

UNIVERSITÉ DU QUÉBEC À MONTRÉAL

ÉVALUATION DU PROGRAMME D'ÉDUCATION À LA SEXUALITÉ « OSER ÊTRE SOI-MÊME »
AUPRÈS DES ÉLÈVES DE QUATRIÈME ET CINQUIÈME SECONDAIRE

MÉMOIRE

PRÉSENTÉ

COMME EXIGENCE PARTIELLE

DE LA MAÎTRISE EN SEXOLOGIE

PAR

ISABELLE LEFORT

FÉVRIER 2022

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.04-2020). 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

Ce projet n'aurait certainement pas abouti, ni même vu le jour, sans le précieux soutien de ma directrice, Francine Duquet. Non seulement ton encadrement, tes conseils et ta rigueur ont su me guider à travers ma démarche aux niveaux académique et professionnel, mais ton accueil, ta bienveillance et ta confiance ont été pour moi le plus riche des enseignements. Merci Francine, je n'aurai jamais assez de mots pour exprimer toute ma gratitude envers le temps et la patience que tu as accordé à mon projet. Travailler dans ton équipe m'aura aussi permis de faire la rencontre de collègues fantastiques qui ont rendu mon expérience à la maîtrise encore plus agréable. Je tiens, par la même occasion, à offrir mes remerciements aux nombreuses personnes qui ont participé de près ou de loin à l'actualisation de mon projet de recherche. Merci aux élèves, aux enseignants et la direction de l'école Massey-Vanier, à la commission scolaire du Val-des-Cerfs, ainsi qu'aux différents professeurs et experts qui ont gentiment accepté de contribuer à la réalisation de mon mémoire, autant sur le fond que sur la forme de celui-ci. Je souhaite remercier également les membres du jury qui me font l'honneur d'évaluer ce travail.

Mes remerciements les plus chaleureux vont à ma famille pour tous les efforts déployés en regard de mon projet. Je suis hautement reconnaissante de tout ce que vous avez pu accomplir, de façon hautement dévouée, pour me permettre de faire avancer mon mémoire, que ce soit en termes d'écoute, d'encouragements ou de gardiennage. J'en profite aussi, d'une part, pour souligner le soutien moral de la part de mes très chères amies au cours de ces dernières années et, d'autre part, pour partager ma reconnaissance envers cette personne spéciale dans mon cœur qui m'a concrètement donné la motivation de progresser à travers les hauts et les bas.

TABLE DES MATIÈRES

REMERCIEMENTS	ii
LISTE DES TABLEAUX	vii
LISTE DES ABRÉVIATIONS, DES SIGLES ET DES ACRONYMES.....	viii
RÉSUMÉ	ix
INTRODUCTION	1
CHAPITRE 1 LA PROBLÉMATIQUE.....	3
1.1 Hypersexualisation sociale et sexualisation précoce : impact auprès d'un jeune public	3
1.2 Accessibilité à un univers sexualisé via différents médias.....	6
1.2.1 Technologies de l'information et de la communication : nouveaux enjeux quant à la sexualité adolescente	6
1.3 Manque d'encadrement parental face aux médias sexualisés et éducation à la sexualité lacunaire dans la famille.....	9
1.4 Importance de l'éducation à la sexualité liée au phénomène d'hypersexualisation sociale.....	10
1.5 Programmes et outils d'intervention liés au phénomène d'hypersexualisation sociale	10
1.6 Programme en éducation à la sexualité <i>Oser être soi-même</i> [OESM]	11
1.6.1 Conception du programme.....	11
1.6.2 Buts et objectifs du programme OESM	13
1.6.3 Clientèles cibles.....	13
1.6.4 Contenu et activités du programme	13
1.7 Pertinence d'évaluer le programme OESM auprès des jeunes	14
1.7.1 Pertinence scientifique	15
1.7.2 Pertinence sociale	15
1.7.3 Pertinence sexologique.....	16
1.8 Questions évaluatives et objectifs d'évaluation	16
CHAPITRE 2 L'ÉTAT DES CONNAISSANCES	18
2.1 Critères pour une meilleure pratique en matière d'éducation à la sexualité auprès des jeunes.....	18
2.1.1 Planification du programme	18
2.1.2 Approche positive et globale de la sexualité	19
2.1.3 Conception du programme selon un modèle théorique	20
2.1.4 Cohérence des contenus avec l'âge et/ou le développement psychosexuel des jeunes.....	20
2.1.5 Temps d'exposition à l'éducation à la sexualité échelonné sur le parcours scolaire	21
2.1.6 Personnel désigné en charge de l'ÉS	22
2.1.7 Formule pédagogique adaptée.....	23
2.1.8 Climat d'apprentissage sécuritaire	24

2.1.9	Choix des thématiques abordées	25
2.1.10	Promotion de la diversité.....	27
2.1.11	Rôle actif des parents dans l'ÉS	27
2.2	Recherches évaluatives en éducation à la sexualité	28
2.2.1	Synthèse des évaluations de programmes d'ÉS relatifs à l'hypersexualisation sociale	29
2.2.2	Les limites des précédentes études évaluatives et les recommandations pour les futures évaluations de programme	30
CHAPITRE 3 LE CADRE THÉORIQUE		32
3.1	Évaluation de programme.....	32
3.1.1	Éléments et critères d'évaluabilité d'un programme	32
3.1.2	Principaux types d'évaluation de programme	33
3.1.3	Référentiel de la présente évaluation	33
3.2	Modèles théoriques en évaluation de programmes.....	34
3.2.1	Le modèle « Goal-free evaluation » (GFE)	35
3.2.2	L'étude de cas	36
CHAPITRE 4 LA MÉTHODOLOGIE		37
4.1	Stratégie de recherche	37
4.2	Sélection et recrutement des participants	37
4.2.1	Sélection et recrutement des jeunes.....	37
4.2.2	Sélection et recrutement des enseignants	39
4.3	Conception des instruments de cueillette de données	39
4.3.1	Validation des instruments de cueillette de données	39
4.4	Description des procédures de collecte de données	40
4.4.1	Participation aux rencontres.....	40
4.4.2	Observation participante en classe.....	40
4.4.3	Questionnaire d'appréciation destiné aux élèves	40
4.4.4	Groupe de discussion auprès des élèves	41
4.4.5	Groupe de discussion auprès des enseignants	41
4.4.6	Modèle GFE de Scriven appliqué à l'évaluation du programme OESM.....	42
4.5	Considérations déontologiques	42
4.5.1	Participation volontaire	42
4.5.2	Consentement.....	42
4.5.3	Préservation de l'anonymat des participants	43
4.5.4	Source potentielle de conflit d'intérêts	43
4.6	Analyses des résultats	43
4.6.1	Données quantitatives	43
4.6.2	Données qualitatives	44
CHAPITRE 5 LES RÉSULTATS		45
5.1	Appréciation générale des élèves du programme OESM : résultats saillants et récurrents	45

5.2	Appréciation des élèves du programme OESM : résultats par rencontre	48
5.2.1	Rencontre 1 : Les modèles médiatiques (4 ^e secondaire).....	49
5.2.2	Rencontre 2 : Les relations amoureuses (4 ^e secondaire)	50
5.2.3	Rencontre 3 : Le consentement et un écart d'âge important (4 ^e secondaire)	52
5.2.4	Rencontre 4 : Les conduites sexualisées et activités sociales sexualisées (4 ^e secondaire)	53
5.2.5	Rencontre 5 : Le cybersexe (5 ^e secondaire).....	54
5.2.6	Rencontre 6.1 : Le désir et le plaisir (5 ^e secondaire)	55
5.2.7	Rencontre 6.2 : Le désir et le plaisir (5 ^e secondaire)	57
5.3	Observations générales effectuées lors des rencontres en classe	58
5.4	Groupes de discussion auprès d'élèves volontaires et auprès d'enseignants.....	63
5.4.1	Besoins des jeunes en matière d'éducation à la sexualité	63
5.4.2	Effets du programme OESM	71
	CHAPITRE 6 LA DISCUSSION	73
6.1	Facteurs de succès du programme OESM.....	73
6.2	Effets du programme OESM.....	74
6.2.1	Appréciation générale.....	74
6.2.2	Favoriser les réflexions et l'esprit critique.....	74
6.2.3	Faciliter les échanges et briser certains tabous entourant la sexualité.....	75
6.2.4	Acquérir de nouveaux apprentissages.....	78
6.2.5	Identifier des personnes-ressources localement.....	79
6.3	Recommandations en vue d'une bonification	80
6.3.1	Recommandation #1 : Effectuer une mise à jour du contenu en regard des besoins actuels des jeunes 80	
6.3.2	Recommandation #2 : Considérer certains aspects pédagogiques du matériel didactique afin d'améliorer son efficacité	86
6.4	Limites de l'étude.....	88
6.5	Pistes de recherches futures.....	90
	CONCLUSION	91
	ANNEXE A MODÈLE LOGIQUE DU PROGRAMME « OSER ÊTRE SOI-MÊME »	93
	ANNEXE B THÉMATIQUES, OBJECTIFS GÉNÉRAUX ET INTENTIONS PÉDAGOGIQUES DU PROGRAMME « OSER ÊTRE SOI-MÊME »	94
	ANNEXE C TABLEAUX DE FRÉQUENCE DES RÉSULTATS ISSUS DU QUESTIONNAIRE AUTOADMINISTRÉ COMPLÉTÉ PAR LES JEUNES	96
	APPENDICE A GRILLE D'OBSERVATION DES RENCONTRES.....	99
	APPENDICE B GRILLE D'ENTRETIEN POUR LES GROUPES DE DISCUSSION AUPRÈS DES JEUNES.....	100
	APPENDICE C GRILLE D'ENTREVUE POUR L'ENTRETIEN AUPRÈS DU PERSONNEL SCOLAIRE	102

APPENDICE D QUESTIONNAIRE D'APPRÉCIATION DES RENCONTRES POUR LES ÉLÈVES	104
APPENDICE E LETTRE EXPLICATIVE À LA COMMISSION SCOLAIRE DU VAL-DES-CERFS ET À LA DIRECTION DE L'ÉCOLE SECONDAIRE MASSEY-VANIER	105
APPENDICE F FORMULAIRE DE CONSENTEMENT POUR LE PERSONNEL SCOLAIRE.....	107
APPENDICE G FORMULAIRE DE CONSENTEMENT POUR LES JEUNES POUR LEUR PARTICIPATION AUX RENCONTRES	110
APPENDICE H FORMULAIRE DE CONSENTEMENT POUR LES JEUNES POUR LEUR PARTICIPATION AU GROUPE DE DISCUSSION	113
APPENDICE I DOCUMENT EXPLICATIF DU PROJET DE RECHERCHE REMIS AUX ÉLÈVES	116
APPENDICE J LETTRE EXPLICATIVE DESTINÉE AU COMITÉ D'EXPERTS.....	117
APPENDICE K ÉVALUATION DES GRILLES D'ENTRETIEN PAR LE COMITÉ D'EXPERTS.....	119
APPENDICE L CERTIFICAT D'APPROBATION ÉTHIQUE.....	123
BIBLIOGRAPHIE.....	124

LISTE DES TABLEAUX

Tableau		Page
5.1	Appréciation des rencontres du programme OESM	45
5.2	Appréciation de la rencontre 1 : Les modèles médiatiques	48
5.3	Appréciation de la rencontre 2 : Les relations amoureuses	50
5.4	Appréciation de la rencontre 3 : Le consentement et un écart d'âge important	51
5.5	Appréciation de la rencontre 4 : Conduites sexualisées et activités sociales sexualisées	53
5.6	Appréciation de la rencontre 5 : Le cybersexe	54
5.7	Appréciation de la rencontre 6.1 : Le désir et le plaisir	56
5.8	Appréciation de la rencontre 6.2 : Le désir et le plaisir	57
5.9	Besoins des jeunes en matière d'éducation à la sexualité	63
5.10	Effets du programme OESM	71

LISTE DES ABRÉVIATIONS, DES SIGLES ET DES ACRONYMES

APA	American Psychological Association
ASSSO	Agence de Santé et des Services Sociaux de l'Outaouais
CIÉSCA	Conseil d'information et d'éducation sexuelles du Canada
CRSH	Conseil de recherches en sciences humaines
DrSP-Mtl	Direction régionale de santé publique de Montréal
ÉS	Éducation à la sexualité
FJÎM	Forum Jeunesse de l'île de Montréal
FJME	Forum Jeunesse de Montérégie-Est
LGBTQIA2S+	Lesbiennes, Gais, Bisexuels/les, Transgenres, Queer et/ou en Questionnement, Intersexes, Asexuels/les et Bispirituels/les
GFE	Goal-free evaluation
MELS	Ministère de l'Éducation du Loisir et du Sport
OESM	Oser être soi-même
PAFARC	Programme d'Aide Financière à la Recherche et à la Création
RMJQ	Regroupement des maisons des jeunes du Québec
SAC-UQAM	Service aux collectivités de l'UQAM
SePSI-	Service des Partenariats et du Soutien à l'Innovation de l'UQAM
UQAM	
SPSS	Statistical Package for the Social Sciences
TIC	Technologies de l'information et de la communication
UNESCO	Organisation des Nations unies pour l'éducation, la science et la culture
UNFPA	Fonds des Nations unies pour la population
UQAM	Université du Québec à Montréal
YWCA	Y des femmes de Montréal

RÉSUMÉ

Il est question, dans le cadre de cette étude, de l'évaluation des rencontres prévues auprès des élèves de 4^e et 5^e secondaire, âgés de 15 à 17 ans, du programme en éducation à la sexualité (ÉS) *Oser être soi-même* (OESM) (Duquet, Gagnon et Faucher, 2010), dont celui-ci est destiné aux jeunes âgés entre 12 et 17 ans. Puisque des études ont démontré que l'hypersexualisation sociale et la sexualisation précoce représentaient des phénomènes occasionnant des conséquences importantes sur le développement à l'adolescence (APA, 2007 ; Duquet et Quéniart, 2009 ; Lamb et Koven, 2019 ; Québec, 2008), des professionnels se sont mobilisés afin d'émettre des pistes d'intervention visant à contrer ces phénomènes. Le programme OESM a ainsi été créé afin de « mettre en œuvre des activités d'ÉS auprès des jeunes au regard de l'hypersexualisation, de la sexualisation précoce et de leurs effets en espérant que des messages positifs sur la sexualité permettront de contrer ces phénomènes » (Duquet et al., 2010).

Les questions d'évaluation sont les suivantes : 1) Quels sont les facteurs de succès du programme ? ; 2) Quels sont les effets prévus et non prévus du programme ? et 3) Quelles sont les recommandations en vue d'une bonification ? Ces questions d'évaluation ont été répondues en s'appuyant sur deux approches : le modèle *Goal-free Evaluation (GFE)* (Scriven, 1972) et l'étude de cas (Stoecker, 1991). La collecte de données a été effectuée auprès d'un échantillon de convenance, composé de 374 élèves de 4^e et 5^e secondaire de la Commission scolaire du Val-des-Cerfs, dans la région de la Montérégie. Ces derniers ont complété un questionnaire autoadministré attestant de leur niveau de satisfaction, à la suite de chacune des rencontres auxquelles ils ont assisté, dont trois enseignants en ont fait l'animation. L'observation en classe a aussi permis d'aller collecter des données liées à l'implantation du programme et aux effets de ce dernier. Par la suite, six élèves se sont portés volontaires pour participer à un groupe de discussion afin d'échanger sur leurs besoins en matière d'ÉS et sur les effets du programme OESM. Puis, deux enseignants ont également pris part à une entrevue pour discuter des mêmes thèmes. Cette étude se base sur une approche mixte. Il s'agit plus précisément d'un devis concomitant imbriqué, puisque les deux approches se sont déroulées dans un même temps, mais la collecte de données était majoritairement qualitative.

D'une part, les résultats démontrent une appréciation générale élevée pour chacune des rencontres qui ont fait l'objet de cette évaluation. En effet, le taux d'appréciation des rencontres varient entre 88,6% et 96,8%. De plus, les élèves et les enseignants soulèvent différents effets issus du programme, tels que : favoriser les réflexions et l'esprit critique, faciliter les échanges et briser certains tabous entourant la sexualité, acquérir des nouveaux apprentissages, et identifier des adultes de confiance localement. D'autre part, il a été démontré que le programme répond majoritairement aux bonnes pratiques suggérées par la littérature en matière d'ÉS. En conclusion, deux recommandations, tant sur le fond que sur la forme, découlent de cette évaluation de programme et auront le potentiel d'orienter son éventuelle révision : 1) Effectuer une mise à jour du contenu en regard des besoins actuels des jeunes ; et 2) Considérer certains aspects pédagogiques du matériel didactique afin d'améliorer son efficacité.

Mots clés : évaluation de programme, adolescents, éducation à la sexualité, enseignement secondaire, hypersexualisation sociale

INTRODUCTION

La présente recherche consiste en l'évaluation des effets (prévus et non prévus) et du processus (facteurs influençant le déroulement) du programme en éducation à la sexualité (ÉS) intitulé *Oser être soi-même* (OESM) (Duquet, Gagnon et Faucher, 2010), s'adressant aux élèves du secondaire, âgés entre 12 et 17 ans, visant à contrer l'hypersexualisation sociale et la sexualisation précoce. Il sera question plus précisément de l'évaluation des rencontres du programme visant les élèves de 4^e et 5^e secondaire.

L'hypersexualisation sociale se décrit comme la « sexualisation de l'espace public » (Québec, 2008 ; Québec, 2020) et la sexualisation précoce renvoie à un décalage développemental (Golse, 2012) pouvant se rapporter, par exemple, au fait d'induire notamment chez les jeunes filles, des attitudes et des comportements sexualisés (Bouchard et Bouchard, 2017). Ces phénomènes sont considérés comme étant problématiques pour les jeunes, aux yeux de divers auteurs, notamment au niveau de leur bien-être physique, sexuel et mental, leurs attitudes, leurs comportements et leurs croyances (American Psychological Association [APA], 2007 ; Duquet et Quéniart, 2009 ; Lamb et Koven, 2019 ; Québec, 2008). Cela dit, les jeunes ont besoin d'avoir accès à des lieux pour y réfléchir, puisque les multiples informations consultées pour chercher réponse à leurs questions ne proviennent pas nécessairement toujours de sources sûres et véridiques, mais plutôt confuses et contradictoires (UNESCO et al., 2018). Il devient alors impératif pour eux d'être soutenus afin de poser un regard critique vis-à-vis les messages sexuels auxquels ils sont exposés (Oosterhof et al., 2017). Face à ces préoccupations et au manque d'outils d'intervention destinés aux adolescents abordant la question de l'hypersexualisation sociale est né le programme *Oser être soi-même* (OESM) (Duquet et al., 2010). Toutefois, le programme OESM n'a jamais fait l'objet d'une évaluation formelle auprès de sa clientèle-cible, le groupe des 12-17 ans.

Cette évaluation de programme aura pour objectifs d'identifier les facteurs de succès du programme et de documenter les effets qui en découlent, pour ainsi émettre des recommandations en vue d'une bonification, considérant qu'il date de plus de dix ans. Au total, 374 élèves et 3 enseignants de la Commission scolaire du Val-des-Cerfs dans la région de la Montérégie ont participé à l'expérimentation de cette étude où les jeunes ont répondu à un questionnaire à la suite de chacune des rencontres du programme OESM. De plus, deux enseignants, ainsi que six élèves se sont portés volontaires pour participer à une entrevue à la fin de l'animation de l'ensemble des rencontres.

Ce mémoire est divisé en six chapitres. Le premier traite de la problématique de recherche, alors que le second présente l'état des connaissances des précédentes recherches sur le sujet. Dans le troisième chapitre y est précisé le cadre théorique de la recherche et dans le quatrième, la méthodologie employée est détaillée. Ensuite, le cinquième chapitre présente les résultats issus de la collecte de données quantitatives et qualitatives, suivi finalement du sixième chapitre décrivant la discussion de la présente étude.

CHAPITRE 1

LA PROBLÉMATIQUE

Rappelons que ce projet de recherche concerne l'évaluation du programme d'éducation à la sexualité (ÉS) *Oser être soi-même* (Duquet et al., 2010), issu du projet *Outiller les jeunes face à l'hypersexualisation* (UQAM) et étant destiné aux jeunes âgés entre 12 et 17 ans. La première étape consiste à mettre en lumière les éléments de la problématique qui justifient la pertinence de cette étude.

1.1 Hypersexualisation sociale et sexualisation précoce : impact auprès d'un jeune public

Dans les dernières années a émergé le concept d'hypersexualisation sociale, se décrivant comme la « sexualisation de l'espace public » (Québec, 2008) ou ce constat de surenchère sexuelle (Jouanno, 2012). Il est lié au phénomène de sexualisation précoce, qui lui se définit comme un décalage développemental (Golse, 2012) ou l'imposition d'une sexualité adulte à des enfants ou à des adolescents avant même qu'ils ne soient en mesure de composer avec la sexualité et ce, au niveau psychologique, émotif et physique (Papadopoulos, 2010 ; APA, 2007). Ces phénomènes ont été suffisamment admis au Québec à partir des années 2000 (Mercier, 2016). On assisterait ainsi à ce que des auteurs appellent une « culture contemporaine post-féministe », qui se caractériserait par l'objectivation du corps de la femme et une banalisation de cette sexualisation (Ringrose et al., 2013), autrement qualifiée de pression socioculturelle ou de pression hétéronormative générale à la sexualisation du corps des femmes (Lee et Crofts, 2015). Bien que la sexualisation soit plus fréquente chez les femmes que chez les hommes, les représentations sexualisées des hommes sont également présentes dans les médias de masse (Hatton and Trautner 2011).

Des auteurs dénoncent cette surenchère sexuelle dans les médias en la présentant comme un enjeu social (APA, 2007 ; Québec, 2008). L'adolescence est une phase développementale au cours de laquelle les jeunes ont normalement des questions et des préoccupations concernant la sexualité (CIÉSCAN, 2019). Toutefois, parallèlement, ces derniers sont confrontés à divers modèles médiatiques reflétant une certaine image de la séduction, des relations amoureuses et de l'intimité (Sousa et al., 2020), et ce, au moment où ils sont en exploration de leur identité (Erikson, 1968). Certains auteurs mettent en lumière la surabondance de messages à caractère sexuel à travers les médias (Mercier, 2016) ainsi que l'accessibilité à la cyberpornographie (Steeves, 2014) et en questionnent l'impact sur les jeunes, notamment au niveau de leur bien-être physique, sexuel et mental, leurs attitudes, leurs comportements et leurs croyances (APA, 2007 ; Duquet et Quéniart, 2009 ; Lamb, S., & Koven, 2019 ; Québec, 2008). Le récent projet de loi canadien

sur la protection des jeunes contre l'exposition à la pornographie reconnaît d'ailleurs que cela constitue un sérieux problème de santé et de sécurité publique et souhaite ainsi limiter l'accès en ligne des jeunes de moins de dix-huit ans au matériel sexuellement explicite (Sénat du Canada, 2021). Non seulement le contenu à caractère sexuel est très répandu à travers les médias, mais les messages véhiculés reflètent un portrait bien défini de la sexualité, des rôles de genre et des relations amoureuses (Eyal & Ben-Ami, 2017; Hartley et al., 2014 ; Len-Ríos et al., 2016). Ainsi, alors que les adolescents manifestent de la curiosité à l'égard de l'intimité et que les différents médias sont largement accessibles, les multiples informations consultées pour chercher réponse à leurs questions ne proviennent pas nécessairement toujours de sources sûres et véridiques, mais plutôt confuses et contradictoires (UNESCO et al., 2018). Néanmoins, il a été démontré que 57% des ados âgés entre 14 et 16 ans les identifient comme des sources importantes d'informations (Bleakley et al., 2009). Dans un même ordre d'idées, parmi les jeunes utilisateurs de médias sexuellement explicites, 22% considèrent que la pornographie est un outil d'éducation sexuelle et 13% sont d'accord avec l'idée qu'elle présente des relations sexuelles réalistes (Puglia et Glowacz, 2015). Pour bon nombre d'adolescents, la pornographie est une ressource sans fin d'informations et représente une référence en matière d'agirs sexuels (Smaniotto et Melchiorre, 2018).

Parce que les messages sexualisés sont répandus dans les médias populaires auprès des adolescents, les chercheurs ont examiné leur influence potentielle sur le bien-être de ces derniers. L'hypersexualisation sociale serait associée à une plus grande adhésion aux stéréotypes sexuels, à l'objectivation des femmes et à des attentes irréalistes envers la sexualité chez les jeunes (APA, 2007 ; Bleakley et al., 2017 ; Duquet et Quénart, 2009 ; Frison et al., 2015 ; Ragsdale et al., 2014 ; Vandenbosch & Eggermont, 2015). On a également constaté que cela affectait leurs attitudes à l'égard des relations amoureuses (Duquet et Quénart, 2009 ; Hartley et al., 2014; Len-Ríos et al., 2016) et leur connaissance des pratiques sexuelles protégées (Ragsdale et al., 2014). Une exposition constante à des thèmes et des images répétées au fil du temps peut amener les individus à adopter ces mêmes perspectives du monde et d'eux-mêmes, un processus connu sous le nom d'assimilation, donc à accepter ces représentations de la sexualité comme étant la norme (Graff et al., 2013 ; Smolak & Murnen, 2011 ; Starr et Ferguson, 2012). En bombardant les médias d'images et de messages sexualisés et en imposant une sexualité adulte à un jeune public, certains auteurs sont d'avis que l'on induit prématurément, particulièrement chez les jeunes filles, des attitudes et des comportements visant à être objet de désir sexuel, ce qui renvoie au concept de sexualisation précoce (APA, 2007), c'est-à-dire à l'idée d'induire chez les fillettes des attitudes et des comportements sexualisés (Bouchard, Bouchard et Boily, 2005). Selon quelques auteurs, cette sexualisation intériorisée, ou l'idée que

la désirabilité sexuelle est un aspect important de l'identité (McKenney et Bigler, 2016) serait associée à des difficultés au plan de la santé mentale, tel que des troubles alimentaires, de la dépression et une image corporelle faible (APA, 2007 ; Bigler et al., 2019 ; CHU Sainte-Justine, 2018).

En revanche, le concept d'hypersexualisation sociale a fait l'objet de quelques critiques (Blais et al., 2009 ; Duschinsky, 2013a ; Duschinsky, 2013b ; Mensah, 2009 ; Mercier, 2016 ; Paquette, 2009). Par exemple, Blais et ses collègues (2009) ont nuancé l'interprétation perçue alarmiste en soutenant que les jeunes n'entrent pas de façon plus hâtive dans une sexualité active et exacerbée face à la sexualisation de l'espace public. De plus, selon ces mêmes auteurs, les données ne permettent pas d'avancer l'idée que cela affecte négativement les valeurs morales des jeunes à l'égard de la sexualité. D'autres chercheurs ont également démontré que les adolescents sont en mesure d'être critiques face aux sources d'informations liées à la sexualité auxquelles ils se réfèrent et à leur crédibilité (Pingel et al., 2013).

Dans un même ordre d'idées, les tenants d'un discours féministe mettent en lumière que d'associer l'hypersexualisation à un enjeu social sur lequel il faut agir, perpétue, de nouveau, le contrôle social du corps de la femme (Caron, 2014 ; Mercier et al., 2020). Bien qu'il importe de se questionner sur ce qui a amené la société à ériger les petites filles en femmes fatales à travers les médias, Caron (2014) souligne que le discours médiatique est centralisé autour de la responsabilisation des filles. L'auteure perçoit, par exemple, que les exigences en matière d'habillement concernent presque exclusivement les tenues féminines (Caron, 2014). D'ailleurs, les codes vestimentaires instaurés parmi certaines écoles du Québec comme solution à l'hypersexualisation font désormais l'objet de contestations par bon nombre de jeunes, caractérisant ces codes de sexistes et inégalitaires (Mercier et al., 2020). En effet, un mouvement de protestation à l'égard de ces normes vestimentaires se fait entendre. Les jeunes contestent et se mobilisent contre la pression mise sur les filles au niveau de leur habillement (Gerbet, 2018 ; Keller et al., 2018 ; Pontbriand, 2018 ; Porter, 2018). D'un autre côté, il y a des réactions en ce moment de la part des jeunes athlètes qui protestent contre les tenues obligatoires féminines sexualisées (Agence France-Presse, 2021). Bref, l'ensemble de ces réactions témoignent d'un changement social considérable, tel que nommé par Mercier et ses collègues (2020), notamment dans la représentation qu'ont les jeunes filles du contrôle de leur corps et leur sexualité.

1.2 Accessibilité à un univers sexualisé via différents médias

Bien que les études n'arrivent pas toutes aux mêmes conclusions en ce qui a trait aux impacts de l'hypersexualisation sociale sur les jeunes, la littérature abonde tout de même à démontrer une diffusion croissante au niveau de la quantité de contenus sexualisés à travers les médias dans les dernières années (APA, 2007 ; Bigler et al., 2019 ; Blais et al., 2009 ; Graff et al., 2013 ; Lamb et Koven, 2019 ; Lebreton, 2009 ; Ward, 2016). Il devient alors impératif de mettre en lumière les nouveaux enjeux liés à la sexualité adolescente et découlant des technologies de l'information et de la communication (TIC).

1.2.1 Technologies de l'information et de la communication : nouveaux enjeux quant à la sexualité adolescente

L'adolescence est marquée par un grand besoin d'acceptation et d'appartenance sociale (Gordon et al., 2018 ; Wyndol et al., 1999). La recherche de sensations fortes, l'impulsivité et le besoin d'indépendance sont également au rendez-vous (Bonino et al., 2005). Parallèlement, les diverses technologies disponibles (ex. : applications, messagerie, etc.) permettent aux jeunes de répondre à ces besoins, et ce, à l'abri du regard de l'adulte (Symons et al., 2017). La présentation de nature sexuelle de soi sur les réseaux sociaux, le partage d'images intimes et l'accessibilité à la cyberpornographie font notamment partie des nouvelles réalités issues des TIC et sont plus explicitement décrites ci-dessous.

1.2.1.1 La présentation de nature sexuelle de soi sur les réseaux sociaux

Au Canada, en 2019, les réseaux sociaux font partie des plateformes les plus populaires chez les adolescents, dont la plupart d'entre eux (78%) en font l'utilisation toutes les semaines (Brisson-Boivin, 2019). Parmi ces plateformes, *Instagram* (64%), *Facebook* (50%) et *Snapchat* (50%) sont fréquemment mentionnées chez les 12 à 16 ans (Brisson-Boivin, 2019). Bien que la présence accrue des jeunes en ligne soit attrayante pour ces derniers puisqu'elle leur permet notamment d'entrer en contact facilement avec leurs pairs et de rejoindre des communautés d'appartenance (Steeves et al., 2020), elle comporte des zones de vulnérabilité pour les ados.

En plus d'exposer les jeunes à des contenus parfois explicites et inappropriés (Daneback et al., 2018), les applications populaires laissent entrevoir la possibilité d'accéder à la popularité et à la valorisation des autres par l'entremise de la fonctionnalité *J'aime* (*Like*) (Johnson et al., 2017 ; Lowe-Calverley et Grieve, 2018). Des études se sont d'ailleurs penchées sur la présentation de nature sexuelle des adolescents sur les médias sociaux. Celle-ci se caractérise par un affichage corporel sexuellement suggestif, mais non

explicite, et serait justement alimentée par ce désir d'acceptation (Baumgartner et al., 2015). En plus de l'importance de bien paraître sur les médias sociaux, le souci d'être séduisant et attirant pour les adolescents a été soulevé dans la littérature (Yau et Reich, 2019). Ce comportement serait davantage adopté par les filles que les garçons (Kapidzic et Herring, 2015). Les auteurs ont d'ailleurs démontré, suite à une analyse de photos de profils d'adolescents, que près de la moitié des filles (48,7%) et le quart des garçons (25,8%) étaient enclins à partager des photos de profil dans lesquelles ils étaient légèrement vêtus (Kapidzic et Herring, 2015).

1.2.1.2 Le partage d'images intimes

Toujours au Canada, il est rapporté que 24% des jeunes de secondaire 1 à 5 ayant accès à un téléphone cellulaire ont mentionné avoir déjà reçu un *sexto* (Steeves, 2014), c'est-à-dire une photo suggestive d'une personne apparaissant nue ou partiellement nue (Johnson et al., 2018). Certains auteurs considèrent qu'à l'ère du numérique, le *sextag* incarnerait la nouvelle forme de socialisation parmi les adolescents cherchant à établir des relations sociales et/ou intimes avec les autres (Gámez-Guadix et de Santisteban, 2018). Le partage d'images intimes apparaît toutefois comme une préoccupation actuelle émergeant des TIC (Johnson et al., 2018), en raison de ses implications possibles au niveau de l'exploitation sexuelle, la pornographie juvénile et la cyberintimidation.

Le caractère éphémère des messages transmis par le biais de certaines plateformes (ex. : *Snapchat*) représente un incitateur à partager des photos ou des vidéos de nature sexuelle (Johnson et al., 2017 ; Moran et al., 2018). L'étude de Steeves (2014) rapporte, de plus, que c'est un phénomène qui touche autant les filles que les garçons. Cependant, les filles reçoivent davantage de pression à envoyer un *sexto* d'elles-mêmes, alors que les gars joueraient un rôle actif dans le transfert d'images intimes à une tierce personne (Van Ouytsel et al., 2017). Les études qui se sont penchées sur le partage d'images intimes à l'adolescence ont permis d'en identifier les déterminants, dont le plus grand prédicteur est la pression des pairs (Lee et Crofts, 2015 ; Walrave et al., 2014). Certaines études rapportent d'autres prédicteurs tels que l'habileté à faire face à cette pression sociale (Barrense-Dias et al. 2017), l'âge (Gámez-Guadix et de Santisteban, 2018 ; Madigan et al., 2018), l'identification à un rôle féminin hypersexualisé (Graff et al., 2013), la conformité aux idéaux culturels de beauté (García-Gómez, 2017) et les normes perçues envers le comportement (Lippman et Campbell, 2014 ; Walrave et al., 2014), comme par exemple que le *sextag* est une manière de séduire et démontrer son intérêt envers une personne (Lippman et Campbell, 2014 ; Van Ouytsel et al., 2017 ; Ybarra et Mitchell, 2014) et le niveau plus élevé de sexualisation intériorisée

(McKenney et Bigler, 2016), qui fait référence à l'auto-objectification, c'est-à-dire la croyance que l'attrait sexuel est une caractéristique importante de l'identité (APA, 2007 ; Fredrickson et Roberts, 1997).

1.2.1.3 L'accessibilité à du contenu sexuellement explicite

Alors que par le passé, avant l'omniprésence des technologies, il était beaucoup plus laborieux pour un jeune d'avoir accès à du contenu sexuellement explicite, les jeunes d'aujourd'hui ne sont qu'à un clic de visionner sur un écran des relations sexuelles complètes incluant des pratiques sexuelles très marginales. Un peu plus de la moitié des filles et des garçons âgés entre 9 et 16 ans rapportent d'ailleurs qu'ils utilisent Internet dans leur chambre à coucher, augmentant ainsi les opportunités d'accéder, accidentellement ou non, à du contenu à caractère sexuel en toute intimité (Mascheroni et Cuman, 2014). À cet égard, une enquête canadienne (Steeves, 2014) indique que, chez les jeunes du secondaire, 40% des garçons et 7 % des filles affirment avoir déjà recherché de la pornographie en ligne. Au Canada, les recherches rapportent que 40% des garçons âgés entre 12 et 17 ans recherchent du matériel sexuellement explicite en ligne et 28% le font de manière quotidienne ou hebdomadaire (Steeves, 2014). La première exposition à la pornographie coïncide généralement avec l'arrivée de la puberté (Beyens et al. 2015) et se situerait autour de 11 ans chez les garçons (Baker, 2016; Puglia et Glowacz, 2015 ; Sinković et al., 2013 ; Yoder et al. 2005). Des études démontrent que les filles consomment également du contenu pornographique en ligne, mais dans une moindre mesure que les garçons, et ce plus tardivement, soit autour de 13 ans (Puglia et Glowacz, 2015; Scarcelli, 2015).

La curiosité et le niveau d'intérêt à l'égard de la sexualité représenteraient, par ailleurs, de forts prédicteurs de consommation de pornographie à l'adolescence, autant chez les garçons que chez les filles (Doornwaard et al., 2015; Doornwaard et al., 2016). La recherche d'informations au sujet des relations sexuelles (Rothman et al. 2015) ou la recherche de réponses face à certaines préoccupations en vue de la première relation sexuelle (Scarcelli, 2015) représentent aussi des motivations qui pousseraient les jeunes à consulter de la cyberpornographie. Certains jeunes ont exprimé qu'en l'absence d'éducation sexuelle, la pornographie représenterait une certaine forme d'éducation en matière de sexualité (Lajeunesse et Deslauriers, 2013).

L'adolescence est une période au cours de laquelle le besoin d'exploration de la sexualité est normal. L'accès à la cyberpornographie permet alors de voir ce qu'ils ne pourraient voir ailleurs, de satisfaire ainsi une curiosité vis-à-vis les relations sexuelles, en plus de combler des besoins érotiques (Lajeunesse et

Deslauriers, 2013; Salmon et Zdanowicz, 2007). En revanche, Klaassen and Peter (2015) ont examiné la scène initiale des 100 vidéos à caractère sexuellement explicite les plus consultées, provenant de sites pornographiques populaires, et ont constaté que 93% d'entre elles contenaient de la violence à l'égard des femmes. Comme un des thèmes les plus récurrents auquel les adolescents sont confrontés lorsqu'ils visionnent des scènes pornographiques est la domination (Vandenbosch, 2015), les auteurs s'inquiètent du risque que les jeunes y voient un modèle à suivre dans leurs rapports sexuels (Bisaillon et Maher, 2009). Il a d'ailleurs été démontré que les médias sexuellement explicites sont des agents ayant une influence sur les pratiques sexuelles des adolescents (Pelletier-Dumas, 2011).

1.3 Manque d'encadrement parental face aux médias sexualisés et éducation à la sexualité lacunaire dans la famille

L'étendue des possibilités que procurent les technologies de l'information et de la communication (TIC) incite à se questionner sur l'attention portée par les parents à l'égard des activités en ligne de leurs jeunes. Les résultats d'une étude démontrent d'ailleurs qu'une consommation problématique en ligne par les ados était associée à une médiation parentale plus pauvre (Bleakley et al., 2016). La médiation parentale fait référence aux stratégies employées par les parents pour favoriser les bénéfices et atténuer les risques ou les impacts négatifs potentiels de l'influence des médias (Kirwil, 2009). Au Canada, c'est 43% des parents qui considèrent qu'il est de leur responsabilité d'imposer des règles auprès de leur enfant quant à l'utilisation de la technologie (Brisson-Boivin, 2018). Cependant, selon une étude québécoise, réalisée en 2018 auprès de jeunes Québécois, l'encadrement parental concerne plus souvent la durée et les moments passés devant l'écran, que la nature des contenus consultés, qui tomberait plutôt dans un angle mort (Millerand et al., 2018). Cela s'expliquerait par le manque de soutien et d'outils nécessaires aux parents en matière d'éducation numérique (Brisson-Boivin, 2018).

Alors que les discussions parent-enfant à l'égard de la sexualité tendent à favoriser des décisions saines vis-à-vis la sexualité à l'adolescence (Widman et al., 2016) et pourraient potentiellement prévenir les préjudices causés par l'exposition aux médias (Khurana et al., 2015), la communication concernant la sexualité peut tout de même représenter un défi pour plusieurs familles (Malacane et Beckmeyer, 2016). Le refus des adultes de faire de l'ÉS est parfois justifié par leur malaise vis-à-vis la sexualité de leur enfant, leur manque d'habiletés de communication ou leur désir de contrôler les pratiques sexuelles et amoureuses de leur enfant, de telle sorte que le jeune vit lui aussi de l'inconfort à échanger sur le sujet avec ses parents (Descheneaux et al., 2018).

1.4 Importance de l'éducation à la sexualité liée au phénomène d'hypersexualisation sociale

Cela dit, les jeunes ont besoin d'avoir accès à des informations justes et des lieux pour réfléchir et échanger sur ce qui les préoccupe en matière de sexualité, mais disposent de peu de tribunes pour en parler simplement. L'adolescence est en effet une période cruciale pour l'ÉS, d'autant plus que celle-ci a prouvé plus d'une fois ses bienfaits en matière de prévention (Fonner et al., 2014 ; Kirby et al., 2007 ; Zhou et Cheung 2020). Il est important de souligner que le Ministère de l'Éducation et de l'Enseignement supérieur du Québec a établi divers contenus obligatoires en ÉS, du préscolaire au 5^e secondaire, et qui ont pour but de favoriser le développement des élèves et de réduire leur vulnérabilité à certaines problématiques (Descheneaux et al., 2018 ; Québec, 2018). La publication récente de l'Organisation des Nations Unies pour l'éducation, la science et la culture révélant les *Principes directeurs internationaux sur l'éducation à la sexualité* (UNESCO et al., 2018) rappelle d'ailleurs que le système scolaire est un cadre privilégié en matière d'ÉS puisqu'il permet de rejoindre une quantité importante de jeunes. Il est ainsi reconnu par les organismes internationaux que l'ÉS participe à leur épanouissement (Descheneaux et al., 2018 ; Organisation mondiale de la santé [OMS], 2006), et ce particulièrement à une époque où les technologies et les médias sociaux font partie intégrante de leur vie, donnant accès à des informations parfois fausses et inappropriées sur la sexualité (UNESCO et al., 2018). Il est alors impératif pour eux d'être soutenus afin de poser un regard critique vis-à-vis les messages sexuels auxquels ils sont exposés (Oosterhof et al., 2017). L'UNESCO a d'ailleurs identifié la sexualisation dans les médias comme un des concepts clés qui devrait orienter l'élaboration des programmes destinés aux jeunes en ÉS (UNESCO et al., 2018). À vrai dire, L'UNESCO stipule que les impacts de l'usage répandu des technologies et des médias sociaux sur les représentations de la sexualité ont de profondes implications sur les apprentissages à dispenser en ÉS.

1.5 Programmes et outils d'intervention liés au phénomène d'hypersexualisation sociale

Quelques outils et programmes entourant le sujet existent afin de faciliter une démarche d'ÉS auprès d'un public jeunesse. Par exemple, Habilomédias (<http://habilomedias.ca>), un organisme œuvrant dans l'éducation numérique auprès des enfants et des adolescents, a rendu disponible divers outils qui abordent, entre autres, les messages à caractère sexuel issus du contenu en ligne. Le Y des femmes de Montréal [YWCA] a aussi élaboré une trousse d'activités pédagogiques liée à l'hypersexualisation sociale (YWCA, 2010; YWCA, 2014). Par ailleurs, nous avons connaissance de deux programmes et d'un outil didactique, évoquant à leur façon la question de l'hypersexualisation sociale ou de la sexualisation précoce, et qui ont fait l'objet d'une évaluation plus systématique : *Empreinte –Agir ensemble contre les agressions à caractère sexuel* (Bergeron et al., 2017) ; *On est encore des enfants* (Duquet, 2017b) et *SexBox 360, Pour*

faire le tour de la question! (Comité des partenaires en promotion prévention Arthabaska-Érable, 2013). Le programme validé et clé-en-main *Oser être soi-même* [OESM], élaboré par Duquet, Gagnon et Faucher (2010), a quant à lui été mis sur pieds afin d'outiller les intervenants(s) et les enseignants(es) à « mettre en œuvre des activités d' auprès des jeunes au regard de l'hypersexualisation, de la sexualisation précoce et de leurs effets en espérant que des messages positifs sur la sexualité permettront de contrer ces phénomènes » (Duquet et al., 2010), mais il n'a jamais fait l'objet d'une évaluation formelle au niveau de l'appréciation et des acquis auprès des jeunes auxquels il s'adresse.

1.6 Programme en éducation à la sexualité *Oser être soi-même* [OESM]

1.6.1 Conception du programme

OESM est un programme d'ÉS issu du projet de recherche-intervention *Outiller les jeunes face à l'hypersexualisation*. Ce projet est né d'une initiative conjointe du Service aux collectivités de l'Université du Québec à Montréal et du Y des femmes de Montréal en collaboration avec les professeures Francine Duquet, du département de sexologie de l'UQAM et Anne Quéniart, du département de sociologie de l'UQAM. Le projet *Outiller les jeunes face à l'hypersexualisation* et vise globalement à sensibiliser les jeunes et leur entourage aux phénomènes de l'hypersexualisation sociale et de la sexualisation précoce. Le projet initial a comporté plusieurs volets : une recherche auprès du personnel scolaire et auprès des jeunes, une formation pour le personnel qui intervient auprès des jeunes (F1 : *Outiller les jeunes face à l'hypersexualisation* : Pistes de réflexion et d'intervention), un film documentaire (*Sexy Inc. Nos enfants sous influence* (Bissonnette, 2007) s'adressant aux intervenants-jeunesse, mais aussi aux parents (une version pour les jeunes âgés de 15 ans et plus a également été adaptée), un atelier de sensibilisation pour mobiliser les communautés locales à agir face à l'hypersexualisation et finalement, la conception d'outils didactiques en ÉS auprès des jeunes de niveau secondaire, entre autres. Depuis 2005, le projet a œuvré en partenariat avec plusieurs organismes. Ces aides financières ont permis de garder en place une équipe de recherche à l'UQAM, ainsi que d'augmenter l'offre de formations et la conception et la diffusion des outils didactiques.

Dans le cadre d'une recherche réalisée auprès de membres du personnel scolaire, des intervenants ont exprimé un besoin d'être davantage outillés pour faire face à certaines réalités sociosexuelles chez les jeunes (Duquet et Quéniart, 2009). À la suite d'entrevues réalisées auprès de 26 intervenants, il a été possible d'identifier les situations liées à l'ÉS auxquelles ils étaient confrontés ainsi que leurs besoins de formation. De plus, les résultats des entrevues réalisées auprès de 69 adolescents, âgés de 14,5 ans en

moyenne, ont permis de dégager des pistes d'intervention adaptées à leur réalité, dont notamment, les sensibiliser à l'impact des stéréotypes de rôle sur leurs façons d'être et sur leurs relations aux autres, les faire réfléchir sur leurs attentes face aux relations amoureuses et sexuelles et les aider à mieux comprendre ce que représente l'intimité (Duquet et Quénart, 2009). Ainsi, des étapes de ce projet de recherche-intervention est né le programme en ÉS OESM, qui se veut un guide pédagogique clé-en-main pour animer 19 rencontres pédagogiques auprès des adolescents de 12 à 17 ans (1^{ière} à 5^{ème} secondaire) ayant pour but de les sensibiliser aux phénomènes d'hypersexualisation sociale et de sexualisation précoce. Le programme a été validé auprès d'intervenants, par le biais d'une lecture-critique, et des bonifications ont ensuite été apportées. Suite à cela, il fut expérimenté auprès des jeunes âgés de 12 à 17 ans, ce qui a permis des améliorations supplémentaires. Ce processus de validation voulait assurer une cohérence avec les besoins exprimés par les intervenants et le désir d'adéquation avec la réalité des jeunes. À ce jour, le programme a fait l'objet de 2175 téléchargements entre 2017 et 2021, principalement par des utilisateurs du Canada, mais également de la France, la Belgique, le Bénin, Haïti, la Suisse et la Guyane française, etc. (Duquet, F., [nombre de téléchargements du guide complet], 26 mars 2021). Les données de téléchargement préalables à cette période ne sont pas disponibles, mais nous savons que plus de 2263 guides ont été remis ou vendus (Duquet, 2017c). De plus, une évaluation en ligne a été mise en place et 173 participants œuvrant auprès des jeunes qui ont expérimenté OESM ont fait part de leur appréciation du programme. Parmi les résultats, 93% des répondants ont indiqué que, de façon générale, les élèves semblaient assez ou beaucoup intéressés par les rencontres (Duquet, 2017a). Il est possible de consulter le site web du projet (<http://www.hypersexualisation.uqam.ca>) pour avoir accès à son descriptif, ainsi que le modèle logique du programme, qui a été bâti dans le cadre de ce mémoire (voir ANNEXE A), illustrant la logique et les principaux éléments du programme, tels que les destinataires, le contenu et les résultats attendus (Ridde et Dagenais, 2012).

