(1), 37-50.
- Isler, A., Tas, F., Beynut, D. et Conk, Z., (2009). Sexuality in adolescents with intellectual disabilities. *Sexuality & Disability*, 27(1), 27-34.
- Kalubi, J.-C. (2015). *Portrait de la situation des EDAA au Québec (2000-2013) : une analyse multidimensionnelle des caractéristiques, besoins, réseaux de soutien et piste d'innovation.* Sherbrooke : Université de Sherbrooke et Fondation Lucie et André Chagnon.
- Kerbage, H. et Richa, S. (2011). Abord de la vie affective et sexuelle des déficients intellectuels. *Neuropsychiatrie de l'Enfance et de l'Adolescence*, 59 (9), 478-484
- Kijak, R. J. (2011). A Desire for love: Considerations on sexuality and sexual education of people with intellectual disability in Poland. *Sexuality and disability*, 29(1), 65-74.
- Kortering, L. J. et Christenson, S. (2009). Engaging students in school and learning: The real deal for school completion. *Exceptionality*, 17, 5-15.

- Landry, N et Émond, M. (2013). *Vers des pratiques pédagogiques adaptées. Guide d'accompagnement. Pour une intervention qui vise la réussite des élèves à besoins particuliers*. Laval : Commission scolaire de Laval. Récupéré de http://www.aqifga.com/spip/IMG/pdf/GUIDE_EBP_Nov2013.pdf
- Larrivée, S. (2016). Traité de pensée magique pour jeunes adolescents. *Revue de psychoéducation*, 45(1), 209-226.
- Laventure, M., Déry, M. et Pauzé, R. (2008). Profils de consommation d'adolescents, garçons et filles, desservis par des centres jeunesse. *Drogues, santé et société*, 7(2), 9-45.
- Le Corff, Y., Toupin, J. et Pauzé, P. (2005). Les troubles de comportement à l'adolescence : description, adaptation et évolution. *Nouveaux cahiers de la recherche en éducation*, 8(2), 69-78.
- Lecours, G., Émond M. et Landry, N. (2012). *Vers des Pratiques pédagogiques adaptées*. [Guide d'accompagnement]. Commission scolaire de Laval. Récupéré de http://www.aqifga.com/spip/IMG/pdf/GUIDE_EBP_Nov2013.pdf
- Legendre, R. (2005). *Dictionnaire actuel de l'éducation* (3^e éd.). Montréal: Guérin.
- Mannuzza, S., Klein, R.G. et Moulton, J. L. III. (2008). Lifetime criminality among boys with attention deficit hyperactivity disorder: a prospective follow-up study into adulthood using official arrest records. *Journal of Psychiatric Research*, 160(3), 237-246.
- Marchand, Valérie (2009). *Évaluation des besoins des adolescents et leur famille d'accueil en matière d'éducation à la sexualité*. (Mémoire de maîtrise). Université du Québec à Montréal. Récupéré de <http://www.archipel.uqam.ca/2274/1/M11006.pdf>
- Massé, L. (2009). L'évaluation des besoins. Un outil pour la planification. [Chapitre de livre]. Dans M. Alain et D. Dessureault (dir.), *Élaborer et évaluer les programmes en intervention sociales* (p.74-100). Montréal : Presses de l'Université du Québec.
- Massé, L., Couture, C. et Anciaux, V. (2010). Connaissances et croyances des intervenants des milieux scolaires, de la santé et des services sociaux à l'égard du trouble déficitaire de l'attention/hyperactivité. *Santé mentale Québec*, 35(1), 153-179.