À prendre en note que le programme a été sélectionné parmi les « meilleures pratiques de prévention de la violence sexuelle », par la Direction générale de la condition féminine de l'Ontario en 2011 (Direction générale de la condition féminine de l'Ontario, cité dans UQAM, 2021). Le programme a aussi reçu le prix *Égalité*, décerné par le Secrétariat à la condition féminine en 2014, dans la catégorie « Modèles et comportements égalitaires », et représente une importante distinction en matière d'égalité entre les femmes et les hommes (Secrétariat à la condition féminine, cité dans UQAM, 2021).

1.6.2 Buts et objectifs du programme OESM

Le programme OESM cible trois objectifs généraux chez les jeunes :

- 1) Favoriser la réflexion sur ce que représentent et impliquent l'éveil amoureux et sexuel, la séduction, les relations amoureuses, l'intimité affective et sexuelle, les rapports égalitaires tout en considérant l'âge et le niveau de développement des jeunes;
- 2) Favoriser le développement d'un esprit critique face à la commercialisation de la sexualité et à ses impacts sur la construction de leur identité, leurs perceptions des relations gars-filles et sur l'intimité amoureuse et sexuelle;
- 3) Favoriser le développement d'habiletés à affirmer davantage leur point de vue et, s'il y a lieu, à mieux négocier leurs activités sexuelles dans le respect de leur intimité, de leurs limites et de celles des autres.

1.6.3 Clientèles cibles

Le programme est destiné aux jeunes de secondaire 1 à 5, c'est-à-dire âgés entre 12 et 17 ans. Pour une question de faisabilité, la présente évaluation visera les sept dernières rencontres présentées dans le programme. Bien qu'il aurait été intéressant d'évaluer chacune des rencontres du programme, parmi l'ensemble des niveaux scolaires, le choix s'est arrêté sur les dernières s'adressant uniquement aux élèves de 4^e et 5^e secondaire, permettant ainsi d'aller collecter les données dans un laps de temps circonscrit, plutôt que de procéder à la collecte de données sur une plus longue période, ce qui aurait été peu réalisable en raison d'un manque de ressources et de disponibilités principalement. La clientèle ciblée par cette étude sera donc constituée des jeunes de 15 à 17 ans.

1.6.4 Contenu et activités du programme

Le programme comporte dix-neuf rencontres de la première à la cinquième année du secondaire abordant douze thèmes à travers l'ensemble des activités pédagogiques proposées et qui sont partagées selon les deux cycles du secondaire et réparties en trois sections, correspondant au niveau scolaire des jeunes (voir ANNEXE B). Chaque rencontre renferme des intentions pédagogiques spécifiques, observables (voir ANNEXE B). De plus, chaque rencontre contient : les consignes d'utilisation, les intentions pédagogiques de la rencontre, le déroulement de la rencontre proprement dite (activité déclencheur, activités principales, conclusion, activité réflexive et/ou complémentaire), les fiches support pour les jeunes et

celles pour les enseignants/intervenants et le diaporama d'accompagnement à l'animation (PowerPoint). En 2018, un document faisant les liens avec les rencontres du programme OESM et les contenus « obligatoires » d'ÉS du ministère de l'Éducation et de l'Enseignement supérieur (MEES, 2018) a été conçu (Duquet et al., 2018) et rendu accessibles sur le site web. De même, en 2019, un document faisant la correspondance entre le programme OESM et les cinq clés du MEES pour évaluer les offres de service en ÉS a été produit (Duquet et al., 2019) et rendu également disponible sur le site. Ce dernier document faisait la démonstration que le programme correspondait aux critères émis par le ministère, soient : « 1. Proposer une vision globale et positive de la sexualité; 2. Établir des objectifs et des moyens ajustés aux besoins des élèves et à leur développement psychosexuel; 3. Appliquer les principes généraux de la pédagogie; 4. Traiter les sujets avec soin, particulièrement les plus délicats et éviter les dérives; 5. Assurer des apprentissages durables, donc des interventions significatives et continues » (MEES, 2019).

1.7 Pertinence d'évaluer le programme OESM auprès des jeunes

Afin de s'assurer que les programmes d'ÉS soient orientés vers les besoins et basés sur les réalités des jeunes (UNESCO et al., 2018), il est essentiel que ce public participe activement au développement des programmes, à leur évaluation et à l'amélioration de leur contenu (Descheneaux et al. 2018 ; Pound et al., 2017). Bien que le programme OESM ait été expérimenté et validé auprès des jeunes¹ avant son édition finale, tel que nommé précédemment, et évalué suite à son application par les intervenants², il n'a jamais fait l'objet d'une évaluation formelle auprès de sa clientèle-cible, le groupe des 12-17 ans. D'après Nadeau (1988), les évaluations « informelles » sont le plus souvent basées sur des impressions subjectives et le domaine de l'éducation, selon cet auteur, doit obligatoirement passer par des évaluations dites « formelles », c'est-à-dire sur la base d'informations objectives, pertinentes et valides. Il est alors pertinent de l'évaluer formellement considérant qu'une telle évaluation auprès des jeunes consiste en la suite logique d'un projet de recherche-intervention (Duquet et Quéniart, 2009). Par ailleurs, le programme est offert depuis 2010 et on peut supposer qu'il a atteint sa pleine maturité. Il devient alors adéquat à ce stade-ci d'évaluer ses effets et son processus afin de valider s'il est toujours pertinent en regard des besoins des jeunes. De plus, il semblerait qu'il n'est pas approprié d'évaluer les effets d'un programme lorsque celui-ci a été récemment mis en œuvre, puisque des effets peuvent être visibles à plus long terme (Ridde et Dagenais, 2012). Une école secondaire de la région de la Montérégie dispense depuis 2012 le

¹ Validation du contenu (vocabulaire, etc.) et de leur implication dans les activités proposées.

² Sondage en ligne comprenant 27 questions recueillant des informations concernant la clientèle ciblée, le contenu, le déroulement, le matériel didactique, l'animation et les impacts possibles sur la clientèle.

programme OESM auprès de sa clientèle et les dirigeants de cette école ont justement manifesté l'intérêt d'évaluer ses effets et son processus mis en place auprès des jeunes. Cette étude justifie plus spécifiquement sa pertinence à trois niveaux, soit scientifique, sociale et sexologique.

1.7.1 Pertinence scientifique

Il importe de se préoccuper de la qualité, de l'efficacité et de la pertinence des interventions mises en œuvre dans le domaine de l'ÉS (CIÉSCAN, 2019). Pourtant, peu de programmes s'appuient sur les données qui ont émergé des études évaluatives en matière d'efficacité (Bergeron et Hébert, 2011). Ainsi, l'évaluation du programme OESM permettra d'acquérir des données probantes sur l'ÉS et ses outils, pour ainsi faire avancer les connaissances scientifiques dans ce domaine. De plus, les conceptrices du programme, dont la chercheuse principale Francine Duquet, responsable du projet *Outiller les jeunes face à l'hypersexualisation*, bénéficieront des résultats de cette évaluation. Connaître les effets prévus et non prévus du programme, ainsi que les facteurs influençant son déroulement, permettra de l'actualiser, de le bonifier et le cas échéant, de préciser sous quel angle cela doit être réalisé.

1.7.2 Pertinence sociale

La pertinence sociale de cette recherche repose, d'une part, sur l'idée que le financement des programmes d'intervention est de plus en plus conditionnel à l'évaluation des programmes financés (Tourigny et Dagenais, 2005 ; Vitaro et Gagnon, 2000), d'autant plus dans une démarche d'ÉS obligatoire. En effet, depuis les dernières années, l'évaluation de programmes a pris beaucoup de valeur en ce qui a trait aux orientations que doivent prendre les programmes éducatifs (Mongiat et Hurteau, 2008 ; Québec, 2016a). D'ailleurs, Marceau (2007) estime que « la culture d'évaluation est relativement forte au Québec et [que] la production d'évaluations est importante » (p. 148). À cet égard, le Canada est reconnu comme un pays pionnier en matière d'exercices évaluatifs, puisque ses ministères et organismes sont en recherche constante de la qualité et de l'utilité de ses programmes et politiques, afin d'éclairer les prises de décisions (Jacob, 2006). D'autre part, il faut reconnaître qu'une ÉS efficace contribue largement à la santé et au bien-être de la collectivité, et qu'à l'opposé, négliger de fournir des programmes répondant aux besoins de la population peut entraîner des coûts importants au point de vue social et économique (CIÉSCAN, 2020). D'ailleurs, il est rapporté que les programmes d'ÉS destinés aux adolescents ont le potentiel, s'ils sont bien conçus, de réduire les comportements à risque ce qui, conséquemment, est avantageux socialement et économiquement pour la société (CIÉSCAN, 2020). En allant cerner les effets du programme OESM et les facteurs influençant son déroulement, l'évaluation de ce programme permettra de s'assurer qu'il

s'harmonise adéquatement avec les besoins de sa clientèle. Partant de ce fait, cette évaluation pourrait contribuer à éviter les conséquences sociales potentielles liées à une éducation incomplète en matière d'ÉS, dont les conséquences associées à l'hypersexualisation sociale.

1.7.3 Pertinence sexologique

Les écoles ont manifesté leur difficulté à mettre en œuvre de façon efficace des ateliers en ÉS (Jetté, 2017). Les résultats de notre étude auraient le potentiel, en revanche, de participer à l'amélioration des pratiques, et spécialement en regard de la sensibilisation à l'hypersexualisation sociale et la prévention de la sexualisation précoce. En termes de retombées pour l'intervention, cette évaluation de programme permettra aux professionnels et intervenants, y compris les sexologues œuvrant auprès des jeunes, de prendre connaissance de ce qui fonctionne ou non dans une telle démarche d'ÉS, dans le but par la suite d'intervenir plus adéquatement en regard des réalités des jeunes. De plus, cette évaluation profitera non seulement aux intervenants, mais aussi au public ciblé par le programme, c'est-à-dire les jeunes de 12 à 17 ans, puisqu'il est évidemment dans leur intérêt de participer à un programme ayant fait l'objet d'une évaluation de la part de jeunes eux-mêmes. De plus, il se dégage un consensus à l'effet que l'accès à l'ÉS est un élément crucial à la santé et au bien-être des jeunes et que les programmes déployés dans les écoles représentent un moyen efficace d'y arriver (Canada, 2008 ; CIÉSCAN, 2019 ; CIÉSCAN, 2020). En effet, l'ÉS a fait ses preuves à maintes reprises au niveau des connaissances, attitudes et comportements à renforcer à l'adolescence, et elle a également démontré des effets bénéfiques en ce qui a trait à l'égalité entre les genres (Denford et al., 2017; UNESCO, 2015). Il devient alors essentiel de se pencher sur les facteurs de réussite, afin d'orienter les programmes en ce sens.

1.8 Questions évaluatives et objectifs d'évaluation

Dans le cadre de ce projet de recherche, il sera question de l'évaluation des effets et du processus du programme *Oser être soi-même* (Duquet et al., 2010) spécifiquement auprès des élèves de 4^e et 5^e secondaire. Cette recherche visera plus précisément à répondre aux questions suivantes :

- I. Quels sont les facteurs de succès du programme ?
- II. Quels sont les effets prévus et non prévus du programme ?
- III. Quelles sont les recommandations en vue d'une bonification ?

Afin d'y parvenir, des objectifs d'évaluation ont été définis :

- I. Déterminer les facteurs de succès du programme, par l'intermédiaire d'une analyse comparative entre les facteurs de succès identifiés par la littérature et les caractéristiques du programme et à l'aide de stratégies de collecte de données (observation, questionnaires autorapportés, entrevues)
 - a. Identifier les facteurs de mise en œuvre ayant pu favoriser ou nuire au bon déroulement des rencontres et/ou à l'atteinte de leurs objectifs.
 - b. Documenter les besoins des jeunes et des enseignants en matière d'ÉS.
- II. Identifier les effets potentiels du programme, par le biais de divers moyens de collecte de données (observation, questionnaires autorapportés, entrevues).
- III. Émettre des recommandations à considérer en vue d'une bonification du programme, à la lumière des résultats collectés quant à ses facteurs de succès et à ses effets.

CHAPITRE 2

L'ÉTAT DES CONNAISSANCES

Ce chapitre expose, dans un premier temps, les critères communément définis comme ayant le potentiel de favoriser le succès des programmes en éducation à la sexualité (ÉS) s'adressant aux adolescents. La présentation de ces critères permet ensuite de réaliser une analyse comparative entre ces facteurs de succès identifiés par la littérature et les caractéristiques du programme. Il est question, dans un deuxième temps, de mettre en lumière les données qui émergent de la littérature au sujet des recherches évaluatives en ÉS.

2.1 Critères pour une meilleure pratique en matière d'éducation à la sexualité auprès des jeunes

La section qui suit met en lumière les éléments communs aux programmes d'ÉS qui se sont avérés comme faisant partie des meilleures pratiques. C'est à partir de ces critères que les facteurs de succès d'OESM seront illustrés.

2.1.1 Planification du programme

Les études accroissent à démontrer que la conception des programmes a autant de valeur que son contenu (UNESCO et al. 2018). L'utilisation d'un modèle logique à la base du programme s'est avérée comme étant une étape cruciale à sa mise en œuvre (Pound et al., 2017). Un modèle logique est un outil qui illustre la logique et les principaux éléments du programme, tels que les destinataires, le contenu et les résultats attendus (Ridde et Dagenais, 2012). Le plan d'évaluation devrait également être inclus dans ce plan général du programme afin d'envisager l'évaluation des résultats et établir éventuellement si le programme suscite une différence ou non (CIÉSCAN, 2019). Il fut aussi mentionné que la contribution des utilisateurs ciblés à la conception et la mise en œuvre des programmes est capitale au développement des programmes leur étant adressées (Pound et al., 2017 ; UNESCO et al. 2018).

Bien que le modèle logique à la base d'OESM, illustrant le lien entre les outils didactiques et les résultats attendus (Pound et al., 2017), n'ait pas été conçu au préalable, il demeure qu'OESM est le fruit d'une démarche rigoureuse de recherche (Duquet et Quéniart, 2009). Celle-ci a été entreprise à différentes étapes du processus auprès des membres du personnel scolaire, des intervenants jeunesse et des adolescents, de sorte que les corrections et bonifications nécessaires ont pu être appliquées avant son édition finale (Duquet et Quéniart, 2009), et que les contenus découlent ainsi de l'arrimage entre les réels

besoins du public-cible et la recherche, comme l'ont suggéré des auteurs (Chamberland et al., 1998; CIRCM, 2003). La démarche effectuée correspond aussi à ce que recommande Yarbrough et ses collègues (2011), à savoir de solliciter les parties prenantes à prendre part à la mise en œuvre du programme. Les recommandations gouvernementales soulignent justement que la planification concertée auprès de l'ensemble des partenaires favorise la cohérence et l'efficacité des pratiques de promotion et de prévention en matière de sexualité déployées en milieu scolaire (Québec, 2014).

2.1.2 Approche positive et globale de la sexualité

La revue de la littérature suggère majoritairement que les programmes qui préconisent une vision positive et inclusive de la sexualité se sont avérés davantage efficaces pour promouvoir des changements favorables au niveau des comportements sexuels, que les programmes prônant une vision plus traditionnelle de la sexualité, c'est-à-dire faisant la promotion de l'abstinence ou des relations sexuelles à l'intérieur du mariage (Anderson, 2013 ; deFur, 2012 ; Hanbury et Eastham, 2016 ; Helmich, 2009 ; Oliver et al., 2013 ; Pound et al., 2017 ; UNESCO, 2010 ; UNESCO, 2015).

À l'instar des programmes prônant une approche positive et globale de la sexualité, le programme OESM se base sur une philosophie d'intervention se composant de 4 éléments : favoriser une démarche globale d'ÉS, travailler les repères et les limites, encourager le sentiment d'autonomie personnelle par le biais, notamment, de l'esprit critique et axer l'intervention sur le développement des rapports égaux (Duquet et al., 2010 ; Duquet et al., 2019). C'est donc en reconnaissant le côté positif de la sexualité qu'il est possible d'établir l'ÉS en tant que droit universel permettant aux jeunes d'avoir accès à des informations justes et de vivre une sexualité épanouissante (Descheneaux et al., 2018). Puis, pour être qualifiées de globales, les interventions doivent viser divers éléments du développement des jeunes, tels que les comportements sains et sécuritaires, l'estime de soi, les compétences sociales, les habitudes de vie, etc. (Québec, 2014). OESM n'y échappe pas en abordant douze thématiques d'ÉS à travers l'ensemble des activités pédagogiques proposées (19 rencontres), et en faisant des liens, par la même occasion, avec les domaines d'apprentissage liés au développement personnel, à l'univers social, à la science et à la technologie, aux langues et aux arts (Duquet et al., 2010). Nous savons, par ailleurs, que les phénomènes d'hypersexualisation sociale et de sexualisation précoce sont abordés au sein du programme selon le concept de socialisation sexuée, qui réfère très sommairement à la dynamique sociale découlant de l'apprentissage et de l'intériorisation des normes et des stéréotypes sexuels (Duquet et Quéniart, 2009). Plus précisément, à la suite de l'analyse des propos des 69 jeunes interrogés dans le cadre de l'étude

exploratoire (Duquet et Quéniart, 2009), des pistes d'intervention ont ainsi été envisagées selon cette perspective.

2.1.3 Conception du programme selon un modèle théorique

Les programmes ont aussi été démontrés comme ayant davantage de succès lorsqu'ils sont basés sur un modèle théorique reconnu et éprouvé en matière de changement du comportement (CIÉSCAN. 2019). La revue de la littérature de Kirby, Laris et Rolleri (2007) compte 83 études ayant mesuré l'impact de programmes en ÉS appliqués à travers le monde auprès des jeunes. Parmi les programmes recensés par cette étude, 83 % d'entre eux ont identifié une ou plusieurs théories à la base de leur programme. Les principales sont, en ordre d'importance, la théorie sociale cognitive (Bandura, 1986), la théorie de l'action raisonnée (Fishbein et al., 1975), le modèle des croyances relatives à la santé (Rosenstock, 1974), la théorie du comportement planifié (Ajzen, 1991) et le modèle Information-Motivation-Behavioral Skills (IMB) (Fisher et Fisher, 1998). Les cibles de changement diffèrent toutefois selon les approches théoriques. Par exemple, la théorie sociale cognitive de Bandura (1986) stipule que les comportements dépendent de deux systèmes de croyances qui opèrent en même temps, soit les croyances en l'efficacité d'un comportement et les croyances en l'efficacité personnelle perçue. De plus, selon le modèle Information-Motivation-Behavioral skills (IMB) (Fisher et Fisher, 1998), dans la mesure où une personne est bien informée sur un comportement, motivée à adopter des pratiques préventives, habilitée au plan comportemental et a confiance en ses habiletés, cette personne devrait être en mesure d'adopter et maintenir des comportements préventifs. Puis, d'après la théorie de l'action raisonnée (Fishbein et al., 1975), l'intention de passer à l'acte ou non est prévisible en fonction de l'attitude de l'individu, c'est-à-dire les croyances relatives aux conséquences du comportement et le jugement subjectif (esprit critique) vis-à-vis ces conséquences. L'intention est aussi prévisible en fonction de l'influence des facteurs sociaux, c'est-à-dire l'importance accordée à la pression sociale et la motivation à se conformer à l'opinion des autres.

En ce qui concerne le programme OESM, celui-ci ne s'appuie pas sur un modèle théorique précis en matière de changement sur l'individu.

2.1.4 Cohérence des contenus avec l'âge et/ou le développement psychosexuel des jeunes

L'âge auquel les jeunes reçoivent le contenu en ÉS représente un autre critère de réussite. Les jeunes sont nombreux à affirmer que les cours abordant la sexualité devraient être dispensés plus tôt dans le cursus scolaire, afin de pouvoir bénéficier concrètement de ces apprentissages au moment où ils entrent dans

une sexualité plus active. Cependant, ils mentionnent qu'ils ne sont pas adaptés à leur âge, puisqu'ils sont plutôt délivrés trop tard (Descheneaux et al., 2018 ; Pound et al. 2017). L'ÉS est en effet un processus d'apprentissage qui doit débiter hâtivement, en fonction du stade de développement du jeune, afin de favoriser à long terme des comportements sains en matière de sexualité (Fonds des Nations Unies pour la population [UNFPA], 2015)

Le choix des thèmes du programme OESM a été réalisé selon le niveau de développement psychosexuel des jeunes, la recension des écrits ainsi que des pistes d'intervention issues de la recherche (Duquet et Quéniart, 2009), afin d'assurer une cohérence entre les contenus et l'âge des jeunes (Duquet et al., 2010). Comme l'ont souligné les auteurs, il est bénéfique pour les jeunes d'être informés plus tôt de certaines notions, alors que le *timing* n'est pas toujours adapté à leur niveau (Descheneaux et al., 2018 ; Pound et al. 2017). À l'époque, le programme OESM (Duquet et al., 2010) avait été conçu en indiquant les liens avec le « canevas de base des interventions en ÉS pour le secondaire » (Québec, 2003) et les thématiques correspondantes. Par la suite, le Ministère de l'Éducation et de l'Enseignement supérieur (Québec, 2018) a rendu accessible les « contenus obligatoires en ÉS » et par conséquent, le projet *Outiller les jeunes face à l'hypersexualisation* a refait l'exercice de détailler les liens entre chacune des rencontres du programme OESM et ces contenus obligatoires (Duquet et al., 2018), et en les rendant accessibles sur son site. Ceci permettait d'assurer la cohérence d'OESM avec les sujets traités en ÉS auprès des élèves du secondaire, et ce, en fonction de leur niveau scolaire. Ainsi, les interventions sont déployées au moment opportun et sont cohérentes avec leur stade de développement, de telle sorte que les élèves ne sont pas confrontés à des préoccupations à l'égard de la sexualité qui ne les concernent pas encore, comme il a été suggéré par les recommandations gouvernementales (Québec, 2014), bien que des études démontrent qu'une intervention précoce est associée à davantage de résultats qu'une intervention tardive (Blanchet & al., 1993; Rigby, 2006).

2.1.5 Temps d'exposition à l'éducation à la sexualité échelonné sur le parcours scolaire

Il est aussi rapporté que les enseignements en ÉS devraient se poursuivre de façon prolongée, c'est-à-dire tout au long du primaire et du secondaire, et ce, plus fréquemment (MEES, 2019 ; UNFPA, 2015). Sans toutefois spécifier le dosage requis, les jeunes désirent qu'un plus grand nombre d'heures accordées à ce sujet soient consacrées au cours de leur cheminement scolaire (Descheneaux et al. 2018 ; Pound et al., 2017). Ainsi, les programmes dispensés en une seule séance ne répondraient pas aux meilleures pratiques en matière d'ÉS, contrairement aux programmes prévoyant plusieurs rencontres au cours de l'année

scolaire (Pound et al., 2017). En effet, les meilleures pratiques devraient impliquer un programme explorant les sujets dans un ordre logique et dispensées par le biais de cours réguliers selon Pound et ses collègues (2017). Dans la mesure où un programme implique de revenir aux mêmes sujets pour renforcer l'apprentissage, les auteurs ont noté l'importance d'assurer la progression et d'éviter les répétitions inappropriées pour que les jeunes aient le sentiment de progresser (Pound et al., 2017). Allouer un temps en classe réaliste et suffisant représenterait ainsi un facteur de succès pour atteindre les objectifs des programmes auprès des jeunes (CIÉSCAN, 2020).

Bref, l'importance de déployer l'ÉS à travers tout le cheminement scolaire du jeune a été démontrée par plusieurs auteurs, et ce dès l'école primaire (Blanchet & al. 1993 ; Descheneaux et al., 2018 ; Pound et al., 2017 ; UNFPA, 2015). En effet, afin de renforcer la motivation et l'acquisition de connaissances et de compétences des apprenants, l'intervention doit s'étendre sur une longue durée (Blanchet et al., 1993 ; Québec, 2014 ; Renaud et al., 1997). OESM répond à ce critère de succès puisqu'il ne se limite pas à une seule rencontre, mais en contient 19, dont huit en secondaire 1 et 2, quatre en secondaire 3 et sept en secondaire 4 et 5. De plus, pour chaque rencontre sont prévues des activités réflexives permettant d'approfondir les notions ou des activités complémentaires pour donner des idées supplémentaires à réaliser en classe ou en parascolaire.

2.1.6 Personnel désigné en charge de l'ÉS

Différents critères ont été soulignés par les jeunes concernant l'identité sociale et professionnelle des pédagogues responsables de l'ÉS et qui peuvent potentiellement influencer l'efficacité des interventions (Byers et al., 2013; CIÉSCAN, 2019 ; Pound et al., 2017;). Il y a des divergences en ce qui a trait à l'âge, la culture d'appartenance et le genre de l'enseignant, mais il ressort que les jeunes désirent avoir un modèle auquel ils peuvent s'identifier, similaire à l'enseignement par les pairs (Pound et al., 2017). L'expertise et la crédibilité de la personne en charge représentent aussi un facteur de succès aux yeux des jeunes (Descheneaux et al., 2018). En plus de posséder les connaissances spécifiques au domaine enseigné, le ou la pédagogue doit manifester de l'ouverture envers les jeunes et être en mesure de créer un climat de confiance faisant en sorte que ces derniers se sentent confortables d'aborder la sexualité en classe (Pound et al., 2017). Les jeunes rapportent d'ailleurs un inconfort lorsque les apprentissages sont dispensés par leurs propres enseignants et souhaiteraient une personne extérieure au milieu scolaire. À défaut de ne pas avoir recours à des professionnels externes, le corps professoral doit pouvoir avoir accès, au sein du milieu, à des ressources leur permettant d'accroître leur aptitude à offrir une ÉS de qualité. Il serait donc

souhaitable d'offrir la formation et le soutien nécessaire aux personnes en charge du contenu, afin qu'il soit transmis de façon efficace (CIÉSCAN, 2020 ; UNFPA, 2015). L'Ordre des sexologues du Québec avait d'ailleurs émis le souhait, face à l'implantation d'apprentissages essentiels en ÉS en milieu scolaire, que les besoins des élèves puissent être répondus avec compétence de façon à leur éviter notamment de possibles préjudices (OPSQ, 2017), considérant qu'il a été démontré que les enseignants ayant reçu le mandat de dispenser des apprentissages en ÉS n'ont pas nécessairement reçu une formation sur le sujet (Cyr et al., 2016).

Rappelons qu'OESM est construit afin d'être utilisé dans différents contextes et employé par tous types d'intervenants (ex. : milieu scolaire, milieu communautaire jeunesse) (Duquet et al., 2010). Néanmoins, le projet *Outiller les jeunes face à l'hypersexualisation*, duquel est issu le programme OESM, offre justement des formations pour le niveau secondaire (UQAM, 2021) visant à habilitier le personnel des différents milieux à intervenir adéquatement auprès des jeunes en regard des phénomènes d'hypersexualisation sociale et de sexualisation précoce, ce qui peut avoir le bénéfice d'éviter certains dérapages dans le discours. Les écrits recommandent d'ailleurs de fournir des ressources pour outiller les individus à fournir une éducation complète à la santé sexuelle (CIÉSCAN, 2019) et ainsi dispenser un contenu approprié et adapté (Québec, 2014). Toutefois, bien que le programme soit clé-en-main et facilite le transfert de connaissances grâce à ses formations offertes, cela n'empêche pas que l'individu est porteur de ses valeurs, ses croyances et ses perceptions à l'égard de la sexualité, ce qui peut impacter la façon dont le message est véhiculé (Adam, 2017) et avoir une influence sur les attitudes et comportements des jeunes (CIÉSCAN, 2019).

2.1.7 Formule pédagogique adaptée

Des caractéristiques liées aux méthodes pédagogiques à privilégier se dégagent des écrits (Descheneaux et al., 2018 ; MEES, 2019). Les cours magistraux se limitant au transfert de connaissances ont été soulignés comme étant peu optimaux (Bartholomew Eldredge, 2016). Une approche interactive intégrant différentes stratégies éducatives, tels que des mises en situation, des lectures ou des activités en sous-groupes (Pound et al., 2017) et favorisant une participation active (Jones et al., 2014) semble être une solution gagnante pour faciliter les apprentissages en ÉS chez les jeunes. Donner des occasions de mettre en pratique les apprentissages en mettant les élèves en action, dans le cadre d'un jeu de rôle par exemple, susciterait, particulièrement chez les garçons, une plus grande appréciation (CIÉSCAN, 2020 ; Stanley et al., 2011). Dans un même ordre d'idées, il ressort que les jeunes veulent entendre le « comment faire »,

c'est-à-dire aborder la sexualité sous un angle plus explicite, les amenant à développer des habiletés qu'ils pourront appliquer concrètement dans leurs relations intimes et interpersonnelles (CIÉSCAN, 2019 ; Descheneaux et al. 2018 ; Pound et al., 2017). Il est important de souligner que les programmes doivent être adaptables à différents environnements scolaires, structures, horaires et groupes de classes, avec un contenu suffisamment flexible pour pouvoir être facilement et immédiatement adapté aux besoins locaux (Pound et al., 2017).

La structure du programme OESM est présentée comme étant « clé-en-main », puisque chaque rencontre contient tout le matériel nécessaire à son application (consignes, objectifs, déroulement, matériel, support visuel, diaporama d'accompagnement à l'animation (PPT), etc.) et nécessite un court délai d'appropriation. Le préambule du programme précise qu'une adaptation peut avoir lieu en fonction du temps disponible, de la composition des groupes, de ses besoins, de la méthode pédagogique à privilégier et de la contribution possible des animateurs ou animatrices (Duquet et al., 2010). Cela fait écho à l'idée rapportée à travers différentes études à l'effet que les programmes doivent être adaptables à différents milieux (Blanchet et al., 1993 ; Chamberland et al., 1998 ; Pound et al., 2017 ; Québec, 2014 ; Renaud et al., 1997). Par ailleurs, la variété des activités proposées dans le programme OESM (ex. : mises en situation, jeu de rôle, débat, fiches à compléter, vidéos, plénière, travail en équipe, quiz, etc.), faisant appel à la participation du public-cible, renvoie aux auteurs qui ont noté l'utilité d'une approche interactive favorisant l'engagement des jeunes (Québec, 2014) et intégrant différentes stratégies éducatives (Jones et al., 2014 ; Pound et al. 2017) pour permettre de rencontrer plus facilement les objectifs visés (Blanchet et al., 1993). Des auteurs ont d'ailleurs démontré qu'OESM applique les principes généraux de la pédagogie en permettant aux jeunes de s'investir et d'être actifs dans leurs apprentissages grâce aux moyens pédagogiques diversifiés (Duquet et al., 2019).

2.1.8 Climat d'apprentissage sécuritaire

Une ÉS efficace doit être enseignée dans un environnement sécuritaire, dans lequel les jeunes se sentent suffisamment à l'aise de participer, qui respecte leur vie privée et les protège de toute forme d'intimidation, c'est-à-dire sans craindre d'être pointés du doigt ou ridiculisés (Pound et al., 2017). Les cours doivent ainsi être dispensés de sorte qu'ils ne véhiculent aucun préjugé qui pourrait mettre les jeunes à risque de stigmatisation ou d'harcèlement (Descheneaux et al., 2018). Pour s'en protéger, certaines jeunes ont exprimé une préférence pour les cours non mixtes et préconisaient des enseignements en petits groupes, mais ce ne sont pas des options qui font la majorité (Pound et al., 2017).

D'autres auteurs suggèrent de mettre en place des politiques d'établissement dite de « tolérance zéro » à l'égard de l'intimidation (UNFPA, 2015).

Soulignons, encore une fois, qu'OESM est construit afin d'être utilisé dans différents contextes et employé par tous types d'intervenants (ex. : milieu scolaire, milieu communautaire jeunesse) (Duquet et al., 2010). La responsabilité de maintenir un environnement sécuritaire revient alors principalement à la personne en charge de dispenser le contenu du programme. Il demeure qu'il fut démontré que les sujets amenés par OESM sont traités avec soin, particulièrement les plus délicats, évitant ainsi les dérives (Duquet et al., 2019). En effet, les messages sont « explicites, clairs, non ambigus et dépourvus de sensationnalisme, dans un langage adéquat » (MEES, 2019).

2.1.9 Choix des thématiques abordées

Divers contenus d'apprentissages ont été ciblés comme étant pertinents à la santé et au bien-être sexuels des adolescents. Pour être efficaces, il a été démontré que les programmes doivent aller au-delà de l'aspect biologique de la sexualité et de la réduction des risques (Descheneaux et al. 2018 ; Pound et al., 2017). Non seulement l'ÉS doit permettre de discuter ouvertement de relations et de pratiques sexuelles saines (UNFPA, 2015), mais elle doit aussi aborder diverses notions, comme par exemple, le plaisir, le désir, l'érotisme, la masturbation, la communication et les émotions (CIÉSCAN, 2019).

Les thèmes classiques (ex. : puberté, ITSS, grossesse) insistant habituellement sur cette dimension de la sexualité ne font pas partie du programme OESM. La seule exception serait une des rencontres sur le désir et le plaisir où l'on fait référence à certaines notions anatomiques. Rappelons que les thématiques sélectionnées par OESM ont été déterminées en regard d'objectifs précis associés aux résultats de l'étude réalisée préalablement (Duquet et Quéniart, 2009). En effet, la recherche à la base du programme a orienté le choix des thématiques à l'époque (rapport au corps, relations amicales et pression des pairs, rumeurs et intimidation, séduction, intimité, modèles médiatiques, relations amoureuses, consentement et écart d'âge, sexualité et internet, conduites et activités sociales sexualisés, désir et plaisir) (Duquet et Quéniart, 2009).

Il ressort aussi de la littérature l'importance d'aborder les enjeux liés à la sexualité et affectant la santé et le bien-être sexuel des jeunes qui ont émergé avec la place grandissante des TIC dans leur vie. Les programmes devraient ainsi leur permettre de les utiliser de façon sécuritaire et respectueuse, en plus de

développer leur pensée critique face aux diverses représentations de la sexualité auxquels ils sont confrontés (CIÉSCAN, 2019). De même, la littérature récente dévoile que la consultation et le partage de vidéos en ligne et les réseaux sociaux sont populaires chez un grand nombre d'adolescents canadiens (Brisson-Boivin, 2019). Le partage d'images intimes et l'accessibilité à la pornographie en ligne chez un jeune public sont aussi toujours sujets d'actualité (Steeves, 2014). L'UNESCO a d'ailleurs récemment identifié la sexualisation dans les médias comme un des concepts clés qui devrait orienter l'élaboration des programmes destinés aux jeunes en ÉS (UNESCO et al., 2018).

Les résultats issus de la recherche (Duquet et Quéniart, 2009) avaient, tout autant, permis de statuer qu'Internet faisait partie du quotidien de la grande majorité des jeunes, que la diffusion d'images intimes était courante, tout comme l'accessibilité à la cyberpornographie, ce qui avait orienté le choix des thématiques du programme OESM à l'époque. Ainsi, un des objectifs du programme est de favoriser le développement d'un esprit critique face à la commercialisation de la sexualité et à ses impacts. De plus, trois rencontres en Secondaire 4 et 5 permettent de toucher à ces thématiques, soit les rencontres #1 (*Les modèles médiatiques*), #4 (*Les conduites et activités sociales sexualisées*) et #5 (*Le cybersexe*).

Une ÉS favorisant des rapports égalitaires entre les genres et prévenant la violence sexuelle représente un autre facteur de succès auprès des jeunes (CIÉSCAN, 2019 ; Pound et al., 2017 ; UNFPA, 2015), d'autant plus que le Secrétariat à la Condition féminine du Québec identifie la promotion de modèles et de comportements égalitaires au sein de sa politique gouvernementale, en regard des conséquences que peuvent avoir les stéréotypes (Québec, 2021). Des apprentissages liés au consentement, au partage d'images intimes, aux différentes formes de violence sexuelle, aux stéréotypes sexuels et aux inégalités entre les genres ont été soulevés dans la littérature comme étant essentiels en matière d'ÉS (CIÉSCAN, 2019 ; Pound et al., 2017).

Il demeure que l'approche d'OESM voit ces thèmes de façon transversale à travers les rencontres. Cette démarche est d'ailleurs décrite dans son préambule.

Notre approche a également pour but de contrer la violence sexuelle, en présentant, d'une part, des modèles positifs liés à la rencontre amoureuse et sexuelle ; et en développant, d'autre part, l'esprit critique des jeunes face à la commercialisation de la sexualité et leur sens moral face à des dilemmes où l'on assiste à l'objectivation de l'autre et à son utilisation à ses propres fins. (Duquet et al., 2010, p. 18)

Les thématiques abordées dans OESM visent également à promouvoir un développement sain et harmonieux au niveau des relations affectives, amoureuses et sexuelles. La recherche démontre d'ailleurs l'importance de promouvoir des relations amoureuses saines et égalitaires au sein des programmes d'intervention (Couture, Fernet et Côté, 2020).

2.1.10 Promotion de la diversité

Il y a un consensus à l'effet que les programmes soient davantage inclusifs du point de vue de la diversité sexuelle, corporelle et culturelle (Descheneaux et al. 2018 ; Pound et al. 2017 ; CIÉSCAN, 2019). Les jeunes réclament en effet que le contenu transmis présente des modèles plus diversifiés et non stéréotypés, tenant davantage compte de la communauté LGBTQIA2S+ (Lesbiennes, Gais, Bisexuels/les, Transgenres, Queer et/ou en Questionnement, Intersexes, Asexuels/les et Bispirituels/les) et étant plus sensibles de la diversité des corps et des cultures.

La diversité sexuelle n'est pas un thème spécifiquement abordé dans le programme, mais les questionnements et pistes de réflexion proposés à travers les activités sont tout autant pertinentes pour la diversité d'orientation ou d'identité des élèves puisqu'elles portent sur le vécu amoureux et sexuel, qui se vit indépendamment de l'orientation sexuelle ou l'identité de genre du jeune (Duquet et al., 2010). À vrai dire, des mises en situation mettant en lumière des jeunes issus de la diversité sont présents, mais aucun thème n'aborde spécifiquement ce thème. Rappelons que les thèmes ont été sélectionnés pour prévenir notamment la sexualisation précoce et ne couvre pas l'ensemble des contenus obligatoires en ÉS proposés par le Ministère (Duquet et al., 2010).

2.1.11 Rôle actif des parents dans l'ÉS

Les parents ont été reconnus comme jouant un rôle capital et complémentaire dans l'ÉS de leurs enfants (Québec, 2003). Ainsi, des programmes favorisant un engagement de la part des parents se sont avérés plus efficaces dans le maintien des acquis (CIÉSCAN, 2019 ; Pound et al., 2017), d'autant plus que les discussions parent-enfant à l'égard de la sexualité tendent à favoriser des décisions saines vis-à-vis la sexualité à l'adolescence (Widman et al., 2016). Comme certains auteurs l'ont rapporté, cela se justifie probablement par le malaise des parents vis-à-vis la sexualité de leur enfant, leur manque d'habiletés de communication ou leur désir de contrôler les pratiques sexuelles et amoureuses de leur enfant, de telle sorte que le jeune vit lui aussi de l'inconfort à échanger sur le sujet avec ses parents (Descheneaux et al., 2018). Parallèlement, une autre étude démontre plutôt une réticence de la part des jeunes à s'engager

dans ce dialogue auprès de leurs parents, qu'ils vont revendiquer, par exemple, en manifestant de la gêne, en nommant tout savoir sur le sujet, en s'éloignant physiquement du parent lorsque ce dernier cherche à en parler ou en ridiculisant les efforts du parent à s'engager dans une telle discussion (Hyde et al., 2010). Pourtant, des chercheurs ont démontré que les jeunes estiment que le meilleur moment pour parler de sexualité avec ses parents se situe autour de 12-13 ans et souhaiteraient aborder des sujets auprès d'eux, tels que l'orientation sexuelle, les relations amoureuses, la contraception ou la notion de plaisir au sein de la sexualité (Pariera et Brody, 2018).

Le programme OESM ne prévoit pas spécifiquement d'implication soutenue de la part des parents outre certaines activités pédagogiques où les parents peuvent être mis à contribution. Par exemple, dans la rencontre 1 de 4^e secondaire : *Les modèles médiatiques*, il est proposé, parmi les activités complémentaires, d'organiser une « Soirée Parents », favorisant les échanges parents-enfants sur le thème de l'hypersexualisation sociale. De plus, à la fin du diaporama d'accompagnement à l'animation (PPT) de chacune des rencontres (19), on invite les jeunes à se tourner, au besoin, vers leurs parents, vers des intervenants ou des organismes d'aide (Tel-Jeunes, etc.). Bref, OESM n'est pas conçu sous cet angle, mais il pourrait être utile de ne pas négliger la collaboration des parents, comme c'est le cas dans l'activité complémentaire citée précédemment, d'autant plus que le fait d'en parler à l'école a le potentiel de susciter des discussions à la maison.

2.2 Recherches évaluatives en éducation à la sexualité

La recension des écrits au sujet des évaluations de programme permet de documenter les conditions selon lesquelles celles-ci sont réussies et de guider les choix méthodologiques à privilégier en matière d'évaluation, spécialement dans le domaine de l'ÉS. Il est admis que l'emploi d'une approche mixte (quantitative et qualitative) rigoureusement appliquée favorise la triangulation des données, et renforce la fiabilité des résultats par le fait même (CIÉSCAN, 2019 ; Gumucio et al., 2015 ; UNFPA, 2015). Même s'il est reconnu que les devis expérimentaux sont les plus robustes pour attribuer une relation de causalité, il n'en demeure pas moins que les approches qualitatives ont fait leur place au cours des dernières années, et sont même considérées comme inévitables dans le domaine de l'évaluation de programme (Ridde et Dagenais, 2000). Il fut ainsi démontré que les meilleurs résultats sont obtenus en employant des méthodes mixtes d'évaluation, comme ce sera le cas dans le cadre de ce travail, puisque ces dernières permettent d'associer les forces des méthodes qualitatives et quantitatives (Ridde et Dagenais, 2000). Les méthodes qualitatives, plus précisément, ont le potentiel d'apporter une meilleure compréhension des interventions

sociales, permettant ainsi d'assurer leur pérennisation (Ridde et Dagenais, 2000). Les résultats qui en découlent expliquent aussi pourquoi les effets des interventions varient selon les différents contextes d'implantation (Ridde et Dagenais, 2000). Les méthodes qualitatives peuvent également être pertinentes si l'objectif est d'identifier le point de vue des participants en vue d'une bonification des interventions et pour cerner les effets non prévus par le programme, tel qu'il est décrit dans la section dérivant les objectifs de la présente étude (Alain et Dessureault, 2000). Par ailleurs, il fut noté que les résultats issus des questionnaires autoadministrés, couramment utilisés dans les études évaluatives liées à la sexualité, ont le potentiel de faire l'objet de fausses déclarations, ce qui confirme d'autant plus la nécessité de la triangulation et la précision des instruments de collecte de données (UNFPA, 2015). La littérature souligne cependant, en matière d'ÉS auprès des jeunes, qu'une adaptation des instruments de mesure doit être réalisée en fonction du niveau de développement des participants ainsi que de leur contexte socioculturel (UNFPA, 2015). Par exemple, la collecte de contenu par le biais d'entretiens adaptés à l'âge du public représente une méthode pouvant témoigner de l'impact d'un programme (UNFPA, 2015).

2.2.1 Synthèse des évaluations de programmes d'ÉS relatifs à l'hypersexualisation sociale

Tel que nommé précédemment, nous avons connaissance de deux programmes et d'un outil didactique, évoquant à leur façon la question de l'hypersexualisation sociale ou de la sexualisation précoce, et qui ont fait l'objet d'une évaluation plus systématique : *Empreinte –Agir ensemble contre les agressions à caractère sexuel* (Bergeron et al., 2017) ; *On est encore des enfants* (Duquet, 2017b) et *SexBox 360, Pour faire le tour de la question!* (Comité des partenaires en promotion prévention Arthabaska-Érable, 2013).

Les programmes en ÉS s'adressant à une clientèle adolescente ciblent parfois la prévention de certaines problématiques, telles que la violence sexuelle. C'est le cas du programme *Empreinte –Agir ensemble contre les agressions à caractère sexuel* (Bergeron et al., 2017) abordant les thèmes suivants : agressions à caractère sexuel ; consentement sexuel ; dévoilement et soutien ; pouvoir d'agir des jeunes pour contrer les agressions à caractère sexuel ; culture de l'hypersexualisation et les stéréotypes sexuels ; et exploitation sexuelle. Une évaluation des effets de ce programme a été réalisée auprès d'un échantillon initial de 2 666 jeunes provenant de 22 écoles francophones, en utilisant un devis quasi-expérimental. Bien que le programme ne porte pas spécifiquement sur la question de l'hypersexualisation, parmi les six rencontres prévues par le programme, destinées aux élèves de 2^e, 3^e et 4^e secondaire, une rencontre est réservée à développer l'esprit critique des jeunes face à l'influence, sur soi et les autres, du contenu sexualisé et stéréotypé véhiculé dans l'espace public. Les résultats issus de cette évaluation portant sur

l'ensemble du programme révèlent des changements positifs chez les participants, au niveau de leurs connaissances et leurs attitudes à l'égard de la violence sexuelle, ainsi que leurs habiletés de soutien et de prévention (Bergeron et al., 2018).

Le programme de prévention de la sexualisation précoce, *On est encore des enfants* (Duquet, 2017b) a également fait l'objet d'une évaluation. Celui-ci est destiné aux enfants du 3^e cycle du primaire, dont trois rencontres sont prévues en 5^e année et trois autres en 6^e année, et a pour but d'agir en amont des problématiques rencontrées à l'adolescence, tout en défendant le droit à l'enfance. Sont abordés des thèmes tels que l'amitié, la popularité, la peur du rejet, les messages stéréotypés dans les médias, le désir de plaire, l'éveil amoureux, la pression des pairs, le vocabulaire à caractère sexuel, et la bienveillance. L'évaluation a été effectuée auprès de 77 enfants âgés entre 10 et 12 ans, en employant un devis de type pré/post avec groupe témoin. L'étude visait à évaluer les effets à court terme des rencontres sur les connaissances et attitudes préventives de la sexualisation précoce chez les enfants. Il en est ressorti, notamment, un effet considérable au niveau des connaissances des participants (Dussault, 2018; Dussault et Duquet, 2018).

Le jeu *SexBox 360, Pour faire le tour de la question!* (Comité des partenaires en promotion prévention Arthabaska-Érable, 2013) est un outil éducatif s'adressant aux jeunes de 12 à 18 ans, développé en 2012 par un comité du Québec en promotion-prévention. Le jeu, qui rappelle celui de la bouteille, comprend plus de 260 questions réparties en diverses thématiques liées à l'hypersexualisation sociale, dont les pressions sociales et médiatiques, la banalisation de la sexualité, la sexualisation précoce et la sexualisation des enfants. L'outil n'a pas fait l'objet d'une évaluation formelle, mais il a donné lieu à une analyse critique de son contenu par la Direction de santé publique de Lanaudière, et l'organisme a par la suite appliqué certaines de leurs recommandations, dont l'une d'entre elles concernait ses questions maladroitement conçues et non encadrées (Québec, 2015).

2.2.2 Les limites des précédentes études évaluatives et les recommandations pour les futures évaluations de programme

Tel que nommé précédemment, peu de programmes abordant explicitement la question de l'hypersexualisation sociale sont accessibles et tous n'ont pas fait l'objet d'évaluation. Par conséquent, puisque peu d'études ont été destinés à ce sujet, l'efficacité de ces programmes a été peu documentée et est encore mal connue. Il serait alors judicieux de mettre en place des évaluations reposant sur une combinaison de méthodes de collecte de données, ce qui favoriserait la triangulation de celles-ci et

pourrait accroître la fiabilité des résultats (UNFPA, 2015). Ensuite, la littérature suggère de ne pas se limiter aux résultats issus des programmes destinés aux jeunes dans le cadre des évaluations, mais de tenir également compte de la mise en œuvre et la qualité des programmes, en prenant en considération le point de vue des jeunes (UNFPA, 2015).

CHAPITRE 3

LE CADRE THÉORIQUE

Ce chapitre a pour but de définir l'évaluation de programmes et expliquer de quelle façon elle sera opérationnalisée pour l'interprétation des résultats. Par la suite, les modèles théoriques auxquels cette étude fera référence seront exposés.

3.1 Évaluation de programme

Selon Nadeau (1988), l'évaluation, par définition, consiste fondamentalement à déterminer la valeur d'une chose. Dans le domaine de l'éducation, il est essentiel que les programmes subissent une évaluation formelle, basée sur des données les plus objectives et les plus valides possibles et qui vont au-delà des jugements de valeur hâtifs et intuitifs (Nadeau, 1988). Ainsi, dans le cadre d'une évaluation de programmes, il est question essentiellement de « porter un jugement de valeur sur une intervention en mettant en œuvre un dispositif capable de fournir des informations scientifiquement valides ou socialement légitimes sur cette intervention ou sur n'importe laquelle de ses composantes » (Champagne et al., 2009, p.38).

3.1.1 Éléments et critères d'évaluabilité d'un programme

Pour être évaluable, un programme doit être explicitement articulé, c'est-à-dire que les objectifs et les effets attendus sont définis et le lien logique entre le programme et les résultats attendus est présenté. Il doit également décrire la population ciblée, la problématique associée, les ressources humaines et financières employées, les activités accomplies ainsi que les résultats prévus (Alain et Dessureault, 2000). Pour être évaluable, le programme devrait aussi présenter la théorie d'action sur laquelle le programme s'appuie, c'est-à-dire selon quelle logique les actions posées pourront arriver aux effets recherchés (Alain et Dessureault, 2000) et permettront d'établir un lien de cause à effet (Tourigny et Dagenais, 2005) entre le programme et les changements attendus chez la clientèle-cible.

Dans certains cas, le programme préconise une théorie implicite, qui demande à être décelée (Alain et Dessureault, 2000). C'est le cas du programme OESM, puisque celui-ci ne s'appuie pas sur un modèle théorique précis. Même si certains modèles peuvent s'appliquer à la démarche, la théorie qui sous-tend le développement et l'implantation du programme n'est pas explicitement articulée. Nous savons néanmoins que l'orientation théorique à la base du programme est la socialisation sexuée (Bouchard et

St-Amant, 1996), et que celle-ci a permis d'émettre des pistes d'intervention et colorer les activités pédagogiques choisies. C'est pourquoi le programme se base sur une philosophie d'intervention se composant de plusieurs éléments : favoriser une démarche globale d'ÉS, travailler les repères et les limites, encourager le sentiment d'autonomie personnelle par le biais, notamment, de l'esprit critique et axer l'intervention sur le développement des rapports égaux (Duquet et al., 2010).

3.1.2 Principaux types d'évaluation de programme

L'évaluation de programme peut être formative ou sommative (Patton, 1990 ; Tourigny et Dagenais, 2005), dépendamment de l'utilisation potentielle des résultats. L'évaluation formative guide la planification, le développement et la mise en œuvre du programme. Elle visera à fournir des données qui mettront en lumière les corrections requises pour bonifier un programme (Bannon et al., 2009). Attachée à un but davantage formatif, on retrouve l'évaluation des besoins, qui vise entre autres à évaluer la pertinence et les conditions préalables à l'implantation d'un programme (Alain et Dessureault, 2000). On peut aussi évaluer le programme au moment de son implantation, afin de reconsidérer son processus. L'évaluation sommative, quant à elle, permet de juger de l'efficacité du programme et de généraliser les résultats à des cas semblables. Elle visera à établir si un programme est toujours à propos, s'il est pertinent de le prolonger, le cesser ou l'adapter significativement (Bannon et al., 2009). Touchant à des aspects plus sommatifs, on peut aller évaluer les impacts, l'efficacité et les résultats du programme d'intervention. (Tourigny et Dagenais, 2005).

3.1.3 Référentiel de la présente évaluation

Dans le cadre de cette recherche, et à la lumière du modèle logique du programme (voir ANNEXE A) construit dans le cadre de notre étude, le programme fera l'objet d'une évaluation sommative, puisque les résultats obtenus permettront de l'actualiser et de l'adapter. Le modèle logique illustre justement les différentes étapes de sa démarche davantage formative ayant mené à l'actuelle diffusion et mise en œuvre du programme. Au premier abord, ce travail a permis d'analyser et de porter un jugement sur la valeur du programme en recherchant les facteurs de succès nommés précédemment (Anderson, 2013 ; Bartholomew Eldredge, 2016 ; Byers et al., 2013 ; CIÉSCAN, 2019 ; CIÉSCAN, 2020 ; deFur, 2012 ; Descheneaux et al., 2018 ; Hanbury et Eastham, 2016 ; Helmich, 2009 ; Jones et al., 2014 ; Oliver et al., 2013 ; Pound et al., 2017 ; Québec, 2003 ; Stanley et al., 2011 ; UNESCO, 2010 ; UNESCO, 2015 ; UNESCO et al. 2018 ; UNFPA, 2015) : planification du programme, approche positive et globale de la sexualité, conception du programme selon un modèle théorique, cohérence des contenus avec l'âge et/ou le

développement psychosexuel des jeunes, temps d'exposition à l'ÉS échelonné sur le parcours scolaire, personnel désigné en charge de l'ÉS, formule pédagogique adaptée, climat d'apprentissage sécuritaire, choix des thématiques abordées, prévention de la violence sexuelle et promotion des relations égalitaires, promotion de la diversité et rôle actif des parents dans l'ÉS. Par ailleurs, étant suffisamment décrit et articulé et ayant atteint un niveau acceptable de stabilité pour pouvoir être évalué (Alain et Dessureault, 2000), l'évaluation permettra notamment de mesurer son niveau de satisfaction et d'adaptabilité auprès de sa clientèle cible (Québec, 2017). L'évaluation inclura également un mécanisme afin de déceler tout résultat non intentionnel qui se produirait sur son environnement au sens large, attendu ou non, positif ou négatif, et indépendamment des objectifs énoncés du programme (Tourigny et Dagenais, 2005). De tels résultats non intentionnels pourraient par ailleurs mettre en relief des atouts ou des faiblesses du programme qui n'ont pas été révélés par la simple analyse des objectifs énoncés (CIÉSCAN, 2019). Ces effets pourront aussi permettre de nuancer le jugement porté envers le programme et potentiellement permettre d'énoncer des recommandations en vue de la bonification du programme. Cela pourra s'articuler, dans le cadre de cette étude, par l'utilisation de méthodes mixtes de collecte de données, permettant d'aller chercher un maximum d'informations, sans se restreindre à vérifier l'atteinte des objectifs visés par le programme.

3.2 Modèles théoriques en évaluation de programmes

Il existe plusieurs modèles théoriques spécialisés dans l'évaluation de programmes, qui représentent, sommairement, un ensemble de concepts et de recommandations vis-à-vis la forme que peut prendre l'évaluation, sélectionné en fonction des bénéfices que veut en retirer l'évaluateur (Daigneault, 2011). Les évaluateurs peuvent choisir un modèle simple de type « avant-après », comme celui de Tyler (Nadeau, 1988), afin de mesurer l'atteinte des objectifs. Le modèle CIPP (contexte, intrants, processus, produits) de Stufflebean (Stufflebeam et Shinkfield, 2007), par exemple, représente un autre modèle éprouvé et rigoureux en matière d'évaluation. À la différence d'un modèle expérimental ou quasi-expérimental permettant d'établir des inférences causales, les modèles implicites n'ont pas de groupe témoin, mais sont flexibles, polyvalents et commodes à appliquer (Canada, 1998), ce qui justifie entre autres pourquoi ces approches ont été sélectionnées pour structurer cette démarche. Il s'agit du modèle *Goal-free Evaluation (GFE)* et l'étude de cas.

3.2.1 Le modèle « Goal-free evaluation » (GFE)

Notre étude est influencée par les concepts du modèle *Goal-free Evaluation (GFE)* ou *l'évaluation affranchie des objectifs*, (Rabearivelo et Lamouri, 2011), introduit dans les années 1970 par Michael Scriven (Youker et Ingraham, 2013), découlant d'une approche orientée vers le consommateur (*Consumer oriented studies*). C'est une approche inductive d'évaluation de programmes qui se fonde sur une idée particulièrement simple : ignorer les objectifs escomptés par le programme pour ainsi mettre en évidence l'ensemble des effets susceptibles d'être attribués à celui-ci (Rabearivelo et Lamouri, 2011). L'évaluation ne se limite donc pas simplement à définir si le programme atteint ou non ses objectifs (Stufflebeam et Shinkfield, 2007). Pour Scriven (1972), évaluer est un processus qui doit permettre d'aboutir à un jugement sur la valeur et non seulement d'établir si les objectifs sont atteints (Stufflebeam et Shinkfield, 2007). À vrai dire, selon cette perspective, il consiste d'abord de documenter l'ensemble des effets d'un programme, qu'ils soient positifs, négatifs, voulus ou inattendus, puis de se concentrer sur la satisfaction des besoins des consommateurs, c'est-à-dire l'ensemble des groupes touchés directement ou indirectement par le programme (Rabearivelo et Lamouri, 2011). Pour arriver à émettre un jugement global sur la valeur du programme, il sera alors nécessaire de considérer les besoins actuels des groupes touchés (Stufflebeam et Shinkfield, 2007). Ce processus permettra ultimement de vérifier dans quelle mesure le contenu du programme répond avec pertinence aux besoins des populations touchées (Rabearivelo, et Lamouri, 2011). Le processus d'évaluation permet ainsi ultimement d'obtenir des données pertinentes pour maximiser la qualité des programmes répondant aux besoins et participant au bien-être des individus (Stufflebeam et Shinkfield, 2007).

Comme le suggère Scriven (1972), la finalité d'une démarche similaire reflète plutôt une visée formative que sommative, puisqu'elle aborde le programme dans une perspective d'amélioration, même si elle peut tout de même fournir des données permettant de dresser un bilan du programme pour en évaluer l'efficacité. Ainsi, en regard de la présente étude, cette démarche va s'articuler en allant collecter les effets prévus et non prévus liés au programme OESM par le biais de différentes méthodes, tout en considérant les besoins de la clientèle-cible, et ce, en ne tenant pas compte des objectifs associés aux rencontres évaluées. Cette stratégie de recherche devrait alors pouvoir générer différentes réflexions dans une optique de bonification du programme OESM. Dans le cadre de notre étude, nous parviendrons concrètement à connaître la satisfaction des besoins du public-cible et à documenter les effets du programme à l'aide d'observation en classe, d'un questionnaire d'appréciation complété par les élèves suite aux rencontres, puis de groupes de discussion auprès des jeunes et des enseignants.

3.2.2 L'étude de cas

Notre démarche d'évaluation s'appuiera également sur une deuxième approche, soit l'étude de cas, qui se définit comme étant une approche méthodologique consistant à observer une personne, une communauté, une organisation ou une société individuelle afin d'en tirer un quelconque enseignement (Stoecker, 1991). Comme cette étude se penchera sur un cas unique avec des conditions particulières et non sur un échantillon représentatif de la population, l'étude de cas semble être appropriée pour décrire le cadre de cette étude. Néanmoins, selon Gauthier et Bourgeois (2016), l'étude de cas est une approche qui étudie de façon approfondie un cas dans son contexte. Celui-ci représente un sous-groupe, mais l'analyse permet tout de même de mieux comprendre un groupe plus volumineux. De plus, d'après les mêmes auteurs, c'est une méthode qui est fréquemment employée en évaluation de programmes. Gauthier et Bourgeois (2016) ajoutent qu'on reconnaît la valeur de l'étude de cas pour les recherches de type exploratoire, en faisant souvent appel à des méthodes qualitatives, dont l'entrevue semi-dirigée.

C'est donc selon cette approche que sera entrepris ce projet, puisqu'elle nous permettra de mieux identifier les effets et le processus du programme OESM sur les jeunes du secondaire dans un contexte spécifique, et qui sera détaillé dans la section suivante, pour ensuite proposer des recommandations basées sur son observation à ce moment précis. Comme le souligne Gauthier et Bourgeois (2016), l'utilisation de multiples sources de données de nature qualitative et quantitative au sein d'une étude de cas, comme il sera question dans le cadre de cette recherche (observation, questionnaire d'appréciation et groupes de discussion), permettra de saisir la complexité du programme dans le contexte étudié. Puis, la triangulation des données émanant de ces diverses sources contribuera à corroborer les résultats.

CHAPITRE 4

LA MÉTHODOLOGIE

Ce chapitre décrit la méthodologie de la démarche évaluative du programme Oser être soi-même (OESM). Il y est d’abord présenté la stratégie de recherche, ainsi que la sélection et le recrutement des participants. Diverses méthodes de cueillette de données ont été employées dans le cadre de cette étude et sont exposées ici. Des considérations déontologiques seront ensuite présentées.

4.1 Stratégie de recherche

Cette étude se basera sur une approche mixte, mais utilisera majoritairement une méthodologie qualitative. Bien qu’elle ne fasse pas l’unanimité en recherche (Guba et Lincoln, 2005), d’une part parce qu’elle ne permet pas les inférences causales (Patton, 1990), la méthodologie qualitative en évaluation de programmes est pertinente du fait qu’elle procure une vue d’ensemble des effets d’un programme en collectant une richesse d’informations (Patton, 2015). De plus, elle permet de mieux comprendre et corroborer les données résultant de l’évaluation de programme de façon riche et détaillée (Alain et Dessureault, 2000). Il sera plus précisément question d’un devis concomitant imbriqué, puisque les deux approches se dérouleront dans un même temps, mais la collecte de données sera majoritairement qualitative (Ridde et Dagenais, 2012). Dans un objectif de complémentarité, les données quantitatives viseront quant à elles à obtenir une plus grande perspective et enrichir l’analyse (Creswell et Creswell, 2018 ; Fortin et Gagnon, 2016).

4.2 Sélection et recrutement des participants

4.2.1 Sélection et recrutement des jeunes

Les participants qui ont assisté aux rencontres prévues par le programme OESM ont été sélectionnés à partir d’un échantillon de convenance. Une école de la région de la Montérégie dispense depuis 2012 ce programme à ses élèves et la direction de cette école a manifesté l’intérêt d’évaluer OESM de façon formelle sur ses élèves. Un premier contact auprès des dirigeants de l’école a alors été réalisé au cours de l’été 2017, c’est-à-dire qu’une entente tacite de la part de la directrice-adjointe de l’école a été obtenue (voir APPENDICE E). Cette étape a facilité le recrutement. Suite à l’approbation du devis par le comité d’éthique de la recherche des projets étudiants [CERPE] (voir APPENDICE L), des démarches ont été entreprises pour obtenir l’approbation officielle de la commission scolaire et de la direction d’école.

Au cours de l'année scolaire 2018-2019, durant laquelle a eu lieu l'expérimentation, un total de 200 élèves étaient en quatrième secondaire et 174 élèves étaient en cinquième secondaire. Pour une question de faisabilité, les élèves de première, deuxième et troisième secondaire, qui reçoivent également les rencontres du programme OESM, n'ont pas été considérés dans ce projet de recherche. C'est donc auprès de l'ensemble des élèves de quatrième et cinquième secondaire que ce projet a été mené.

Le projet de recherche a été présenté par l'étudiante à la maîtrise, dans le cadre d'une tournée de classes, aux élèves de 4e et 5e secondaire de l'école afin d'expliquer les objectifs du projet et ce qu'implique une éventuelle participation volontaire de leur part. Un document explicatif leur a été remis (voir APPENDICE I), illustrant notamment comment ils seraient invités à participer à la recherche, dans le cadre de leur participation aux rencontres d'OESM déjà implantées au sein de cette école. Par la même occasion, les élèves ont été informés qu'un groupe de discussion serait formé de volontaires, suite à l'ensemble des rencontres, afin de discuter entre autres de leurs besoins en matière d'ÉS et des effets du programme. D'ailleurs, les élèves ont été relancés lors de la dernière rencontre du programme à laquelle ils participaient afin de s'inscrire à ce groupe de discussion.

Au total, 374 élèves ont participé. Plus précisément, 200 élèves de quatrième secondaire ont participé aux rencontres 1, 2, 3 et 4, ainsi que 174 élèves de secondaire 5 qui ont participé aux rencontres 5, 6.1 et 6.2 du programme OESM. Un total de 492 questionnaires chez les élèves de 4^e secondaire (sur 800 questionnaires potentiels) et 204 questionnaires chez les élèves de 5^e secondaire (sur 612 questionnaires potentiels) ont été amassés, représentant l'ensemble des évaluations collectées directement après chaque rencontre. Cela représente un taux de participation aux évaluations via les questionnaires de 62% en 4^e secondaire et de 39% en 5^e secondaire. De plus, 45,8% (n=319) des questionnaires ont été complétés par des filles (f), alors que 42,2% (n=294) ont été remplis par des garçons (g). Précisons également que 7% des répondants (n=49) n'ont rien indiqué concernant leur sexe et 4,9% (n=34) ont coché l'option « *préfère ne pas répondre* » (pnpr). Quant au groupe de discussion, un total de six élèves âgés entre 15 et 17 ans, et qui assistent aux rencontres du programme depuis le début de leur secondaire à cette école, se sont portés volontaires pour y participer. Plus précisément, trois élèves de secondaire 4 (2 filles et 1 garçon) et trois élèves de secondaire 5 (2 filles et 1 garçon) ont pris part à cette entrevue.

4.2.2 Sélection et recrutement des enseignants

Les enseignants en charge de l'animation du programme OESM ont été informés des objectifs et étapes du projet de recherche dans le cadre d'une présentation dispensée en dehors des heures de classe. Ils ont alors été invités à collaborer, notamment en acceptant que l'on puisse rencontrer leurs élèves pour présenter le projet. Par la suite, les enseignants responsables de l'animation des rencontres du programme qui ont fait l'objet de cette évaluation (n=3) ont été invités à participer à un groupe de discussion afin de discuter de leurs besoins et de ceux des jeunes en matière d'ÉS, ainsi que des effets perçus du programme. Les trois enseignants s'étaient portés volontaires pour participer à cette entrevue, mais seulement deux d'entre eux se sont montrés disponibles, le moment venu, pour la réaliser. Ces enseignants animent les rencontres du programme OESM en dyade depuis son implantation à cette école, soit depuis 2012.

4.3 Conception des instruments de cueillette de données

Les instruments de cueillette de données, tels que la grille d'observation des rencontres (voir APPENDICE A), le questionnaire d'appréciation destiné aux élèves (voir APPENDICE D) et les deux grilles d'entretien pour les groupes de discussion (jeunes et enseignants) (voir respectivement APPENDICE B et C) ont été préalablement conçus par l'étudiante à la maîtrise en tenant compte de la littérature et des modèles théoriques appliqués à ce projet. Les dimensions ciblées via les instruments de mesure sont ainsi assez variées de sorte qu'il sera possible d'aller collecter des informations qui vont au-delà des objectifs prévus par le programme et qui sont susceptibles d'être attribués à celui-ci, comme le propose le modèle GFE.

4.3.1 Validation des instruments de cueillette de données

En ce qui concerne les grilles d'entretien, celles-ci ont été validées, à l'aide d'une grille d'évaluation (voir APPENDICE J et K), auprès d'un comité d'experts formé de trois professeurs du département de sexologie de l'Université du Québec à Montréal : Jocelyne Thériault, spécialisée notamment dans le développement psychosexuel, Philippe-Benoit Côté, dont l'expertise se situe entre autres au niveau des méthodes qualitatives, et David Lafortune-Sgambato, expert en méthodologie mixtes et qualitatives. Cette étape de validation a eu pour but, d'une part, d'évaluer si les questions étaient claires et précises et si elles étaient adaptées aux clientèles visées. D'autre part, il a été évalué si les questions permettaient de répondre aux objectifs de la recherche. Quelques changements ont été apportés aux grilles d'entretien, suite à cette validation, notamment quant à la formulation de certaines questions, qui n'étaient parfois pas suffisamment claires et précises ou adaptées à la clientèle visée, ou pertinentes en regard des objectifs de la recherche.

4.4 Description des procédures de collecte de données

Diverses méthodes de cueillette de données ont été employées dans le cadre de cette étude afin de rassembler le vécu et le point de vue des personnes touchées par le programme OESM et ainsi collecter un maximum d'effets prévus ou non auxquels il pouvait être associé.

4.4.1 Participation aux rencontres

Dans le cadre de la commission scolaire et par ricochet, de l'école où a eu lieu notre étude, les membres du personnel scolaire appliquent la démarche officielle d'ÉS du ministère de l'Éducation et de l'Enseignement supérieur, et ce, depuis quelques années. De plus, cette école secondaire applique le programme OESM depuis 2012. Ainsi, les élèves visés par notre étude (Sec. 4 et 5) ont assisté à 7 rencontres du programme OESM, animées par des enseignants en dyade.

4.4.2 Observation participante en classe

Cinq des sept rencontres faisant l'objet de cette évaluation ont été observées. D'une part, la première rencontre (*Les modèles médiatiques*) a été présentée aux élèves par l'équipe-école avant que l'expérimentation ne débute, et d'autre part, la rencontre 5 (*Le cybersexe*) n'a pu faire l'objet d'observation puisque l'étudiante n'était pas en mesure de se déplacer lors de la présentation. D'autres stratégies décrites plus loin ont cependant permis d'aller collecter des données pour ces rencontres.

En procédant par observation participante, tout en étant en retrait de la classe, il a été possible de vérifier la correspondance entre ce qui était prévu par le programme et ce qui a été donné lors des rencontres avec les élèves, en plus de noter les sources d'influence possibles, comme le climat de classe, les interactions enseignants-élèves, les rétablissements à l'ordre, la gestion du temps, l'implication des élèves, etc. L'observation a aussi visé à relever des effets résultant potentiellement du programme. Cette observation fut appuyée par une grille d'observation (voir APPENDICE A) et un journal de bord fut complété par l'étudiante à la maîtrise.

4.4.3 Questionnaire d'appréciation destiné aux élèves

Bien que seulement cinq rencontres sur sept ont fait l'objet d'observation en classe, les élèves ont été invités à compléter un questionnaire pour rendre compte de leur appréciation suite à chacune des sept rencontres. À noter qu'il y avait parfois des groupes qui ne bénéficiaient pas de la rencontre lors de la

journée d'observation par l'étudiante à la maîtrise, ce qui explique la déperdition du nombre de questionnaires collectés à travers les rencontres.

Au sein du questionnaire, les élèves avaient d'abord à estimer leur niveau d'appréciation de la rencontre à partir d'une échelle de *Likert* (*Beaucoup, Assez, Un peu, Pas du tout*) face à six affirmations (*De façon générale, j'ai apprécié participer à la rencontre - Je crois que la rencontre me sera très utile dans le futur - J'ai appris de nouvelles choses suite à la rencontre - J'ai trouvé les activités intéressantes et stimulantes - J'ai envie de discuter avec mes amis.es de la rencontre d'aujourd'hui - Je conseillerais aux autres jeunes de mon âge de participer à cette rencontre*) (voir APPENDICE D). Les élèves avaient ensuite la possibilité d'émettre des commentaires, de façon écrite, vis-à-vis de ce qu'ils retenaient des rencontres (*Qu'est-ce que tu retiens de la rencontre ?*) et ce qu'ils avaient plus ou moins aimé de celles-ci (*Qu'est-ce que tu as plus ou moins aimé ?*). Une durée d'environ cinq minutes était attribuée à la réalisation de cette tâche. Ceci justifie pourquoi un court questionnaire était approprié dans ce contexte. Rappelons que cet instrument de collecte de données a été bâti par l'étudiante à la maîtrise et validé par un groupe d'experts au niveau de la formulation des questions et de leur cohérence en regard des objectifs de cette étude.

4.4.4 Groupe de discussion auprès des élèves

L'entrevue de groupe, qui a duré un peu plus d'une heure (1h09), eut lieu dans une classe de l'école secondaire, en dehors des heures de classe. Cette entrevue a fait l'objet d'un enregistrement audio, afin d'en noter le verbatim. Une grille d'entretien, comprenant des questions ouvertes, a été utilisée (voir APPENDICE B). L'entrevue de groupe a amené les participants à discuter de leurs besoins en matière d'ÉS, ainsi que des effets potentiels du programme.

4.4.5 Groupe de discussion auprès des enseignants

L'entrevue auprès des enseignants fut d'une durée approximative d'une heure (1h06) et eut lieu au sein même de l'école, en juin 2019, après la fin des classes. Cette entrevue a fait l'objet d'un enregistrement audio, afin d'en noter le verbatim. Une grille d'entretien, comprenant des questions ouvertes, a été utilisée (voir APPENDICE C). L'entretien a permis aux participants d'aborder leurs besoins en matière d'ÉS, ainsi que ceux du milieu et des jeunes, puis de discuter des effets perçus du programme.

4.4.6 Modèle GFE de Scriven appliqué à l'évaluation du programme OESM

Il n'existe pas de schéma ou de matrice liée au modèle de Scriven. Cependant, afin de conduire une évaluation de programme selon le modèle *GFE*, il est suggéré de suivre les quatre principes ci-dessous (Youker et Ingraham, 2013). À noter que ces principes ont été appliqués à l'évaluation du programme OESM comme des étapes permettant d'aboutir à un jugement.

- I. Documenter les effets sans faire référence aux buts et objectifs.
- II. Identifier ce qui s'est passé sans tenir compte des buts et objectifs.
- III. Déterminer si ce qui est survenu peut être logiquement attribué au programme.
- IV. Déterminer dans quelle mesure les effets peuvent être positifs, négatifs ou neutres.

4.5 Considérations déontologiques

Différentes mesures ont été prises dans le cadre de ce projet afin de s'assurer que notre démarche respectait les principes éthiques liés à la recherche, c'est-à-dire, la participation volontaire, le consentement éclairé, la possibilité de retrait, la préservation de l'anonymat et l'absence de conflits d'intérêt.

4.5.1 Participation volontaire

Préalablement aux rencontres du programme OESM, tous les élèves assistant au programme ont été informés du projet de recherche, de ses avantages et de ses inconvénients et de la procédure (voir APPENDICE G). Il importe de préciser qu'en tout temps, les personnes intéressées à participer à l'évaluation du programme pouvaient choisir de modifier leur décision et de ne pas compléter le questionnaire d'appréciation suite aux rencontres. Bien qu'il leur était obligatoire d'assister aux rencontres, considérant la démarche d'ÉS implantée à l'école, la participation à l'évaluation demeurerait volontaire et les élèves avaient le choix de compléter le questionnaire ou non, sans aucun préjudice.

4.5.2 Consentement

La question éthique particulière à ce projet est que le celui-ci s'adresse à des personnes mineures. Outre leur consentement, le consentement des parents est habituellement requis. Or, comme les adolescents visés dans le cadre de ce projet de recherche sont en 4e et 5e secondaire, et ont donc plus de 14 ans, en plus du fait que le projet s'inscrit déjà dans une démarche formelle en ÉS au sein du milieu scolaire, l'accord

des parents n'a pas été sollicité. Cependant, un consentement passif des parents a été considéré dans le cas des élèves participant au groupe de discussion. Pour obtenir le consentement passif des parents, une lettre a été envoyée à ces derniers par courriel, par l'intermédiaire de la direction de l'école (voir APPENDICE H). Aucun refus n'a été mentionné. Les participants ont aussi eux-mêmes signé un formulaire de consentement avant de prendre part au groupe de discussion, leur exposant les bénéfices et inconvénients associés au projet de recherche. En ce qui trait aux enseignants ayant participé au groupe de discussion leur étant destiné, ils ont également fourni leur consentement écrit avant d'y prendre part (voir APPENDICE F).

4.5.3 Préservation de l'anonymat des participants

Le questionnaire (voir APPENDICE D) était anonyme. Seul l'âge, le niveau scolaire et le sexe étaient indiqués sur les questionnaires. Par ailleurs, afin de préserver l'anonymat des participants aux groupes de discussion, aucun nom et prénom n'ont été mentionnés durant l'entrevue. Des numéros ont été utilisés. Afin de faciliter le travail, les entrevues ont été enregistrées puis retranscrites. Les renseignements pouvant mener à l'identification des personnes ont été éliminés lors de la retranscription.

4.5.4 Source potentielle de conflit d'intérêts

La directrice de la recherche, Francine Duquet, se trouve à être également l'auteure du programme à évaluer par l'étudiante. C'est donc au niveau de la diffusion des résultats qu'il y a une source potentielle de conflit d'intérêt. Comme il était impossible de prédire dès le départ que le programme OESM aurait des effets positifs ou non, la directrice de recherche et l'étudiante se sont montrées pleinement conscientes de la possibilité que les conclusions de l'évaluation du programme ne soient pas positives. Advenant le cas de résultats négatifs, la directrice à titre d'auteure est tout à fait disposée à faire les modifications qui s'imposeront ; cela s'inscrit directement dans la poursuite de la démarche de validation et d'évaluation. Ces précisions ont été faites dès le départ afin de ne causer aucun malaise, incompréhension ou préjudice.

4.6 Analyses des résultats

4.6.1 Données quantitatives

Les données quantitatives collectées à partir des questionnaires d'appréciation destinés aux élèves ont été traitées à l'aide du logiciel *Statistical Package for the Social Sciences [SPSS]*. Des analyses descriptives ont permis de faire état de l'appréciation du programme par les élèves. Le contenu qualitatif collecté à

partir des questionnaires d'appréciation a été codifié et classé selon des catégories conceptualisantes (Paillé et Mucchielli, 2003), puis analysés en termes de fréquences.

4.6.2 Données qualitatives

En ce qui a trait aux groupes de discussion, le contenu a d'abord été retranscrit afin d'en obtenir les verbatim. Comme le modèle théorique retenu consiste en une approche inductive et que les buts et objectifs ne sont pas censés être connus au préalable, une analyse de contenu émergente a semblé être la méthode d'analyse des données qualitatives la plus appropriée (L'Écuyer, 1987). Ainsi, une première étape de codification a eu lieu, dans un premier temps, via le logiciel *Nvivo*, permettant de répertorier et de classer les thèmes et les sous-thèmes les plus évocateurs. Une arborescence de codes a fait état de la codification thématique du verbatim. Dans un deuxième temps, une catégorisation plus élaborée et exhaustive a permis de faire ressortir les noyaux de sens. Puis, une analyse thématique a permis de rendre compte des différents thèmes retenus, en les appuyant par des extraits de verbatim sélectionnés dans l'entrevue (Thomas, 2006). Les résultats seront ensuite analysés en s'inspirant des deux approches théoriques retenues : le modèle *Goal-free evaluation* (GFE) et l'étude de cas.

CHAPITRE 5

LES RÉSULTATS

La première section de ce chapitre comprend les résultats liés à l'appréciation générale vis-à-vis le programme OESM issus du questionnaire autoadministré complété par les élèves, suivi des résultats liés à l'appréciation, mais par rencontre cette fois. Puis, les résultats issus des observations en classe par la candidate à la maîtrise seront présentés. Il est à noter que les résultats seront parfois appuyés par les propos des enseignants récoltés au sein d'une entrevue, lorsque ce sera pertinent de le faire. Finalement, la deuxième section regroupe les résultats issus du groupe de discussion auquel ont participé les jeunes, qui porte essentiellement sur leurs besoins en ÉS et les effets du programme, et qui seront également appuyés à l'occasion par les propos des enseignants interviewés traitant des mêmes sujets, et ce, pour éviter les répétitions et par souci de cohérence.

5.1 Appréciation générale des élèves du programme OESM : résultats saillants et récurrents

Cette section présente d'abord une partie des résultats saillants issus du questionnaire autoadministré des jeunes, complété tout de suite après chaque rencontre et témoignant de l'appréciation de ceux-ci (voir APPENDICE D). Sont jointes à ces résultats, les observations collectées en classe par la candidate à la maîtrise.

Le tableau suivant (Tableau 5.1 Appréciation des rencontres du programme OESM) présente les données compilées face aux six énoncés évalués (*De façon générale, j'ai apprécié participer à la rencontre - Je crois que la rencontre me sera très utile dans le futur - J'ai appris de nouvelles choses suite à la rencontre - J'ai trouvé les activités intéressantes et stimulantes - J'ai envie de discuter avec mes amis.es de la rencontre d'aujourd'hui - Je conseillerais aux autres jeunes de mon âge de participer à cette rencontre*), face auxquels les élèves ont manifesté une valeur allant de « *Beaucoup* » à « *Pas du tout* ».

Tableau 5.1 Appréciation des rencontres du programme OESM³

No. Rencontre (OESM)		Appréciation générale	Sentiment d'utilité pour le futur	Nouveaux apprentissages	Intérêt envers les activités	Envie d'en discuter avec ami.e.s	Recommandation d'y assister
1. Modèles médiatiques	Beaucoup (B)	31,1% (n=47)	12,0% (n=18)	22,8% (n=34)	14,7% (n=22)	10,0% (n=15)	30,2% (n=45)
	Assez (A)	61,1% (n=93)	40,0% (n=60)	32,3% (n=48)	53,3% (n=80)	34,0% (n=51)	49,7% (n=74)
	Total (B+A)	92,2% (n=140) (N=151)	52,0% (n=78) (N=150)	55,1% (n=82) (N=149)	68,0% (n=102) (N=150)	44,0% (n=66) (N=150)	79,9% (n=119) (N=149)
2. Relations amoureuses	Beaucoup (B)	37,4% (n=65)	14,5% (n=25)	18,4% (n=32)	25,9% (n=44)	16,9% (n=29)	23,0% (n=40)
	Assez (A)	52,3% (n=91)	38,2% (n=66)	39,7% (n=69)	58,2% (n=99)	27,9% (n=48)	51,7% (n=90)
	Total (B+A)	89,7% (n=156) (N=174)	52,7% (n=91) (N=173)	57,8% (n=101) (N=174)	84,1% (n=143) (N=170)	44,8% (n=77) (N=172)	74,7% (n=130) (N=174)
3. Consentement et écart d'âge	Beaucoup (B)	34,7% (n=33)	26,3% (n=25)	31,9% (n=30)	22,3% (n=21)	17,9% (n=17)	46,8% (n=44)
	Assez (A)	62,1% (n=59)	54,7% (n=52)	43,6% (n=41)	68,1% (n=64)	36,8% (n=35)	45,7% (n=43)
	Total (B+A)	96,8% (n=92) (N=95)	81,0% (n=77) (N=95)	75,5% (n=71) (N=94)	90,4% (n=85) (N=94)	54,7% (n=52) (N=95)	92,5% (n=87) (N=94)
4. Comportements sexualisés	Beaucoup (B)	44,4% (n=32)	26,4% (n=19)	27,1% (n=19)	37,5% (n=27)	20,8% (n=15)	47,2% (n=34)
	Assez (A)	50,0% (n=36)	55,6% (n=40)	35,7% (n=25)	45,8% (n=33)	45,8% (n=33)	45,8% (n=33)
	Total (B+A)	94,4% (n=68) (N=72)	83,0% (n=59) (N=72)	62,8% (n=44) (N=70)	83,3% (n=60) (N=72)	66,6% (n=48) (N=72)	93,0% (n=67) (N=72)
5. Cybersexe	Beaucoup (B)	29,5% (n=23)	16,7% (n=13)	15,4% (n=12)	19,5% (n=15)	15,6% (n=12)	41,0% (n=32)
	Assez (A)	62,8% (n=49)	41,0% (n=32)	28,2% (n=22)	54,5% (n=42)	18,2% (n=14)	41,0% (n=32)
	Total (B+A)	92,3% (n=72) (N=78)	57,7% (n=45) (N=78)	43,6% (n=34) (N=78)	74,0% (n=57) (N=77)	33,8% (n=26) (N=77)	82,0% (n=64) (N=78)
6.1. Désir et plaisir-1	Beaucoup (B)	54,4% (n=49)	32,6% (n=29)	22,5% (n=20)	42,2% (n=38)	18,0% (n=16)	54,5% (n=48)
	Assez (A)	41,1% (n=37)	37,1% (n=33)	21,3% (n=19)	44,4% (n=40)	21,3% (n=19)	37,5% (n=33)
	Total (B+A)	95,5% (n=86) (N=90)	69,7% (n=62) (N=89)	43,8% (n=39) (N=89)	86,6% (n=78) (N=90)	39,3% (n=35) (N=89)	92,0% (n=81) (N=88)
6.2. Désir et plaisir-2	Beaucoup (B)	42,9% (n=15)	16,7% (n=6)	22,2% (n=8)	33,3% (n=12)	27,8% (n=10)	51,4% (n=18)
	Assez (A)	45,7% (n=16)	63,9% (n=23)	36,1% (n=13)	52,8% (n=19)	27,8% (n=10)	40,0% (n=14)
	Total (B+A)	88,6% (n=31) (N=35)	80,6% (n=29) (N=36)	58,3% (n=21) (N=36)	86,1% (n=31) (N=36)	55,6% (n=20) (N=36)	91,4% (n=32) (N=35)

³ Ne sont présentés ici que les résultats pour lesquels les élèves ont indiqué « *Beaucoup* » (B) et « *Assez* » (A). Pour consulter l'ensemble des résultats, voir Annexe C : Tableaux de fréquence des résultats, issus du questionnaire autoadministré complété par les jeunes.

Ainsi, il en ressort que les élèves démontrent en majorité une appréciation générale élevée de chacune des rencontres. En effet, si l'on additionne ceux et celles qui ont mentionné avoir apprécié la rencontre « Assez » et « Beaucoup », le taux d'appréciation des rencontres varie entre 88,6% et 96,8%, avec une préférence pour les rencontres suivantes : No. 3 : Consentement et écart d'âge (96,8%) ; No. 6.1. : Désir et plaisir 1 (95,5%) ; No.4 : Dilemmes sur des comportements sexualisés (94,4%). De plus, si l'on ne considère que les participants qui ont indiqué avoir apprécié « Beaucoup » les rencontres, les taux d'appréciation les plus élevés se portent sensiblement sur les mêmes rencontres: No. 6.1. Désir et plaisir 1 (54,4%) ; No.4 : Conduites sexualisées (44,4%) ; No. 6.2. Désir et plaisir 2 (42,9%). La rencontre No. 2 : Relations amoureuses est celle qui récolte une appréciation moins importante que les autres rencontres (89,7%). Et bien que la totalité des rencontres du programme OESM ait été appréciée des jeunes, ces derniers disent ne pas avoir nécessairement l'envie d'en discuter avec leurs amis (taux oscillant entre 18,2% et 66,6%). Précisons que les rencontres ayant davantage suscité ce désir d'en discuter avec leurs camarades sont les rencontres No.4 : Dilemmes sur des comportements sexualisés (66,6%) et No. 6.1 : Désir et plaisir (55,6%). Finalement, la majorité des élèves (taux qui oscille entre 74,7% et 92,5%) conseillent aux autres jeunes de leur âge d'assister aux rencontres (voir ANNEXE C). D'un autre point de vue, si l'on additionne ceux et celles qui ont mentionné avoir, de façon générale, apprécié la rencontre « Un peu » et « Pas du tout », les taux varient entre 3,2% et 11,4% (voir ANNEXE C). Il demeure que très peu d'élèves ont noté ne pas avoir du tout aimé participer aux rencontres (taux oscillant entre 0,0% et 5,7%). Par ailleurs, en ce qui concerne les apprentissages réalisés, les rencontres No. 5 : Cybersexe et No. 6.1 : Désir et plaisir, cumulent respectivement 56,4% et 56,2% d'élèves affirmant avoir peu ou pas du tout appris de nouvelles choses suite à la rencontre. Par ailleurs, c'est la rencontre No. 5 : Cybersexe, dont les élèves ont le moins envie d'en discuter auprès de leurs pairs (66,3%).

À partir du même questionnaire autoadministré, les élèves étaient invités à noter des commentaires liés à ce qu'ils retenaient des rencontres et ce qu'ils avaient plus ou moins apprécié. Essentiellement, trois éléments reviennent dans chacune des rencontres et concernent d'abord l'appréciation liée aux échanges et au partage d'opinions (n=55), puis ont été soulignés la qualité de l'animation des enseignants (n=54) et le fait que certains sujets étaient connus de leur part (n=22).

5.1.1 Appréciation liée aux échanges et au partage d'opinions (n=55)

Il est noté à plusieurs reprises par les jeunes que la participation du groupe, les échanges en classe et le partage d'opinions sont grandement appréciés durant les rencontres, par des remarques telles que : « J'ai

aimé quand les élèves s'échangeaient leurs pensées. » (Rencontre 1, Fille, 4e sec.) ou « J'ai aimé pouvoir m'exprimer. » (Rencontre 2, Fille, 4e sec.).

5.1.2 Appréciation liée à la qualité de l'animation des enseignants (n=54)

Certains des commentaires mentionnés portent sur la qualité de l'animation par les enseignants et le plaisir qu'ils ont d'enseigner : « Les deux animateurs, qui étaient enthousiastes, ont aidé à rester attentif. » (Rencontre 1, Fille, 4^e sec.) ou « Le dynamisme des professeurs et le plaisir qu'ils mettent dans la présentation. » (Rencontre 6.1, Garçon, 5^e sec.).

5.1.3 Connaissance du contenu (n=22)

Bien que ce soit une minorité d'élèves qui le rapporte, il y en a certains pour qui le contenu abordé durant les rencontres s'agissait d'un sujet connu de leur part. C'est un commentaire qui revient à travers les différentes rencontres : « C'était des sujets avec lesquels j'étais familier. » (Rencontre 1, Garçon, 4^e sec.) ou « Les sujets ne sont pas d'actualité pour les Sec. 5 selon moi, j'ai rien appris. » (Rencontre 6.1, Fille, 5^e sec.).

5.2 Appréciation des élèves du programme OESM : résultats par rencontre

Cette section présente les résultats par rencontre, de façon détaillée. D'abord, il y sera présenté l'analyse des commentaires « écrits » des élèves pour chacune des rencontres auxquelles ils ont assisté. Lorsque cela sera pertinent et possible de le faire, les propos rapportés par les enseignants qui ont animé ces rencontres seront soulevés. Puis, le niveau d'appréciation par les élèves y sera présenté sous forme de tableau, selon les six items suivants : *Appréciation générale*, *Sentiment d'utilité pour le futur* ; *Nouveaux apprentissages* ; *Intérêt envers les activités pédagogiques* ; *Envie d'en discuter avec les amis.es* ; *Recommandation d'y assister* (voir ANNEXE C). En somme, pour chaque rencontre, les résultats des différentes formes d'évaluation utilisées seront présentés (données qualitatives et quantitatives issues du questionnaire autoadministré complété par les élèves et commentaires des enseignants issus du groupe de discussion), ce qui permettra une certaine triangulation des données et ce, pour chacune des rencontres du programme OESM.

5.2.1 Rencontre 1 : Les modèles médiatiques (4^e secondaire)

L'objectif général de la rencontre 1 : *Les modèles médiatiques* est de : « Faire prendre conscience aux jeunes des enjeux et conséquences de l'hypersexualisation et de la sexualisation précoce et de leur rôle à jouer pour contrer ces phénomènes » (Duquet et al., 2010). Le tableau qui suit (Tableau 5.2 : Appréciation de la rencontre 1 : Les modèles médiatiques) présente le niveau d'appréciation des élèves et démontre notamment que 68% des participants se sont dits intéressés par les activités pédagogiques proposées (« *Beaucoup* » : 14,7% et « *Assez* » : 53,3%). Un peu plus de la moitié des participants (55% ; « *Beaucoup* » : 22,8% et « *Assez* » : 32,3%) considèrent avoir fait de nouveaux apprentissages ; ce chiffre s'élève à 82,6% si l'on considère ceux et celles qui disent avoir « *un peu* » (37,6%) appris de nouvelles choses. L'envie de discuter de cette rencontre avec leurs amis, est là encore, plutôt partagé ; 44% se disent favorables à cette idée (« *Beaucoup* » : 10% et « *Assez* » 34%), mais une légère majorité (56%) seraient moins portés à le faire (« *Un peu* » : 37,3% ; « *Pas du tout* » : 18,7%). Les résultats démontrent que c'est une rencontre qui a été généralement appréciée, mais qui semble moins utile à leurs yeux, contrairement aux thèmes abordés dans les autres rencontres (voir ANNEXE C).

Tableau 5.2 Appréciation de la rencontre 1 : Les modèles médiatiques

Niveau d'appréciation	Appréciation générale (N=151)	Sentiment d'utilité pour le futur (N=150)	Nouveaux apprentissages (N=149)	Intérêt envers les activités (N=150)	Envie d'en discuter avec amis (N=150)	Recommandation d'y assister (N=149)
Beaucoup	31,1% (n=47)	12% (n=18)	22,8% (n=34)	14,7% (n=22)	10% (n=15)	30,2% (n=45)
Assez	61,6% (n=93)	40% (n=60)	32,2% (n=48)	53,3% (n=80)	34% (n=51)	49,7% (n=74)
Un peu	7,3% (n=11)	39,3% (n=59)	37,6% (n=56)	26,7% (n=40)	37,3% (n=56)	16,1% (n=24)
Pas du tout	0% (n=0)	8,7% (n=13)	7,4% (n=11)	5,3% (n=8)	18,7% (n=28)	4% (n=6)

n = nombre d'élèves répondant à cet item

N = nombre total d'élèves répondant à la question

5.2.1.1 Prise de conscience du phénomène d'hypersexualisation sociale

Un nombre important d'élèves (n=123) rapportent des commentaires reliés au thème de l'hypersexualisation sociale. Ces commentaires font notamment état de leur prise de conscience à l'égard du fait que la sexualité occupe une place importante autour d'eux et certains critiquent son influence sur

les jeunes. Par exemple, quelques élèves (n=22) mentionnent l'idée que la publicité est axée sur le corps et la sexualité : « Je retiens que les jeunes sont très influençables à ce que les médias montrent et qu'ils veulent ressembler à ce qu'ils voient à la télé, dans les revues. » (Fille, 4^e sec.). D'autres (n=15) soulignent que l'exposition à la sexualité est de plus en plus précoce.