- Ministère de la Santé et des Services sociaux [MSSS]. (1999). *Prévention du SIDA et des autres MTS dans une perspective d'éducation à la sexualité chez les élèves présentant une déficience intellectuelle. Répertoire d'activités d'enseignement et d'apprentissage en lien avec les programmes d'études adaptés*. Récupéré de <http://publications.msss.gouv.qc.ca/msss/fichiers/2000/00-309F.pdf>
- Ministère de l'Éducation de la Colombie-Britannique. (1996). *Enseigner aux élèves ayant des difficultés d'apprentissage et de comportement. Guide de l'enseignant*. Récupéré de https://www.bced.gov.bc.ca/specialed/docs/diff_dappr.pdf
- Ministère de l'Éducation de l'Ontario. (2015). *Le curriculum de l'Ontario de la 9e à la 12e année: Éducation physique et santé*. Récupéré de : <http://www.edu.gov.on.ca/fre/curriculum/elementary/health1to8Fr.pdf>
- Ministère de l'Éducation et de l'Enseignement supérieur. (2018a). *Nombre d'élèves handicapés ou en difficulté d'adaptation ou d'apprentissage (EHDA) au secondaire et non intégrés dans une classe ordinaire, à la formation générale des jeunes du réseau d'enseignement public, selon la région administrative, 2016-2017*. [Tableau]. Québec : MEES, TSE, DGSEG, DIS, Portail informationnel, Système Charlemagne, données au 2018-01-25.
- Ministère de l'Éducation et de l'Enseignement supérieur. (2018b). *Contenus en éducation à la sexualité*. Récupéré de http://www.education.gouv.qc.ca/fileadmin/site_web/documents/education/adaptation-scolaire-services-comp/EDUC-Apprentissages-Sexualite-GrandPublic.pdf
- Ministère de l'Éducation et de l'Enseignement supérieur. (2018c). *Effectif scolaire handicapé ou en difficulté d'adaptation ou d'apprentissage (EHDA) et effectif scolaire ordinaire de la formation générale des jeunes, selon les handicaps et difficultés et la fréquentation ou non d'une classe ordinaire, Québec, de 2012-2013 à 2015-2016*. [Tableau]. Récupéré à http://www.bdso.gouv.qc.ca/pls/ken/ken213_afich_tabl.page_tabl?p_iden_tran=REPERU423MQ21-186302881905rUbM&p_lang=1&p_m_o=MEES&p_id_ss_domn=825&p_id_raprt=3606
- Ministère de l'Éducation et de l'Enseignement supérieur. (2017). *Consultation sur le projet pilote d'éducation à la sexualité : bilan de la première année d'expérimentation (2015-2016)*. Québec : Direction de la méthodologie et des

enquêtes et Direction de l'adaptation scolaire et des services éducatifs complémentaire. Récupéré de http://www.education.gouv.qc.ca/fileadmin/site_web/documents/dpse/adaptation_serv_compl/Bilan_2015-2016_education-sexualite.pdf

Ministère de l'Éducation et de l'Enseignement supérieur. (2015). *Statistiques de l'éducation: Éducation préscolaire, enseignement primaire et secondaire (Édition 2014)*. Récupéré de http://www.education.gouv.qc.ca/fileadmin/site_web/documents/PSG/statistiques_info_decisionnelle/statistiques_education_pps_2014.pdf

Ministère de l'Éducation, de l'Enseignement supérieur et de la Recherche. (2016). *Éducation à la sexualité. Information à l'intention des parents sur le projet pilote*. Récupéré de : http://www.education.gouv.qc.ca/fileadmin/site_web/documents/dpse/adaptation_serv_compl/VF.pdf

Ministère de l'Éducation du Québec. (2000). *Élèves handicapés ou élèves en difficulté d'adaptation ou d'apprentissage (EDAA) : Définitions*. Québec : Direction de l'adaptation scolaire et des services complémentaires. Récupéré de <http://www.comportement.net/publications/EDAA.PDF>

Ministère de l'Éducation du Québec. (1999). *Une école adaptée à tous ses élèves. Prendre le virage du succès*. Politique de l'adaptation scolaire. Récupéré de http://www.mels.gouv.qc.ca/fileadmin/site_web/documents/publications/EPEPS/Formation_jeunes/Adaptation_scolaire/politi00F.pdf.

Ministère de l'Éducation, du Sport et du Loisir du Québec. (2007). *L'organisation des services éducatifs aux élèves à risque et aux élèves handicapés ou en difficulté d'adaptation ou d'apprentissage*. Récupéré de http://www.mels.gouv.qc.ca/fileadmin/site_web/documents/dpse/adaptation_serv_compl/19-7065.pdf

Murphy, N. et Elias, E. (2006). Sexuality of Children and Adolescents with Developmental Disabilities. *American Academy of Pediatrics*, 118(1), 398-403.