De même, un des enseignants interviewés soulignent avoir remarqué également une prise de conscience chez les élèves à cet égard, notamment par leur façon de se vêtir.

Je pense qu'il y a un constat, c'est qu'ils réalisent des choses qu'on est peut-être trop entouré. C'est trop facile de se servir de la connotation sexuelle pour faire valoir quelque chose, que ce soit un produit ou bien t'sais juste le simple fait pour des filles de s'habiller sexy t'sais. On se rend compte que, en tout cas moi c'est une impression que j'ai, cette année, j pense c'est moins pire. Je pense. J'ai pas eu trop trop à intervenir au niveau de l'habillement, quoi qu'il y en a toujours qui passent dans le filet. Mais j pense qu'il y a une prise de conscience par rapport à ça. [...] Mais t'sais ils ne nous le diront pas ouvertement. (Enseignant no.2)

5.2.1.2 *Sexy Inc. Nos enfants sous influence* : des avis partagés

Des commentaires ont été soulignés de la part de certains participants (n=68) à l'égard du film *Sexy Inc. Nos enfants sous influence* (Bissonnette, 2007) présenté dans le cadre de cette rencontre. Les avis sont partagés en ce qui a trait à l'appréciation du film. D'un côté, des élèves (n=17) notent une appréciation générale positive de la vidéo. Quelques élèves (n=12) soulignent une prise de conscience suite au visionnement du film. D'un autre côté, des élèves (n=12) ont fait un commentaire général plus négatif du film. Certains élèves (n=17) soulignent plus précisément ne pas avoir apprécié la durée du film ou bien son contenu répétitif. Le commentaire à l'effet que le film *Sexy Inc.* qui date de 2007 n'est pas à jour, est rapporté par quelques élèves (n=10).

5.2.2 Rencontre 2 : Les relations amoureuses (4^e secondaire)

Les objectifs généraux de la rencontre 2 : *Les relations amoureuses* visent à : « Amener les jeunes à prendre conscience de l'impact des émissions de télé-réalité sur leur façon de percevoir la séduction, les relations amoureuses et l'intimité et à développer un sens critique à l'égard des émissions de télé-réalité » (Duquet et al., 2010). Le tableau qui suit (Tableau 5.3 : Appréciation de la rencontre 2 : Les relations amoureuses) démontre que 84,1% des participants se sont dits intéressés par les activités pédagogiques proposées (« Beaucoup » : 25,9% et « Assez » : 58,2%). Près de 60% des participants (58,1% ; « Beaucoup » : 18,4% et « Assez » : 39,7%) considèrent avoir fait de nouveaux apprentissages ; ce chiffre s'élève à 89,8% si l'on

considère ceux et celles qui disent avoir « un peu » (31,7%) appris de nouvelles choses. L'envie de discuter de cette rencontre avec leurs amis.es, là encore, est plutôt partagée ; 44,8% se disent favorables à cette idée (« *Beaucoup* » : 16,9% et « *Assez* » 27,9%), mais une légère majorité (55,2%) seraient moins portés à le faire (« *Un peu* » : 43% ; « *Pas du tout* » : 12,2%).

Tableau 5.3 Appréciation de la rencontre 2 : Les relations amoureuses

Niveau d'appréciation	Appréciation générale (N=174)	Sentiment d'utilité pour le futur (N=173)	Nouveaux apprentissages (N=174)	Intérêt envers les activités (N=170)	Envie d'en discuter avec amis (N=172)	Recommandation d'y assister (N=174)
Beaucoup	37,4% (n=65)	14,5% (n=25)	18,4% (n=32)	25,9% (n=44)	16,9% (n=29)	23,0% (n=40)
Assez	52,3% (n=91)	38,2% (n=66)	39,7% (n=69)	58,2% (n=99)	27,9% (n=48)	51,7% (n=90)
Un peu	8,6% (n=15)	38,7% (n=67)	31,6% (n=55)	12,9% (n=22)	43,0% (n=74)	22,4% (n=39)
Pas du tout	1,7% (n=3)	8,6% (n=15)	10,3 % (n=18)	2,9% (n=5)	12,2% (n=21)	2,9% (n=5)

n = nombre d'élèves répondant à cet item

N = nombre total d'élèves répondant à la question

5.2.2.1 Réflexions et critiques à l'égard des télérealités

Près de la moitié des élèves (n=83) font état du fait que les télérealités ne constituent pas la réalité, que celles-ci sont fausses. Quelques commentaires (n=13) ont été émis concernant ce que les jeunes retiennent des candidats qui participent aux télérealités, tels que la superficialité et l'exposition de leur intimité. Quelques élèves (n=10) ont émis un commentaire à l'égard des représentations des relations amoureuses présentées dans les télérealités, comme quoi l'amour est présenté comme un jeu, par exemple. Certains jeunes (n=6) ont aussi fait part de l'influence négative que peuvent avoir les télérealités.

5.2.2.2 Intérêt envers les séquences vidéo

Plusieurs élèves (n=63) rapportent avoir apprécié la séquence de la rencontre durant laquelle on leur a présenté des exemples réels tirés de télérealités.

5.2.3 Rencontre 3 : Le consentement et un écart d'âge important (4^e secondaire)

Les objectifs généraux de la rencontre 3 : *Le consentement et un écart d'âge important* ont pour but : « D'amener les jeunes à réfléchir sur les enjeux d'une relation amoureuse dans laquelle un écart d'âge important est présent entre les deux personnes » et « à comprendre les aspects légaux concernant le consentement à des activités sexuelles » (Duquet et al., 2010). Le tableau qui suit (Tableau 5.4 : Appréciation de la rencontre 3 : Le consentement et un écart d'âge important) témoigne que la rencontre leur a permis de faire de nouveaux apprentissages (75,5% : « *Beaucoup* » : 31,9% et « *Assez* » : 43,6%). En ce qui concerne leur intérêt vis-à-vis des activités, 68,1% les considèrent « assez » intéressantes et stimulantes ». Pour ce qui est de l'envie d'en discuter avec leurs pairs, les avis diffèrent sur cette question : 17,9% ont répondu « *Beaucoup* », 36,8% ont noté « assez », 36,8% rapportent « *Un peu* », puis 8,4% affirment « *Pas du tout* ».

Tableau 5.4 Appréciation de la rencontre 3 : Le consentement et un écart d'âge important

Niveau d'appréciation	Appréciation générale (N=95)	Sentiment d'utilité pour le futur (N=95)	Nouveaux apprentissages (N=94)	Intérêt envers les activités (N=94)	Envie d'en discuter avec amis (N=95)	Recommandation d'y assister (N=94)
Beaucoup	34,7% (n=33)	26,3% (n=25)	31,9% (n=30)	22,3% (n=21)	18% (n=17)	46,8% (n=44)
Assez	62,1% (n=59)	54,7% (n=52)	43,6% (n=41)	68,1% (n=64)	36,8% (n=35)	45,7% (n=43)
Un peu	2,1% (n=2)	16,8% (n=16)	22,3% (n=21)	8,5% (n=8)	36,8% (n=35)	7,4% (n=7)
Pas du tout	1,1% (n=1)	2,1% (n=2)	2,1% (n=2)	1,1% (n=1)	8,4% (n=8)	0% (n=0)

n = nombre d'élèves répondant à cet item

N = nombre total d'élèves répondant à la question

5.2.3.1 Compréhension de la notion d'écart d'âge au sein des relations sexuelles

Plus de la moitié des élèves (59% ; n=56) démontrent comprendre, par leurs commentaires, qu'il existe un âge légal pour consentir aux relations sexuelles, en faisant notamment appel à la prudence.

Un enseignant rapporte d'ailleurs une expérience vécue auprès d'un élève, en lien avec cette notion, suite à cette rencontre. Ce commentaire fait état du questionnement que cette rencontre peut occasionner chez les jeunes.

- J'ai eu une année aussi la différence d'âge, y'a un gars tout suite après il me dit, là ma blonde a tel âge, sa blonde avait 5 ans (*de différence d'âge*). (Enseignant no.1)
- Plus jeune ? (Enseignant no.2)
- Non plus vieille. [...] Fait que là y'avait comme eu un malaise pis un questionnement. Mais là on est-tu légal, ainsi de suite, fait que oui des fois à court terme y'a un impact dans ce temps-là. (Enseignant no.1)

5.2.4 Rencontre 4 : Les conduites sexualisées et activités sociales sexualisées (4^e secondaire)

L'objectif général de la 4^e rencontre : *Conduites sexualisées et activités sociales sexualisées* est de : « Faire prendre conscience aux jeunes de l'importance d'affirmer leurs valeurs et leurs convictions dans des situations liées aux relations amoureuses et sexuelles qui les questionnent et les préoccupent » (Duquet et al., 2010). Le tableau qui suit (Tableau 5.5 : Appréciation de la rencontre 4 : Conduites sexualisées et activités sociales sexualisées) démontre que 83,3% des jeunes manifestent un intérêt envers les activités auxquelles ils ont pris part dans cette rencontre (« *Beaucoup* » : 37,5% et « *Assez* » : 45,8%). Les opinions sont toutefois divisées en ce qui a trait aux nouveaux apprentissages réalisés (« *Beaucoup* » : 27,1% ; « *Assez* » : 35,7% ; « *Un peu* » : 34,3% « *Pas du tout* » : 2,9%). Les avis sont également partagés concernant l'envie d'en discuter avec les amis (« *Beaucoup* » : 20,8% ; « *Assez* » : 45,8% ; « *Un peu* » : 25% et « *Pas du tout* » : 8,3%). Les données recueillies mettent en lumière qu'en dépit des divergences d'opinions quant aux nouveaux apprentissages réalisés et l'envie d'en discuter avec leurs pairs, les élèves recommandent en majorité aux autres de participer à cette rencontre.

Tableau 5.5 Appréciation de la rencontre 4 : Conduites sexualisées et activités sociales sexualisées

Niveau d'appréciation	Appréciation générale (N=72)	Sentiment d'utilité pour le futur (N=72)	Nouveaux apprentissages (N=70)	Intérêt envers les activités (N=70)	Envie d'en discuter avec amis (N=72)	Recommandation d'y assister (N=72)
Beaucoup	44,4% (n=32)	26,4% (n=19)	27,1% (n=19)	37,5% (n=27)	20,8% (n=15)	47,2% (n=34)
Assez	50,0% (n=36)	55,5% (n=40)	35,7% (n=25)	45,8% (n=33)	45,8% (n=33)	45,8% (n=33)
Un peu	5,6% (n=4)	18,1% (n=13)	34,3% (n=24)	16,7% (n=12)	25,0% (n=18)	6,9% (n=5)
Pas du tout	0% (n=0)	0% (n=0)	2,9% (n=2)	0% (n=0)	8,3% (n=6)	0% (n=0)

n = nombre d'élèves répondant à cet item

N = nombre total d'élèves répondant à la question

5.2.4.1 Notion de consentement au sein des relations sexuelles

Il y en a pour qui les commentaires se résument au respect du consentement dans le cadre des relations sexuelles (n=11). Un des enseignants fait d'ailleurs un commentaire à cet égard.

J'avais une élève [...] qui avait trop consommé pis ça l'aurait été facile pour un gars de vouloir en profiter, mais non euh ! il restait un groupe pis là on reste pas tout seul, pis t'sais ils se soutenaient à travers ça, j'vais appeler sa mère, t'sais y'ont pris le temps d'appeler quelqu'un, et ça c'est les valeurs qu'on veut dans notre milieu, pis c'est des valeurs justement qui ont été correctes. Mais t'sais, ça a pas été imposé, ils l'ont fait d'eux-mêmes même, ils s'en rendent compte. (Enseignant no.1)

5.2.4.2 Appréciation des exemples et mises en situation

Quelques commentaires font état de l'appréciation des jeunes à l'égard des exemples et mises en situation, à l'effet que cela illustre bien certains comportements possibles (n=7). Les enseignants abondent aussi dans le même sens en discutant des côtés positifs pour les élèves de cette stratégie d'enseignement : « Des mises en situation avec des gens, des proches, des gens de leur entourage, t'sais quand on dit une mise en situation avec ta sœur, ton frère, dans ce temps-là on dirait que ça fait réagir différemment. » (Enseignant no.1).

5.2.5 Rencontre 5 : Le cybersexe (5^e secondaire)

L'objectif général de la rencontre 5 : *Le cybersexe* qui s'adresse aux élèves de 5^{ième} secondaire, consiste à : « Amener les jeunes à prendre conscience des enjeux du cybersexe (clavardage sexuel, cyberpornographie) et de l'importance de protéger leur intimité dans Internet » (Duquet et al., 2010). Les résultats issus du tableau suivant portant sur le cybersexe (Tableau 5.6 : Appréciation de la rencontre 5 : Le cybersexe) témoignent que les avis sont plutôt partagés en ce qui a trait aux autres mesures de la satisfaction. En ce qui concerne les nouveaux apprentissages réalisés, 15,4% considèrent avoir appris « *Beaucoup* » de nouvelles choses, 28,2% ont noté « *Assez* », 42,3% ont rapporté « *Un peu* » et 14,1% ont coché « *Pas du tout* ». Pour ce qui de l'intérêt envers les activités, 19,5% ont répondu « *Beaucoup* », 54,5% disent « *Assez* », 23,4%. Puis, à l'égard de l'envie d'en discuter avec leurs pairs, 15,6% disent en avoir « *Beaucoup* » envie, 18,2% répondent avoir « *Assez* » envie, 42,9% rapportent avoir « *Un peu* » envie, puis 23,4% affirment ne pas en avoir du tout envie. Bref, bien que la rencontre démontre un taux de satisfaction élevé, les résultats témoignent d'une faible envie par les élèves de discuter de cybersexe avec leurs pairs.

Tableau 5.6 Appréciation de la rencontre 5 : Le cybersexe

Niveau d'appréciation	Appréciation générale (N=78)	Sentiment d'utilité pour le futur (N=78)	Nouveaux apprentissages (N=78)	Intérêt envers les activités (N=77)	Envie d'en discuter avec amis (N=77)	Recommandation d'y assister (N=78)
Beaucoup	29,5% (n=23)	16,7% (n=13)	15,4% (n=12)	19,5% (n=15)	15,6% (n=12)	41,0% (n=32)
Assez	62,8% (n=49)	41,0% (n=32)	28,2% (n=22)	54,5% (n=42)	18,2% (n=14)	41,0% (n=32)
Un peu	7,7% (n=6)	38,5% (n=30)	42,3% (n=33)	23,4% (n=18)	42,9% (n=33)	16,7% (n=13)
Pas du tout	0% (n=1)	3,8% (n=3)	14,1% (n=11)	2,6% (n=2)	23,4% (n=18)	1,3% (n=1)

n = nombre d'élèves répondant à cet item

N = nombre total d'élèves répondant à la question

5.2.5.1 Importance de protéger son intimité

Quelques jeunes réalisent l'importance de la prudence quant au sujet traité lors de cette rencontre (17% ; n=13) : « Il faut faire attention au contenu sexuel que l'on publie ou envoie. » (Fille, 5e sec.). Les enseignants soulignent eux-mêmes l'importance d'aborder cette notion, à l'ère des réseaux sociaux : « Tout ce qui a rapport aux réseaux sociaux [...] J'me rends compte que, y'a une problématique et les jeunes commencent à réaliser que faut faire attention à ce qu'on met là-dessus... y commencent là! » (Enseignant no.2).

5.2.5.2 Hypersexualisation sur le web

Certains jeunes (14% ; n=11) relatent dans leurs commentaires de l'ampleur du phénomène, soit de l'hypersexualisation sur le web : « Le cybersexe est présent partout. » (Garçon, 5e sec.).

5.2.6 Rencontre 6.1 : Le désir et le plaisir (5e secondaire)

L'objectif général de la 6e rencontre : *Le désir et le plaisir* vise à « Amener les jeunes à réfléchir à la place que doivent occuper l'affection, l'amour, le plaisir et le désir dans une relation amoureuse et une relation sexuelle » (Duquet et al., 2010). Le tableau qui suit (Tableau 5.7: Appréciation de la rencontre 6.1 : Le désir et le plaisir) permet d'illustrer que les jugements varient en ce qui a trait aux autres mesures de l'appréciation. D'abord, concernant les nouveaux apprentissages accomplis, 22,5% considèrent avoir appris « *Beaucoup* » de nouvelles choses, 21,3% ont noté « *Assez* », 39,3% ont rapporté « *Un peu* » et 16,9% ont coché « *Pas du tout* ». De plus, l'intérêt envers les activités réalisées varie parmi les élèves : 42,2% ont

répondu « *Beaucoup* », 44,4% disent « *Assez* » et 13,3% soulignent « *Un peu* ». Puis, au sujet de l'envie d'en discuter avec les amis, 18,0% disent en avoir « *Beaucoup* » envie, 21,3% répondent avoir « *Assez* » envie, 39,3% rapportent avoir « *Un peu* » envie, puis 21,3% affirment ne pas avoir du tout envie.

Tableau 5.7 Appréciation de la rencontre 6.1 : Le désir et le plaisir

Niveau d'appréciation	Appréciation générale (N=90)	Sentiment d'utilité pour le futur (N=89)	Nouveaux apprentissages (N=89)	Intérêt envers les activités (N=90)	Envie d'en discuter avec amis (N=89)	Recommandation d'y assister (N=88)
Beaucoup	54,4% (n=49)	32,6% (n=29)	22,5% (n=20)	42,2% (n=38)	18,0% (n=16)	54,5% (n=48)
Assez	41,1% (n=37)	37,1% (n=33)	21,3% (n=19)	44,4% (n=40)	21,3% (n=19)	37,5% (n=33)
Un peu	3,3% (n=3)	25,8% (n=23)	39,3% (n=35)	13,3% (n=12)	39,3% (n=35)	5,7% (n=5)
Pas du tout	1,1% (n=1)	4,5% (n=4)	16,9% (n=15)	0% (n=0)	21,3% (n=19)	2,3% (n=2)

n = nombre d'élèves répondant à cet item

N = nombre total d'élèves répondant à la question

5.2.6.1 Éléments clés dans le cadre d'une relation sexuelle

Les commentaires rapportés traitent principalement des éléments essentiels dans le cadre d'une relation sexuelle (n=63). Ainsi, vingt participants retiennent l'importance du respect dans le cadre d'une relation sexuelle; dix-sept d'entre eux font un retour sur les notions de relation sexuelle agréable, idéale et moins agréable en identifiant notamment ce qu'ils considèrent essentiel dans le cadre d'une relation sexuelle; 14% des participants (n=13) mentionnent la nécessité du consentement au sein d'une relation sexuelle; 9% (n=8) retiennent avoir abordé dans le cadre de cette rencontre les notions de désir, plaisir, excitation et orgasme. Enfin, quelques jeunes (n=5) retiennent qu'il existe une divergence au niveau de la vision des relations sexuelles : « Que chacun a sa propre vision face aux relations sexuelles, ce qui signifie qu'il est fort probable de différer de la nôtre. » (Garçon, 5^e sec.).

5.2.6.2 Durée de l'activité

Cependant, neuf élèves considèrent que la rencontre était répétitive ou trop longue : « On tourne un peu en rond, ça finit par être un peu la même chose. » (Fille, 5^e sec.)

5.2.7 Rencontre 6.2 : Le désir et le plaisir (5^e secondaire)

L'objectif général lié à la dernière rencontre qui porte également sur le désir et le plaisir est de « Démystifier avec les jeunes différents questionnements liés au plaisir et à diverses pratiques sexuelles » (Duquet et al., 2010). Le tableau qui suit (Tableau 5.8 : Appréciation de la rencontre 6.2) témoigne que les activités sont ressorties comme étant intéressantes et stimulantes pour une majorité de participants (86,1% : « Beaucoup » : 33,3% et « Assez » : 52,8%). Les points de vue fluctuent au plan des apprentissages effectués, puisque 22,2% considèrent avoir appris « Beaucoup » de nouvelles choses, 36,1% ont noté « Assez », 30,6% ont rapporté « Un peu » et 11,1% ont coché « Pas du tout ». Il y a tout autant de divergences chez les répondants à l'égard de l'envie de discuter de cette rencontre avec leurs amis. Parmi ces derniers, 27,8% disent en avoir « Beaucoup » envie, 27,8% répondent avoir « Assez » envie, 27,8% rapportent avoir « Un peu » envie, puis 16,7% affirment ne pas avoir du tout envie.

Tableau 5.8 Appréciation de la rencontre 6.2 : Le désir et le plaisir

Niveau d'appréciation	Appréciation générale (N=35)	Sentiment d'utilité pour le futur (N=36)	Nouveaux apprentissages (N=36)	Intérêt envers les activités (N=36)	Envie d'en discuter avec amis (N=36)	Recommandation d'y assister (N=35)
Beaucoup	42,9% (n=15)	16,7% (n=6)	22,2% (n=8)	33,3% (n=12)	27,8% (n=10)	51,4% (n=18)
Assez	45,7% (n=16)	63,9% (n=23)	36,1% (n=13)	52,8% (n=19)	27,8% (n=10)	40% (n=14)
Un peu	5,7% (n=2)	11,1% (n=4)	30,6% (n=11)	8,3% (n=3)	27,8% (n=10)	5,7% (n=2)
Pas du tout	5,7% (n=2)	8,3% (n=3)	11,1% (n=4)	5,6% (n=2)	16,7% (n=6)	2,9% (n=1)

n = nombre d'élèves répondant à cet item

N = nombre total d'élèves répondant à la question

5.2.7.1 Respect de l'intimité

Des commentaires variés font directement état de ce que les jeunes ont retenu des thèmes abordés lors de cette rencontre (n=10). Quelques élèves soulignent l'importance du respect dans le cadre des relations sexuelles dans leurs commentaires (n=6). Deux personnes mentionnent le fait qu'on ne devrait pas exposer notre intimité : « La sexualité est un sujet qui devrait rester dans ton couple, ne pas en parler à tout le monde. » (Fille, 5^e sec.).

5.3 Observations générales effectuées lors des rencontres en classe

En procédant par observation participante, certaines observations ont été réalisées à travers les rencontres. Cinq rencontres sur sept ont fait l'objet d'observations par la candidate à la maîtrise et celles-ci sont répertoriées et classées sous différents thèmes. De plus, lors du groupe de discussion avec les enseignants, deux d'entre eux ont émis des commentaires permettant d'appuyer certaines de nos observations rapportées dans cette section; nous nous permettrons de les indiquer.

5.3.1 Observations liées à la gestion de classe

Afin d'instaurer un climat de classe favorable, les enseignants ont débuté chacune des rencontres observées en rappelant certaines règles liées à la gestion de classe. Néanmoins, comme les rencontres avaient lieu en très grand groupe, c'est-à-dire jumelant deux classes à la fois pour présenter une même rencontre, regroupant ainsi jusqu'à une soixantaine d'élèves, la gestion de groupe paraissait parfois difficile. Des interventions ponctuelles ont eu lieu en ce qui concerne par exemple le bavardage ou l'agitation des élèves. De plus, lorsque venait le moment de distribuer du matériel parmi les élèves, le volume sonore de la classe grimpait rapidement, impactant par la même occasion le retour au calme. En plus, les rencontres avaient lieu dans un grand local aménagé pour recevoir deux classes à la fois, mais ne disposant seulement que de chaises. N'ayant pas de pupitres pour effectuer les activités nécessitant une fiche à compléter, les élèves devaient alors réaliser le travail demandé à même leur chaise, ce qui pouvait parfois complexifier la tâche. Bien que la gestion du temps pût varier en fonction de la participation des groupes, la passation du matériel pédagogique grugeait un temps considérable aux rencontres, notamment en raison du volume des groupes. Par conséquent, il a été noté que la fin des rencontres, pour conclure tel que prévu par le programme, était toujours dispensée de façon expéditive, par manque de temps. À l'inverse, les enseignants affirment qu'il est avantageux pour eux, au niveau de la gestion de classe, de réaliser les rencontres en grand groupe, pour les échanges que cela entraîne, notamment.

C'est sûr que nous autres l'avantage pour nous, on fait tout le temps deux groupes en même temps, ça permet des échanges, pis ça les déstabilise. Le petit clown dans sa classe va toujours prendre de la place. Quand tu l'amènes dans un autre groupe, il va faire comme : *Ouin...* Pis il est un peu plus effacé. (Enseignant no.1)

5.3.2 Observations liées à l'application du contenu prévu par le programme

D'une part, le diaporama d'accompagnement à l'animation fut utilisé lors des rencontres qui ont fait l'objet d'une observation en classe. Toutefois, même si le message transmis était le même, certains passages à

lire en grand groupe étaient, plus souvent qu'autrement, résumés, parfois lus très rapidement, ou tout simplement escamotés. D'ailleurs, lorsque le contenu présenté était lu dans son intégralité par l'animateur, des distractions furent observées chez les élèves. D'autre part, le déroulement des rencontres n'était pas toujours suivi à la lettre, tel qu'indiqué dans le déroulement du programme OESM, dans le but de favoriser une meilleure gestion de classe ou pour favoriser l'intérêt des jeunes. Par exemple, lors de la deuxième rencontre en secondaire 5 (« *Quand l'amour devient télé réalité!* »), bien que le contenu du programme prévoie un débat en classe sur la question des télé réalités axées sur les rencontres entre nouveaux partenaires et la formation d'un couple, celui-ci n'a pas eu lieu, en raison des groupes trop nombreux, selon les enseignants. Ces derniers ont plutôt présenté divers extraits évocateurs provenant de certaines télé réalités ayant paru dans le passé (*Occupation double*, extrait de la saison 10, 2013), et ont ensuite abordé le contenu prévu par le programme.

- Ben c'est que de la façon dont y'est monté, faire un débat, c'est pas... On l'a fait une fois pis ça a foiré » (Enseignant no.2)
- Qu'est-ce qui ne marchait pas ? (L'intervieweuse)
- Ça dérapait, c'était le bordel, la chicane était pognée. (Enseignant no.2)
- Oh oui, le contrôle [...] Les consignes étaient compliquées aussi. Comprendre les consignes, y'avaient ben de la misère. (Enseignant no.1)

5.3.3 Observations liées à l'animation des rencontres

Chacune des rencontres observées furent animées par un duo composé de deux enseignants. Ceux-ci présentaient un jeu de rôle personnalisé en guise d'amorce en début de chaque rencontre, mais ne faisant pas partie du déroulement prévu par le programme. Ils ont, par exemple, joué le rôle de deux adolescents qui assistent à leur bal de finissants lors d'une des rencontres abordant le sujet. De plus, le fait d'enseigner en dyade semblait bénéfique pour les animateurs, qui s'échangeaient le contenu ou rebondissaient sur les commentaires des jeunes selon leur niveau d'aisance respectif. D'ailleurs, les élèves ne semblaient pas ennuyés face à cette façon de faire et démontraient, au contraire, beaucoup d'engouement et d'attention, comme l'explique un des enseignants : « On n'est pas des enseignants, on est des animateurs en avant. On donne un show. Moi quand je rentre là, j'ai un show à vendre, pis faut qu'ils en aient pour leur argent, c'est plate à dire, mais c'est de même que je le perçois. » (Enseignant no.1)

De nombreuses interactions enseignants-élèves furent observées. Les enseignants posaient beaucoup de questions afin d'obtenir une rétroaction de la part des jeunes. Les jeunes manifestaient généralement grandement leur intérêt à pouvoir donner leur point de vue de par leur participation active. En retour, les

enseignants se montraient à l'écoute et sans jugement face aux réponses des élèves et utilisaient souvent l'humour. Les enseignants abondent d'ailleurs en ce sens.

- T'sais si on y va avec humour, ça c'est la clef du succès. Si on y va d'une approche moralisatrice là, faites pas ça les jeunes, c'est pas correct, ça marche pas. On fait des mises en situation pis on les fait réagir » (Enseignant no.1)
- C'est ce qu'on fait, mais on n'est pas moralisateur, on essaie de pas l'être. » (Enseignant no.2)

5.3.4 Observations liées à l'expertise des animateurs

Quelques observations ont été notées par rapport aux propos spontanés rapportés par les animateurs, laissant entendre des conceptions parfois erronées vis-à-vis certaines notions, et allant au-delà du contenu présenté dans le programme. Par exemple, alors que les animateurs amenaient l'idée que les garçons discutaient généralement davantage de sexualité que les filles, les élèves masculins de la classe ont protesté face à ce stéréotype sexuel en affirmant le contraire. À un autre moment, les animateurs ont confondu les termes « activité sexuelle » et « préliminaire », laissant supposer que l'activité sexuelle implique une pénétration, alors que les préliminaires n'impliquent pas de contacts sexuels. Les élèves ont alors soulevé cette confusion. Il fut également exprimé par un animateur qu'il y avait un risque de grossesse lors d'une pénétration anale, ce qui a été vivement critiqué par les jeunes. Aussi, alors que la discussion tournait autour de la protection face au ITSS, il a été mentionné par un animateur qu'il était possible de se protéger de l'herpès avec l'usage du condom. Les élèves n'ont toutefois pas remarqué ce dernier glissement dans le discours. À noter que le contenu lié aux ITSS ne fait pas partie du programme, mais que c'était en réponse à des questions spontanées.

5.3.5 Observations liées à la promotion de la diversité sexuelle

Lors de chaque rencontre, les animateurs agrémentaient le contenu prévu par leurs propres mises en situation ou par des jeux de rôles. Ces *sketchs* de courte durée étaient toujours empreints d'ouverture vis-à-vis la diversité sexuelle. Si bien que, lorsque la situation les amenait à jouer le rôle d'un couple hétérosexuel, les animateurs spécifiaient que la situation aurait très bien pu se prêter, notamment, à un couple homosexuel. Les enseignants soulignent d'ailleurs le climat d'ouverture qui règne durant les rencontres et mentionnent que le programme pourrait offrir davantage d'exemples s'y rattachant.

- Par rapport à l'acceptation de la différence, ceux qui sont gay, j'veux dire on en parle ouvertement avec les jeunes, on leur dit que non-seulement c'est pas juste hétéro, mais c'est peut-être bisexuel, homosexuel, peu importe, y'a pas de problèmes là-dessus, pis t'sais on sent pas de réticences. » (Enseignant no.2)
- Le LGBT... y'en a une couple de situations pis c'est correct dans ce temps-là, pis j'pense qu'il faut maintenir pis peut-être même en avoir plus, faut pas aller juste vers ça, mais qu'il y ait un équilibre j'pense que c'est bien dans ce temps-là. (Enseignant no.1)

5.3.6 Observations liées au contenu présenté

Il a été observé que le contenu lié à l'écart d'âge au sein des relations sexuelles au niveau légal faisait réagir les élèves parce que c'était un contenu connu de leur part. Il y eut, en effet, un retour sur les thématiques vues lors des années précédentes, pour mettre les élèves en contexte par rapport au thème, mais dans le but de leur expliquer leur rôle de modèle envers les plus jeunes. Les élèves nomment qu'ils ont effectivement déjà effectué cette rencontre par le passé (Secondaire 2) et ne semblent pas comprendre pourquoi ils doivent revoir les mêmes notions. À vrai dire, en consultant le programme, une des activités pédagogiques de la rencontre portant sur le consentement et l'écart d'âge est la même en Secondaire 2 et en Secondaire 4 et il est suggéré, dans le cadre des activités complémentaires, de proposer aux élèves de 4^e secondaire d'aller rencontrer les élèves de 2^e secondaire pour en discuter. Malgré tout, bien qu'il s'agissait d'un contenu (une des activités) également prévu au programme en deuxième secondaire, plusieurs s'y sont montrés réactifs, en levant la main pour soulever questions, commentaires ou exemples personnels à cet égard.

C'est que, qu'est-ce que les élèves reprochent, ils disent tout le temps, je l'ai fait cet atelier-là. Oui, on le fait en secondaire 4, vous être rendus dans le rôle du plus vieux. [...] Faque là ça cause comme problème t'sais c'est comme le même atelier, y'ont l'impression de faire deux fois la même affaire. (Enseignant no.1)

Dans un autre ordre d'idées, les élèves de 5^{ième} secondaire ont réagi et ont rectifié certains termes utilisés dans le programme. Par exemple, face aux termes « Ecstasy » ou « Viagra », discuté lors de la rencontre 6.2, les élèves parlaient plutôt de « MD » ou « MDMA »⁴, laissant entendre que le langage a changé en ce qui concerne les substances consommées pour stimuler l'excitation sexuelle, mais qui ont des propriétés semblables.

⁴ MDMA : drogue de synthèse communément appelée ecstasy (Gouvernement du Québec, 2021)

5.3.7 Observations liées à la participation des élèves

L'implication des élèves à travers les rencontres variait considérablement entre les groupes, bien que les élèves soient confrontés au même contenu et aux mêmes animateurs. Certains groupes se sont montrés beaucoup plus impliqués contrairement à d'autres. Lorsque les élèves participaient moins aux échanges, c'était alors les animateurs qui soulevaient les éléments de réponse possible en groupe. Une écoute attentive et une grande participation chez les élèves ont tout de même été notées dans l'ensemble des groupes de façon générale. Il a été noté que les groupes de fin de journée semblaient beaucoup plus agités, provoquant ainsi davantage de débats d'idées, que les groupes ayant bénéficié de la rencontre en matinée. Dans un autre ordre d'idées, le degré de participation des élèves semblait varier en fonction du nombre d'élèves présents en classe, de telle sorte qu'il semblait y avoir une participation plus significative dans les plus petits groupes. Bref, plusieurs facteurs semblent faire en sorte que l'implication des élèves est bien souvent imprévisible, puisque celle-ci varie entre les groupes. À ce propos, les enseignants sont d'avis qu'ils doivent être prêts à toute éventualité.

- Ouais pis il y a une chose aussi dans les rencontres qu'il faut faire attention. Quand on rentre on sait jamais sur quoi on va tomber. (Enseignant no.1)
- S'il y a de quoi que je retiens, c'est se faire déstabiliser, parce que quand on arrive dans une classe, t'as aucune idée comment ils vont être quand tu commences. T'as beau avoir fait la plus belle *planif* qu'il y a pas, il y en a une dans le coin qui est en train de brailler parce que son chum l'a laissée, il y en a une autre il lui est arrivé de quoi à maison, il y en a une autre, elle est tout le temps triste, mais tu le sais pas, c'est parce qu'elle a vécu une agression à maison. (Enseignant no.1)

Les enseignants apportent aussi l'idée que les réactions des jeunes sont souvent imprévisibles puisque la composition des groupes diffère. C'est pourquoi les enseignants croient qu'il est bénéfique pour l'implication des élèves que les groupes soient formés de façon homogène, c'est-à-dire appartenant à la même cohorte.

- C'est sûr que des fois faut juste faire attention au niveau de la clientèle. Je ferais pas un grand groupe avec une clientèle mettons nous-autres on a de l'études-sport pis de l'adaptation scolaire. Parce que les réalités sont pas les mêmes. Faut qu'il y ait une clientèle en grand groupe que les réalités sont les mêmes parce qu'ils ne sont pas au même stade. Les histoires qu'ils vont nous proposer, les questions, seront pas pantoute les mêmes » (Enseignant no.1)

- Ça se peut que pour un groupe, tel type d'ateliers est peut-être moins pertinent, parce que la problématique se vit pas dans ce groupe-là, sauf que ça veut pas dire qu'ils seront pas confrontés à ça un moment donné. T'sais parce qu'on a des groupes, on dirait que, t'sais le fait qu'on aille des programmes particuliers, les groupes réguliers ont un petit peu plus de vécu des fois, les groupes études-sport, de musique, tout ça, sont peut-être pas rendus à certains stades. Quand on pogne un groupe de robotique, les gars, l'évolution est pas la même que ton autre au régulier, on n'est pas nécessairement au même stade, fait que ça se peut qu'ils aillent pas vécu cette problématique-là là, mais que ça va s'en venir. (Enseignant no.1)

Il a été noté, de plus, que les garçons prenaient davantage la parole que les filles en classe. C'est d'ailleurs ce que rapporte un des enseignants interviewés : « C'est pas un reproche, mais t'sais les filles des fois sont peut-être un peu gênées d'émettre un commentaire, ça d'ailleurs faut faire attention dans notre approche, des fois j'ai l'impression que c'est toujours les mêmes qui vont parler » (Enseignant no.2)

5.4 Groupes de discussion auprès d'élèves volontaires et auprès d'enseignants

Après que toutes les rencontres aient été dispensées, six élèves volontaires ont participé à un groupe de discussion afin de discuter des du programme et, par la même occasion, de leurs besoins en matière d'ÉS. Une grille d'entretien, comprenant des questions ouvertes, a été utilisée (voir Appendice B). En résumé, les élèves ont d'abord été amenés à discuter de leur appréciation globale des rencontres, puis à interagir par rapport à leurs préoccupations à leur âge en matière de sexualité, afin d'en venir à cibler leurs besoins. Ils ont par la suite été invités à échanger sur les effets qu'aurait pu avoir le programme sur eux. Parallèlement, les enseignants ont été convoqués au sein d'une entrevue afin d'échanger sur les mêmes sujets. Les propos rapportés au sein de cette entrevue ont permis, à certains moments, d'appuyer le contenu mentionné par les jeunes ou, à d'autres moments, de le mettre en parallèle.

5.4.1 Besoins des jeunes en matière d'éducation à la sexualité

Les besoins des jeunes en matière d'ÉS représente un grand thème issu des entrevues, duquel découlent des sous-thèmes : les thématiques identifiées en lien avec la sexualité, les ressources nécessaires à l'école en matière d'ÉS, la pédagogie et la didactique des rencontres souhaitées et la pertinence de l'ÉS. Ces sous-thèmes sont détaillés plus explicitement dans la section qui suit. Le Tableau 5.9 : Besoins des jeunes en matière d'ÉS, présente la codification thématique qui a émergé des entrevues effectuées auprès des jeunes et des enseignants.

Tableau 5.9 Besoins des jeunes en matière d'éducation à la sexualité

Besoins des jeunes en matière d'ÉS	Besoins liés aux thématiques abordées relatives à la sexualité	Violence sexuelle Rumeurs, intimidation et jugement des autres Diversité sexuelle Écart d'âge et consentement Agir sexuel Code vestimentaire Assertivité sexuelle Contraception Médias Partage d'images intimes Pornographie
	Besoins liés aux ressources disponibles à l'école en matière d'ÉS	Intégration à l'horaire et spécialisation du cours d'ÉS Intérêt à ce que l'ÉS ne soit pas transmise par les parents Personnes-ressource offrant du soutien en matière de sexualité Personne de confiance
	Besoins liés à la méthode d'enseignement souhaitée en ÉS	Espace sécuritaire pour aborder la sexualité Actualisation et adaptation du contenu Approche positive Chronologie des rencontres Considération du genre dans le contenu Approfondissement des thèmes Contenu non répétitif

5.4.1.1 Besoins liés aux thématiques abordées relatives à la sexualité

Au cours de leur entrevue, les jeunes ont abordé différentes thématiques en lien avec la sexualité, soulignant de leur intérêt envers celles-ci. Ces thématiques sont explicitées ici en termes de compétences et sont parfois appuyées par les propos des enseignants. Ces derniers ont également mentionné leur souci d'aborder certains contenus spécifiques avec les jeunes et qui sont intégrés ici.

5.4.1.1.1 Développer ses connaissances et ses habiletés en matière de prévention de la violence sexuelle

Les élèves (n=5) soulignent l'importance de développer leurs connaissances et habiletés en matière de prévention de la violence sexuelle.

Moi j'pense qu'il serait important de nous montrer plus comment réagir face à des situations mettons les agressions comme numéro 4 a dit tantôt. On nous dit il peut arriver ça, ça, ça, qu'est-ce qu'on peut faire avec ça ? Mettons ça arrive, t'es dans un party, tu vois ça, comment réagir ? Moi, personnellement, je me sens comme plus... je vais regarder de loin, mais j'ose pas intervenir parce que je sais pas c'est quoi la situation pis... donc juste peut-être plus nous montrer comment faire. (No.3, Fille, 17 ans, sec.5)

5.4.1.1.2 Réfléchir au sujet des rumeurs, de l'intimidation et du jugement des autres

Les élèves (n=5) manifestent leur souci à l'égard des rumeurs, de l'intimidation et du jugement des autres, en favorisant la bienveillance : « J'trouve que dès le secondaire 1, ce qu'on devrait apprendre, c'est que c'est important d'être là pour les autres pis de pas ternir les autres autour de nous. » (No.4, Fille, 15 ans, sec.4).

5.4.1.1.3 Aborder les concepts en lien avec la diversité sexuelle et de genre

Les élèves (n=4) manifestent leur besoin d'aborder ou d'inclure davantage des concepts en lien avec la diversité sexuelle et de genre : « On parle pas vraiment justement comme qu'on dit depuis tantôt de tout ce qui entoure la diversité, l'orientation sexuelle et du genre. » (No. 6, Fille, 17 ans, sec.5).

5.4.1.1.4 Clarifier la notion de consentement et d'écart d'âge

Les élèves (n=4) manifestent leur besoin de discuter du consentement et de l'écart d'âge entre les partenaires au sein des relations amoureuses ou sexuelles.

Admettons un jeune de secondaire 1 ne sait pas nécessairement que si lui a 12 ans et que l'autre personne a 16 ans, c'est pas très légal disons-le, qu'il y ait une activité sexuelle entre les deux. Donc aussi les faits plus de... droits et tout ça de la personne qui pourraient être intéressants de montrer à cet âge-là. (No.6, Fille, 17 ans, sec.5)

5.4.1.1.5 Discuter ouvertement de l'agir sexuel

Les élèves (n=3) témoignent leur intérêt à ce que le contenu en ÉS aborde la sexualité de manière plus concrète, afin de l'appliquer directement dans leurs relations interpersonnelles ou intimes : « On a plus parlé des messages [sexuels dans les médias] que la sexualité en tant que tel. Je trouve qu'on frôle le sujet un peu, mais on devrait plus rentrer dedans selon moi. » (No. 4, Fille, 15 ans, sec.4).

5.4.1.1.6 Communiquer sa pensée au sujet de la façon de se vêtir

Les élèves (n=3) portent une attention à ce qui a trait au code vestimentaire et partagent leur opinion sur le sujet : « Genre à l'école, c'est correct qu'il y ait un *dress code*, mais j pense qu'en dehors il faudrait pas comme influencer les jeunes à pas porter les affaires qu'ils veulent. » (No. 4, Fille, 15 ans, sec.4).

5.4.1.1.7 Renforcer la capacité à s'affirmer

Deux participants manifestent leur besoin d'apprendre à s'affirmer dans le cadre des relations sexuelles : « Qu'est-ce que tu fais si tu t'abtiens pis comment dire non. Mais si t'es prêt à dire oui, comment tu fais ça. » (No.5, Gars, 16 ans, sec.5).

5.4.1.1.8 Accroître ses connaissances en matière de contraception et de protection contre les ITTS

Deux participants énoncent le besoin de parler de la contraception : « C'est plus dur de tomber enceinte dans un couple fille-fille, mais justement amener des idées, des possibilités pour ces couples-là de justement se protéger. » (No. 6, Fille, 17 ans, sec.5).

5.4.1.1.9 Capter l'attention des élèves vis-à-vis le concept d'hypersexualisation

Le concept d'hypersexualisation dans les médias a également été soulevé par une élève (n=1) : « On a parlé des télérealités cette année, comme comment qu'y nous lançaient des messages sexuels dans ça, j'trouve c'est bien qu'on parle de ça. » (No.4, Fille, 15 ans, sec.4).

5.4.1.1.10 Pousser la réflexion à l'égard du partage d'images intimes

Les enseignants (n=2) sont d'accord pour dire que le thème lié au partage d'images intimes devrait être exploité davantage chez les jeunes.

- [...] J'trouve qu'on l'effleure, pis si on rajoutait pas ce qu'on rajoute, qu'ils le réaliseraient vraiment. J'pense qu'il faut être carrément direct. Nous autres des fois c'est comme euh t'as envoyé un « *nude* », le lendemain matin ton père te regarde pis te demande c'est quoi cette photo là que t'as publiée, des fois on va peut-être plus direct, mais dans cette approche-là qu'ils voient l'impact sur leur environnement. Ils le voient pas encore. Y'en a qui trouvent ça drôle, c'est une façon de charmer. (Enseignant no.1)
- Non mais sans blague, j'pense que juste ce côté-là là les « *nudes* », faudrait que ce soit exploité obligatoirement dans le matériel. (Enseignant no.2)

5.4.1.1.11 Sensibiliser les jeunes aux enjeux relatifs à la pornographie

Un enseignant est d'avis que les élèves ont besoin d'être sensibilisés aux enjeux entourant la consommation de matériel sexuellement explicite : « La pornographie, y'a une cyberdépendance chez certains gars la pornographie, faut que ce soit là. On pourrait leur faire prendre connaissance qu'un moment donné, c'est peut-être pas normal que t'en consommes à tous les jours. » (Enseignant no.1).

5.4.1.2 Besoins liés aux ressources disponibles à l'école en matière d'ÉS

Les élèves et les enseignants énoncent leurs besoins par rapport aux différentes ressources à offrir à l'école en matière d'ÉS.

5.4.1.2.1 Intégration à l'horaire et spécialisation du cours d'ÉS

La majorité des jeunes participant au groupe de discussion (n=4) manifestent le désir qu'un cours d'ÉS soit intégré à leur horaire régulier de façon périodique et soulignent l'importance qu'une personne spécialisée pour parler de la sexualité ait la charge de ce cours.

- Je trouve que c'est important effectivement qu'il y ait une personne genre assignée à ça pour aider notre sexualité pis toute ça [...] Je pense qui serait important d'avoir vraiment un prof assigné à ça, pis que c'est sa chose, que c'est son métier. (No.4, Fille, 15 ans, sec.4)
- J'suis d'accord avec numéro 4, dans un horaire typique qu'on a aujourd'hui et tout ça de 9 jours, avoir minimalement une période. (No.6, Fille, 17 ans, sec.5)

L'entrevue menée auprès des enseignants abonde justement dans le même sens. Ils expliquent le bien-fondé d'intégrer une période d'ÉS à l'horaire et que celle-ci soit dispensée par une personne « formée » ou minimalement à l'aise.

- Est-ce que, exemple, d'avoir un cours de deux périodes 9 jours en secondaire 2 pis en secondaire 4 ça serait la situation idéale ? [...] Ben, ce serait pas mauvais en même temps, mais la personne qui prend cette tâche-là, c'est quelqu'un qui doit être à l'aise comme moi qui prend une tâche en mathématiques c'est parce que c'est ma formation, fait que j'espère que je vais être à l'aise là-dedans. Fait que faudrait que ce soit quelqu'un qui est formé là-dedans. (Enseignant no.1)
- Y'en a à qui tu demanderais de faire ce genre de tâches-là, ils seraient malheureux là. Terrible! T'sais de parler d'un pénis, ainsi de suite, des « *nudes* », ils seraient ultra gênés. Moi ça ne me dérange pas, quand t'en parle dans un cadre préventif, éducatif, j'aime faire ça. Je ne te cacherai pas que, quand j'arrive en secondaire 4, surtout 5, j'suis plus ou moins à l'aise, pour le simple fait que j'ai l'impression qu'eux-autres y pensent qu'ils en savent plus que moi t'sais. (Enseignant no.2)

5.4.1.2.2 Intérêt à ce que l'ÉS ne soit pas transmise par les parents

Des participants (n=3) mentionnent que l'ÉS doit passer par une personne autre que les parents : « J'trouve ça très important aussi qu'on montre ça à l'école, parce que comme numéro 2 a dit, c'est pas tous les parents qui sont euh capables de dire à leurs enfants comment réagir, comment... c'est quoi les

risques. » (No.3, Fille, 17 ans, sec.5). Un enseignant confirme que les jeunes n'abordent tout simplement pas certains thèmes en lien avec la sexualité avec leurs parents : « C'est important de l'avoir parce que ce n'est pas des sujets de discussion que plusieurs vont avoir avec leurs parents. » (Enseignant no.1).

5.4.1.2.3 Personne-ressource offrant du soutien en matière de sexualité

Certains élèves (n=3) manifestent leur intérêt à avoir davantage accès à du soutien individuel et confidentiel pour aborder notamment la sexualité : « Ce serait vraiment important qu'il y ait plus de conseillers d'orientation, plus de psychologues, plus de travailleurs sociaux, pis qu'il y ait au moins une personne pour la sexualité, pour que les jeunes puissent aller poser leurs questions à cette personne-là. » (No. 4, fille, 15 ans, sec.4). En revanche, les enseignants (n=2) semblent d'avis que le fait d'offrir des rencontres issues du programme *Oser être soi-même* a fait diminuer le recours aux services de soutien psychosocial par les élèves, mais soulignent la nécessité de pouvoir référer les jeunes à des services spécialisés pour accompagner individuellement les élèves, lorsqu'il y a un besoin.

- On a désengorgé, j'veus l'ai dit tantôt, on a désengorgé le service aux élèves, y'a pus personne qui va au service aux élèves, c'est pas vrai là, mais néanmoins t'sais y'a comme un facteur bénéfique t'sais les élèves sont peut-être mieux outillés. (Enseignant no.2)
- Des fois on fait sortir de quoi qu'y ont pu vivre pis là ça jamais sorti, pis là y'a comme un malaise, ça sort, pis là faut avoir les services à côté prêts justement à prendre ces cas-là parce que s'ils réagissent fortement juste dans une mise en situation comme ça, c'est parce qu'ils ont vécu de quoi qui était vraiment pas évident, faque ça nous prend quelqu'un pour nous appuyer, parce que dans le fond nous autres, on n'est pas psychologue, on n'est pas travailleur social, ainsi de suite faque oui on peut amener à guider, mais il faut des fois si on décèle qu'il y a quelque chose qui fonctionne pas avec un élève, on a un service dans ce temps-là qui peut les accompagner. (Enseignant no.1)

5.4.1.2.4 Besoin d'une personne de confiance

Deux élèves manifestent le besoin d'être en mesure de se tourner vers une personne de confiance pour parler de sexualité.

Ça peut être malaisant d'aller demander une question à ton prof de math qui te voit à tous les cours t'sais, faque ça serait le fun qu'il y ait une autre personne, que tu vois pas nécessairement tout le temps, pis que tu peux vraiment parler, pis te libérer, pis que ce soit une personne de confiance. (No. 4, Fille, 15 ans, sec.4)

En étant animateurs des rencontres d'un programme en ÉS au sein de leur école, les enseignants (n=2) partagent l'idée qu'ils sont identifiés comme étant des personnes de confiance, à qui les élèves vont s'ouvrir en matière de sexualité.

L'année passée, y'a une demoiselle qui était restée, j'pense c'était avec Philippe (prénom fictif), donc qui était restée justement après une escouade⁵. Oh là là, elle nous contait des affaires, c'était pas chic sa relation amoureuse là, c'était quasiment, c'était violent là. Les services sociaux ça s'est réglé après. (Enseignant no.2)

5.4.1.3 Besoins liés à la méthode d'enseignement souhaitée en ÉS

Les élèves et les enseignants font état du processus d'apprentissage qu'ils souhaiteraient se voir réaliser, ainsi que de la pédagogie des rencontres, autrement dit le style d'enseignement.

5.4.1.3.1 Bénéficier d'un espace sécuritaire pour aborder la sexualité

Les élèves (n=4) témoignent de l'importance de la discipline et d'un environnement sécuritaire pour parler de sexualité en groupe.

T'sais exemple t'as un environnement pas sain [...] que tu sais que le monde va te juger, tout ça, ça peut pousser certaines personnes, t'sais je sais qu'il y a certaines personnes t'sais qui s'en foutent pis qu'y va quand même poser leurs questions mais y peut avoir certaines qui vont être vraiment gênées et qui vont bloquer. J'veux pas me faire juger, j'ai pas envie de me faire donner une étiquette donc j'vais pas poser de questions. (No.2, Fille, 15 ans, sec.4)

5.4.1.3.2 Actualisation et adaptation du contenu

Les élèves (n=4) partagent l'importance que le contenu présenté en classe soit plus récent et adapté à la réalité des jeunes.

Y'a des exemples pis des vidéos qu'ils utilisent qu'on pourrait moderniser un peu plus parce que y'a des fois que c'est un vidéo qui est sorti comme en 2002, là rendu en 2019, tu regardes ça puis t'es comme : Ouin y'a personne qui fait ça comme ça. Pourquoi on ferait ça comme ça ? Ça ferait pas de sens à nous dans la situation de faire ça comme ça ou de penser comme ça parce que c'est des exemples qui viennent d'un temps plus vieux. (No.5, Gars, 16 ans, sec.5)

⁵ À noter que le terme « escouade » fait ici référence au groupe d'enseignants, surnommé « Escouade-capote », qui animent les rencontres d'OESM au sein de cette école.

Les enseignants (n=2) abondent dans le même sens, mais soulignent que le message-clé, quant à lui, ne se démode pas.

- Je sais pas ça peut faire partie de cette réponse-là, mais le cartable, les PowerPoint, les notions qu'on travaille avec eux-autres, si ce sera revampé, ben c'est déjà un plus. Mettre à jour effectivement. (Enseignant no.2)
- Mais t'sais le message dedans est correct, sauf que, pis si c'est sûr là si on fait une mise en situation pis on parle de *Snap* ainsi de suite, dans 10 ans d'ici, ils vont dire c'est quoi cette affaire-là. (Enseignant no.1)

5.4.1.3.3 Aborder la sexualité selon une approche positive

Certains élèves (n=3) manifestent leur désir d'aborder la sexualité de façon positive : « On parle du négatif, négatif, négatif. On prend des exemples où est-ce que la fille se fait agresser, mais y'a aussi des exemples où est-ce qu'on pourrait, prendre admettons quelque chose de positif. » (No. 6, Fille, 17 ans, sec.5).

5.4.1.3.4 Réviser la chronologie de présentation des rencontres

Certains élèves (n=3) manifestent leur intérêt à ce que certaines rencontres soient abordées plus tôt dans le cursus.

J'pense qu'on devrait commencer les cours même en secondaire 1 parce qu'il y en a genre des jeunes qui sont, sans vouloir des fois genre être confrontés à ça [...] Faque j'pense qu'on devrait donner les mêmes cours, mais partout pour que genre tout le monde soit au même niveau pis sache quoi faire. (No.1, Gars, 16 ans, sec.4)

5.4.1.3.5 Dispenser un contenu ne prenant pas le genre en considération

Deux élèves soulignent l'importance d'aborder la sexualité sans considérer le genre dans les exemples apportés.

Souvent on demande genre des activités genre, un gars envers une fille, pis la différence envers une fille, envers un gars. Moi j'trouve que c'est pas vraiment une différence personnellement là genre un acte est un acte même si ça dépend de qui, quel genre l'a fait là. (No.2, Fille, 15 ans, sec.4)

5.4.1.3.6 Explorer plus en profondeur des thèmes connus

Deux élèves manifestent le besoin d'approfondissement à l'égard de certains thèmes déjà connus relatifs à la sexualité et qui sont abordés dans OESM : « J'trouve aussi que personnellement vu que je savais déjà ces choses-là j'trouve qu'on aurait pu pousser plus loin, si on avait eu plus de temps. » (No.4, Fille, 15 ans, sec.4).

5.4.1.3.7 Reconsidérer la pertinence d'aborder de nouveau les thèmes vus précédemment

Le fait que le contenu se répète à travers les années est rapporté par un élève (n=1) : « Mon 2^e point que je pourrais apporter aussi, c'était la répétition des trucs au travers des 5 années. » (No. 5, Gars, 16 ans, sec.5).

5.4.2 Effets du programme OESM

Les entrevues semi-directives effectuées auprès des jeunes et des enseignants ont fait émerger divers effets pouvant être associés au programme. Ceux-ci ont été codifiés en sous-points également et sont présentés ici.

Tableau 5.10 Effets du programme OESM

Effets du programme	Favoriser les réflexions et l'esprit critique
	Faciliter les échanges et briser certains tabous entourant la sexualité
	Acquérir de nouveaux apprentissages
	Identifier des adultes de confiance localement

5.4.2.1 Favoriser les réflexions et l'esprit critique

Les élèves (n=4) témoignent à différentes reprises que le programme a eu comme effet d'entraîner des réflexions : « J'trouve que c'était quand même bien, parce que ça l'a fait réfléchir [...] même si t'en apprends pas, ça t'aide à réfléchir à ces choses-là. » (No.4, Fille, 15 ans, sec.4). Un enseignant est aussi d'avis que le programme permet de réaliser des remises en question.

Des fois ça fait un « *wake-up* » pour certains, c'est déjà arrivé après des situations avec des élèves qui sont venus me voir pis me dire, c'est-tu normal telle chose, y'a tout suite une remise en question parce que soit qu'ils vivent quelque chose dans le présent qu'y étaient pas à l'aise pis là ça vient les faire réaliser. » (Enseignant no.1)

Certains participants (n=4) révèlent que le programme leur a permis de développer leur esprit critique face à certains sujets : « C'est plus changer la perception que j'avais avant. Avant d'apprendre tout ça, avant de voir les cours, moi j'avais complètement une autre idée, j'pensais pas que ça arrivait dans ma tête, c'était juste dans les films. » (No. 3, Fille, 17 ans, sec.5).

5.4.2.2 Faciliter les échanges et briser certains tabous entourant la sexualité

Deux élèves expriment que le programme a généré des échanges entre eux : « Ça l'a fait en sorte, que ça soit un sujet que par la suite tu peux en parler en discussion avec les autres, genre autour de toi. » (No. 4, Fille, 15 ans, sec.4). Il a été souligné que le programme permet de briser les tabous (n=1) : « Ça fait en sorte que ça rend les sujets moins tabous, dans un contexte de l'école au lieu de comme moi c'est à la maison ça fait bizarre à l'école, mais quand on parle ici j'trouve que ça l'a rendu correct à l'école et à la maison. » (No. 4, Fille, 15 ans, sec.4).

5.4.2.3 Acquérir de nouveaux apprentissages

Le témoignage d'une jeune fait état des nouveaux apprentissages acquis par les élèves : « Moi c'est sûr que moi ça m'a, moi j'ai aimé ça parce que des fois, ça m'a beaucoup appris des choses, même que ça a répondu à beaucoup de questions que je me posais. » (No. 2, Fille, 15 ans, sec.4). Les élèves (n=2) soutiennent que le programme leur a permis de faire un transfert de leurs nouvelles connaissances aux autres.

Pis j'ai certaines amies que je connais, qui sont homosexuelles, pis des fois y me posaient des questions, y me demandaient tu sais qu'est-ce que j'peux faire dans ce genre de situation-là ? Pis des fois les cours m'ont aidée à leur apporter des fois des avantages parce qu'eux autres y voulaient me le demander mais y'étaient pas capable de le demander à d'autres personnes, y voulaient savoir si moi je le savais, pis grâce aux cours, j'ai réussi à leur dire ce que je savais identifiants trop euh sans trop dire des choses que je savais pas. (No. 2, Fille, 15 ans, sec.4)

5.4.2.4 Identifier des adultes de confiance localement

Un enseignant mentionne que depuis qu'ils animent le programme, des élèves ont été référés à eux pour toutes questions en lien avec la sexualité : « Y'a des profs qui vont nous référer. » (Enseignant no.2).

En somme, les divers résultats collectés au sein de cette évaluation offrent l'éventail des effets attendus et non-attendus par le programme.

CHAPITRE 6

LA DISCUSSION

Rappelons que la présente évaluation visait globalement, à partir de divers moyens de collecte de données, à cerner les effets prévus et non prévus du programme, ainsi que d'évaluer son processus, permettant ainsi d'émettre des recommandations en vue d'une bonification. Cette démarche scientifique a été réalisée au moyen de deux approches : le modèle *Goal-free Evaluation* (Scriven, 1972) et l'étude de cas (Stoecker, 1991). Cette section présentera avant tout, de façon synthétique, les facteurs de succès qui ont pu ou non être évalués dans le présent projet. Par la suite, seront rapportés les effets prévus et non prévus découlant de cette évaluation de programme. Puis, à la lumière des résultats collectés, seront émises des recommandations en vue d'une bonification du programme.

6.1 Facteurs de succès du programme OESM

L'analyse comparative élaborée plus tôt dans ce travail entre les facteurs de succès en matière d'ÉS auprès des jeunes et les caractéristiques d'OESM a permis d'évaluer l'atteinte ou non de ces critères, soit : l'approche positive et globale de la sexualité, la cohérence des contenus avec l'âge et/ou le développement psychosexuel des jeunes, le temps d'exposition à l'ÉS échelonné sur le parcours scolaire, le personnel désigné en charge de l'ÉS, la formule pédagogique adaptée, le climat d'apprentissage sécuritaire, le choix des thématiques abordées, la promotion de la diversité et le rôle actif des parents dans l'ÉS.

Comme le modèle logique à la base d'OESM, illustrant le lien entre les outils didactiques et les résultats attendus (Pound et al., 2017), n'ait pas été conçu au préalable, il fut construit dans le cadre de ce projet de mémoire (voir ANNEXE A), ce qui a permis de guider les choix méthodologiques de cette recherche. Donc, en ce qui a trait à la planification du programme, en tant que facteur de succès en matière d'ÉS, l'atteinte de ce critère n'a pas pu être évaluée dans le présent projet. De plus, puisque que la conception d'OESM ne se base pas sur un modèle théorique précis, cela n'a pas fait l'objet de la présente recherche non plus. Nous n'avons ainsi pas été en mesure d'évaluer si ces critères représentaient des facteurs de succès du programme OESM.

6.2 Effets du programme OESM

Dans le cas de la présente évaluation, différents effets ont été soulevés, découlant d'une part du questionnaire autoadministré complété par les jeunes, puis des entrevues de groupe réalisées auprès des jeunes et des enseignants, et sont présentés ici.

6.2.1 Appréciation générale

Comme rapporté plutôt, les données mettent en lumière que les élèves démontrent en majorité une appréciation générale élevée de chacune des rencontres. Il est toutefois important de souligner que, malgré l'intérêt de vérifier le niveau de satisfaction des élèves à l'égard du programme, l'appréciation n'est pas synonyme d'apprentissage, mais pourrait potentiellement influencer la bonification du programme. Quoi qu'il en soit, la rencontre ayant obtenu le plus haut taux d'appréciation est celle portant sur le consentement et l'écart d'âge (96,8%), ce qui fait écho avec la littérature. En effet, ces apprentissages ont été ciblés comme étant essentiel en matière d'ÉS (CIÉSCAN, 2019 ; Pound et al., 2017 ; UNFPA, 2015), sans compter que cela relève des préoccupations sociales importantes actuellement, tel qu'on peut le constater à travers le mouvement *#metoo*⁶, entre autres. Par ailleurs, la rencontre dont les élèves croient, au taux le plus élevé, qu'elle leur sera très utile pour le futur et ayant obtenu le meilleur score au niveau de ses activités intéressantes et stimulantes, est celle portant sur le désir et le plaisir (rencontre 6.1). L'étude de Pariera et Brody (2018) démontre d'ailleurs que les jeunes manifestent un intérêt à ce que la notion de plaisir au sein des relations sexuelles soit abordée plus tardivement, soit entre 14 et 17 ans, ce qui correspond à l'âge de nos participants, et souhaitent aller au-delà des composantes biologiques ou techniques associées à la sexualité, qui doivent, selon eux, être abordées de façon prioritaire (Pariera et Brody, 2018).

6.2.2 Favoriser les réflexions et l'esprit critique

Certains participants au groupe de discussion (n=4) témoignent à différentes reprises que le programme a eu comme effet d'entraîner des réflexions, sans nécessairement préciser à quel sujet. Les commentaires collectés par écrit suite à chaque rencontre font plus précisément état de leur prise de conscience à l'égard des thèmes abordés, comme par exemple le caractère artificiel et irréaliste des télé-réalités (n=83), l'écart d'âge entre deux partenaires (n=48), la nature sexuelle des publicités (n=22), l'importance du respect au

⁶Mouvement *#metoo* fait référence au mouvement social, particulièrement répandu en 2017, encourageant la prise de paroles des victimes de violence sexuelle.

sein des relations sexuelles (n=20) et la sexualisation précoce chez les jeunes filles (n=15). Un enseignant de notre étude est aussi d'avis que le programme permet de réaliser des remises en question. Cela renvoie au premier objectif général qui est de : « Favoriser la réflexion sur ce que représentent et impliquent l'éveil amoureux et sexuel, la séduction, les relations amoureuses, l'intimité affective et sexuelle, les rapports égalitaires tout en considérant l'âge et le niveau de développement des jeunes » (Duquet et al., 2010, p. 14).

Plusieurs études nous indiquent que les adolescents présentent un niveau de curiosité et d'intérêt élevé à l'égard de la sexualité et il arrive qu'ils aillent consulter intimement des sources plus ou moins fiables pour répondre à leurs questionnements, dont parfois du matériel sexuellement explicite (Doornwaard, & al., 2015; Doornwaard & al., 2016 ; Lajeunesse & Deslauriers, 2013 ; Rothman & al. 2015; Scarcelli, 2015 ; UNESCO et al., 2018). De plus, tel que décrit précédemment, la littérature abonde à démontrer une diffusion croissante au niveau de la quantité de contenus sexualisés à travers les médias dans les dernières années (APA, 2007 ; Bigler et al., 2019 ; Blais et al., 2009 ; Graff et al., 2013 ; Lamb et Koven, 2019 ; Lebreton, 2009 ; Ward, 2016). En répondant à leurs questionnements à l'égard de la sexualité par le biais des rencontres du programme OESM, nous pouvons supposer qu'ils seront ainsi mieux informés et aptes à poser un regard critique sur ces multiples sources d'informations. C'est d'ailleurs ce qui a été possible de constater à la lecture des nombreux commentaires écrits faisant état de leur prise de conscience face à la sexualisation dans les médias. L'étude de Descheneaux et ses collègues (2018) souligne l'importance de prémunir les jeunes contre les fausses croyances véhiculées dans l'espace public. Le deuxième objectif général du programme vise d'ailleurs à : « Favoriser le développement d'un esprit critique face à la commercialisation de la sexualité et à ses impacts sur la construction de leur identité, leurs perceptions des relations gars-filles et sur l'intimité amoureuse et sexuelle » (Duquet et al., 2010).

6.2.3 Faciliter les échanges et briser certains tabous entourant la sexualité

L'appréciation vis-à-vis les échanges en classe a été soulevée par nos participants dans leurs commentaires écrits suite aux rencontres (n=55), et particulièrement pour la rencontre 6.1 : *Le désir et le plaisir* (n=24). Il a notamment été rapporté, parmi l'ensemble des commentaires, que le fait de parler de sexualité en classe, à travers les rencontres d'OESM, rendait le sujet moins tabou. D'ailleurs, certains des élèves interviewés (n=4) à la suite de leur participation à l'ensemble des rencontres, ont exprimé vivre des craintes et des questionnements en lien avec la sexualité à l'adolescence. Les échanges en classe ont ainsi le potentiel de répondre à certaines interrogations ou, du moins, de normaliser les craintes vécues vis-à-

vis la sexualité. Deux élèves ont quant à eux fait référence à la découverte de soi à l'adolescence et la construction de leur identité, au sein d'un échange entourant leurs besoins en matière d'ÉS, ce qui justifie le bien-fondé d'échanger sur le sujet. Les rencontres d'OESM les amènent ainsi à discuter concrètement de ce qui les préoccupe en matière de sexualité, ce qui est d'autant plus favorable dans l'optique où les discussions parent-enfant vis-à-vis la sexualité sont parfois faibles ou absentes (Brisson-Boivin, 2018 ; Descheneaux et al., 2018 ; Malacane et Beckmeyer, 2016).

Des élèves (n=4) participant au groupe de discussion de notre étude ont témoigné de l'importance de la discipline et d'un environnement sécuritaire afin de faciliter les échanges en groupe, ce qui a été rapporté aussi dans la littérature (Pound et al., 2017). À cet effet, afin d'instaurer un climat de classe favorable et motivés par une initiative personnelle, les enseignants ont débuté chacune des rencontres observées en rappelant leurs propres règles liées à la gestion de classe, ce qui a alors contribué à faciliter les échanges. De plus, les enseignants se montraient à l'écoute et sans jugement face aux réponses des élèves et utilisaient souvent l'humour. Suite à nos observations en classe, on peut affirmer que la qualité de l'animation est une caractéristique qui semble faire partie du succès du programme auprès des élèves, mais qui est propre au contexte d'implantation du programme par les animateurs de cette école. Plusieurs commentaires mentionnés par les jeunes dans le questionnaire autoadministré y sont consacrés et font état de la satisfaction des élèves à cet égard. Il y a d'ailleurs des évidences dans la littérature comme quoi l'utilisation de l'humour par les enseignants en classe a des effets bénéfiques sur les jeunes (Allen, 2014 ; Gordon et Gere, 2016), dont sur leurs émotions et leurs apprentissages (Bieg et al., 2019).

La présente évaluation a aussi permis de mettre en lumière que le programme facilite les échanges sur des sujets dont les jeunes se préoccupent encore de nos jours, tels que la première relation sexuelle. Par exemple, dans l'étude de Duquet et Quénart publiée en 2009, les jeunes notaient, dans le cadre de la première relation sexuelle, de l'importance de rester soi-même, de se respecter, de se sentir prêt (Duquet et Quénart, 2009). Dans le cadre de notre étude, ce sont des éléments qui reviennent aussi grandement dans les commentaires des jeunes. La littérature soutient néanmoins qu'un cinquième des ados expérimentent de façon négative leur première relation sexuelle, notamment parce qu'ils ne se sentaient pas prêts, ce qui renforce la nécessité d'outiller les jeunes relativement à la prise de décision éclairée à s'engager dans la sexualité (Moreau et al., 2019).

Dans un même ordre d'idées, la question de la différence d'âge au sein des relations sexuelles et des abus sexuels semblait en inquiéter plusieurs en 2009 (Duquet et Quéniart, 2009), et c'est encore ce qui a été constaté lors de notre récente évaluation. OESM prévoit justement une rencontre sur le thème de l'écart d'âge et du consentement en 4^e secondaire. De plus, le bal des finissants avait été rapporté à l'époque comme étant un événement important, dont l'alcool était au rendez-vous et qui soulevait des enjeux au plan de la sexualité (Duquet et Quéniart, 2009). Les enseignants interviewés dans le cadre de cette étude sont d'avis qu'ils ont dû intervenir en ce sens dans les dernières années, et corrobore l'importance d'aborder ce thème dans le programme encore aujourd'hui. Le Ministère de la Santé et des Services Sociaux (Québec, 2016b) insiste d'ailleurs sur l'importance d'aborder cet événement auprès des jeunes et offre des pistes de discussion entourant notamment la sécurité, la consommation d'alcool ou de drogues, la sexualité et l'entraide entre amis. Le choix des thématiques abordées représente donc un facteur de réussite puisqu'il est congruent avec les besoins actuels des jeunes et va au-delà des aspects biologiques liés à la sexualité.

Pour abonder dans le même sens, parmi les thématiques retenues par les jeunes de notre étude, celui de la violence sexuelle et du consentement sexuel semblent être des cibles importantes pour eux. En effet, la majorité des élèves soulignent, au sein du groupe de discussion leur besoin de développer leurs connaissances et habiletés en matière de prévention de la violence sexuelle (n=5) et de discuter du consentement et de l'écart d'âge entre les partenaires au sein des relations amoureuses ou sexuelles (n=4). Ce sont d'ailleurs des notions qui sont spécifiquement abordées au sein de la rencontre 3 : *Le consentement et un écart d'âge important*. À noter que le programme traite également de ces thèmes plus tôt dans le cursus scolaire, dans une des rencontres visant les élèves de 1^e-2^e secondaire et une autre en 3^e secondaire. Les commentaires écrits rapportés par nos participants font d'ailleurs état de leur compréhension de cette notion suite à cette rencontre précise. Les données collectées dans le questionnaire autoadministré permettent aussi de dire que les jeunes (n=77) confirment que cette rencontre leur sera très utile dans le futur. Deux participants du groupe de discussion ont exprimé, d'autre part, la nécessité d'apprendre, parmi leurs besoins en éducation à la sexualité, à s'affirmer dans le cadre des relations sexuelles. La rencontre 5 : *Le cybersexe* vise d'ailleurs, entre autres, à discuter de solutions concrètes pour protéger son intimité, dont l'affirmation de soi, ainsi que la rencontre 6.1 : *Le désir et le plaisir*, amène les élèves à explorer la notion de relation sexuelle idéale et agréable, à travers l'idée de se respecter, de se sentir prêt, d'être attentif à ses besoins et ceux de l'autre, etc. (Duquet, et al., 2010). Sans compter qu'un des trois grands objectifs généraux du programme consiste à « Favoriser le développement

d'habiletés à affirmer davantage leur point de vue et, s'il y a lieu, à mieux négocier leurs activités sexuelles dans le respect de leur intimité, de leurs limites et de celles des autres » (Duquet et al., 2010, p.14).

En revanche, les enseignants qui ont pris part à cette évaluation ont eux-mêmes adapté certains contenus, tel qu'il est proposé de le faire dans le préambule du programme OESM, et soulignent le climat d'ouverture, y compris pour la diversité sexuelle, qui, par conséquent, règne durant les rencontres. Ils mentionnent néanmoins que le programme pourrait offrir davantage d'exemples se rattachant à la diversité sexuelle, afin de contribuer à briser les tabous. Les élèves (n=4) de notre étude ayant participé au groupe de discussion abondent eux aussi en ce sens.

6.2.4 Acquérir de nouveaux apprentissages

De façon générale, les jeunes ont exprimé, à un taux oscillant entre 55% et 62% parmi les rencontres, avoir réalisé de nouveaux apprentissages. Il a d'ailleurs été mis en lumière, par une élève ayant participé au groupe de discussion, que le programme permettait aux jeunes de réaliser des apprentissages et de transmettre les nouvelles connaissances acquises à leurs pairs. Cela renvoie à l'idée, telle qu'abordée dans la littérature, que les jeunes désirent avoir un modèle auquel ils peuvent s'identifier, qui leur ressemble, ou avec lequel ils se sentent confortables d'aborder la sexualité, voire un de leurs pairs (Byers et al., 2013; CIÉSCAN, 2019 ; Pound et al. 2017). Justement, des participants (n=3) de notre étude ont exprimé que l'ÉS doit passer par une personne autre que les parents, ce à quoi les enseignants interviewés abondent dans le même sens. En revanche, d'après le questionnaire autoadministré complété par les jeunes, bien que les rencontres démontrent un taux d'appréciation générale élevé, quelques-uns manifestent, dépendamment des rencontres, ne pas avoir réalisé d'apprentissages, voire peu (taux oscillant entre 2,1% et 42,3%), et expriment ne pas avoir nécessairement l'envie d'en discuter avec leurs amis (taux oscillant entre 18,2% et 66,6%), ce que l'on peut potentiellement associer à la gêne d'échanger sur le sujet ou de leur croyance de posséder l'entière des connaissances sur le sujet (Hyde et al., 2010).

L'étude de Whitfield et ses collègues (2013) mentionnaient pourtant qu'une des principales sources d'informations concernant la sexualité auprès des jeunes provenaient de leurs pairs. Toutefois, à l'heure actuelle où la majorité des jeunes se retrouvent en ligne (Brisson-Boivin, 2019), on peut se demander si les jeunes se tournent plus facilement vers des sources d'informations sur le web plutôt que vers leurs pairs. Le risque se situe cependant, tel qu'expliqué plus tôt, autour du fait que leur curiosité ou leurs préoccupations relativement à la sexualité les amènent à consulter du matériel sexuellement explicite

(Doornwaard et al., 2015; Doornwaard et al., 2016 ; Rothman et al. 2015 ; Scarcelli, 2015) et à s’y référer en tant qu’outil d’éducation à la sexualité, comme certains auteurs l’ont déjà souligné (Bisaillon et Maher, 2009). Les élèves de notre étude conseillent tout de même aux autres jeunes de leur âge d’assister aux rencontres du programme OESM (taux oscillant entre 74,7% et 92,5%), donc reconnaissent, en quelque sorte, le bien-fondé d’avoir accès à ces informations justes à leur âge.

En conclusion, les données démontrent que le programme permet à une certaine proportion d’élèves d’acquérir de nouveaux apprentissages, mais pas majoritairement. Du coup, il y aurait intérêt à actualiser le contenu de façon à ce qu’une majorité d’élèves aient le sentiment d’acquérir de nouveaux apprentissages.

6.2.5 Identifier des personnes-ressources localement

Il est largement admis dans la littérature que les jeunes, devant faire face à des enjeux liés à leur développement et à des situations particulières plus difficiles ou ayant des besoins particuliers, doivent avoir accès à des ressources favorisant leur bien-être psychologique (Shechtman, 2017 ; Underwood et Dailey, 2017). Le programme permettrait, selon nos résultats, d’identifier des adultes de confiance localement. À vrai dire, les animateurs du programme ont été ciblés par le personnel de l’école comme étant des ressources en matière de sexualité. Cela renvoie au besoin manifesté par les jeunes de notre étude faisant partie du groupe de discussion de pouvoir se tourner vers une personne de confiance. En revanche, deux élèves ont manifesté le besoin de se tourner vers une personne de confiance, autre que leurs enseignants réguliers, pour parler de sexualité. Certains de nos participants au groupe de discussion (n=3) manifestent justement leur intérêt à avoir davantage accès à du soutien individuel et confidentiel pour aborder notamment la sexualité. En étant animateurs des rencontres d’un programme en ÉS au sein de leur école, les enseignants partagent cependant l’idée qu’ils sont identifiés comme étant des personnes de confiance, à qui les élèves vont s’ouvrir en matière de sexualité. Les enseignants participant à notre étude semblent d’avis que le fait d’offrir des rencontres issues du programme OESM a fait diminuer le recours aux services de soutien psychosocial de l’école par les élèves, mais soulignent la nécessité de pouvoir référer les jeunes à des services spécialisés pour accompagner individuellement les élèves, lorsqu’il y a un besoin.

6.3 Recommandations en vue d'une bonification

Tel que présenté plus tôt, l'évaluation de ce programme est la suite logique d'un projet de recherche-intervention. Les résultats collectés, parmi les différentes méthodes, ont permis de mettre en lumière des recommandations basées sur les forces et les faiblesses cernées, l'une concerne le fond ; l'autre la forme, ce qui rendra possible sa bonification éventuelle et aura le bénéfice d'accroître son efficacité auprès des jeunes.

6.3.1 Recommandation #1 : Effectuer une mise à jour du contenu en regard des besoins actuels des jeunes

6.3.1.1 Actualisation du contenu en fonction de l'évaluation préalable des connaissances des jeunes

Forcément, on peut s'attendre à ce qu'une mise à jour s'impose après 11 ans. Bien que ce soit une minorité de nos participants (n=22) qui le rapporte, les commentaires écrits démontrent que le contenu abordé durant les différentes rencontres s'agissait d'un sujet connu pour certains d'entre eux. Donc, pour pallier à cet effet, sans nécessairement modifier le contenu du programme qui semble déjà connu pour certains, mais pas nécessairement pour tous, il pourrait être pertinent d'aller sonder leurs connaissances sur le sujet avant chaque début de rencontre. Dépendamment des résultats qui en découleront, les animateurs du programme auront le choix de transférer de nouvelles connaissances aux élèves ou plutôt approfondir celles qui semblent déjà connues.

6.3.1.2 Actualisation du contenu désuet

L'observation en classe a de plus permis de noter que les élèves de 5^{ième} secondaire ont réagi face à certains termes utilisés dans le programme (ex. *ecstasy*), ce qui explique aussi pourquoi il y aurait pertinence à ce que certains contenus spécifiques présentés dans le programme soit actualisés. En effet, afin d'assurer l'efficacité et la pertinence des interventions en matière d'éducation à la sexualité, celles-ci doivent répondre aux besoins actuels et changeants des individus (CIÉSCAN, 2019). Les enseignants interviewés abondent dans le même sens, mais soulignent que le message-clé du programme, quant à lui, ne se démode pas. Les commentaires émis par nos participants suite aux rencontres du programme OESM, attestent d'ailleurs de leur prise de conscience relative à la sexualisation qui les entoure par le biais des médias (n=30). C'est donc un élément qui a le potentiel de garantir le succès d'OESM encore aujourd'hui. À cet égard, le taux de satisfaction générale de la rencontre à l'égard des modèles médiatiques est de 92,2% (n=140), même s'ils sont moins nombreux à penser que cela leur sera utile dans le futur (52%).

Certains décalages furent aussi observés en ce qui concerne la perception des jeunes face aux stéréotypes entre les résultats de l'étude de 2009 (Duquet et Quéniart, 2009) et la présente évaluation. Par exemple, lors de l'étude de 2009 les jeunes interviewés rapportaient que les gars étaient perçus comme étant « avides de sexe » et les filles étant plutôt « sentimentales et amoureuses » (Duquet et Quéniart, 2009). Nos observations en classe ont permis de mettre en lumière que les jeunes de notre étude s'opposent à cette perception stéréotypée gars/fille, en illustrant que les filles ont davantage de propos et de comportements sexualisés que les garçons. Deux des participants de notre étude (groupe de discussion) ont d'ailleurs contesté l'idée, lors de l'entrevue, de présenter certains exemples stéréotypés dans le programme. Cela fait aussi écho à l'une de nos participantes à l'entrevue, qui s'opposait au message véhiculé dans la vidéo « *Sexy Inc., Nos enfant sous influence* » (Bissonnette, 2007) à l'égard des vêtements « sexy » portés par les filles (Secondaire 5. Rencontre no.1 : Modèles médiatiques), ce qui peut possiblement s'expliquer par le temps qui passe. Cette idée vient appuyer le mouvement de contestation, cité plus tôt, à l'égard des normes vestimentaires ciblant surtout les filles (Mercier et al., 2020). L'habillement représente donc un sujet sur lequel les jeunes présentent toujours le besoin de discuter, mais le point de vue semble avoir changé avec le temps, ce qui laisse supposer que l'éducation (ex. : famille, école, médias, etc.) peut avoir fait son œuvre. Il demeure que tout ne semble pas réglé vis-à-vis des stéréotypes sexuels et que certaines sources perdurent toujours aujourd'hui (Braizaz, 2018 ; Octobre et Patureau, 2018 ; Trudel, 2018), d'où la pertinence de sensibiliser les jeunes à cet effet en milieu scolaire, qui représente un lieu propice pour favoriser l'apprentissage de l'égalité entre les genres (Descarries et al., 2009).

Parallèlement, certains de nos participants interviewés (n=4) soulignent l'importance qu'une personne spécialisée pour parler de la sexualité ait la charge de ce cours. Dans le cadre de notre étude, quelques observations ont d'ailleurs été notées par rapport aux concepts enseignés par les animateurs, laissant entendre des idées parfois erronées vis-à-vis certaines notions, et allant bien au-delà du contenu issu du programme. La prise en charge de l'ÉS par une personne spécialisée pourrait donc avoir le potentiel de s'assurer de transmettre des connaissances plus justes et actuelles.

6.3.1.3 Actualisation du contenu en fonction de certains besoins spécifiques

Des élèves du groupe de discussion (n=3) ont également rapporté leur désir d'aborder plus concrètement le thème de l'agir sexuel dans le cadre des rencontres d'OESM. Ils ont mentionné vouloir entendre le « comment faire », c'est-à-dire aborder la sexualité sous un angle plus explicite, les amenant à développer

des habiletés qu'ils pourront appliquer concrètement dans leurs relations intimes et interpersonnelles (CIÉSCAN, 2019 ; Descheneaux et al., 2018 ; Pound et al., 2017). En revanche, des activités réflexives, permettant d'approfondir certains sujets, sont incluses dans le programme. Celles-ci n'ont pas fait l'objet de cette évaluation, mais cela aurait possiblement répondu aux besoins de certaines personnes dans la mesure où celles-ci sont appliquées. Rappelons que, d'après le sondage collectant les évaluations de la part des intervenants et enseignants ayant appliqué OESM, très peu ont mentionné avoir réalisé les activités complémentaires et certains rapportent avoir réalisé les activités réflexives (Duquet, 2021). Il reste que l'ambiguïté en matière d'éducation à la sexualité demeure de savoir où se situe la frontière au niveau des connaissances transmises sur un sujet aussi intime que celui de l'agir sexuel. Comme l'ont souligné les instances gouvernementales, il faut être cohérent avec le niveau de développement sexuel des jeunes afin d'éviter que les jeunes soient confrontés à des préoccupations qui ne leur appartiennent pas encore (Québec, 2014). En revanche, il est pertinent que les enseignements puissent leur donner l'occasion de développer des savoir-faire et des savoir-être qui les aideront éventuellement à résoudre les situations auxquelles ils feront face dans le futur (Québec, 2014).

Cette recommandation nous amène aussi à réfléchir aux raisons derrière ce besoin exprimé par les jeunes, à une époque où ils ont un accès sans filtre à « un guide des bonnes pratiques en matière de sexualité » (Smaniotto et Melchiorre, 2018) via la pornographie. Auraient-ils alors besoin de validation face à toutes ces représentations de la sexualité? La pornographie expose des pratiques sexuelles hors-du-commun, qui semblent présentées comme étant tout à fait banales (Bisaillon et Maher, 2009 ; Hayez, 2009 ; Poulin, 2009 ; Reist et Bray, 2012). Cette représentation de la sexualité peut inciter les jeunes à croire, par manque d'expérience, qu'une relation sexuelle réussie comprend des activités sexuelles incontournables qui vont au-delà de leurs attentes et de leurs limites en matière de sexualité (Bisaillon et Maher, 2009 ; Hayez, 2009 ; Jacquemin Le Vern, 2004). Il arrive aussi que ces images leur font vivre des angoisses liées à l'apparence ou aux performances (Smaniotto et Melchiorre, 2018). Des comportements d'aversion ou d'imitation représentent également des risques possibles, dépendamment de la présence ou non de soutien dans l'entourage pour faire face à ces images (Bisaillon et Maher, 2009 ; Jacquemin Le Vern, 2004 ; Mancini et al., 2012). Même si des auteurs ont démontré que la consommation de pornographie chez les adolescents n'était pas associée à un passage à l'acte plus précoce (Lajeunesse et Deslauriers, 2013), ni que tous les jeunes qui étaient exposés à ces images ne devenaient des auteurs de transgressions sexuelles (Smaniotto et Réveillaud, 2016), la consultation de sites pornographiques met les jeunes à risque de prendre les messages véhiculés pour la réalité et que ces messages deviennent des repères au niveau de

la sexualité (Bisaillon et Maher, 2009). Partager le « comment faire » aurait donc notamment le potentiel de corriger les croyances erronées qui auraient pu émerger suite à ce visionnement.

Il fut aussi constaté dans le cadre de notre étude, que quelques élèves ayant participé au groupe de discussion (n=3) ont exprimé le souhait de discuter plus positivement de la sexualité à travers les rencontres du programme, en soutenant notamment que les sujets sont amenés de façon négative, illustrant plus souvent qu'autrement les risques et dangers associés à la sexualité. De plus, à la lecture des nombreux commentaires écrits par les jeunes sur les questionnaires, à savoir ce qu'ils ont retenu des rencontres auxquelles ils venaient d'assister, les jeunes font fréquemment état des impacts négatifs que peuvent avoir sur eux, par exemple, la sexualisation dans les médias (rencontre 1), les télérealités (rencontre 2), l'écart d'âge au sein des relations sexuelles (rencontre 3), les activités sociales sexualisées (rencontre 4) et le cybersexe (rencontre 5). En d'autres mots, ils semblent poser un regard critique sur ces phénomènes et en constatent les impacts négatifs sur leurs perceptions de la sexualité notamment. Il y aurait alors intérêt à considérer la façon dont ces thématiques sont abordées dans le programme, correspondant davantage à une approche positive et globale de la sexualité, comme les auteurs l'ont recommandé (Pound et al., 2017 ; UNESCO, 2010 ; UNESCO, 2015). En revanche, les rencontres portant sur le désir et le plaisir (rencontres 6.1 et 6.2) ont occasionné pour leur part des commentaires qui font état de représentations positives liées à la sexualité.

6.3.1.4 Actualisation des contenus liés aux TIC

C'est notamment à partir des perceptions et expériences rapportées à l'égard des phénomènes d'hypersexualisation sociale et de sexualisation précoce, émises en 2009 par un groupe d'adolescents et d'intervenants (Duquet et Quéniart, 2009), qu'a émergé le programme OESM (Duquet et al., 2010). Bien qu'il soit intéressant de constater que certains phénomènes les ont tout de même interpellés, comme par exemple la notion de consentement et d'écart d'âge, il est probable que les perceptions des jeunes d'aujourd'hui à l'égard de ces phénomènes aient varié, d'autant plus que les phénomènes eux-mêmes peuvent avoir évolué dans le temps, en se référant notamment à la vague de dénonciations issue du mouvement #metoo.

À cet effet, les attitudes et conduites des jeunes liées à la sexualité, à l'ère de la technologie, auxquelles les intervenants-jeunesse à travers le Québec sont confrontés, ont été recensées dans le cadre d'une recherche exploratoire récente (Duquet, 2019). Les faits saillants issus de cette recherche mettent en

lumière ce qui semblait être apparu plus récemment chez les jeunes : l'agressivité relationnelle (bitchage) en ligne, le sextage, les sites de rencontre pour personnes mineures, les activités sociales sexualisées, les attitudes séductrices fortement sexualisées et les « fuckfriends » (Duquet, 2019). Il est aussi important de mentionner que les jeunes sont parfois confrontés à divers contenus sexualisés à travers les jeux vidéo. Par exemple, les jeunes risquent de recevoir des messages inappropriés à caractère sexuel lorsqu'ils échangent avec d'autres joueurs en ligne (Burnay, et al., 2019). Une mise à jour du programme s'impose donc en regard de ces nouvelles réalités, entre autres. Certains des élèves ayant participé au groupe de discussion (n=4) partagent justement l'importance que le contenu présenté en classe soit plus récent et adapté à la réalité des jeunes. Évidemment, avec 11 ans d'écart depuis la parution d'OESM, on assiste forcément à un décalage entre la réalité sociosexuelle exposée à l'époque et les préoccupations des jeunes d'aujourd'hui. Par exemple, à l'époque (2010), les télérealités étaient nombreuses et avaient la cote. Bien que certaines télérealités subsistent toujours dans le petit écran québécois (ex. : *Occupation double*), le nombre semble moins important présentement.

Compte tenu de ce qui précède, il ressort de la littérature l'importance d'aborder les enjeux actuels liés à la sexualité et affectant la santé et le bien-être sexuel des jeunes qui ont émergé avec la place grandissante des TIC dans leur vie (CEFRIQ, 2020 ; Common Sense Media, 2015 ; Millerand et al., 2018). Sans compter que, de nos jours, rares sont les foyers qui ne disposent pas d'un accès à Internet (CEFRIQ, 2020). Chez les jeunes Québécois, c'était 51% des 12-15 ans et 89% des 16-18 ans qui avaient en leur possession un téléphone intelligent en 2017 (Millerand et al., 2018). Les jeunes sont connectés durant plusieurs heures chaque jour (Common Sense Media, 2015), occupés notamment à consulter des vidéos (Brisson-Boivin, 2019), à s'adonner aux jeux en ligne ou à se tourner vers les réseaux sociaux et le clavardage (Millerand et al., 2018). La récente étude menée par Garcia Jiménez et Montes Vozmediano (2020), s'étant penchée sur la nature des contenus destinés aux adolescents via *YouTube*, rapporte que la sexualité apparaît comme étant un thème répandu, représentant 30,75% du contenu pour ados et un des thèmes les plus consultés. Il est à noter que, parmi les déclinaisons qui émanent du grand thème de la sexualité, les vidéos à caractère préventif ou éducatif destinés aux jeunes représentent 21,95% du lot. On rapporte d'ailleurs qu'un cinquième des adolescents plus âgés tirent profit de l'Internet en tant que ressource afin de recueillir de l'information au sujet de la sexualité (Steeves, 2014).

Bref, dans cette perspective, les technologies de l'information et de la communication (TIC) contribuent fortement à offrir aux jeunes des références plus ou moins justes en matière de sexualité. Les programmes

d'éducation à la sexualité devraient ainsi leur permettre d'utiliser cette technologie de façon sécuritaire et respectueuse, en plus de développer leur pensée critique face aux diverses représentations de la sexualité auxquels ils sont confrontés (CIÉSCAN, 2019), représentant parfois des contenus explicites et inappropriés (Daneback et al., 2018). À vrai dire, l'UNESCO stipule que les impacts de l'usage répandu des technologies et des médias sociaux sur les représentations de la sexualité ont de profondes implications sur le contenu des apprentissages à dispenser en ÉS (UNESCO et al., 2018). Les nouveaux enjeux quant à la sexualité adolescente cités plus tôt, soit la présentation de nature sexuelle de soi sur les réseaux sociaux, le partage d'images intimes et l'accessibilité à la cyberpornographie, doivent donc inévitablement être abordés dans les programmes auprès des jeunes. On peut alors supposer qu'OESM a été novateur à l'époque de s'en préoccuper. En effet, en dépit des nombreuses influences auxquelles font face les jeunes à s'engager dans ces pratiques, celles-ci semblent être une cible de préoccupations pour les législateurs et les décideurs (Lee et Crofts, 2015). Les jeunes filles sont notamment sujettes à la panique morale de la part d'adultes, en regard de l'âge auquel elles s'exposent (Ringrose et al., 2013). Le partage d'images intimes et la pornographie ont été ciblés par les enseignants dans le cadre de notre étude et ceux-ci sont particulièrement d'accord pour dire que ces thèmes devraient être exploités davantage dans OESM, sans toutefois préciser comment. Bien qu'OESM traite déjà de ces sujets, une mise à jour s'impose, puisque certaines références sont plutôt désuètes ou ne font pas état de leurs actuelles habitudes en matière de TIC. Par exemple, le programme fait référence à *MSN*,⁷ *Do you look good*⁸ ou *MySpace*⁹ (Duquet et al., 2010), alors que les habitudes actuelles des jeunes tournent désormais autour de *Snapchat*¹⁰, *TikTok*¹¹, etc. (Brisson-Boivin, 2019).