Ordre professionnel des sexologues du Québec. (2017). *Besoins des élève et des milieux scolaires dans le contexte de la réalisation des apprentissages essentiels en éducation à la sexualité : Réflexion sur les risques de préjudices pour la population et sur les ressources compétentes*. Récupéré de https://opsq.org/wp-content/uploads/2017/04/Besoins-%C3%A9ducation-sexualit%C3%A9_2017-02-16mj.pdf

- 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*. Repéré à <http://unesdoc.unesco.org/images/0018/001832/183281f.pdf>
- Organisation mondiale de la Santé. (2016). *Sexual and reproductive health*. Récupéré de http://www.who.int/reproductivehealth/topics/sexual_health/sh_definitions/e/
- Orsmond, G. et Kuo HY. (2011). The daily lives of adolescents with an autism spectrum disorder: discretionary time use and activity partners. *Autism, 15*(5), 579-599.
- Otis, J., Gaudreau, L., Duquet, F., Michaud, F., et Nonn, É. (2012). *L'intégration et la coordination des actions en éducation à la sexualité en milieu scolaire dans le contexte en transformation des réseaux de l'éducation et de la santé. Démarche évaluative en soutien à la mise en œuvre de la Stratégie québécoise de lutte contre le VIH, le VHC et les ITS*. Montréal : Chaire de recherche du Canada en éducation à la santé de l'Université du Québec à Montréal. Récupéré de http://www.cisss-bsl.gouv.qc.ca/sites/default/files/fichier/integration_et_coordination_actions_education_sexualite_en_milieuscolaire.pdf
- Ozsivadjian, A., Knott, F. et Magiati, I. (2012). Parent and child perspectives on the nature of anxiety in children and young people with autism spectrum disorders: a focus group study. *Autism, 16*, 107-121.
- Peckham, N. G. (2007). The vulnerability and sexual abuse of people with learning disabilities. *British journal of Learning dissabilité, 35*(2), 131-137.
- Peterson, C., Slaughter, V., Moore, C. et Wellman, HM. (2016). Peer social skills and theory of mind in children with autism, deafness, or typical development. *Developmental Psychology, 52*(1), 46-57.
- Piquée, C. (2010). Pratiques enseignantes envers les élèves en difficulté dans des classes à efficacité contrastée. *Revue française de pédagogie, 170*(1), 43-60. <https://www.cairn.info/revue-francaise-de-pedagogie-2010-1-page-43.htm>.
- Potvin, P. et Lapointe, J.-R. (2010), *Guide de prévention pour les élèves à risque au primaire*. Québec : CTREQ. Récupéré de http://www.reussiteeducativeestrie.ca/dynamiques/biblio_ens_prof/Guide-primaire_web.pdf