Ce qui importe maintenant, à la lumière des avancées technologies et des nouveaux médiums (ex. *TikTok*, etc.), c'est d'actualiser le contenu et les façons de les sensibiliser à ces phénomènes dont ils ont entendu parler et dont ils sont friands. Nous sommes d'avis que cela aurait le potentiel d'exercer une influence sur les jeunes vis-à-vis la présentation de nature sexuelle de soi sur les réseaux sociaux, le partage d'images intimes et l'accessibilité à la pornographie. Il reste que, bien qu'une mise à jour s'impose sur la nature de

⁷ *MSN* est une marque de commerce de Microsoft Corporation

⁸ *Do You Look Good* est une marque de commerce de Do You Look Good, Inc

⁹ *MySpace* est une marque de commerce de MySpace, Inc.

¹⁰ *Snapchat* est une marque de commerce de la société Snap Inc.

¹¹ *TikTok* est une marque de commerce développée par l'entreprise ByteDance

l'information, le message pédagogique (ex. : prévention de la sollicitation sexuelle sur Internet) doit demeurer le même, à la lumière de ce qu'en dit la littérature (UNESCO et al., 2018).

6.3.2 Recommandation #2 : Considérer certains aspects pédagogiques du matériel didactique afin d'améliorer son efficacité

6.3.2.1 Réduire la quantité de contenu à lire dans les diaporamas d'accompagnement à l'animation

Des observations en classe ont permis de noter que le diaporama d'accompagnement à l'animation (PPT), présentant parfois une quantité importante de contenu à lire, avait pour conséquence de nuire à l'attention des jeunes. L'avantage du contenu détaillé dans les PPT est de faciliter l'animation. Il s'agit d'un programme « clé-en-main ». Cela dit, les enseignants qui ont animé OESM le font depuis plusieurs années et sont donc plus familiers avec le contenu. Il est vrai, cependant, qu'une quantité trop imposante de contenu peut nuire à l'attention des élèves. Il est difficile d'affirmer que l'implication des élèves découle de ce seul facteur, puisqu'il a aussi été noté que la participation des groupes variait en fonction d'autres facteurs, tels que la composition des groupes, le moment de la journée, le nombre d'élèves présents, etc. L'engagement des élèves en classe peut effectivement découler de facteurs externes, comme différents auteurs l'ont rapporté, comme l'intérêt individuel envers le contenu (Cheung, 2018 ; Ely et al., 2013), les méthodes et outils pédagogiques employés pour susciter l'attention des élèves (Cheung, 2018), le sentiment de compétence de l'élève envers la matière (Cheung, 2018), la relation de l'élève avec ses pairs (Havik et Ertesvåg Sigrun, 2019) ou les émotions et affects suscités par les activités d'apprentissage (Ely et al., 2013). Il demeure qu'au moment où les animateurs en faisaient la lecture, les élèves devenaient visiblement distraits, si bien que les animateurs la négligeaient parfois, ce qui amène l'idée de réduire la quantité de contenu à lire dans les diaporamas d'accompagnement à l'animation.

6.3.2.2 Repenser les fiches support pour faciliter la gestion de classe

Dans un même ordre d'idées, la pertinence des activités impliquant une fiche à compléter par les élèves est aussi questionnable. D'une part, ces fiches semblaient faire perdre beaucoup de temps en classe, spécialement lors de l'explication du travail à compléter, de la passation des feuilles, de la réalisation de la tâche par les élèves et du retour en grand groupe, d'autant dans un contexte où le volume des groupes est doublé, ce qui, rappelons-le, n'est pas le contexte prévu pour l'animation d'OESM. D'autre part, l'intérêt manifesté par les élèves lors des activités nécessitant une fiche support était moindre vis-à-vis des autres types d'activités, telles que jeux de rôle, les vidéos, etc. De nombreuses questions de clarification face à ces fiches nous laissent aussi supposer qu'elles devraient être réévaluées.

L'appréciation manifestée par les jeunes vis-à-vis de l'animation et des échanges en classe laisse croire que la pertinence ou le format de ces fiches pourraient être réévaluées, c'est-à-dire revoir si ces fiches sont nécessaires ou si elles devraient plutôt être revues et corrigées en vue d'en améliorer l'efficacité.

6.3.2.3 Maintenir la variété d'approches pédagogiques

Parmi les approches pédagogiques les plus optimales en matière d'éducation à la sexualité, rappelons qu'il n'existe pas de consensus quant à l'approche à privilégier pour répondre aux besoins des jeunes, mais nous avons noté que le caractère interactif semble essentiel, comme des auteurs l'ont mentionné (Descheneaux et al., 2018 ; Pound et al., 2017). Nous sommes aussi d'avis, grâce à nos observations, que l'accompagnement visuel semble aussi être une pratique fortement appréciée (Descheneaux et al., 2018). Cependant, comme des études l'ont admis, les jeunes semblent apprécier peu les cours magistraux (Bartholomew Eldredge, 2016 ; Descheneaux et al., 2018 ; Garwick et al., 2008), mais démontrent un intérêt, en revanche, envers les témoignages, les vidéos ou les démonstrations en classe (Descheneaux et al., 2018).

Nous pouvons confirmer, par nos observations et les commentaires écrits des jeunes, que les jeux de rôle et les mises en situation semblent plus intéressants pour eux que les activités impliquant la lecture et l'écriture, ce que l'on retrouve également dans la littérature (Descheneaux et al., 2018). La recommandation serait alors de maintenir la variété d'approches pédagogiques proposée dans OESM (ex. : mises en situation, plénière, travail en équipes, vidéos, quiz, réflexion personnelle, exercice de clarification de valeurs, exposé, présentation audio, débat, jeu de rôle, support visuel, etc.), de façon à maintenir l'attention des élèves tout au long de la rencontre. Par ailleurs, l'expérimentation auprès de grands groupes d'élèves nous fait réaliser qu'il serait pertinent que les activités proposées puissent être facilement délivrés pour de plus grands groupes.

6.3.2.4 Proposer une évaluation sommaire à la fin des rencontres

Il pourrait y avoir lieu d'ajouter une évaluation sommaire anonyme à compléter par les élèves à la fin des rencontres. Cela pourrait avoir le bénéfice d'aider les enseignants et intervenants dans l'application du programme, d'avoir des indications à savoir si leurs propos étaient suffisamment clairs et d'évaluer la satisfaction quant aux activités pédagogiques utilisées.

6.4 Limites de l'étude

D'abord, bien que la triangulation des méthodes renforce la validité (CIÉSCAN, 2019), comme la recherche ne se base pas sur un échantillonnage aléatoire, la validité externe représente une limite (Gauthier et Bourgeois, 2016). De plus, l'absence d'un groupe témoin ne permet pas d'attribuer avec certitude les effets observés aux rencontres évaluées (Gauthier et Bourgeois, 2016). Une représentation rigoureuse du sujet à l'étude n'a donc pu être produite, ce qui, par conséquent, empêche toute généralisation. Par ailleurs, le nombre de participants limite les conclusions de l'étude. Bien qu'un nombre important d'élèves (n=374) ont permis de collecter des données quantitatives, seulement deux enseignants et six élèves ont pris part aux entrevues. Il n'y a d'ailleurs pas de représentation de la diversité parmi les personnes qui appliquent le programme, contrairement à ce qu'on peut observer dans la réalité scolaire.

Comme le souligne les auteurs, l'étude de cas s'intéresse à un nombre limité de cas et ne prétend pas à la représentativité statistique (Gauthier et Bourgeois, 2016). En effet, de nombreuses critiques de l'étude de cas portent sur la validité interne et externe des résultats. Cependant, dans le cadre de ce projet, bien qu'on ne puisse généraliser les résultats à l'ensemble de la population, nous pouvons prétendre que, dans de telles conditions, les résultats seraient possiblement semblables. Rappelons que, dans le contexte observé, l'implantation du programme avait lieu en grand groupe (environ 60 élèves), alors que le programme est construit en fonction de son application en classe régulière (environ 30 élèves), ce qui affecte nécessairement la mise en œuvre et les extrants.

Par ailleurs, selon le modèle *GFE* de Scriven (Youker et Ingraham, 2013), il est recommandé que l'évaluateur soit externe et indépendant au programme évalué et ne connaisse pas au préalable les buts et les objectifs à la base de celui-ci. Bien que le programme en action était inconnu préalablement à cette évaluation, les objectifs et les intentions pédagogiques qui sous-tendent le programme dans le cadre de ce projet étaient tout de même connus d'avance par la candidate à la maîtrise. Il était essentiel de les connaître minimalement afin de bâtir les instruments de mesure. Il aurait été, de plus, difficile de présenter le programme, dans ce mémoire, sans en aborder les objectifs.

Dans un autre ordre d'idées, rappelons que le modèle *GFE* vise à documenter l'ensemble des effets parmi tous les groupes touchés directement ou indirectement par le programme. Pour une question de faisabilité, il était impossible de rejoindre tous ces groupes, comme par exemple les parents des élèves ainsi que les

différents professionnels de soutien au sein de l'école, qui pourraient être touchés de près ou de loin par le programme.

Une autre limite associée au modèle *GFE* concerne la subjectivité. Scriven (1972) répond néanmoins à cette limite en affirmant qu'il est possible de limiter les biais en collectant un maximum d'avis provenant de diverses parties prenantes, comme il a été question dans le cadre de cette étude. Notamment, concernant l'observation en classe, la subjectivité de l'observatrice représentait une source de biais. Pour y remédier, un codage rigoureux à partir d'une grille d'observation et d'un journal de bord a permis de limiter les jugements de valeur (Gauthier et Bourgeois, 2016). De plus, les questionnaires et schémas d'entrevue ont été validés auprès d'un comité d'experts.

L'effet de contamination d'un des choix de cueillette de données représente également une limite, notamment l'observation en classe. À vrai dire, ce qui fut observé était probablement différent de ce qui se serait produit sans la présence de l'observatrice en classe, puisque cela risque d'avoir incité les sujets de l'étude à modifier leur comportement (Gauthier et Bourgeois, 2016). Il a été tenté de limiter les biais en adoptant une position discrète et de neutralité absolue par l'étudiante en classe. Il est possible également que les jeunes aient été influencés, par désirabilité sociale, au cours de l'entrevue et dans la réalisation du questionnaire autoadministré. À cet effet, comme le souligne Boilard et Poulin (2015), il existe des limites à l'égard des données autorapportées sur les comportements sexuels des adolescents. Selon ces auteurs, des biais peuvent être issus de fausses déclarations, mais très peu d'alternatives sont disponibles.

Une autre limite associée aux méthodes de collecte de donnée réside dans la formulation de certaines questions (ex. « Qu'as-tu particulièrement aimé ou moins aimé? »). Il aurait été avantageux de reformuler certains contenus des questionnaires en privilégiant des questions ouvertes qui permettraient, en plus, de conserver une cohérence avec l'approche *GFE*, visant entre autres à aller chercher des effets qui vont au-delà des objectifs visés par le programme.

Par ailleurs, le laps de temps restreint pour effectuer l'entrevue de groupe chez les jeunes a eu pour conséquence d'obtenir un exposé plus superficiel (Alain et Dessureault, 2000). Les participants étaient en effet exemptés pour une période de 75 minutes et devaient retourner en classe ensuite. Certains contenus abordés auraient mérité d'être investigués plus en profondeur pour enrichir notre analyse. Ajoutons aux limites de cette étude le fait que deux rencontres sur sept n'ont pu faire l'objet d'observations en classe

par l'étudiante à la maîtrise. Nous croyons, malgré tout, que l'ensemble des méthodes de collecte de données employées dans le cadre de cette étude ont permis de limiter les biais et de favoriser la triangulation des données.

6.5 Pistes de recherches futures

Ultérieurement, il pourrait être pertinent de réaliser une évaluation des effets du programme auprès des élèves des autres niveaux du secondaire, pour avoir un portrait des effets du programme par rapport à l'ensemble des rencontres prévues. Tel que mentionné plus tôt dans ce travail, la particularité de cette étude de cas demeure que, dans cette école précisément, tous les élèves de tous les niveaux scolaires ont accès au programme OESM. À ce titre, il devient intéressant d'évaluer les connaissances et attitudes des jeunes, année après année, à l'aide d'un pré-post test. Il pourrait alors être pertinent d'aller valider si le programme atteint ou non ses objectifs. De plus, considérant la somme des données recueillies, on comprend et on déplore, à la fois, le fait que certains résultats n'ont pu être analysés (ex. préoccupations des jeunes sur la sexualité). Une évaluation présentant une plus grande diversité d'enseignants ou d'intervenants qui l'appliquent (milieu scolaire et milieu communautaire jeunesse) aurait aussi avantage à être plus représentative. Il serait également pertinent d'évaluer si le programme engendre les mêmes observations en plus petits groupes, plutôt qu'en très grand groupe, comme il a été le cas dans le cadre de cette étude. Par ailleurs, selon le modèle *GFE* de Scriven (1972), l'évaluation de programme doit tenir compte de l'ensemble des parties prenantes, alors le point de vue des parents, notamment, pourrait être considéré dans une recherche future. Enfin, puisque le programme OESM se trouve en refonte actuellement, nous suggérons d'appliquer les recommandations se trouvant dans ce travail de recherche à la nouvelle mouture.

CONCLUSION

Le but visé par la présente recherche était d'évaluer les rencontres prévues en 4^e et 5^e secondaire du programme OESM, destiné aux jeunes âgés entre 12 et 17 ans, visant à contrer les phénomènes d'hypersexualisation sociale et de sexualisation précoce. Cette étude fut réalisée auprès de 374 élèves et 3 enseignants provenant d'une école secondaire de la Commission scolaire du Val-des-Cerfs dans la région de la Montérégie. Elle a porté sur les facteurs de succès du programme et ses effets, dans le but d'émettre des recommandations en vue de sa bonification. Afin d'y parvenir, il fut possible de documenter, au moyen d'une méthodologie mixte, les éléments liés à l'implantation du programme, à l'appréciation des élèves, aux besoins des jeunes en matière d'éducation à la sexualité et aux effets attendus et non-attendus du programme.

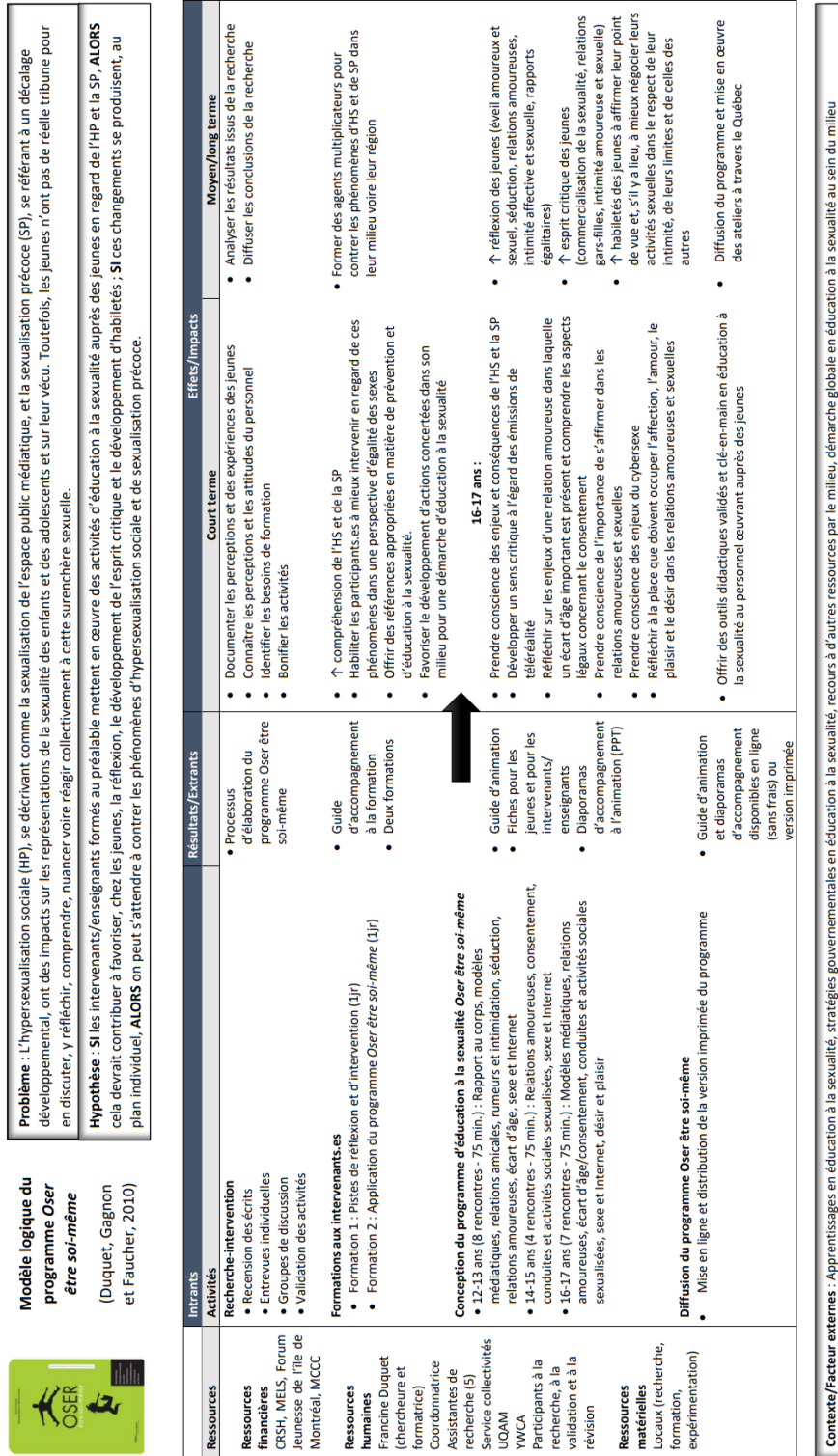
Les principaux résultats de cette étude ont mis en lumière, d'une part, que les élèves de 4^{ième} et 5^{ième} secondaire démontrent en majorité une appréciation générale élevée de chacune des rencontres. D'autre part, OESM répond à plusieurs facteurs de succès énoncés dans la littérature comme faisant partie des meilleures pratiques, surtout au niveau de sa planification, son approche positive, sa cohérence des contenus avec le niveau des jeunes, l'étendue des rencontres à travers le cheminement scolaire, les formations offertes destinées au personnel en charge de son animation, sa formule pédagogique variée, ses thématiques abordées et son souci de promouvoir des relations égalitaires et de prévenir la violence sexuelle. L'évaluation a aussi permis d'affirmer que des effets découlent du programme, tels que : favoriser les réflexions et l'esprit critique, faciliter les échanges et briser certains tabous entourant la sexualité, acquérir de nouveaux apprentissages et identifier des personnes ressources localement. Deux recommandations en vue d'une bonification éventuelle du programme ont émergé de ces résultats : 1) Effectuer une mise à jour du contenu en regard des besoins actuels des jeunes ; 2) Considérer certains aspects pédagogiques du matériel didactique afin d'améliorer son efficacité.

Puisque cette évaluation de programme est une étude de cas et ne se base pas sur un échantillonnage aléatoire, une des limites de cette étude concerne sa validité externe. De plus, les instruments de collecte de données sont sujet à la subjectivité, ce qui peut représenter une deuxième limite. Puis, l'effet de contamination est une troisième limite qui fut considérée dans le cadre de cette recherche.

En somme, comme le programme OESM a atteint sa pleine maturité, il était approprié à ce stade-ci de procéder à son évaluation auprès de sa clientèle-cible, soit les jeunes de 12 à 17 ans. Nous concluons que le programme entraîne des effets positifs auprès des jeunes et répond majoritairement aux meilleures pratiques en matière d'éducation à la sexualité auprès de ces derniers. Les résultats collectés ont amené des recommandations dans le but d'une éventuelle révision du programme afin de perdurer quelques années encore auprès des jeunes. Précisons que l'auteure principale du programme OESM est présentement à réaliser une importante mise à jour du dit programme, ainsi que l'adaptation et la traduction en anglais. Les présents résultats seront utilisés pour la bonification du 2^e cycle du secondaire.

ANNEXE A

MODÈLE LOGIQUE DU PROGRAMME « OSER ÊTRE SOI-MÊME »



ANNEXE B

THÉMATIQUES, OBJECTIFS GÉNÉRAUX ET INTENTIONS PÉDAGOGIQUES DU PROGRAMME

« OSER ÊTRE SOI-MÊME »

Thématiques du programme OESM (Duquet et al., 2010)		
1 ^e et 2 ^e secondaire (12-13 ans)	3 ^e secondaire (14-15 ans)	4 ^e et 5 ^e secondaire (16-17 ans)
• Rapport au corps • Modèles médiatiques • Relations amicales • Rumeurs et intimidation • Séduction • Relations amoureuses • Écart d'âge • Sexe et Internet	• Relations amoureuses • Consentement • Conduites et activités sociales sexualisées • Sexe et Internet	• Modèles médiatiques • Relations amoureuses • Écart d'âge et consentement • Conduites et activités sociales sexualisées • Sexe et Internet • Désir et plaisir
SECONDAIRE 4 et 5		
Rencontre 1 : Les modèles médiatiques Objectif général : -Faire prendre conscience aux jeunes des enjeux et conséquences de l'hypersexualisation et de la sexualisation précoce et de leur rôle à jouer pour contrer ces phénomènes. Intentions pédagogiques : -Définir l'hypersexualisation, la sexualisation précoce et en décrire les manifestations. -Se positionner, en tant qu'adolescents, en regard de certains constats émis dans le film <i>Sexy inc. Nos enfants sous influence</i> (Bissonnette, 2007). -Nommer des conséquences possibles chez les jeunes, garçons et filles, du phénomène d'hypersexualisation et de l'accessibilité à la pornographie dans Internet. -Identifier des pistes d'actions concrètes pouvant être réalisées par les jeunes de leur âge, pour contrer les phénomènes d'hypersexualisation et de sexualisation précoce.		
Rencontre 2 : Les relations amoureuses Objectifs généraux : -Amener les jeunes à prendre conscience de l'impact des émissions de télé réalité sur leur façon de percevoir la séduction, les relations amoureuses et l'intimité. -Amener les jeunes à développer un sens critique à l'égard des émissions de télé réalité. Intentions pédagogiques : -Nommer les raisons pour lesquelles les télé réalités ont un grand succès. -Cerner les objectifs des producteurs d'émissions de télé réalité à produire ce type d'émissions. -Identifier les messages en regard de la séduction, des relations amoureuses, de l'intimité véhiculées dans les émissions de télé réalité. -Distinguer les éléments réalistes de ceux qui sont « artificiels voire irréalistes » dans les émissions de télé réalité. -Confronter les arguments en faveur ou pas des télé réalités, à titre de producteurs de ce type d'émissions ou à titre de spécialistes ou de parents. -Ressortir les conséquences possibles de visionner ces émissions de télé réalité sur la perception de l'amour et de l'engagement et ce, en absence de recul ou de regard critique.		
Rencontre 3 : Le consentement et un écart d'âge important Objectifs généraux :		

-Amener les jeunes à réfléchir sur les enjeux d'une relation amoureuse dans laquelle un écart d'âge important est présent entre les deux personnes. -Amener les jeunes à comprendre les aspects légaux concernant le consentement à des activités sexuelles. Intentions pédagogiques : -Définir la notion de consentement. -Nommer les motivations possibles d'être dans une relation amoureuse impliquant un écart d'âge important. -Reconnaître les inquiétudes que l'entourage peut avoir concernant une relation amoureuse impliquant un écart d'âge important. -Appliquer les aspects légaux concernant le consentement à des activités sexuelles dans des situations précises.
Rencontre 4 : Conduites sexualisées et activités sociales sexuelles Objectif général : -Faire prendre conscience aux jeunes de l'importance d'affirmer leurs valeurs et leurs convictions dans des situations liées aux relations amoureuses et sexuelles qui les questionnent et les préoccupent. Intentions pédagogiques : -Identifier une situation concernant la sexualité qui les a questionnés, étonnés ou préoccupés et les raisons de ce malaise. -Classifier sur un continuum d'acceptabilité diverses situations reliées à la sexualité. -Débattre de leurs arguments pour chacune des situations pour arriver à une classification qui fait consensus. -Ressortir les valeurs et les questionnements qui sont en jeu dans les différentes situations.
Rencontre 5 : Le cybersexe Objectif général : -Amener les jeunes à prendre conscience des enjeux du cybersexe (clavardage sexuel, cyberpornographie) et de l'importance de protéger leur intimité dans Internet. Intention pédagogique : -Identifier les informations personnelles qu'ils ont ou n'ont pas envie qu'une personne inconnue sache d'eux avant de la rencontrer. -Identifier les conséquences possibles de certains comportements reliés au cybersexe (ex. : accessibilité à des informations personnelles dans Internet, consommation de pornographie). -Discuter de solutions concrètes pour protéger son intimité.
Rencontre 6.1 : Le désir et le plaisir Objectif général : -Amener les jeunes à réfléchir à la place que doivent occuper l'affection, l'amour, le plaisir et le désir dans une relation amoureuse et une relation sexuelle. Intention pédagogique : -Identifier les éléments clés d'une relation sexuelle idéale, agréable et moins agréable. -Distinguer les concepts excitation sexuelle et désir sexuel ; plaisir et orgasme. -Discuter des nuances liées au désir et au plaisir dans une relation amoureuse et une relation sexuelle.
Rencontre 6.2 : Le désir et le plaisir Objectif général : -Démystifier avec les jeunes différents questionnements liés au plaisir et à diverses pratiques sexuelles. Intentions pédagogiques : -Reconnaître la signification et les implications des termes utilisés pour définir des activités sexuelles. -Répondre à des questions de jeunes portant sur différents aspects liés soit à des pratiques sexuelles, soit au plaisir. -Distinguer ce qui relève davantage du marketing sexuel, d'un souci de performance ou du véritable désir de l'individu à partir de préoccupations de jeunes de leur âge, liées aux pratiques sexuelles et au plaisir.

ANNEXE C

TABLEAUX DE FRÉQUENCE DES RÉSULTATS ISSUS DU QUESTIONNAIRE AUTOADMINISTRÉ COMPLÉTÉ PAR LES JEUNES

De façon générale, j'ai apprécié participer à la rencontre.							
			De façon générale, j'ai apprécié participer à la rencontre				Total
			Beaucoup	Assez	Un peu	Pas du tout	
Rencontre assistée	Rencontre 1 : Modèles médiatiques	Effectif	47	93	11	0	151
		%	31,1%	61,6%	7,3%	0,0%	100,0%
	Rencontre 2 : Relations amoureuses	Effectif	65	91	15	3	174
		%	37,4%	52,3%	8,6%	1,7%	100,0%
	Rencontre 3 : Consentement et écart d'âge	Effectif	33	59	2	1	95
		%	34,7%	62,1%	2,1%	1,1%	100,0%
	Rencontre 4 : Conduites et activités sociales sexualisées	Effectif	32	36	4	0	72
		%	44,4%	50,0%	5,6%	0,0%	100,0%
	Rencontre 5 : Cybersexe	Effectif	23	49	6	0	78
		%	29,5%	62,8%	7,7%	0,0%	100,0%
	Rencontre 6.1 : Désir et plaisir - 1	Effectif	49	37	3	1	90
		%	54,4%	41,1%	3,3%	1,1%	100,0%
	Rencontre 6.2 : Désir et plaisir - 2	Effectif	15	16	2	2	35
		%	42,9%	45,7%	5,7%	5,7%	100,0%
Total		Effectif	264	381	43	7	695
		%	38,0%	54,8%	6,2%	1,0%	100,0%
Je crois que la rencontre me sera très utile dans le futur.							
			Je crois que la rencontre me sera très utile dans le futur				Total
			Beaucoup	Assez	Un peu	Pas du tout	
Rencontre assistée	Rencontre 1 : Modèles médiatiques	Effectif	18	60	59	13	150
		%	12,0%	40,0%	39,3%	8,7%	100,0%
	Rencontre 2 : Relations amoureuses	Effectif	25	66	67	15	173
		%	14,5%	38,2%	38,7%	8,7%	100,0%
	Rencontre 3 : Consentement et écart d'âge	Effectif	25	52	16	2	95
		%	26,3%	54,7%	16,8%	2,1%	100,0%
	Rencontre 4 : Conduites et activités sociales sexualisées	Effectif	19	40	13	0	72
		%	26,4%	55,6%	18,1%	0,0%	100,0%
	Rencontre 5 : Cybersexe	Effectif	13	32	30	3	78
		%	16,7%	41,0%	38,5%	3,8%	100,0%
	Rencontre 6.1 : Désir et plaisir - 1	Effectif	29	33	23	4	89
		%	32,6%	37,1%	25,8%	4,5%	100,0%
	Rencontre 6.2 : Désir et plaisir - 2	Effectif	6	23	4	3	36
		%	16,7%	63,9%	11,1%	8,3%	100,0%
Total		Effectif	135	306	212	40	693
		%	19,5%	44,2%	30,6%	5,8%	100,0%

Tableaux de fréquence des résultats issus du questionnaire autoadministré
complété par les jeunes (suite)

J'ai appris de nouvelles choses suite à la rencontre.							
			J'ai appris de nouvelles choses suite à la rencontre				Total
			Beaucoup	Assez	Un peu	Pas du tout	
Rencontre assistée	Rencontre 1 : Modèles médiatiques	Effectif	34	48	56	11	149
		%	22,8%	32,2%	37,6%	7,4%	100,0%
	Rencontre 2 : Relations amoureuses	Effectif	32	69	55	18	174
		%	18,4%	39,7%	31,6%	10,3%	100,0%
	Rencontre 3 : Consentement et écart d'âge	Effectif	30	41	21	2	94
		%	31,9%	43,6%	22,3%	2,1%	100,0%
	Rencontre 4 : Conduites et activités sociales sexualisées	Effectif	19	25	24	2	70
		%	27,1%	35,7%	34,3%	2,9%	100,0%
	Rencontre 5 : Cybersexe	Effectif	12	22	33	11	78
		%	15,4%	28,2%	42,3%	14,1%	100,0%
	Rencontre 6.1 : Désir et plaisir - 1	Effectif	20	19	35	15	89
		%	22,5%	21,3%	39,3%	16,9%	100,0%
	Rencontre 6.2 : Désir et plaisir - 2	Effectif	8	13	11	4	36
		%	22,2%	36,1%	30,6%	11,1%	100,0%
Total		Effectif	155	237	235	63	690
		%	22,5%	34,3%	34,1%	9,1%	100,0%
J'ai trouvé les activités intéressantes et stimulantes.							
			J'ai trouvé les activités intéressantes et stimulantes				Total
			Beaucoup	Assez	Un peu	Pas du tout	
Rencontre assistée	Rencontre 1 : Modèles médiatiques	Effectif	22	80	40	8	150
		%	14,7%	53,3%	26,7%	5,3%	100,0%
	Rencontre 2 : Relations amoureuses	Effectif	44	99	22	5	170
		%	25,9%	58,2%	12,9%	2,9%	100,0%
	Rencontre 3 : Consentement et écart d'âge	Effectif	21	64	8	1	94
		%	22,3%	68,1%	8,5%	1,1%	100,0%
	Rencontre 4 : Conduites et activités sociales sexualisées	Effectif	27	33	12	0	72
		%	37,5%	45,8%	16,7%	0,0%	100,0%
	Rencontre 5 : Cybersexe	Effectif	15	42	18	2	77
		%	19,5%	54,5%	23,4%	2,6%	100,0%
	Rencontre 6.1 : Désir et plaisir - 1	Effectif	38	40	12	0	90
		%	42,2%	44,4%	13,3%	0,0%	100,0%
	Rencontre 6.2 : Désir et plaisir - 2	Effectif	12	19	3	2	36
		%	33,3%	52,8%	8,3%	5,6%	100,0%
Total		Effectif	179	377	115	18	689
		%	26,0%	54,7%	16,7%	2,6%	100,0%

Tableaux de fréquence des résultats issus du questionnaire autoadministré
complété par les jeunes (suite)

J'ai envie de discuter avec mes amis de la rencontre d'aujourd'hui.							
			J'ai envie de discuter avec mes amis de la rencontre d'aujourd'hui				Total
			Beaucoup	Assez	Un peu	Pas du tout	
Rencontre assistée	Rencontre 1 : Modèles médiatiques	Effectif	15	51	56	28	150
		%	10,0%	34,0%	37,3%	18,7%	100,0%
	Rencontre 2 : Relations amoureuses	Effectif	29	48	74	21	172
		%	16,9%	27,9%	43,0%	12,2%	100,0%
	Rencontre 3 : Consentement et écart d'âge	Effectif	17	35	35	8	95
		%	17,9%	36,8%	36,8%	8,4%	100,0%
	Rencontre 4 : Conduites et activités sociales sexualisées	Effectif	15	33	18	6	72
		%	20,8%	45,8%	25,0%	8,3%	100,0%
	Rencontre 5 : Cybersexe	Effectif	12	14	33	18	77
		%	15,6%	18,2%	42,9%	23,4%	100,0%
	Rencontre 6.1 : Désir et plaisir - 1	Effectif	16	19	35	19	89
		%	18,0%	21,3%	39,3%	21,3%	100,0%
	Rencontre 6.2 : Désir et plaisir - 2	Effectif	10	10	10	6	36
		%	27,8%	27,8%	27,8%	16,7%	100,0%
Total		Effectif	114	210	261	106	691
		%	16,5%	30,4%	37,8%	15,3%	100,0%
Je conseillerais aux autres jeunes de mon âge de participer à cette rencontre.							
			Je conseillerais aux autres jeunes de mon âge de participer à cette rencontre				Total
			Beaucoup	Assez	Un peu	Pas du tout	
Rencontre assistée	Rencontre 1 : Modèles médiatiques	Effectif	45	74	24	6	149
		%	30,2%	49,7%	16,1%	4,0%	100,0%
	Rencontre 2 : Relations amoureuses	Effectif	40	90	39	5	174
		%	23,0%	51,7%	22,4%	2,9%	100,0%
	Rencontre 3 : Consentement et écart d'âge	Effectif	44	43	7	0	94
		%	46,8%	45,7%	7,4%	0,0%	100,0%
	Rencontre 4 : Conduites et activités sociales sexualisées	Effectif	34	33	5	0	72
		%	47,2%	45,8%	6,9%	0,0%	100,0%
	Rencontre 5 : Cybersexe	Effectif	32	32	13	1	78
		%	41,0%	41,0%	16,7%	1,3%	100,0%
	Rencontre 6.1 : Désir et plaisir - 1	Effectif	48	33	5	2	88
		%	54,5%	37,5%	5,7%	2,3%	100,0%
	Rencontre 6.2 : Désir et plaisir - 2	Effectif	18	14	2	1	35
		%	51,4%	40,0%	5,7%	2,9%	100,0%
Total		Effectif	261	319	95	15	690
		%	37,8%	46,2%	13,8%	2,2%	100,0%

APPENDICE A

GRILLE D'OBSERVATION DES RENCONTRES

Date : _____

Durée de l'observation : _____

Nombre d'élèves présents : _____

Nombre d'élèves absents : _____

- Rencontre 1 : Les modèles médiatiques
- Rencontre 2 : Les relations amoureuses
- Rencontre 3 : Le consentement et un écart d'âge important
- Rencontre 4 : Conduites sexualisées et activités sociales sexuelles
- Rencontre 5 : Le cybersexe
- Rencontre 6.1 : Le désir et le plaisir
- Rencontre 6.2 : Le désir et le plaisir

Thèmes								Résumé des observations
Climat de classe	Interactions prof - élève(s)	Rétablissement à l'ordre / conflits	Matériel pédagogique	Déroulement / Gestion du temps	Implication des élèves	Compréhension des élèves	Autres	

(Inspiré de Bergeron et Tourigny, 2009)

APPENDICE B

GRILLE D'ENTRETIEN POUR LES GROUPES DE DISCUSSION AUPRÈS DES JEUNES

Préliminaire (5-10 min.)		
Mot de bienvenue	de	Remerciement de leur participation et présentation de la recherche
Objectifs		- Évaluation du programme en éducation à la sexualité « Oser être soi-même » auprès des élèves de 4^e et 5^e secondaire : Cerner les effets attendus et non-attendus du programme. - L'entrevue portera d'abord sur les besoins des jeunes en matière d'éducation à la sexualité, puis sur les effets du programme « Oser être soi-même ».
Contexte et consentement		- Signature du formulaire de consentement (déjà reçu antérieurement pour lecture). - Afin de faciliter le travail, l'entrevue de groupe sera enregistrée puis retranscrite. Les renseignements pouvant mener à l'identification des personnes seront éliminés lors de la retranscription de l'entrevue de groupe. Pour assurer l'anonymat et la confidentialité, un chiffre sera attribué à chaque participant(e) auquel il/elle devra se référer pour s'identifier ou pour identifier un(e) autre participant(e). - La participation peut être retirée en tout temps.
Consignes		- Toutes les idées sont importantes et chaque personne a son droit de parole. - Pas de bonnes ni de mauvaises réponses. - Aucune recherche de consensus
Déroulement		Durée estimée d'une heure sans pause.
Introduction (10 min.)		
Tour de table		Tour de table à partir de ma gauche : numéro préalablement attribué, niveau scolaire, nombre d'années à cette école, nombre de rencontres du programme auxquelles ils ont assisté dans l'année en cours
Appréciation générale du programme		Nous allons discuter de façon plus détaillée de votre appréciation du programme « Oser être soi-même » dans la prochaine heure. Mais pour débiter, de façon très générale, que pensez-vous des rencontres du programme OESM?

Section I : Besoins en éducation à la sexualité (20 min.)	
Éducation à la sexualité	• Ça représente quoi la sexualité à l'adolescence? • À votre âge, parler de sexualité, comment est-ce que vous trouvez ça? Est-ce nécessaire? • Quelles sont les questions ou les préoccupations des jeunes de votre âge par rapport à la sexualité? • Par rapport à la sexualité, qu'est-ce que vous attendez de vos parents, de vos enseignants, de vos amis ? • Est-ce que les jeunes aimeraient que leurs parents en parlent? Pourquoi? • Est-ce que c'est une bonne chose de parler de sexualité à l'école? Pourquoi?
Section II : Effets du programme <i>Oser être soi-même</i> (30 min.)	
Effets dans le temps	• Quels effets immédiats ou sur les autres avez-vous remarqués tout de suite après les rencontres? • Après quelques semaines, avez-vous remarqué des changements auprès de vos amis ou de vos camarades de classe en lien avec les rencontres du programme? Si oui, lesquels ? • Est-il arrivé des événements durant l'année scolaire qui ont eu un lien avec les rencontres du programme? Si oui, lesquels ?
Thèmes	<i>(Rappel des thèmes)</i> • Quel(s) thème(s) vous a(ont) le plus intéressé? Pourquoi? • Est-ce que les thèmes abordés dans le programme sont pertinents pour des jeunes de votre âge? • Quel(es) thèmes auriez-vous aimé aborder et qui ne l'a pas été?
Apprentissages	• Qu'est-ce que vous avez appris/retenu durant les rencontres?
Autres impacts	• Quels autres impacts croyez-vous que le programme puisse avoir eus sur vous et les jeunes de votre âge?
Clôture de l'entrevue (1-2 min.)	
Résumé	• Résumer les aspects explorés
Remerciement	• Remercier et rappeler l'utilisation prévue des informations recueillies

(Inspiré de Bergeron et Tourigny, 2009)

APPENDICE C

GRILLE D'ENTREVUE POUR L'ENTRETIEN AUPRÈS DU PERSONNEL SCOLAIRE

Preliminaire (5 min.)		
Mot de bienvenue	de	Remerciement de leur participation et présentation de la recherche.
Objectifs		- Évaluation du programme en éducation à la sexualité « Oser être soi-même » auprès des élèves de 4^e et 5^e secondaire : Cerner les effets attendus et non-attendus du programme. - L'entrevue portera sur les besoins en matière d'éducation à la sexualité d'abord, puis sur les effets du programme.
Contexte et consentement		- Signature du formulaire de consentement (déjà reçu antérieurement pour lecture). - Afin de faciliter le travail, l'entrevue sera enregistrée puis retranscrite. Les renseignements pouvant mener à l'identification des personnes seront éliminés lors de la retranscription. - La participation peut être retirée en tout temps.
Consignes		Toutes les idées sont importantes. Pas de bonnes ni de mauvaises réponses.
Déroulement		Durée estimée de 45 à 60 minutes sans pause.
Section I : Besoins en matière d'éducation à la sexualité (15-30 min.)		
Besoins du milieu	du	- Quels sont les besoins de l'école, à votre avis, en matière d'éducation à la sexualité? - Quelle(s) réalité(s) constatez-vous actuellement qui expliquerai(en)t les besoins du milieu en matière d'éducation à la sexualité?
Besoins des enseignants	des	- Quels sont les besoins des enseignants, à votre avis, en termes d'éducation à la sexualité? - Quelle(s) réalité(s) constatez-vous actuellement qui expliquerai(en)t vos besoins en matière d'éducation à la sexualité?
Besoins des jeunes	des	- De quoi les jeunes ont-ils besoin, à votre avis, en matière d'éducation à la sexualité? - Quelle(s) réalité(s) constatez-vous actuellement qui expliquerai(en)t pourquoi les jeunes ont des besoins en matière d'éducation à la sexualité?

Section II : Effets du programme <i>Oser être soi-même</i> (15-30 min.)	
Effets à court terme	• À court terme (jours) après les rencontres, qu'est-ce que vous observez comme effets/changements/impacts chez les jeunes? • Dans quelle mesure ces effets pourraient être attribuables au fait d'avoir assisté aux rencontres du programme?
Effets à moyen/long terme	• Est-ce que ces effets perdurent dans le temps? • Si oui, qu'est-ce que vous observez comme effets du programme chez les élèves à moyen/long terme?
Autres impacts	• Dans quelle mesure le programme a eu des impacts sur vous? • Remarquez-vous d'autres impacts liés au programme dans votre milieu, soit sur le personnel scolaire de votre école (direction, collègues, infirmière, bibliothécaire) ou d'autres écoles, les parents ou autres personnes? Si oui, lesquels?
Clôture de l'entrevue (5-10 min.)	
Rappel	• Auriez-vous d'autres éléments en tête que vous jugez pertinent de nous faire part en lien avec l'application de ce programme qui n'ont pas été discutés?
Résumé	• Résumer les aspects explorés
Remerciement	• Remercier et rappeler l'utilisation prévue des informations recueillies

Inspiré de Bergeron et Tourigny (2009)

APPENDICE D

QUESTIONNAIRE D'APPRÉCIATION DES RENCONTRES POUR LES ÉLÈVES

TON OPINION EST IMPORTANTE POUR NOUS !

Es-tu ?

- ☐ Une fille
- ☐ Un gars
- ☐ Préfère ne pas répondre

Ton niveau scolaire :

- ☐ Sec. 4
- ☐ Sec. 5

À quelle rencontre viens-tu d'assister ?

- ☐ Rencontre 1 : Les modèles médiatiques
- ☐ Rencontre 2 : Les relations amoureuses
- ☐ Rencontre 3 : Le consentement et un écart d'âge important
- ☐ Rencontre 4 : Conduites sexualisées et activités sociales sexuelles
- ☐ Rencontre 5 : Le cybersexe
- ☐ Rencontre 6.1 : Le désir et le plaisir
- ☐ Rencontre 6.2 : Le désir et le plaisir

Indique ton niveau d'appréciation pour chaque énoncé dans la case appropriée :

	 Pas du tout	 Un peu	 Assez	 Beaucoup
De façon générale, j'ai apprécié participer à la rencontre.				
Je crois que la rencontre me sera très utile dans le futur.				
J'ai appris de nouvelles choses suite à la rencontre.				
J'ai trouvé les activités intéressantes et stimulantes.				
J'ai envie de discuter avec mes amis de la rencontre d'aujourd'hui.				
Je conseillerais aux autres jeunes de mon âge de participer à cette rencontre.				

Qu'as-tu particulièrement aimé ou moins aimé?

Que retiens-tu de cette rencontre ?

MERCI DE TA PARTICIPATION !

APPENDICE E

LETTRE EXPLICATIVE À LA COMMISSION SCOLAIRE DU VAL-DES-CERFS ET À LA DIRECTION DE L'ÉCOLE SECONDAIRE MASSEY-VANIER

Objet : Évaluation du programme d'éducation à la sexualité « Oser être soi-même » (Duquet et al., 2010)

Madame, Monsieur,

Dans le cadre de la maîtrise en sexologie, concentration recherche-intervention, nous désirons effectuer une étude auprès d'élèves de 4^e et 5^e secondaires appartenant à l'école secondaire Massey-Vanier, de la commission scolaire du Val-des-Cerfs, et ce, afin d'évaluer chez les élèves les effets et facteurs de succès du programme en éducation à la sexualité *Oser être soi-même* (Duquet et al., 2010), qui est d'ailleurs déjà dispensé à l'ensemble des élèves de cette école depuis 5 ans. Nous visons un échantillon d'environ 375 élèves de 4^e et 5^e secondaire.

Description du projet

L'adolescence est une phase développementale au cours de laquelle les jeunes ont beaucoup de questions et de préoccupations sur le plan de la sexualité. Parallèlement, les jeunes sont confrontés à divers modèles médiatiques reflétant une certaine image de la séduction, des relations amoureuses et de l'intimité, et ce, au moment où le désir de plaire, l'envie d'être amoureux et les rapprochements intimes prennent de plus en plus de place. Cela dit, les jeunes ont besoin d'avoir accès à des informations justes et des lieux pour réfléchir et échanger sur ce qui les préoccupe. Le programme validé et clé-en-main *Oser être soi-même* a, quant à lui, été mis sur pieds afin d'outiller les intervenants et les enseignants à mettre en œuvre des activités d'éducation à la sexualité auprès des jeunes au regard de l'hypersexualisation sociale, de la sexualisation précoce et de leurs effets en espérant que des messages positifs sur la sexualité permettront de contrer ces phénomènes. Ce programme n'a toutefois jamais fait l'objet d'une évaluation auprès de sa clientèle-cible, le groupe des 12-17 ans. Cette étude permettra, entre autres, de déterminer les effets et facteurs de succès du programme, en vue de sa bonification.

Procédure

Au cours des prochaines semaines, nous vous contacterons afin de connaître votre intérêt à participer à notre étude. Si vous acceptez d'y participer, Isabelle Lefort, étudiante à la maîtrise en sexologie, présentera l'étude, dans le cadre d'une tournée de classe, aux élèves de 4^e et 5^e secondaire de votre école afin de présenter les grands objectifs du projet et en quoi implique leur participation, c'est-à-dire participer aux rencontres tel que prévu et compléter un questionnaire d'appréciation suite à chaque rencontre. Lors des visites en classe, outre l'information transmise sur notre étude, les élèves recevront un formulaire de consentement leur expliquant les bénéfices et inconvénients possibles de l'étude. Il importe de préciser qu'en tout temps, les élèves intéressés à participer à l'étude pourront choisir de modifier leur décision et de se retirer. Suite aux rencontres du programme, des élèves volontaires seront invités à participer à un groupe de discussion afin de discuter des effets du programme. Concernant les jeunes intéressés à participer à ce groupe de discussion, un formulaire de consentement sera envoyé à leurs parents. Les

parents acceptant que leur enfant participe à l'étude n'auront pas à retourner le formulaire. En cas de refus, les parents devront signer ce formulaire et le retourner à la directrice de recherche. Donc, en l'absence de refus, le consentement des parents sera considéré comme obtenu.

Bénéfices de l'étude

Cette recherche nous permettra d'évaluer si le programme *Oser être soi-même* entraîne des effets chez les élèves. De plus, les résultats nous permettront d'amener, s'il y a lieu, des bonifications au programme. D'autre part, la participation à cette étude permettra aux jeunes de bénéficier de rencontres d'éducation à la sexualité du programme *Oser être soi-même* et tireront profit de l'évaluation de ce programme.

Inconvénients de l'étude

Bien qu'il soit peu probable que des inconvénients surviennent, il importe de les anticiper. Ainsi, il est possible que la participation au questionnaire suscite divers questionnements à l'égard, notamment, de la séduction, des relations amoureuses et de l'intimité. Pour certaines personnes, il est aussi possible que des situations difficiles vécues antérieurement soient ravivées en abordant ces thématiques. Si tel est le cas, un soutien ponctuel pourra être apporté à l'adolescent ou l'adolescente par l'étudiante à la maîtrise et par la directrice de recherche. En cas de dévoilement d'une situation compromettante pour la sécurité du participant, telle une situation d'agression sexuelle, l'étudiante à la maîtrise sera dans l'obligation d'effectuer un signalement à la Direction de la protection de la jeunesse. Des ressources d'aide seront également fournies à tous les participants de l'étude afin, notamment, de pallier ces difficultés.

Modalités prévues en matière de confidentialité

Toutes les informations recueillies au cours de cette étude demeureront confidentielles. Le nom de chacun des adolescents et adolescentes participant de même que celui de toute personne qu'il ou elle pourrait nommer n'apparaîtra sur aucun document. Tout nom sera ainsi modifié par un numéro. De plus, le matériel recueilli au cours de l'étude sera conservé sous clé et détruit six mois après le dépôt final de l'étude.

Personnes-ressources

Si vous avez des questions concernant ce projet de recherche, n'hésitez pas à nous contacter. Vous pouvez nous rejoindre aux coordonnées suivantes :

Isabelle Lefort
Sexologie, B.A.
Étudiante à la maîtrise en sexologie,
Concentration recherche-intervention
lefort.isabelle@courrier.uqam.ca

Francine Duquet, Ph.D.
Sexologue
Directrice de maîtrise et professeure au
Département de sexologie
Université du Québec à Montréal
(514) 987-3000 poste 4465
duquet.francine@uqam.ca

APPENDICE F

FORMULAIRE DE CONSENTEMENT POUR LE PERSONNEL SCOLAIRE

Objet : Évaluation du programme d'éducation à la sexualité « Oser être soi-même » (Duquet et al., 2010)

Madame, Monsieur,

Dans le cadre de la maîtrise en sexologie, concentration recherche-intervention, nous désirons effectuer une étude auprès d'élèves de 4^e et 5^e secondaires appartenant à l'école secondaire Massey-Vanier, de la commission scolaire du Val-des-Cerfs, et ce, afin d'évaluer les effets et facteurs de succès du programme d'éducation à la sexualité *Oser être soi-même*, qui est d'ailleurs déjà dispensé à l'ensemble des élèves depuis 5 ans. Nous visons un échantillon d'environ 375 élèves de 4^e et 5^e secondaire.

Description du projet

L'adolescence est une phase développementale au cours de laquelle les jeunes ont beaucoup de questions et de préoccupations sur le plan de la sexualité. Parallèlement, les jeunes sont confrontés à divers modèles médiatiques reflétant une certaine image de la séduction, des relations amoureuses et de l'intimité, et ce, au moment où le désir de plaire, l'envie d'être amoureux et les rapprochements intimes prennent de plus en plus de place. Cela dit, les jeunes ont besoin d'avoir accès à des informations justes et des lieux pour réfléchir et échanger sur ce qui les préoccupe. Le programme validé et clé-en-main *Oser être soi-même* a, quant à lui, été mis sur pieds afin d'outiller les intervenants et les enseignants à mettre en œuvre des activités d'éducation à la sexualité auprès des jeunes au regard de l'hypersexualisation sociale, de la sexualisation précoce et de leurs effets en espérant que des messages positifs sur la sexualité permettront de contrer ces phénomènes. Ce programme n'a toutefois jamais fait l'objet d'une évaluation auprès de sa clientèle-cible, le groupe des 12-17 ans. Cette étude permettra, entre autres, de déterminer les effets et facteurs de succès du programme, en vue de sa bonification.

Procédure

Au cours des prochaines semaines, nous vous contacterons afin de connaître votre intérêt à participer à notre étude.

- Si vous acceptez d'y participer, vous serez invité à dispenser les rencontres du programme *Oser être soi-même* tel que prévu.
- Isabelle Lefort, étudiante à la maîtrise en sexologie, participera aux rencontres à titre d'observatrice, en position reculée de la classe, dans le seul et unique but d'observer les réactions et commentaires des élèves, ce qui fait partie de l'évaluation du programme.
- Puis, lorsque les rencontres auront toutes été dispensées aux élèves, vous serez invité à participer à une entrevue d'une durée approximative de 45 et 60 minutes, afin de cerner les effets attendus et non-attendus du programme.
- Sachez que votre participation à ce projet de recherche est entièrement volontaire. Vous avez le droit de refuser d'y participer ou de vous retirer en tout temps, sans aucun préjudice. Vous devez également savoir qu'il n'y a pas de compensation financière prévue dans le cadre de ce projet.

Bénéfices de l'étude

Cette recherche nous permettra d'évaluer les effets et facteurs de succès programme *Oser être soi-même* auprès des élèves. De plus, cette évaluation de programme permettra aux intervenants œuvrant auprès des jeunes de prendre connaissance de ce qui fonctionne ou non dans une telle démarche d'éducation à la sexualité et d'être critique à l'utilisation d'outils didactiques liés à un sujet aussi délicat que la sexualité, dans le but par la suite d'intervenir plus adéquatement en regard des réalités des jeunes. S'il y a lieu, les résultats nous permettront également d'amener des bonifications au programme. Puis, la participation à cette étude permettra aux jeunes de bénéficier de rencontres d'éducation à la sexualité du programme *Oser être soi-même* et tireront profit de l'évaluation de ce programme.

Inconvénients de l'étude

Il est peu probable que des inconvénients surviennent dans le cadre de l'entrevue auprès du personnel scolaire.

Modalités prévues en matière de confidentialité

Toutes les informations recueillies au cours de cette étude demeureront confidentielles. Le nom de chacun des participants de même que celui de toute personne qu'il ou elle pourrait nommer n'apparaîtra sur aucun document. Tout nom sera ainsi modifié par un numéro. De plus, tout enregistrement et retranscription seront gardés dans un endroit verrouillé et ils seront détruits à la fin de la recherche. Les résultats de la recherche pourront éventuellement servir à une utilisation ultérieure, comme par exemple faire la promotion du programme, mais aucune information ne permettra d'identifier qui que ce soit.

Personnes-ressources

Si vous avez des questions concernant ce projet de recherche, n'hésitez pas à nous contacter. Vous pouvez nous rejoindre aux coordonnées suivantes :

Isabelle Lefort
Sexologie, B.A.
Étudiante à la maîtrise en sexologie,
Concentration recherche-intervention
lefort.isabelle@courrier.uqam.ca

Francine Duquet, Ph.D.
Sexologue
Directrice de maîtrise et professeure au
Département de sexologie
Université du Québec à Montréal
(514) 987-3000 poste 4465
duquet.francine@uqam.ca

Des questions sur vos droits ?

Le Comité d'éthique de la recherche pour les projets étudiants de la Faculté des sciences humaines impliquant des êtres humains (CERPÉ 4) a approuvé le projet de recherche auquel vous allez participer. Pour des informations concernant les responsabilités de l'équipe de recherche sur le plan de l'éthique de la recherche avec des êtres humains ou pour formuler une plainte, vous pouvez contacter la coordination du CERPÉ 4 : sergent.julie@uqam.ca ou 514-987-3000, poste 3642].

Formulaire d'adhésion à l'étude et signatures

J'ai lu et compris le contenu du présent formulaire.

- J'affirme que ce formulaire m'a été expliqué verbalement.
- J'ai eu l'occasion de poser toutes mes questions concernant cette recherche ET d'obtenir les réponses voulues.
- Je sais que je suis libre de participer à cette recherche.
- Je sais que je suis libre de cesser de participer à cette recherche en tout temps, sans aucune conséquence pour moi.
- J'affirme qu'on m'a laissé tout le temps nécessaire pour prendre ma décision.
- J'accepte de participer à cette étude.

Prénom Nom

Signature

Date

Engagement de l'étudiante à la maîtrise

Je, soussigné(e) certifie

- a) avoir expliqué au signataire les termes du présent formulaire;
- b) avoir répondu aux questions qu'il m'a posées à cet égard;
- c) lui avoir clairement indiqué qu'il reste, à tout moment, libre de mettre un terme à sa participation au projet de recherche décrit ci-dessus;
- d) que je lui remettrai une copie signée et datée du présent formulaire.

Prénom Nom

Signature

Date

APPENDICE G

FORMULAIRE DE CONSENTEMENT POUR LES JEUNES POUR LEUR PARTICIPATION AUX RENCONTRES

Objet : Évaluation du programme d'éducation à la sexualité « Oser être soi-même » (Duquet et al., 2010)

Bonjour,

Tout d'abord, merci d'accepter de participer à cette recherche. Avant de commencer, c'est important de s'assurer que tu comprends bien la façon dont nous allons fonctionner et ce qu'implique ta participation.

Description du projet de recherche

L'adolescence est une étape au cours de laquelle les jeunes ont beaucoup de questions au sujet de la sexualité. De plus, une variété de médias (ex. vidéoclips, réseaux sociaux, publicités, films, etc.), transmettent une multitude de messages par rapport à la sexualité et plus précisément par rapport à la séduction, aux relations amoureuses et à l'intimité. Le programme d'éducation à la sexualité *Oser être soi-même* a justement été créé afin d'offrir aux jeunes des activités d'éducation à la sexualité en espérant livrer des messages positifs sur la sexualité. Ce programme a été évalué par des intervenants, mais n'a toutefois jamais été évalué par les jeunes de ton âge. Cette étude permettra, entre autres, de déterminer les effets et facteurs de succès du programme, en vue de sa bonification.

Façons de procéder

- ❶ Dans le cadre de ton cours d'*Éthique et culture religieuse*, avec d'autres élèves de ta classe, tu participeras à quelques rencontres d'éducation à la sexualité issues du programme *Oser être soi-même*. Une étudiante de l'Université du Québec à Montréal fera de l'observation en classe lors de ces rencontres.
- ❷ Après chacune des rencontres, tu seras invité(e) à remplir un questionnaire d'appréciation qui prendra environ 5 minutes de ton temps. À n'importe quel moment, si tu ne souhaites plus remplir le questionnaire, tu as le droit de modifier ta décision et de te retirer de l'étude sans aucun préjudice. Cela signifie qu'il n'y aura aucune conséquence pour toi ni personne.
- ❸ Lorsque toutes les rencontres auront été complétées, tous les élèves seront invités à participer de façon volontaire, à un petit groupe de discussion, composé entre 6 et 10 personnes, pour échanger durant environ une heure sur ce qu'ils ont appris et apprécié durant les rencontres. Tu as le droit de refuser d'y participer. Mais, si tu désires y participer, ton consentement à cette activité te sera demandé à nouveau.

Quels sont les avantages de participer à l'étude ?

- ☺ Cette recherche nous permettra d'évaluer les effets et facteurs de succès du programme *Oser être soi-même* auprès des jeunes de ton âge.

- ☺ De plus, ta participation pourrait t’amener à mieux comprendre certains sujets en lien avec la sexualité, plus précisément en lien, entre autres, avec la séduction, les relations amoureuses et les relations sexuelles.

Quels sont les inconvénients de participer ?

- ☹ Durant les rencontres, des questions concernant, par exemple, la séduction, les relations amoureuses et l’intimité, te seront posées. Il est donc possible que ces questions suscitent en toi de nouveaux questionnements en lien avec ces thèmes. Après avoir complété les rencontres, nous serons disponibles pour répondre à tes questions.
- ☹ Il est aussi possible qu’en abordant des sujets en lien avec la sexualité, cela te rappelle des moments de ta vie que tu as vécus plus difficilement. Si tel est le cas, sache que nous serons disponibles pour toi si tu as envie de parler de ces événements plus difficiles que tu as vécus.
- ☹ Il est aussi important que tu saches que, dans le cas où nous apprenions que tu n’es pas en sécurité, par exemple si tu vis une situation d’agression sexuelle, nous serions dans l’obligation, pour te protéger, d’en aviser la Direction de la protection de la jeunesse (DPJ). Par ailleurs, nous te remettrons également une liste de ressources d’aide.

Confidentialité

- Toutes les informations observées ou recueillies dans le questionnaire seront confidentielles, c’est-à-dire que ni tes parents, ni tes enseignants, ni les directions d’école, ni les autres jeunes, ne seront mis au courant de ce que tu as dit ou noté.
- Ton nom n’apparaîtra sur aucun document.
- De plus, tous les questionnaires seront gardés dans un endroit verrouillé et ils seront détruits à la fin de la recherche. Les résultats de la recherche pourront servir à une utilisation ultérieure, comme par exemple faire la promotion du programme, mais saches qu’aucune information ne permettra de t’identifier.

Personnes-ressources

- 👋 Si tu as des questions concernant ce projet de recherche, n’hésite surtout pas à nous contacter. Tu peux nous rejoindre aux coordonnées suivantes :

Isabelle Lefort
Sexologie, B.A.
Étudiante à la maîtrise en sexologie,
Concentration recherche-intervention
lefort.isabelle@courrier.uqam.ca

Francine Duquet, Ph.D., Sexologue,
Directrice de maîtrise et professeure au
Département de sexologie
Université du Québec à Montréal
(514) 987-3000 poste 4465
duquet.francine@uqam.ca

Des questions sur tes droits ?

Le Comité d'éthique de la recherche pour les projets étudiants de la Faculté des sciences humaines impliquant des êtres humains (CERPÉ 4) a approuvé le projet de recherche auquel tu vas participer. Pour des informations concernant les responsabilités de l'équipe de recherche sur le plan de l'éthique de la recherche avec des êtres humains ou pour formuler une plainte, tu peux contacter la coordination du CERPÉ 4 : sergent.julie@uqam.ca ou 514-987-3000, poste 3642].

Formulaire d'adhésion à l'étude et signatures

J'ai lu et compris le contenu du présent formulaire.

- J'affirme que ce formulaire m'a été expliqué verbalement.
- J'ai eu l'occasion de poser toutes mes questions concernant cette recherche ET d'obtenir les réponses voulues.
- Je sais que je suis libre de participer à cette recherche.
- Je sais que je suis libre de cesser de participer à cette recherche en tout temps, sans aucune conséquence pour moi.
- J'affirme qu'on m'a laissé tout le temps nécessaire pour prendre ma décision.
- J'accepte de participer à cette étude.

Prénom Nom

Signature

Date

Engagement du l'étudiante à la maîtrise

Je, soussigné(e) certifie

- a) avoir expliqué au signataire les termes du présent formulaire;
- b) avoir répondu aux questions qu'il m'a posées à cet égard;
- c) lui avoir clairement indiqué qu'il reste, à tout moment, libre de mettre un terme à sa participation au projet de recherche décrit ci-dessus;
- d) que je lui remettrai une copie signée et datée du présent formulaire.

Prénom Nom

Signature

Date

APPENDICE H

FORMULAIRE DE CONSENTEMENT POUR LES JEUNES POUR LEUR PARTICIPATION AU GROUPE DE DISCUSSION

Objet : Évaluation du programme d'éducation à la sexualité « Oser être soi-même » (Duquet et al., 2010)

Bonjour,

Tout d'abord, merci d'accepter de participer à cette recherche. Avant de commencer, c'est important de s'assurer que tu comprends bien la façon dont nous allons fonctionner et ce qu'implique ta participation.

Description du projet de recherche

L'adolescence est une étape au cours de laquelle les jeunes ont beaucoup de questions au sujet de la sexualité. De plus, une variété de médias (ex. vidéoclips, réseaux sociaux, publicités, films, etc.), transmettent une multitude de messages par rapport à la sexualité et plus précisément par rapport à la séduction, aux relations amoureuses et à l'intimité. Le programme d'éducation à la sexualité *Oser être soi-même* a justement été créé afin d'offrir aux jeunes des activités d'éducation à la sexualité en espérant livrer des messages positifs sur la sexualité. Ce programme a été évalué par des intervenants, mais n'a toutefois jamais été évalué par les jeunes de ton âge. Cette étude permettra, entre autres, de déterminer les effets et facteurs de succès du programme, en vue de sa bonification.

Façons de procéder

- Tel que prévu, tu as participé à des rencontres d'éducation à la sexualité issues du programme *Oser être soi-même*. Nous aimerions maintenant t'inviter à participer, avec d'autres élèves de 4^e et 5^e secondaire, à un groupe de discussion pour échanger sur les effets du programme, comme par exemple sur ce que tu as appris et apprécié durant les rencontres.
- Saches que ces groupes de discussion seront enregistrés. Tu dois aussi savoir que ta participation est entièrement volontaire, tu as le droit de refuser d'y participer. De plus, si tu ne souhaites plus prendre part au groupe de discussion, tu as le droit de modifier ta décision en tout temps et de te retirer de l'étude sans aucun préjudice. Cela signifie qu'il n'y aura aucune conséquence pour toi ni personne.

Quels sont les avantages de participer à l'étude ?

- ☺ Cette recherche nous permettra d'évaluer les effets et facteurs de succès du programme *Oser être soi-même* auprès des jeunes de ton âge.
- ☺ Plus précisément, ta participation au groupe de discussion nous permettra de cerner les impacts attendus et inattendus du programme. De plus, ta participation pourrait t'amener à mieux comprendre certains sujets en lien avec la sexualité.

Quels sont les inconvénients de participer ?

- ⊗ Lors de ta participation au groupe de discussion, des questions concernant certains thèmes liés à la sexualité te seront posées. Il est donc possible que ces questions suscitent en toi de nouveaux questionnements en lien avec ces thèmes. Après avoir participé au groupe de discussion, nous serons disponibles pour répondre à tes questions.
- ⊗ Il est aussi possible qu'en abordant des sujets en lien avec la sexualité, cela te rappelle des moments de ta vie que tu as vécus plus difficilement. Si tel est le cas, sache que nous serons disponibles pour toi si tu as envie de parler de ces événements plus difficiles que tu as vécus.
- ⊗ Il est aussi important que tu saches que, dans le cas où nous apprenions que tu n'es pas en sécurité, par exemple si tu vis une situation d'agression sexuelle, nous serions dans l'obligation, pour te protéger, d'en aviser la Direction de la protection de la jeunesse (DPJ). Par ailleurs, nous te remettrons également une liste de ressources d'aide.

Confidentialité

- Toutes les informations enregistrées ou recueillies lors du groupe de discussion seront confidentielles, c'est-à-dire que ni tes parents ni tes enseignants, ni les directions d'école, ni les autres jeunes, ne seront mis au courant de ce que tu as dit.
- Ton nom n'apparaîtra sur aucun document. À vrai dire, tu seras identifié par un numéro.
- De plus, tout enregistrement et retranscription seront gardés dans un endroit verrouillé et ils seront détruits à la fin de la recherche. Les résultats de la recherche pourront servir à une utilisation ultérieure, comme par exemple, faire la promotion du programme, mais sache qu'aucune information ne permettra de t'identifier.

Personnes-ressources

Si tu as des questions concernant ce projet de recherche, n'hésite surtout pas à nous contacter. Tu peux nous rejoindre aux coordonnées suivantes :

Isabelle Lefort
Sexologie, B.A.
Étudiante à la maîtrise en sexologie,
Concentration recherche-intervention
lefort.isabelle@courrier.uqam.ca

Francine Duquet, Ph.D., Sexologue
Directrice de maîtrise et professeure au
Département de sexologie
Université du Québec à Montréal
(514) 987-3000 poste 4465
duquet.francine@uqam.ca

Des questions sur tes droits ?

Le Comité d'éthique de la recherche pour les projets étudiants de la Faculté des sciences humaines impliquant des êtres humains (CERPÉ 4) a approuvé le projet de recherche auquel tu vas participer. Pour des informations concernant les responsabilités de l'équipe de recherche sur le plan de l'éthique de la recherche avec des êtres humains ou pour formuler une plainte, tu peux contacter la coordination du CERPÉ 4 : sergent.julie@uqam.ca ou 514-987-3000, poste 3642].

Formulaire d'adhésion à l'étude et signatures

J'ai lu et compris le contenu du présent formulaire.

- J'affirme que ce formulaire m'a été expliqué verbalement.
- J'ai eu l'occasion de poser toutes mes questions concernant cette recherche ET d'obtenir les réponses voulues.
- Je sais que je suis libre de participer à cette recherche.
- Je sais que je suis libre de cesser de participer à cette recherche en tout temps, sans aucune conséquence pour moi.
- J'affirme qu'on m'a laissé tout le temps nécessaire pour prendre ma décision.
- J'accepte de participer à cette étude.

Prénom Nom

Signature

Date

Engagement de l'étudiante à la maîtrise

Je, soussigné(e) certifie

- (a) avoir expliqué au signataire les termes du présent formulaire;
- (b) avoir répondu aux questions qu'il m'a posées à cet égard;
- (c) lui avoir clairement indiqué qu'il reste, à tout moment, libre de mettre un terme à sa participation au projet de recherche décrit ci-dessus;
- (d) que je lui remettrai une copie signée et datée du présent formulaire.

Prénom Nom

Signature

Date

APPENDICE I

DOCUMENT EXPLICATIF DU PROJET DE RECHERCHE REMIS AUX ÉLÈVES

Évaluation du programme
en éducation à la sexualité « Oser être soi-même »
auprès des élèves
de 4^e et 5^e secondaire

Projet mené par Isabelle Lefort,
étudiante à la maîtrise en sexologie
à l'UQAM



Le programme en éducation à la sexualité « Oser être soi-même » a été créé afin d'offrir aux jeunes des activités d'éducation à la sexualité en espérant livrer des messages positifs sur la sexualité. Ce programme n'a toutefois jamais été évalué par les jeunes de ton âge. Ce projet permettra, entre autres, de savoir si ce programme fonctionne et s'il est apprécié par les jeunes.

En quoi implique ta participation dans ce projet :

- ❖ Tel que prévu dans le cadre de ton cours d'*Éthique et culture religieuse*, tu participeras à des rencontres du programme « Oser être soi-même ». Un formulaire de consentement afin d'obtenir ton accord te sera remis avant de débiter les rencontres pour que tu comprennes bien les avantages et inconvénients possibles de ce projet.
- ❖ Une observatrice sera présente en classe lors des rencontres, dans l'unique but de noter comment se déroulent les rencontres, mais ce n'est pas pour évaluer les réponses et/ou les réactions des jeunes.
- ❖ Suite à chaque rencontre, tu auras à remplir un court questionnaire, rempli de façon anonyme, pour nous laisser savoir, par exemple, ce que tu as aimé ou moins aimé lors des rencontres.
- ❖ Lorsque toutes les rencontres auront été réalisées, un groupe de volontaires seront invités à participer, s'ils le désirent, à un groupe de discussion qui permettra d'échanger sur les effets du programme : sur ce qu'ils ont appris ou sur ce qui les a fait réfléchir.

Ta participation à ce projet est entièrement volontaire.

Sache que si tu ne souhaites plus remplir le questionnaire ou participer au groupe de discussion, même si tu as dit oui au départ, tu as le droit de modifier ta décision en tout temps et de te retirer de l'étude sans aucune conséquence.

Tu dois également savoir que les résultats de recherche pourront servir à une utilisation future, comme faire la promotion du programme, mais sache qu'aucune information ne permettra d'identifier qui que ce soit.

Si tu as des questions concernant ce projet de recherche, n'hésite surtout pas à nous contacter. Tu peux nous rejoindre aux coordonnées suivantes :

Isabelle Lefort
Sexologie, B.A.
Étudiante à la maîtrise en sexologie,
Concentration recherche-intervention
lefort.isabelle@courrier.uqam.ca

Francine Duquet, Ph.D.
Sexologue, Directrice de maîtrise,
Professeure au Département de sexologie
Université du Québec à Montréal
(514) 987-3000 poste 4465
duquet.francine@uqam.ca

APPENDICE J

LETTRE EXPLICATIVE DESTINÉE AU COMITÉ D'EXPERTS

Objet : Évaluation du programme d'éducation à la sexualité *Oser être soi-même* (Duquet, Gagnon et Faucher, 2010)

Madame, Monsieur,

Nous tenons à vous inviter à participer, à titre d'expert, à la validation des grilles d'entretien élaborées dans le cadre de cette étude. Avant de vous soumettre les grilles d'entretien, voici une brève description du projet de recherche, de sa méthodologie et de la procédure que nous vous invitons à suivre.

Description du projet

L'adolescence est une phase développementale au cours de laquelle les jeunes ont des questions et de préoccupations sur le plan de la sexualité. Parallèlement, les jeunes sont confrontés à divers modèles médiatiques reflétant une certaine image de la séduction, des relations amoureuses et de l'intimité, et ce, au moment où le désir de plaire, l'envie d'être amoureux et les rapprochements intimes prennent de plus en plus de place. Cela dit, les jeunes ont besoin d'outils pour faire face à tous les bouleversements de cette étape de leur vie. Le programme validé et clé en main *Oser être soi-même* (Duquet, Gagnon et Faucher, 2010) a quant à lui été mis sur pieds afin d'outiller les intervenants(s) et les enseignants(es) à mettre en œuvre des activités d'éducation à la sexualité auprès des jeunes au regard de l'hypersexualisation sociale, de la sexualisation précoce et de leurs effets en espérant que des messages positifs sur la sexualité permettront de contrer ces phénomènes. Ce programme n'a toutefois jamais fait l'objet d'une évaluation auprès de sa clientèle cible, le groupe des 12-17 ans. Cette étude permettra, entre autres, de cerner les effets et facteurs de succès du programme et déterminer si ce programme répond aux besoins des jeunes en matière d'éducation à la sexualité, en vue de sa bonification.

Résumé de la méthodologie

La population à l'étude dans le cadre de cette recherche est constituée d'adolescents québécois âgés entre 15 et 17 ans fréquentant les établissements scolaires secondaires (4^e et 5^e secondaire). Les participants de cette étude assisteront aux rencontres du programme *Oser être soi-même*. Un total de 374 élèves est prévu pour ce groupe. Un plus petit groupe de jeunes, formés de volontaires, participeront à un groupe de discussion. De plus, quelques membres du personnel scolaire participeront à une entrevue individuelle.

Procédure

En tant qu'expert, vous êtes invité à lire et à évaluer les grilles d'entrevue élaborées dans le cadre de cette étude. Pour procéder à l'évaluation, nous vous fournissons une grille d'évaluation. À l'aide de cette grille, vous serez amené à évaluer si la question est :

- Claire et précise ;
- Adaptée aux clientèles visées, c'est-à-dire soit les jeunes entre 15 et 17 ans ou les membres du personnel scolaire d'une école secondaire ;
- Répond aux objectifs de l'étude, c'est-à-dire si elle permet de documenter les effets et les facteurs de succès du programme et si elle permet de déterminer dans quelle mesure le programme répond aux besoins actuels en matière d'éducation à la sexualité.

Nous avons un délai de six semaines pour effectuer l'évaluation. Nous espérons, si possible, recueillir les évaluations d'ici le 23 novembre. Nous vous contacterons autour de cette date. Bien que vous puissiez émettre vos commentaires par écrit, nous vous offrons également la possibilité d'en faire part à l'étudiante à la maîtrise lors d'une rencontre, si vous le préférez.

Si vous avez des questions concernant ce projet de recherche, n'hésitez pas à nous contacter. En vous remerciant de votre collaboration, veuillez agréer, l'expression de nos sincères salutations.

Isabelle Lefort
Sexologie, B.A.
Étudiante à la maîtrise en sexologie,
Concentration recherche-intervention
lefort.isabelle@courrier.uqam.ca

Francine Duquet, Ph.D.
Sexologue
Directrice de maîtrise et professeure au
Département de sexologie
Université du Québec à Montréal
(514) 987-3000 poste 4465
duquet.francine@uqam.ca

APPENDICE K
ÉVALUATION DES GRILLES D'ENTRETIEN PAR LE COMITÉ D'EXPERTS

Évaluation du programme en éducation à la sexualité
« Oser être soi-même » (Duquet et al., 2010)
auprès des élèves de 4^e et 5^e secondaire

Évaluation des grilles d'entretien
par le comité d'experts

Nom de l'évaluateur(-trice) :

Date : _____

N.B. Nous espérons, si possible, recueillir les évaluations d'ici le 23 novembre. Nous vous contacterons autour de cette date. Bien que vous puissiez émettre vos commentaires par écrit, nous vous offrons également la possibilité d'en faire part à l'étudiante à la maîtrise lors d'une rencontre d'un entretien téléphonique, si vous le préférez.

Merci de votre collaboration.

Si vous avez des questions concernant ce projet de recherche, n'hésitez pas à nous contacter. En vous remerciant de votre collaboration, veuillez agréer, l'expression de nos sincères salutations.

Isabelle Lefort
Sexologue, b.a.
Étudiante à la maîtrise en sexologie,
Concentration recherche-intervention
lefort.isabelle@courrier.uqam.ca

Francine Duquet, Ph.D.
Sexologue
Directrice de maîtrise et professeure au
Département de sexologie
Université du Québec à Montréal
(514) 987-3000 poste 4465
duquet.francine@uqam.ca

Objectifs de recherche

Oser être soi-même (Duquet et al., 2010) est un programme d'éducation à la sexualité, validé et clé en main, comprenant 19 rencontres visant à contrer les phénomènes d'hypersexualisation sociale et de sexualisation précoce auprès des jeunes, garçons et filles, âgées de 12 à 17 ans. Trois questions de recherche sont poursuivies au sein de ce projet de recherche. 1) Quels sont les facteurs de succès du programme? 2) Quels sont les effets du programme? Et 3) Quelles sont les recommandations en vue d'une bonification?

Cadre théorique

Ce projet de recherche reposera sur le modèle *Goal-free Evaluation (GFE)* (Stufflebeam et Shinkfield, 2007), ou *l'évaluation affranchie des objectifs* (Rabearivelo, et Lamouri, 2011). C'est une approche inductive d'évaluation de programmes qui se fonde sur une idée particulièrement simple : ignorer les objectifs escomptés par le programme pour ainsi mettre en évidence l'ensemble des effets susceptibles d'être attribués à celui-ci. L'évaluation ne se limite donc pas simplement à définir si le programme atteint ou non ses objectifs. Pour arriver à émettre un jugement global sur la valeur du programme, il sera alors nécessaire de considérer les besoins actuels des groupes touchés. Ce processus permettra alors ultimement de vérifier dans quelle mesure le contenu du programme répond avec pertinence aux besoins des populations touchées.

Méthodologie

Des élèves de 4^e et 5^e secondaire assisteront à sept rencontres du programme *Oser être soi-même*, dont les thèmes sont les suivants : modèles médiatiques, relations amoureuses, écart d'âge et consentement, conduites et activités sociales sexualisées, sexe et internet, désir et plaisir. Un plus petit groupe de jeunes, formés de volontaires, participeront à un groupe de discussion afin de discuter des effets du programme et, par la même occasion, de leurs besoins en matière d'éducation à la sexualité. De plus, quelques membres du personnel scolaire participeront à une entrevue individuelle pour discuter des mêmes thèmes. Ces méthodes de collecte de données viseront, d'une part, à documenter les effets du programme sans faire référence aux buts ni aux objectifs et, d'autre part, à recueillir les besoins actuels en matière d'éducation à la sexualité des groupes touchés par le programme.

Considérations éthiques

Ce projet a reçu la certification d'approbation éthique du CERPE.

La directrice de la recherche, Francine Duquet, se trouve à être également l'auteure du programme à évaluer par l'étudiante, ce qui représente une source potentielle de conflit d'intérêts. Comme il est impossible de prédire que le programme a des effets positifs, la directrice de recherche et l'étudiante sont pleinement conscientes de la possibilité que les conclusions de l'évaluation du programme ne soient pas positives. Advenant le cas de résultats négatifs, la directrice à titre d'auteure est tout à fait disposée à faire les modifications qui s'imposeront ; cela s'inscrit directement dans la poursuite de la démarche de validation.

Procédure

En tant qu'expert, vous êtes invité à lire et à évaluer les canevas d'entrevue élaborés dans le cadre de cette étude. Pour procéder à l'évaluation, nous vous fournissons une grille d'évaluation. À l'aide de cette grille, vous serez amené à évaluer si la question :

- Est claire et précise ;
- Est adaptée aux clientèles visées, c'est-à-dire soit les jeunes entre 15 et 17 ans OU les membres du personnel scolaire d'une école secondaire ;
- Permet de documenter les effets du programme OU recueillir les besoins actuels en matière d'éducation à la sexualité des groupes ciblés.

GRILLE D'ÉVALUATION DU CANEVAS D'ENTREVUE D'ADRESSANT AUX JEUNES

Cochez votre réponse dans la case appropriée

La question :												Commentaires ou suggestions, s'il y a lieu. Vous pouvez également choisir d'indiquer vos commentaires directement sur la copie du questionnaire.
Questions	Est claire et précise		Est adaptée à la clientèle visée.		Permet de documenter les effets du programme sans faire références aux buts et objectifs			Permet de recueillir les besoins en matière d'éducation à la sexualité des groupes touchés par le programme				
	Oui	Non	Oui	Non	Oui	Non	Ne s'applique pas	Oui	Non	Ne s'applique pas		
No. 1 a)												
No. 1 b)												
No. 1 c)												
No. 1 d)												
No. 1 e)												
No. 1 f)												
No. 1 g)												
No. 2.1 a)												
No. 2.1 b)												
No. 2.2 a)												
No. 2.2 b)												
No. 2.2 c)												
No. 2.3 a)												
No. 2.3 b)												
No. 2.3 c)												
No. 2.4 a)												
No. 2.4 b)												

*Inspiré de Duquet (2005)

GRILLE D'ÉVALUATION

DU CANEVAS D'ENTREVUE S'ADRESSANT AU PERSONNEL SCOLAIRE

Cochez votre réponse dans la case appropriée

Questions	La question :		Est adaptée à la clientèle visée.		Permet de documenter les effets du programme sans faire référence aux buts et objectifs			Permet de recueillir les besoins en matière d'éducation à la sexualité des groupes touchés par le programme			Commentaires ou suggestions, s'il y a lieu. Vous pouvez également choisir d'indiquer vos commentaires directement sur la copie du questionnaire.
	Oui	Non	Oui	Non	Oui	Non	Ne s'applique pas	Oui	Non	Ne s'applique pas	
No. 1.1 a)											
No. 1.1 b)											
No. 1.2 a)											
No. 1.2 b)											
No. 1.3 a)											
No. 1.3 b)											
No. 2.1 a)											
No. 2.1 b)											
No. 2.2 a)											
No. 2.2 b)											
No. 2.3 a)											
No. 2.4 a)											
No. 2.4 b)											
No. 2.4 c)											

*Inspiré de Duquet (2005)

APPENDICE L

CERTIFICAT D'APPROBATION ÉTHIQUE



No. de certificat: 2782

Certificat émis le: 08-08-2018

CERTIFICAT D'APPROBATION ÉTHIQUE

Le Comité d'éthique de la recherche pour les projets étudiants impliquant des êtres humains (CERPE 4: sciences humaines) a examiné le projet de recherche suivant et le juge conforme aux pratiques habituelles ainsi qu'aux normes établies par la *Politique No 54 sur l'éthique de la recherche avec des êtres humains* (Janvier 2016) de l'UQAM.

Titre du projet:	Évaluation du programme d'éducation à la sexualité "Oser être soi-même" auprès des élèves de 4e et 5e secondaire
Nom de l'étudiant:	Isabelle LEFORT
Programme d'études:	Maîtrise en sexologie (concentration recherche-intervention)
Direction de recherche:	Francine DUQUET

Modalités d'application

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.

A handwritten signature in black ink, appearing to read 'Thérèse Bouffard'.

Thérèse Bouffard
Présidente du CERPE 4 : Faculté des sciences humaines
Professeure, Département de psychologie

BIBLIOGRAPHIE

- Adam, A. R. (2016). Parent–adolescent sexual communication and adolescents’ sexual behaviors: a conceptual model and systematic review. *Adolescent Research Review*, 1-21, 1–21. <https://doi.org/10.1007/s40894-016-0049-5>
- Agence France-Presse. (2021, 26 juillet). Les JO de Tokyo veulent mettre fin aux images sexualisées des femmes athlètes. *Radio-Canada*. Récupéré de <https://ici.radio-canada.ca/nouvelle/1811990/jo-tokyo-diffusion-images-sexualisees-tenues-athletes-femmes>
- Ajzen, I. (1991). The theory of planned behavior. *Organizational Behavior and Human Decision Processes*, 50, 179-211.
- Alain, M. et Dessureault, D. (2000). *Élaborer et évaluer les programmes d’intervention psychosociale*. Presses de l’Université du Québec.
- Allen, L. (2014). Don't forget, thursday is test[icle] time! the use of humour in sexuality education. *Sex Education*, 14(4), 387–399. <https://doi.org/10.1080/14681811.2014.918539>
- American Psychological Association [APA], Task Force on the Sexualization of Girls. (2007). *Report of the APA task force on the sexualization of girls*. American Psychological Association. Récupéré de <http://www.apa.org/pi/wpo/sexualization.html>
- Anderson, R. M. (2013). Positive Sexuality and its Impact on Overall Well-Being. *Bundesgesundheitsblatt - Gesundheitsforschung - Gesundheitsschutz*, 56(2), 208-214. <https://doi.org/10.1007/s00103-012-1607-z>
- Baker, K. E. (2016). Online pornography – Should schools be teaching young people about the risks? An exploration of the views of young people and teaching professionals, *Sex Education*, 16(2), 213-228. <https://doi.org/10.1080/14681811.2015.1090968>
- Bandura, A. (1986). *Social foundations of thought and action: a social cognitive theory*. Prentice-Hall.
- Bannon, Y., Charest, D., Dignard, A., Giguère, G., Hamel, S. et Viel, A. (2009). *Manuel du responsable en évaluation de programme*. Groupe des responsables en analyse et évaluation de programme (GRAEP). Récupéré de [manuel-du-responsable-en-evaluation-de-programme-02-2009%20\(2\).pdf](#)
- Barrense-Dias, Y., Berchtold, A., Surís J.-C., et Akre, C. (2017). Sexting and the definition issue. *Journal of Adolescent Health*, 61(5), 544–554. <https://doi.org/10.1016/j.jadohealth.2017.05.009>
- Bartholomew Eldredge, L. K. (2016). *Planning health promotion programs: an intervention mapping approach* (4e éd). Jossey-Bass.

- Baumgartner, S. E., Sumter, S. R., Peter, J., et Valkenburg, P. M. (2015). Sexual self-presentation on social network sites: who does it and how is it perceived? *Computers in Human Behavior*, 50, 91–100. <https://doi.org/10.1016/j.chb.2015.03.061>
- Bergeron, M. et Hébert, M. (2011). La prévention et la formation en matière d'agression sexuelle contre les enfants. Dans M. Hébert, M. Cyr et M. Tourigny (dir.), *L'agression sexuelle envers les enfants* (Tome 1, p. 445-493). Presses de l'Université du Québec.
- Bergeron, M., Hébert, M., Fradette-Drouin, L., CALACS Aggression Estrie, CALACS Châteauguay, CALACS Entraid'Action, ... Regroupement québécois des CALACS. (2017). Programme Empreinte -Agir ensemble contre les agressions à caractère sexuel: guide d'animation auprès des jeunes de niveau secondaire. Université du Québec à Montréal.
- Bergeron, M., Hébert, M., Brodeur, G., Bouchard, A-J., Jodoin, K., Julien, M. et Regroupement québécois des CALACS. (2018). Rapport d'évaluation des effets du programme Empreinte: Agir ensemble contre les agressions à caractère sexuel. Montréal: Université du Québec à Montréal.
- Bergeron, M. et Tourigny, M. (2009). *Évaluation de partenariat existant dans le cadre de la mise en place des services au Centre d'expertise Marie-Vincent*. Rapport de recherche remis au fond de Stratégie nationale pour la prévention du crime. Longueuil, Université de Sherbrooke, Québec, Canada.
- Beyens, I., Vandenbosch, L. et Eggermont S. (2015). Early Adolescent Boys' Exposure to Internet Pornography: Relationships to Pubertal Timing, Sensation Seeking, and Academic Performance. *Journal of Early Adolescence*, 35(8) 1045 –1068. <https://doi.org/10.1177/0272431614548069>
- Bieg, S., Grassinger, R. et Dresel, M. (2019). Teacher humor: longitudinal effects on students' emotions. *European Journal of Psychology of Education : A Journal of Education and Development*, 34(3), 517–534. <https://doi.org/10.1007/s10212-018-0402-0>
- Bigler, R. S., Tomasetto, C., et McKenney, S. (2019). Sexualization and youth: concepts, theories, and models. *International Journal of Behavioral Development*, 43(6), 530–540. <https://doi.org/10.1177/0165025419870611>
- Bisaillon, M. et Maher, I. (2009). *Buffet à volonté sur le web – Enquête sur les ravages du XXX chez nos enfants*. Les Intouchables.
- Bissonnette, S. (Réalisatrice). (2009). *Sexy inc. Nos enfants sous influence* [Documentaire]. Office national du film du Canada.
- Blais, M., Raymond, S., Manseau H. et Otis, J. (2009). La sexualité des jeunes Québécois et Canadiens. Regard critique sur le concept d'« hypersexualisation ». *Globe*, 12(2), 23–46. <https://doi.org/10.7202/1000705ar>

- Blanchet, L., Blanchet, L., Comité de la santé mentale du Québec, et Comité de la santé mentale du Québec. (1993). *La prévention et la promotion en santé mentale : préparer l'avenir*. G. Morin.
- Bleakley, A., Ellithorpe, M. E., Hennessy, M., Khurana, A., Jamieson, P. et Weitz, I. (2017). Alcohol, sex, and screens: Modeling media influence on adolescent alcohol and sex cooccurrence. *Journal of Sex Research*, 54, 1026-1037. <https://doi.org/10.1080/00224499.2017.1279585>
- Bleakley, A., Ellithorpe, M. et Romer, D. (2016). The role of parents in problematic internet use among us adolescents. *Media and Communication*, 4(3), 24–34. <https://doi.org/10.17645/mac.v4i3.523>
- Bleakley, A., Hennessy, M., Fishbein, M., Coles, H., et Jordan, A. (2009). How sources of sexual information relate to adolescents' beliefs about sex. *American Journal of Health Behavior*, 33, 37-48. <https://doi.org/10.5993/AJHB.33.1.4>
- Boilard, M.-A. P. et Poulin, F. (2015). Limites des données autorapportées sur les comportements sexuels des adolescents. *Sexologies*, 24(1), 25-28. <https://doi.org/10.1016/j.sexol.2014.06.001>
- Bonino, S., Cattelino, E. et Ciairano, S. (2005). *Adolescents and risk : behaviors, functions, and protective factors*. Springer. <https://doi.org/10.1007/88-470-0393-8>
- Bouchard, A.-J., Bergeron, M., et Hébert M. (2019). *Évaluation des effets du projet pilote du programme "empreinte-agir ensemble contre les agressions à caractère sexuel" auprès des jeunes du secondaire* (dissertation). Université du Québec à Montréal.
- Bouchard, P. et St-Amant, J.-C. (1996). *Garçons et filles, stéréotypes sexuels et réussite scolaire*. Les Éditions Remue-Ménage.
- Bouchard, P., Bouchard, N. et Boily, I. (2005). *La sexualisation précoce des filles : essais*. Sisyphe.
- Braizaz, M. (2018). La singularité de l'apparence : une quête esthétique paradoxale sous le joug des normes genrées de beauté. *Tracés*, 83-102, 83–102. <https://doi.org/10.4000/traces.7574>
- Brisson-Boivin, K. (2018). *Le bien-être numérique des familles canadiennes*. HabiloMédias. Récupéré de <https://habilomedias.ca/sites/default/files/publication-report/full/numerique-familles-canadiennes.pdf>
- Brisson-Boivin, K. (2019). *Les jeunes Canadiens en ligne : repoussant la haine*. HabiloMédias. Récupéré de <https://habilomedias.ca/sites/default/files/publication-report/full/jeunes-canadiens-repoussant-haine.pdf>
- Burnay, J., Bushman, B. J., et Larøi, F. (2019). Effects of sexualized video games on online sexual harassment. *Aggressive Behavior*, 45(2), 214–223. <https://doi.org/10.1002/ab.21811>

- Byers, E. S., Sears, H. A. et Foster, L. R. (2013). Factors associated with middle school students' perceptions of the quality of school-based sexual health education. *SexEducation*, 13(2), 214-227. <https://doi.org/10.1080/14681811.2012.727083>
- Canada. Agence de santé publique du Canada. (2008). *Lignes directrices canadiennes pour l'éducation en matière de santé sexuelle*. Agence de la santé publique du Canada. Récupéré de <https://www.canada.ca/content/dam/phac-aspc/migration/phac-aspc/publicat/cgshe-ldnemss/pdf/guidelines-fra.pdf>
- Canada. Ministre des travaux publics et des services gouvernementaux. Direction des affaires publiques. Secrétariat du Conseil du Trésor du Canada. (1998). *Méthodes d'évaluation des programmes : Mesure et attribution des résultats des programmes* (3^e éd.). Récupéré de <https://www.tbs-sct.gc.ca/cee/pubs/meth/pem-mep-fra.pdf>
- Caron, C. (2014). *Vues, mais non entendues : les adolescentes québécoises et l'hypersexualisation* (coll. sociologie au coin de la rue). Presses de l'Université Laval.
- Centre International de Résolution de Conflits et de Médiation (CIRCM). (2004). Étude d'implantation du Programme Vers le Pacifique. Centre National de Prévention du Crime, Ministère de la Justice, Canada.
- Champagne, F., Contandriopoulos, A.-P., Denis, J.-L. et Pineault, R. (2009). L'évaluation dans le domaine de la santé : concepts et méthodes. Dans A. Brousselle (dir.) *L'évaluation : concepts et méthodes* (pp.35-56). Presses de l'Université de Montréal.
- Chamberland, C., Dallaire, N., Lindsay, J., Hébert Jacques, Fréchette Lucie, Beaudoin, G., et Cameron, S. (1998). Les conditions de réussite en prévention/promotion en enfance-famille-jeunesse: une question de justification et de faisabilité. *Canadian Journal of Community Mental Health*, 17(1), 37–59. <https://doi.org/10.7870/cjcmh-1998-0003>
- Cheung, D. (2018). The key factors affecting students' individual interest in school science lessons. *International Journal of Science Education*, 40(1), 1–23. <https://doi.org/10.1080/09500693.2017.1362711>
- CHU Sainte-Justine. (2018). *Comportement sexualisé : La sexualisation précoce – L'influence des médias et des produits de consommation*. Récupéré de <https://www.chusj.org/fr/soins-services/C/Comportement-sexualise/Sexualisation-precoc>
- CEFRIO. (2020). *NETendances - Portrait numérique des foyers québécois* (éd. 2019, vol. 10, no. 4). Récupéré de <https://transformation-numerique.ulaval.ca/wp-content/uploads/2020/09/netendances-2019-portrait-numerique-des-foyers-quebecois.pdf>
- CIÉSCAN. (2019). *Lignes directrices canadiennes pour l'éducation en matière de santé sexuelle*. Conseil d'information et d'éducation sexuelles du Canada (CIÉSCAN/SIECCAN).