- Pouliot, B. (2008). Les troubles du comportement à l'adolescence : mieux les connaître, car souvent associés à la consommation problématique de psychotropes. *Info-Toxico*, 20(2), 1-4.
- Régie régionale de la santé et des services sociaux de Chaudière-Appalaches. (2002). *Suivi à l'implantation du programme Mon bien être sexuel et celui de l'autre en Chaudière-Appalaches*. Récupéré de <http://www.santecom.qc.ca/Bibliothequevirtuelle/santecom/35567000005469.pdf>
- Rochigneux, J.-C. (2012). *Éducation à la sexualité auprès d'un public à besoin éducatif particulier : l'exemple de la SEGPA*. (Thèse de doctorat). Université Blaise Pascal - Clermont-Ferrand II. Récupéré de l'Institut français de l'Éducation <https://tel.archives-ouvertes.fr/tel-00800566/document>
- Roegiers, X., Wouters, P. et Gérard, F. M. (1992). Du concept d'analyse des besoins en formation à sa mise en oeuvre. *Revue européenne des professionnels de la formation*, 1(2-3), 32-42.
- Rousseau, N., Tétreault, K. et Vézina, C. (2009). Analyse rétrospective (1992-2004) du parcours scolaire d'une cohorte d'élèves ayant débuté la maternelle en Mauricie. *Revue des sciences de l'éducation*, 35(1), 15-40.
- Sarver D. E., McCart M. R., Sheidow, A. J. et Letourneau, E. J. (2014). ADHD and risky sexual behavior in adolescents: Conduct problems and substance use as mediators of risk. *Journal of Child Psychology Psychiatry*, 55(12), 1345-1453.
- Schwanen, C. (2008). *Portrait de l'adaptation scolaire et sociale des élèves fréquentant les écoles secondaires québécoises en fonctions de leur niveau d'habiletés intellectuelles*. (Mémoire de maîtrise). Université du Québec à Montréal. Récupéré de l'UQAM <http://www.archipel.uqam.ca/1578/1/M10381.pdf>
- Scime, M. et Norvilitis, J. (2006). Task performance and response to frustration in children with attention deficit hyperactivity disorder. *Psychology in the Schools*, 43(3), 377-386.
- Sclera. (2013). *Sclera pictogrammes*. Récupéré de <http://www.sclera.be/fr/picto/overview>
- Simonoff, E., Pickles, A., Charman, T., Chandler, S., Loucas, T. et Baird, G. (2008). Psychiatric disorders in children with autism spectrum disorders: prevalence,

- comorbidity, and associated factors in a population-derived sample. *Child and Adolescent Psychiatry*, 47(8), 921–929.
- Siddiqi, S.U., Van Dyke, C., Donohoue, P. et McBrien, D.M. (1999). Premature sexual development in individuals with neurodevelopmental disabilities. *Developmental medicine and child neurology*, 41(6), 392–395.
- Théorêt, M. (2016). Le behaviorisme. Dans C. Raby et S. Viola (dir.), *Modèles d'enseignement et théories d'apprentissage- De la pratique à la théorie*. (p. 204-228). Montréal : Les Éditions CEC.
- Toplak M. E., Connors L., Shuster J., Knezevic B. et Parks, S. (2008). Review of cognitive, cognitive-behavioral, and neural-based interventions for attention-deficit/hyperactivity disorder (ADHD). *Clinical Psychology Review*, 28(5), 801-823.
- Travers, J. et Tincani, M., (2010). Sexuality education for individuals with autism spectrum disorders: critical issues and decision making guidelines. *Education and Training in Autism and Developmental Disabilities*, 45(2), 284-293.
- Tremblay, G. et Boucher, C. (2003). La sexualité. Dans M. J. Tassé et D. Morin (dir.), *La Déficience intellectuelle*. (p. 319-331). Boucherville : Gaëtan Morin Éditeur ltée.
- Viau, R. (2009). *La motivation à apprendre en milieu scolaire*. Montréal : ERPI.
- Vienneau, R. (2011). *Apprentissage et enseignement. Théories et pratiques*. (2^e éd.). Montréal : Chenelière Éducation inc.
- Wiggins, J., Hepburn, S. et Rossiter, R. (2013). Reducing harmful sexual behaviour in adolescents. *Learning Disability Practice*, 16(8), 16-23.
- White, J. W. et Buehler, C. (2012). Adolescent sexual victimization, ADHD symptoms, and risky sexual behavior. *Journal of Family Violence*, 27(2), 123-132.
- White, J. W., Buehler, C. et Weymouth, B. B. (2014) Childhood attention deficit hyperactive disorder (ADHD) symptoms and adolescent female sexual victimisation: mediating and moderating effects of risky behaviours. *Journal of sexual aggression: An international, interdisciplinary forum for research, theory and practice*, 20(1), 23-39.

- Xiangming, F., Massetti, G. M., Ouyang, L., Grosse, S. D. et Mercy, J. A. (2010). Attention-deficit/hyperactivity disorder, conduct disorder, and young adult intimate partner violence. *Archives of General Psychiatry*, 67(11), 1179-1186.
- Zwiers, J. (2008). Lire pour apprendre. *Construire des automatismes de compréhension en lecture*. Montréal : Chenelière Éducation.