CIÉSCAN. (2020). *Questions et réponses : L'éducation en matière de santé sexuelle à l'école et dans d'autres milieux*. Conseil d'information et d'éducation sexuelles du Canada (CIÉSCAN/SIECCAN).

Comité des partenaires en promotion prévention Arthabaska-Érable. (2013). *SexBox 360, Pour faire le tour de la question!* [Jeu éducatif]. Aubert Communication.

Common Sense Media. (2015). *The Common Sense census: Media use by tweens and teens*. Common Sense Media. Récupéré de https://www.commonsensemedia.org/sites/default/files/uploads/research/census_researchreport.pdf

Couture, S., Fernet, M., et Côté, P. B. (2020). Interaction patterns in adolescent romantic relationships: a typological analysis. *Journal of Research on Adolescence : The Official Journal of the Society for Research on Adolescence*, 30(3), 706–720. <https://doi.org/10.1111/jora.12553>

Creswell, J. W., et Creswell, J. D. (2018). *Research design: qualitative, quantitative, and mixed methods approaches* (5^e éd). SAGE.

Cyr, G., Potvin, P. et Otis, J. (2016). *L'intégration de l'éducation à la sexualité par des enseignants de science et technologie du secondaire : analyse des conceptions et des pratiques* (dissertation). Université du Québec à Montréal.

Daigneault, P.-M. (2011). Les approches théoriques en évaluation. *Cahier de la performance et de l'évaluation, Printemps 2011*, 4. PerfEval.

Daneback, K., Ševčíková, A., et Ježek, S. (2018). Exposure to online sexual materials in adolescence and desensitization to sexual content. *Sexologies*, 27(3), 76. <https://doi.org/10.1016/j.sexol.2018.04.001>

deFur, K. M. (2012). Getting to the good stuff: adopting a pleasure framework for sexuality education. *American Journal of Sexuality Education*, 7(2), 146–159.

Denford, S., Abraham, C., Campbell, R., et Busse, H. (2017). A comprehensive review of reviews of school-based interventions to improve sexual-health. *Health Psychology Review*, 11(1), 33–52. <https://doi.org/10.1080/17437199.2016.1240625>

Descarries, F., Mathieu, M., Allard, M.-A., Grenier, M. et Robichaud, S. (2009). *Entre le rose et le bleu: stéréotypes sexuels et construction sociale du féminin et du masculin : étude*. Conseil du statut de la femme, Direction des communications. <http://collections.banq.qc.ca/ark:/52327/1950141>.

Descheneaux, J., Pagé, G., Piazzesi, C., Pirotte, M. et Fédération du Québec pour le Planning des naissances. (2018). *Promouvoir des programmes d'éducation à la sexualité positive, inclusive et émancipatrice : méta-analyse qualitative intersectionnelle des besoins exprimés par les jeunes*.

Service aux collectivités de l'Université du Québec à Montréal/Fédération du Québec pour le planning des naissances. Récupéré de www.fqpn.ca

- Doornwaard, S. M., van den Eijnden, R. J., Baams, L., Vanwesenbeeck, I., et ter Bogt, T. F. (2016). Lower Psychological Well-Being and Excessive Sexual Interest Predict Symptoms of Compulsive Use of Sexually Explicit Internet Material Among Adolescent Boys. *Journal of Youth and Adolescence*, 45(1), 73-84. <https://doi.org/10.1007/s10964-015-0326-9>
- Doornwaard, S. M., van den Eijnden, R. J., Overbeek, G., et ter Bogt, T. F. (2015). Differential developmental profiles of adolescents using sexually explicit internet material. *The Journal of Sex Research*, 52(3), 269–281.
- Duquet, F. (2005). *Les représentations de la performance dans la séduction, les relations amoureuses et les relations sexuelles des adolescents: élaboration et validation d'un instrument de mesure*, Faculté des sciences de l'Éducation, Option Mesure et évaluation en éducation, Université de Montréal, 759 p.
- Duquet, F. (2008). *Perceptions et pratiques de jeunes du secondaire face à l'hypersexualisation et à la sexualisation précoce – Rapport préliminaire de recherche*. Services aux collectivités, Université du Québec à Montréal.
- Duquet, F. (2017a). *Évaluation des outils Oser être soi-même – Rapport préliminaire*. Université du Québec à Montréal.
- Duquet, F. (2017b). *On est encore des enfants. Programme de prévention de la sexualisation précoce pour des enfants de 3e cycle du primaire*. Service des partenariats et du soutien à l'innovation, Université du Québec à Montréal.
- Duquet, F. (2017c). *Projet Outiller les jeunes face à l'hypersexualisation – Bilan des réalisations 2005-2017* [Diaporama]. Récupéré de <https://hypersexualisation.uqam.ca/wp-content/uploads/sites/61/Bilan-des-r%C3%A9alisations-jusqua-maintenant-2005-2017-R%C3%89VISION-13-07-2017-pdf.pdf>
- Duquet, F. (2018). *Liens du programme « Oser être soi-même » avec les contenus obligatoires en éducation à la sexualité du Ministère de l'Éducation et de l'Enseignement supérieur (MEES) – Secondaire 1 à 5*. Récupéré de <https://hypersexualisation.uqam.ca/wp-content/uploads/sites/61/Contenus-obligatoires-secondaire-A2018.pdf>
- Duquet, F. (2019). *Les « nouvelles » réalités sociosexuelles chez les adolescent(e)s : les documenter et les analyser afin de développer des interventions adaptées aux milieux terrain*. Services aux collectivités, Université du Québec à Montréal.
- Duquet, F. (2021). *Évaluation des outils Oser être soi-même* [ensemble de données]. Département de sexologie, Université du Québec à Montréal.

- Duquet, F., Fluckiger, V. et Lemieux, S. (2019). *Correspondance entre le programme Oser être soi-même pour les 1^{ier} et 2^{ième} cycles secondaire et les cinq clés du MEES (2019) pour évaluer les offres de service en éducation à la sexualité*. Services aux collectivités, Université du Québec à Montréal.
- Duquet, F., Gagnon, G. et Faucher, M. (2010). *Oser être soi-même : Outils didactiques en éducation à la sexualité pour contrer l'hypersexualisation et la sexualisation précoce auprès des jeunes de 12 à 17 ans*. Services aux collectivités, Université du Québec à Montréal.
- Duquet, F., Grenon, G. et Fluckiger, V. (2018). Liens du programme « Oser être soi-même » avec les contenus obligatoires en éducation à la sexualité du Ministère de l'Éducation et de l'Enseignement supérieur (MEES). Services aux collectivités, Université du Québec à Montréal.
- Duquet, F. et Quénart, A. (2009). *Perception et pratiques de jeunes du secondaire face à l'hypersexualisation et à la sexualisation précoce, rapport de recherche*. Services aux collectivités, Université du Québec à Montréal.
- Duschinsky, R. (2013a). Sexualization: a state of injury. *Theory and Psychology*, 23(3), 351–370. <https://doi.org/10.1177/0959354312469732>
- Duschinsky, R. (2013b). The emergence of sexualization as a social problem: 1981-2010. *Social Politics: International Studies in Gender, State & Society*, 20(1), 137–156. <https://doi.org/10.1093/sp/jxs016>
- Dussault, É. (2018). *Évaluation du programme de prévention de la sexualisation précoce "On est encore des enfants!" destiné à des enfants âgés de 10 à 12 ans* (Mémoire de maîtrise). Université du Québec à Montréal.
- Dussault, É. et Duquet, F. (2018). *Évaluation du programme de prévention de la sexualisation précoce "On est encore des enfants!" destiné à des enfants âgés de 10 à 12 ans* (dissertation). Université du Québec à Montréal.
- Ely, R., Ainley, M., & Pearce, J. (2013). More than enjoyment: identifying the positive affect component of interest that supports student engagement and achievement. *Middle Grades Research Journal*, 8(1), 13–32.
- Erikson, E. H. (1968). *Identity : youth and crisis*. Norton.
- Eyal, K. et Ben-Ami, Y. (2017). It only happens once: Adolescents' interpretations of mediated messages about sexual initiation. *Mass Communication and Society*, 20, 68-91. <https://doi.org/10.1080/15205436.2016.1187754>
- Eyal, K., Raz, Y., et Levi, M. (2014). Messages about sex on Israeli television: Comparing local and foreign programming. *Journal of Broadcasting & Electronic Media*, 58, 42-58. <https://doi.org/10.1080/08838151.2013.875021>

- Fässler, S. et Studer, S. (2018). *Évaluation des effets des interventions. Guide pour des projets dans les domaines de l'activité physique, de l'alimentation et de la santé psychique*. Promotion Santé Suisse. Récupéré de https://promotionsante.ch/assets/public/documents/fr/5-grundlagen/publikationen/diverse-themen/arbeitspapiere/Document_de_travail_046_PSCH_2019-02_-_Evaluation_des_effets_des_interventions.pdf
- Fishbein, M., Ajzen, I. et Ajzen, E. (1975). *Belief, attitude, intention and behavior: an introduction to theory and research*. Addison-Wesley.
- Fisher, W. A. et Fisher, J. D. (1998). Understanding and promoting sexual and reproductive health behavior: theory and method. *Annual Review of Sex Research*, 9, 39-76.
- Fonds des Nations Unies pour la population [UNFPA]. (2015). *Évaluation des programmes d'éducation complète à la sexualité : une approche centrée sur les résultats en matière d'égalité des genres et d'autonomisation*. UNFPA. Récupéré de https://www.unfpa.org/sites/default/files/pub-pdf/UNFPAEvaluation_FR.pdf
- Fonner, V. A., Armstrong, K. S., Kennedy, C. E., O'Reilly, K. R. et Sweat, M. D. (2014). School based sex education and hiv prevention in low- and middle-income countries: a systematic review and meta-analysis. *Plos One*, 9(3), 89692. <https://doi.org/10.1371/journal.pone.0089692>
- Fortin, M.-F. et Gagnon, J. (2016). *Fondements et étapes du processus de recherche : méthodes quantitatives et qualitatives* (3e éd). Chenelière éducation.
- Fredrickson, B. L. et Roberts, T.-A. (1997). Objectification theory : toward understanding women's lived experiences and mental health risks. *Psychology of Women Quarterly*, 21(2), 173–206. <https://doi.org/10.1111/j.1471-6402.1997.tb00108.x>
- Frison, E., Trekels, J., Eggermont, S. et Vandenbosch, L. (2015). Reciprocal relationships between music television exposure and adolescents' sexual behaviors: the role of perceived peer norms. *Sex Roles*, 72, 183-197. <https://doi.org/10.1007/s11199-015-0454-4>
- Gámez-Guadix, M. et de Santisteban, P. (2018). "Sex pics?": longitudinal predictors of sexting among adolescents. *Journal of Adolescent Health*, 63(5), 608–614. <https://doi.org/10.1016/j.jadohealth.2018.05.032>
- Garcia-Gomez, A. (2017). Teen girls and sexual agency: exploring the intrapersonal and intergroup dimensions of sexting. *Media, Culture and Society*, 39(3), 391–407. <https://doi.org/10.1177/0163443716683789>
- García Jiménez, A. et Montes Vozmediano, M. (2020). Subject matter of videos for teens on youtube. *International Journal of Adolescence and Youth*, 25(1), 63–78. <https://doi.org/10.1080/02673843.2019.1590850>

- Gaudreau, L. (2001). *Évaluer pour évoluer : les indicateurs et les critères* (coll. théories et pratiques dans l'enseignement). Éditions Logiques.
- Gauthier, B. et Bourgeois, I. (2016). *Recherche sociale : de la problématique à la collecte de données* (6e éd). Presses de l'Université du Québec.
- Gerbet, T. (2018, 18 juin). À l'école sans soutien-gorge, par « solidarité ». *Radio-Canada*. Récupéré de <https://ici.radio-canada.ca/nouvelle/1104740/eleve-soutien-gorge-brassiere-ecole-secondaire-code-vestimentaire-filles-garcons-pensionnat-saint-nom-de-marie-carres-jaunes>
- Golse, B., (2012). Mal de vivre - La préadolescence, une période à risques. *Non- Violence Actualité*, mars-avril 2012, 321.
- Gordon, R. et Gere, D. (2016). Sex squad: engaging humour to reinvigorate sexual health education. *Sex Education: Sexuality, Society and Learning*, 16(3), 324–336.
- Gordon, S. L., Sutton, T. E., Shannon, S., Berg, M. T. et Gibbons, F. X. (2018). The cost of being cool: how adolescent pseudomature behavior maps onto adult adjustment. *Journal of Youth and Adolescence*, 47(5), 1007–1021. <https://doi.org/10.1007/s10964-017-0743-z>
- Gouvernement du Québec. (2021). *Connaître les drogues et leurs effets*. Récupéré de <https://www.quebec.ca/sante/conseils-et-prevention/alcool-drogues-jeu/connaitre-les-drogues-et-leurs-effets>
- Graff, K., Murnen, S. K. et Krause, A. K. (2013). Low-cut shirts and high-heeled shoes: Increased sexualization across time in magazine depictions of girls. *Sex Roles*, 69, 571–582. <http://dx.doi.org/10.1007/s11199-013-0321-0>
- Guba, E. G. et Lincoln, Y. S. (1982). Epistemological and methodological bases of naturalistic inquiry. *Ectj : Educational Communication and Technology*, 30(4), 233–252. <https://doi.org/10.1007/BF02765185>
- Guba, E. G. et Lincoln, Y. S. (1989). *Fourth generation evaluation*. Sage.
- Guba, E. G. et Lincoln, Y. S. (2005). Paradigmatic controversies, contradictions, and emerging confluences, dans N.K. Denzin et Y.S. Lincoln (dir.). *Handbook of qualitative research* (3e éd). Sage.
- Gumucio S., Monfort, C. et Benoit, T. (2015). *Planification de projets de santé. Promotion de la santé et action humanitaire*. Médecins du monde. Récupéré de https://www.medecinsdumonde.ca/wp-content/uploads/2017/08/201501_Planification-de-projets-de-sante%CC%81-Promotion-de-la-sante%CC%81-et-acti....pdf

- Hanbury, A. et Eastham, R. (2016). Keep calm and contracept! addressing young women's pleasure in sexual health and contraception consultations. *Sex Education*, 16(3), 255–265. <https://doi.org/10.1080/14681811.2015.1093925>
- Hartley, J. E., Wight, D. et Hunt, K. (2014). Presuming the influence of the media: teenagers' constructions of gender identity through sexual/romantic relationships and alcohol consumption. *Sociology of Health & Illness*, 36(5), 772–86. <https://doi.org/10.1111/1467-9566.12107>
- Hatton, E. et Trautner, M.N. (2011). Equal opportunity objectification? the sexualization of men and women on the cover of rolling stone. *Sexuality & Culture : An Interdisciplinary Quarterly*, 15(3), 256–278. <https://doi.org/10.1007/s12119-011-9093-2>
- Havik, T., & Ertesvåg Sigrun K. (2019). Trajectories of students' perceived instructional support. *Social Psychology of Education : An International Journal*, 22(2), 357–381. <https://doi.org/10.1007/s11218-018-9474-6>
- Hayez, J.-Y. (2009). Pratiques et intérêts sexuels des jeunes « normaux » sur internet. *Neuropsychiatrie De L'enfance Et De L'adolescence*, 57(3), 231–239. <https://doi.org/10.1016/j.neurenf.2008.07.005>
- Helmich, J. (2009). What is comprehensive sexuality education? going waaaaay beyond abstinence and condoms. *American Journal of Sexuality Education*, 4(1), 10–15. <https://doi.org/10.1080/15546120902870315>
- House, E. R. (1978). Assumptions underlying evaluation models. *Educational Researcher*, 7(3), 4–12.
- Hyde, A., Carney, M., Drennan, J., Butler, M., Lohan, M., et Howlett, E. (2010). The silent treatment: parents' narratives of sexuality education with young people. *Culture, Health & Sexuality*, 12(4), 359–371.
- Jacob, S. (2007). Trente ans d'évaluation de programme au canada: l'institutionnalisation interne en quête de qualité. *Revue Française D'administration Publique*, 119(3), 515–515.
- Jacob, S. (2011, hiver). L'évaluation face aux défis de la professionnalisation et de l'éthique. *Cahiers de la performance et de l'évaluation*. Récupéré de https://www.perfeval.pol.ulaval.ca/sites/perfeval.pol.ulaval.ca/files/2011__cahiers_perfeval_3_profession_ethique.pdf
- Jacquemin Le Vern, H. (2004). Adolescence et pornographie. *Gynécologie Obstétrique & Fertilité*, 32(5), 416–419. <https://doi.org/10.1016/j.gyobfe.2004.03.015>
- Jetté, M. (2017). *Consultation sur le projet pilote d'éducation à la sexualité: bilan de la première année d'expérimentation (2015-2016)*. Ministère de l'Éducation et de l'Enseignement supérieur.

Direction de la méthodologie et des enquêtes. Récupéré de
http://www.education.gouv.qc.ca/fileadmin/site_web/documents/dpse/adaptation_serv_compl/Bilan_2015-2016_education-sexualite.pdf

Johnson, M. Steeves, V., Shade, L.R. et Foran, G. (2017). *Partager ou ne pas partager : Comment les adolescents prennent des décisions en matière de vie privée à propos des photos sur les réseaux sociaux*. Habilomédias. Récupéré de <https://habilomedias.ca/sites/default/files/publication-report/full/partager-ou-ne-pas-partager.pdf>

Johnson, M., Mishna, F., Okumu, M. et Daciuk, J. (2018). *Le partage non consentuel de sextos : Comportements et attitudes des jeunes Canadiens*. HabiloMédias. Récupéré de <https://habilomedias.ca/sites/default/files/publication-report/full/partage-de-sextos.pdf>

Jones, L., Mitchell, K. J. et Walsh, W. A. (2014, décembre). *A systematic review of effective youth prevention education: Implications for internet safety education*. Crimes Against Children Research Center (CCRC), Université de New Hampshire. Récupéré de http://unh.edu/ccrc/pdf/ISE%20Bulletin%201_A%20Systematic%20Review%20of%20Effective%20Prevention%20FINAL.pdf

Jouanno, C. (2012). Contre l'hypersexualisation, un nouveau combat pour l'égalité. Ministère des solidarités et de la cohésion sociale.

Kapidzic, S. et Herring, S.C. (2015). Race, gender, and self-presentation in teen profile photographs. *New Media & Society*, 17(6), 958–976. <https://doi.org/10.1177/1461444813520301>

Keller, J., Mendes, K. et Ringrose, J. (2018). Speaking 'unspeakable things': documenting digital feminist responses to rape culture. *Journal of Gender Studies*, 27(1), 22–36. <https://doi.org/10.1080/09589236.2016.1211511>

Khurana, A., Bleakley, A., Jordan, A. B. et Romer, D. (2015). The protective effects of parental monitoring and internet restriction on adolescents' risk of online harassment. *Journal of Youth and Adolescence*, 44(5), 1039–47. <https://doi.org/10.1007/s10964-014-0242-4>

Kirby, D. B., Laris, B. A. et Roller, L. A. (2007). Sex and HIV education programs : Their impact on sexual behaviors of young people throughout the world. *Journal of Adolescent Health*, 40(3), 206-217. <https://doi.org/10.1016/j.jadohealth.2006.11.143>

Kirwil, L. (2009). Parental mediation of children's internet use in different european countries. *Journal of Children and Media*, 3(4), 394–409. <https://doi.org/10.1080/17482790903233440>

Klaassen, M. J. et Peter, J. (2015). Gender (in)equality in internet pornography: a content analysis of popular pornographic internet videos. *Journal of Sex Research*, 52(7), 721–35. <https://doi.org/10.1080/00224499.2014.976781>

- L'Écuyer, R. (1987) L'analyse de contenu : notion et étapes. Dans J-P. Deslauriers (dir.), *Les méthodes de la recherche qualitative* (pp. 49-65). Presses de l'Université du Québec.
- Lajeunesse, S.-L. et Deslauriers, J.-M. (2013). Point de vue masculin sur la pornographie: des fantasmes à la réalité. *Sexologies*, 22(1), 32–41. <https://doi.org/10.1016/j.sexol.2012.08.019>
- Lamb, S. et Koven, J. (2019). Sexualization of girls: addressing criticism of the apa report, presenting new evidence. *Sage Open*, 9(4), 215824401988102–215824401988102. <https://doi.org/10.1177/2158244019881024>
- Lebreton, C. (2009). Les revues québécoises pour adolescentes et l'idéologie du girl power. *Recherches féministes*, 22(1), 85–103. <https://doi.org/10.7202/037797ar>
- Lee, M. et Crofts, T. (2015). Gender, pressure, coercion and pleasure: untangling motivations for sexting between young people. *British Journal of Criminology*, 55(3), 454-473. <https://doi.org/10.1093/bjc/azu075>
- Len-Ríos, M. E., Streit, C., Killoren, S., Deutsch, A., Cooper, M. L. et Carlo, G. (2016). U.S. Latino adolescents' use of mass media and mediated communication in romantic relationships. *Journal of Children and Media*, 10, 395-410. <https://doi.org/10.1080/17482798.2016.1144214>
- Lippman, J. R. et Campbell, S. W. (2014). Damned if you do, damned if you don't...if you're a girl: relational and normative contexts of adolescent sexting in the United States. *Journal of Children and Media*, 8(4), 371–386. <https://doi.org/10.1080/17482798.2014.923009>
- Lowe-Calverley, E. et Grieve, R. (2018). Thumbs up: a thematic analysis of image-based posting and liking behaviour on social media. *Telematics and Informatics*, 35(7), 1900–1913. <https://doi.org/10.1016/j.tele.2018.06.003>
- Madigan, S., Ly, A., Rash, C.L., Van Ouytsel, J. et Temple, J.R. (2018). Prevalence of Multiple Forms of Sexting Behavior Among Youth: A Systematic Review and Meta-analysis. *JAMA pediatrics*, 172(4), 327-335. <https://doi.org/10.1001/jamapediatrics.2017.5314>
- Malacane, M. et Beckmeyer, J. J. (2016). A review of parent-based barriers to parent-adolescent communication about sex and sexuality: implications for sex and family educators. *American Journal of Sexuality Education*, 11(1), 27–40. <https://doi.org/10.1080/15546128.2016.1146187>
- Mancini, C., Reckdenwald, A., et Beauregard, E. (2012). Pornographic exposure over the life course and the severity of sexual offenses: imitation and cathartic effects. *Journal of Criminal Justice*, 40(1), 21–30. <https://doi.org/10.1016/j.jcrimjus.2011.11.004>
- Marceau, R. (2007). L'expérience québécoise des trente dernières années en évaluation. Dans S. Jacob, F. Varone et J.-L. Genard (dir.), *L'évaluation des politiques au niveau régional*. Peter Lang.

- Marceau, R. et Dubois, N. (2005). Un état des lieux théoriques de l'évaluation : une discipline à la remorque d'une révolution scientifique qui n'en finit pas. *Revue canadienne d'évaluation de programme*, 20(1), 1-36.
- Mascheroni, G. et Cuman, A. (2014). *Net Children Go Mobile: Final report*. Educatt. Récupéré de http://eprints.lse.ac.uk/60231/1/__lse.ac.uk_storage_LIBRARY_Secondary_libfile_shared_repository_Content_Net%20Children%20Go%20Mobile%20Project_Reports_Net%20Children%20Go%20Mobile_final%20report_2014.pdf
- Mason-Jones, A. J., Sinclair, D., Mathews, C., Kagee, A., Hillman, A. et Lombard, C. (2016). School-based interventions for preventing hiv, sexually transmitted infections, and pregnancy in adolescents. *Cochrane Database of Systematic Reviews*, 11(11). <https://doi.org/10.1002/14651858.CD006417.pub3>
- McKenney, S. J. et Bigler, R. S. (2016). High heels, low grades: internalized sexualization and academic orientation among adolescent girls. *Journal of Research on Adolescence*, 26(1), 30–36. <https://doi.org/10.1111/jora.12179>
- Mensah, M. N. (2009). Sexe, médias et... hypermoralisation. *Globe*, 12(2), 169–180. <https://doi.org/10.7202/1000713ar>
- Mercier É. (2016). Pornographie, nouveaux médias et intimité normative dans les discours sur l'hypersexualisation des jeunes. *Canadian Journal of Communication*, 41(2). <https://doi.org/10.22230/cjc.2016v41n2a2986>
- Mercier, É., Deschênes, C., des Rivières M.-J., Brun, J., Baillargeon, D., Caron, C., ... Laplanche, L. (2020). La révolte des « carres jaunes » : représentations et résistances des filles dans les médias au Québec. *Recherches Féministes*, 33(1), 75–91. <https://doi.org/10.7202/1071243ar>
- Millerand, F., Thoër, C., Duque, N., Lévy Joseph, J., Charton, L., Balleys, C., ... Martin, O. (2018). Le « divertissement connecté » au sein du foyer : une enquête auprès des jeunes québécois. *Enfances, Familles, Générations*, 31(31). <https://doi.org/10.7202/1061776ar>
- Ministère de l'Éducation et de l'Enseignement supérieur (MESS). (2019). *5 CLÉS pour évaluer les offres de services en éducation à la sexualité – Document de travail à l'intention des écoles pilotes*.
- Mongiat, S. et Hurteau, M. (2008). *Analyse des pratiques en évaluation de programme: les éléments qui contribuent à formuler un jugement fondé* (dissertation). Université du Québec à Montréal.
- Moran, J. B., Salerno, K. J. et Wade, T. J. (2018). Snapchat as a new tool for sexual access: are there sex differences? *Personality and Individual Differences*, 129, 12–16. <https://doi.org/10.1016/j.paid.2018.02.040>

- Moreau, N., Költő András, Young, H., Maillochon, F. et Godeau, E. (2019). Negative feelings about the timing of first sexual intercourse: findings from the health behaviour in school-aged children study. *International Journal of Public Health*, 64(2), 219–227. <https://doi.org/10.1007/s00038-018-1170-y>
- Nadeau, M. A. (1988). *L'évaluation de programme : théorie et pratique* (2^e éd). Presses de l'Université Laval.
- Nevo, D. (1983). The conceptualization of educational evaluation: an analytical review of the literature. *Review of Educational Research*, 53(1), 117–128. <https://doi.org/10.3102/00346543053001117>
- Octobre, S. et Patureau F. (2018). *Normes de genre dans les institutions culturelles*. DEPS. <http://www.cairn.info/normes-de-genre-dans-les-institutions-culturelles--9782724623307.htm>.
- Oliver, V., Toronto Teen Survey Research Team, van der Meulen, E., Larkin, J. et Flicker, S. (2013). If you teach them, they will come: providers' reactions to incorporating pleasure into youth sexual education. *Canadian Journal of Public Health: A Publication of the Canadian Public Health Association*, 104(2), 147. <https://doi.org/10.1007/BF03405678>
- Oosterhof, P., Muller, C. et Shephard, K. (2017, février). Sex education in the digital era. *IDS Bulletin*, 48(1). Récupéré de <http://bulletin.ids.ac.uk/idsbo/issue/view/223>
- Ordre professionnel des sexologues du Québec (OPSQ). (2017). *Besoins des élèves et des milieux scolaires dans le contexte de la réalisation des apprentissages essentiels en éducation à la sexualité* [Communication]. Récupéré de https://opsq.org/wp-content/uploads/2017/04/Besoins-%C3%A9ducation-sexualit%C3%A9_2017-02-16mj.pdf
- Organisation Mondiale de la Santé [OMS]. (2006). *Santé sexuelle*. WHO. Récupéré de www.who.int/topics/sexual_health/fr/
- Otis, J., Gaudreau, L., Duquet, F., Michaud, F et Nonn, É. (2012). *L'intégration et la coordination des actions en éducation à la sexualité en milieu scolaire dans le contexte en transformation des réseaux de l'éducation et de la santé : Démarche évaluative en soutien à la mise en œuvre de la Stratégie québécoise de lutte contre le VIH, le VHC et les ITS* (2^e éd.). Université du Québec à Montréal, Chaire de recherche du Canada en éducation à la santé.
- Paillé P. et Mucchielli, A. (2003). *L'analyse qualitative en sciences humaines et sociales*. Armand Colin.
- Papadopoulos, L. (2010). Sexualisation of young people review. Récupéré à <http://dera.ioe.ac.uk/10738/1/sexualisation-young-people.pdf>
- Paquette, E. (2009). « Le fléau ». Sexualité adolescente, Internet et panique morale. *Globe*, 12(2), 47–69. <https://doi.org/10.7202/1000706ar>

- Pariera, K. L. et Brody, E. (2018). "talk more about it": emerging adults' attitudes about how and when parents should talk about sex. *Sexuality Research and Social Policy*, 15(2), 219–229. <https://doi.org/10.1007/s13178-017-0314-9>
- Patton, M. Q. (1990). *Qualitative evaluation and research methods* (2^e éd). Sage.
- Patton, M. Q. (2015). *Qualitative Research & Evaluation Methods* (4^e éd). SAGE.
- Pelletier-Dumas, M. (2011). *Liens entre la popularité, l'estime de soi, les habitudes de consommation de médias, y compris ceux sexuellement explicites et les conduites sexualisées chez les adolescent(e)s de 14-15 ans*. Mémoire. Montréal (Québec, Canada). Université du Québec à Montréal, Maîtrise en sexologie.
- Pingel, E. S., Thomas, L., Harmell, C. et Bauermeister, J. (2013). Creating comprehensive, youth centered, culturally appropriate sex education: what do young gay, bisexual and questioning men want? *Sexuality Research & Social Policy : Journal of Nsrc : Sr & Sp*, 10(4). <https://doi.org/10.1007/s13178-013-0134-5>
- Pontbriand, M.-M. (2018, 10 avril). *Code vestimentaire : une première victoire pour les carrés jaunes*. Radio-Canada. Récupéré de ici.radio-canada.ca/nouvelle/1094169/code-vestimentaire-carres-jaunes-ecole-secondaire-joseph-francois-perreault
- Porter, I. (2018, 27 mars). *La révolte de coton : à l'assaut des codes vestimentaires au secondaire*. Le Devoir. Récupéré de <https://www.ledevoir.com/societe/523723/mot-cle-mouvement-de-contestation-des-codes-vestimentaires-dans-des-ecoles-de-quebec>
- Poulin, R. (2009). *Sexualisation précoce et pornographie* (Ser. Genre du monde). La Dispute.
- Pound, P., Denford, S., Shucksmith, J., Tanton, C., Johnson, A. M., Owen, J., ... Campbell, R. (2017). What is best practice in sex and relationship education? a synthesis of evidence, including stakeholders' views. *Bmj Open*, 7(5), 014791. <https://doi.org/10.1136/bmjopen-2016-014791>
- Puglia, R. et Glowacz, F. (2015). Consommation de pornographie à l'adolescence : quelles représentations de la sexualité et de la pornographie, pour quelle sexualité ? *Neuropsychiatrie De L'enfance Et De L'adolescence*, 63(4), 231–237. <https://doi.org/10.1016/j.neurenf.2015.01.007>
- Québec. Ministère de l'Éducation. (2003). *L'éducation à la sexualité dans le contexte de la réforme de l'éducation*. Récupéré de <https://publications.msss.gouv.qc.ca/msss/fichiers/2003/03-education-sexualite.pdf>
- Québec. Conseil du statut de la femme. (2008). *Le sexe dans les médias : obstacle aux rapports égaux*. Conseil du statut de la femme, Direction des communications. Récupéré de

<https://www.csf.gouv.qc.ca/wp-content/uploads/avis-le-sexe-dans-les-medias-obstacle-aux-rapports-egalitaires.pdf>

Québec. Ministère de la Santé et des Services Sociaux. (2014). *Sexualité saine et responsable en contexte scolaire: Recommandations du groupe de travail national sexualité-jeunesse*, Ministère de la santé et des services sociaux. [Rapport]. Récupéré de <https://publications.msss.gouv.qc.ca/msss/fichiers/2014/14-314-02W.pdf>

Québec. Direction régionale de santé publique de la Capitale-Nationale. (2015). *SexBox 360, Pour faire le tour de la question! Analyse critique et recommandation*. Récupéré de [file:///C:/Users/Isabelle.Lefort/Downloads/SexBox%20360%20-%20Analyse%20critique%20et%20recommandation%20-%20DOCUMENT%20COMPLET%20-%20DRSP%20Capitale-Nationale%20-%2018-02-2015%20\(2\).pdf](file:///C:/Users/Isabelle.Lefort/Downloads/SexBox%20360%20-%20Analyse%20critique%20et%20recommandation%20-%20DOCUMENT%20COMPLET%20-%20DRSP%20Capitale-Nationale%20-%2018-02-2015%20(2).pdf)

Québec. Direction générale de santé publique de Montréal. (2016a). *SEXOCLIC – Planifier*. Récupéré de <https://santemontreal.qc.ca/professionnels/drsp/sujets-de-a-a-z/sexoclic/planifier/>

Québec. Ministère de la Santé et des Services Sociaux. (2016b). *Projet Mosaïk – Pour une sortie de bal et d'après-bal inoubliable - Parents, vous avez un rôle à jouer!* [Dépliant]. Récupéré de <https://publications.msss.gouv.qc.ca/msss/fichiers/mosaik/16-314-02WF.pdf>

Québec. Ministère de l'économie, de la science et de l'innovation. Direction de la coordination, de l'évaluation et de la planification (DCEP). (2017). *Guide de l'évaluation des programmes du Ministère*. Récupéré de https://cdn-contenu.quebec.ca/cdn-contenu/adm/min/economie/publications-adm/evaluation-programmes/politique_ministerielle_doc_normatifs/GM_evaluation_programmes_ministere.pdf?1544817363

Québec. Ministère de l'Éducation et de l'Enseignement supérieur. (2018). *Contenus détaillés en éducation à la sexualité – Secondaire*. Récupéré de http://www.education.gouv.qc.ca/fileadmin/site_web/documents/education/adaptation-scolaire-services-comp/EDUC-Contenus-Sexualite-Personnel-scolaire-Secondaire-FR.pdf

Québec. (2020). *Conséquences des stéréotypes sur le développement*. Site officiel du Gouvernement du Québec. Récupéré de <https://www.quebec.ca/famille-et-soutien-aux-personnes/developpement-des-enfants/consequences-stereotypes-developpement>

Québec. Secrétariat à la condition féminine. (2021). *Modèles et comportements égalitaires*. Récupéré de <http://www.scf.gouv.qc.ca/egalite/modeles-et-comportements-egalitaires/>

Rabearivelo, H. A., et Lamouri, J. (2011). L'évaluation « affranchie des objectifs » : une approche sans but? Dans P.-M. Daigneault (dir.), *Les approches théoriques en évaluation* (p. 17-22). Cahier de la performance et de l'évaluation. PerfEval.

- Ragsdale, K., Bersamin, M. M., Schwartz, S. J., Zamboanga, B. L., Kerrick, M. R. et Grube, J. W. (2014). Development of sexual expectancies among adolescents: contributions by parents, peers and the media. *Journal of Sex Research*, 51(5), 551–60. <https://doi.org/10.1080/00224499.2012.753025>
- Reist, M. et Bray, A. (2011). *Big porn inc: exposing the harms of the global pornography industry*. Spinifex Press.
- Renaud, L., Chevalier, S., & O'Loughlin, J. (1997). L'institutionnalisation des programmes communautaires : revue des modèles théoriques et proposition d'un modèle. *Canadian Journal of Public Health / Revue Canadienne De Sante'e Publique*, 88(2), 109–113.
- Ridde V. et Dagenais, C. (2012). *Approches et pratiques en évaluation de programmes* (nouv. éd. rev. et augm.). Presses de l'Université de Montréal.
- Rigby, K. (2006). What we learn from evaluated studies of school-based programs to reduce bullying in schools. Dans S.H. Jimerson, et M.J. Furlong (Éd.), *Handbook of school violence and school safety*, (pp. 325-337). Lawrence Erlbaum.
- Ringrose, J., Harvey, L., Gill, R. et Livingstone, S. (2013). Teen girls, sexual double standards and 'sexting': gendered value in digital image exchange. *Feminist Theory*, 14(3), 305–323. <https://doi.org/10.1177/1464700113499853>
- Rosenstock, I. M. (1974). Historical origins of the health belief model. *Health Education Monographs*, 2(4), 328–335.
- Rothman, E. F., Kaczmarzky, C., Burke, N., Jansen, E. et Baughman, A. (2015). "Without porn ... I wouldn't know half the things I know now": a qualitative study of pornography use among a sample of urban, low-income, black and Hispanic youth. *Journal of Sex Research*, 52(7), 736–46. <https://doi.org/10.1080/00224499.2014.960908>
- Salmon, Y. et Zdanowicz, N. (2007). Net, sex and rock'n'roll ! Les potentialités d'un outil comme internet et son influence sur la sexualité des adolescents. *Sexologies*, 16(1), 43–52. <https://doi.org/10.1016/j.sexol.2006.08.003>
- Scarcelli, C. M. (2015). "it is disgusting, but ... ": adolescent girls' relationship to internet pornography as gender performance. *Porn Studies*, 2(2-3), 237–249. <https://doi.org/10.1080/23268743.2015.1051914>
- Scriven, M. (1972). Pros and Cons About Goal-Free Evaluation. *Evaluation Comments* 3(4), 1-4.
- Sénat du Canada. (2021). *Projet de loi S-203 : Loi sur la protection des jeunes contre l'exposition à la pornographie*. 2^e sess., 43^e lég. Récupéré de <https://parl.ca/DocumentViewer/fr/43-2/projet-loi/S-203/troisieme-lecture>

- Shechtman, Z. (2017). *Group counseling and psychotherapy with children and adolescents: theory, research, and practice*. Taylor and Francis. <https://doi.org/10.4324/9781315093369>
- Shepard, L. A. (1977). *A Checklist for Evaluating Large-Scale Assessment Programs*. The Evaluation Center: Western Michigan University. Récupéré de <http://citeseerx.ist.psu.edu/viewdoc/download;jsessionid=4F0E6FCE8220FA2DC187AAA950D24621?doi=10.1.1.119.1418&rep=rep1&type=pdf>
- Sinković, M., Štulhofer, A. et Božić, J. (2013). Revisiting the association between pornography use and risky sexual behaviors: the role of early exposure to pornography and sexual sensation seeking. *The Journal of Sex Research*, 50(7), 633–41.
- Smaniotto, B., et Melchiorre, M. (2018). Quand la construction de la sexualité adolescente se confronte à la violence du voir pornographique. *Sexologies*, 27(4), 177–183. <https://doi.org/10.1016/j.sexol.2017.09.003>
- Smaniotto, B., et Réveillaud. (2016). À la rencontre des adolescents auteurs de violences sexuelles accueillis dans un dispositif de soin spécifique. *Cahiers De Psychologie Clinique*, 46(1), 205–205. <https://doi.org/10.3917/cpc.046.0205>
- Smolak, L. et Murnen, S. K. (2011). The sexualization of girls and women as antecedents of objectification. Dans R. M. Calogero, S. Tantleff-Dunn et J. K. Thompson (dir.), *Self-objectification in women: Causes, consequences, and counteractions* (p. 53–75). American Psychological Association.
- Sousa, M. A., Oliveira, P. A., Lima, M. D. O., & Freitas, M. I. F. (2020). Influence of social media for sexuality of adolescents. *European Journal of Public Health*, 30(Supplement_5). <https://doi.org/10.1093/eurpub/ckaa166.050>
- Stanley, N., Ellis, J. et Bell, J. (2011). Delivering preventive programmes in schools: Identifying gender issues. Dans C. Barter et D. Berridge (dir.), *Children behaving badly? Exploring peer violence between children and young people* (p. 217-230). Wiley.
- Starr, C. R. et Ferguson, G. M. (2012). Sexy dolls, sexy grade-schoolers? media & maternal influences on young girls' self-sexualization. *Sex Roles : A Journal of Research*, 67(7-8), 463–476. <https://doi.org/10.1007/s11199-012-0183-x>
- Steeves, V. (2014). *Jeunes Canadiens dans un monde branché, Phase III : La sexualité et les relations amoureuses à l'ère du numérique*. Habilomédias.
- Steeves, V., McAleese, S. et Brisson-Boivin, K. (2020). *Jeunes Canadiens dans un monde branché, Phase IV : Discuter avec les jeunes et les parents de la résilience numérique*. HabiloMédias.
- Stoecker, R. (1991). Evaluating and rethinking the case study. *Sociological Review*, 39(1), 99-112.

- Stufflebeam, D. et Shinkfield, AL. (2007). *Evaluation theory, models and applications*. Jossey-Bass.
- Symons, K., Ponnet, K., Emmery, K., Walrave, M. et Heirman, W. (2017). Parental knowledge of adolescents' online content and contact risks. *Journal of Youth and Adolescence : A Multidisciplinary Research Publication*, 46(2), 401–416. <https://doi.org/10.1007/s10964-016-0599-7>
- Thomas, D.R. (2006). A general inductive approach for analyzing qualitative evaluation data. *American Journal of Evaluation*, 27(2), 237-246.
- Tourigny, M. et Dagenais, C. (2005). Introduction à la recherche évaluative. La recherche au service des intervenants et des gestionnaires. Dans S. Bouchard et C. Cyr (dir.), *Recherche psychosociale : pour harmoniser recherche et pratique* (p.435-481). Presses de l'Université du Québec.
- Trudel, J. (2018). Les rapports sociaux de sexe dès la petite enfance : une analyse de genre du programme éducatif des services de garde du québec, accueillir la petite enfance. *Recherches Féministes*, 31(1), 105–121. <https://doi.org/10.7202/1050656ar>
- Underwood, L. et Dailey, F. L. L. (2017). *Counseling adolescents competently*. SAGE Publications.
- 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*. Organisation des Nations Unies pour l'éducation, la science et la culture (UNESCO).
- UNESCO. (2015). *L'éducation sexuelle complète. Une étude mondiale*. Organisation des Nations Unies pour l'éducation, la science et la culture (UNESCO).
- UNESCO, ONU Femmes, ONUSIDA, OMS, UNFPA, UNICEF. (2018). *Principes directeurs internationaux sur l'éducation à la sexualité (2^e éd)*. Organisation des Nations Unies pour l'éducation, la science et la culture (UNESCO).
- UQAM. *Outiller les jeunes face à l'hypersexualisation*. (2021). *Formations pour le niveau secondaire*. Récupéré de <https://hypersexualisation.uqam.ca/volet-2-formations-aux-intervenants-intervenantes/formation-niveau-secondaire/>
- Vandenbosch, L. (2015). Antecedents of adolescents' exposure to different types of sexually explicit internet material: a longitudinal study. *Computers in Human Behavior*, 50, 439–448. <https://doi.org/10.1016/j.chb.2015.04.032>
- Vandenbosch, L. et Eggermont, S. (2015). The role of mass media in adolescents' sexual behaviors: Exploring the explanatory value of the three-step self-objectification process. *Archives of Sexual Behavior*, 44(3), 729-742. <https://doi.org/10.1007/s10508-014-0292-4>

- Van Ouytsel, J., Van Gool, E., Walrave, M., Ponnet, K. et Peeters, E. (2017). Sexting: adolescents' perceptions of the applications used for, motives for, and consequences of sexting. *Journal of Youth Studies*, 20(4), 446–470. <https://doi.org/10.1080/13676261.2016.1241865>
- Vitaro, F et Gagnon, C. (2000). *Prévention des problèmes d'adaptation chez les enfants et les adolescents*. Presses de l'Université du Québec.
- Walrave, M., Heirman, W. et Hallam, L. (2014). Under pressure to sext? applying the theory of planned behaviour to adolescent sexting. *Behaviour and Information Technology*, 33(1), 85–97. <https://doi.org/10.1080/0144929X.2013.837099>
- Ward, L. M. (2016). Media and sexualization: state of empirical research, 1995-2015. *Journal of Sex Research*, 53(4-5), 560–77. <https://doi.org/10.1080/00224499.2016.1142496>
- Whitfield, C., Jomeen, J., Hayter, M. et Gardiner, E. (2013). Sexual health information seeking: a survey of adolescent practices. *Journal of Clinical Nursing*, 22(23-24), 3259–69. <https://doi.org/10.1111/jocn.12192>
- Widman, L., Choukas-Bradley, S., Noar, S. M., Nesi, J. et Garrett, K. (2016). Parent-adolescent sexual communication and adolescent safer sex behavior: a meta-analysis. *JAMA Pediatrics*, 170(1), 52–61. <https://doi.org/10.1001/jamapediatrics.2015.2731>
- Wyndol, F., Furman, W., Brown, B. B., Feiring, C., Brown, B. B. et Feiring, C. (1999). *The development of romantic relationships in adolescence*. Cambridge University Press.
- Y des femmes de Montréal [YWCA]. (2010). *Être ou paraître : les jeunes face aux stéréotypes sexuels*. [Outil d'intervention]. Récupéré de <http://www3.onf.ca/sg/100638.pdf>
- Y des femmes de Montréal [YWCA]. (2014). *Capsules vidéo sur l'hypersexualisation*. [Outil d'intervention]. Récupéré de <http://capsule.ydesfemmesmtl.org/>
- Yarbrough, D. B., Shulha, L. M., Hopson, R. K., et Caruthers, F. A. (2011). *The program evaluation standards: A guide for evaluators and evaluation users* (3^e éd.). Sage.
- Yau, J. C. et Reich, S. M. (2019). "it's just a lot of work": adolescents' self-presentation norms and practices on facebook and instagram. *Journal of Research on Adolescence*, 29(1), 196–209. <https://doi.org/10.1111/jora.12376>
- Ybarra, M. L. et Mitchell, K. J. (2015). "sexting" and its relation to sexual activity and sexual risk behavior in a national survey of adolescents. *Journal of Adolescent Health*, 55(6), 757–764. <https://doi.org/10.1016/j.jadohealth.2015.01.016>
- Yoder, V.C., Virden, T.B. et Amin, K. (2005). Internet pornography and loneliness: an association? *Sexual Addiction & Compulsivity*, 12(1), 19–44. <https://doi.org/10.1080/10720160590933653>

Youker, B. W., & Ingraham, A. (2014). Goal-free evaluation: an orientation for foundations' evaluations. *The Foundation Review*, 5(4). <https://doi.org/10.9707/1944-5660.1182>

Zhou, S., & Cheung, M. (2020). Sex education programs for preteens: a review of relevant outcome studies in nine countries. *Child and Adolescent Social Work Journal*, (2020). <https://doi.org/10.1007/s10560-020-00713-0>