

UNIVERSITÉ DU QUÉBEC À MONTRÉAL

L'INTÉGRATION DE L'ÉDUCATION À LA SEXUALITÉ PAR DES
ENSEIGNANTS DE SCIENCE ET TECHNOLOGIE DU SECONDAIRE :
ANALYSE DES CONCEPTIONS ET DES PRATIQUES

MÉMOIRE

PRÉSENTÉ

COMME EXIGENCE PARTIELLE
DE LA MAÎTRISE EN ÉDUCATION

PAR

GUILLAUME CYR

JANVIER 2016

UNIVERSITÉ DU QUÉBEC À MONTRÉAL
Service des bibliothèques

Avertissement

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

REMERCIEMENTS

Je tiens à remercier d'abord Patrice Potvin, mon directeur, pour avoir été le premier à aviver ma passion de l'enseignement des sciences, pour ses incitatifs à poursuivre les études supérieures et pour son soutien tout au long de ma maîtrise. Je remercie également Joanne Otis, ma codirectrice, pour la valorisation de mon implication militante et pour les habiletés de collecte de données qu'elle m'a inculquées.

Cette recherche n'aurait pas pu être réalisée sans la participation des enseignants, qui m'ont accueilli dans leur classe.

Je suis reconnaissant de l'aide fournie par Miguel, Bruno, Aimé et Marie-Hélène qui ont contribué bénévolement à la collecte ou à l'analyse des données.

Mes réflexions n'auraient pas été aussi étoffées et sensibles sans l'apport de plusieurs personnes au sein de groupes et événements militants auxquels j'ai participé : PolitiQ, la Radical Queer Semaine, Pervers/Cité, le P!nk bloc et La Réclame. Un merci particulier revient à mon complice en éducation que j'ai rencontré grâce à la grève étudiante de 2012, à Maude pour ses relectures et à Princesse pour nos échanges sur l'épistémologie et la méthodologie.

Enfin, au cours de ma maîtrise, j'ai eu la chance de compter sur les membres de l'Équipe de recherche en éducation scientifique et technologique (EREST), de l'équipe Sexualités et genres : vulnérabilité et résilience (SVR) et de la Chaire de recherche en éducation à la santé (CRACES) pour leur soutien, pour les échanges enrichissants et pour les opportunités d'apprendre comment faire de la recherche.

TABLE DES MATIÈRES

LISTE DES TABLEAUX.....	vii
LISTE DES ABRÉVIATIONS, DES SIGLES ET DES ACRONYMES	ix
RÉSUMÉ.....	x
INTRODUCTION.....	1
CHAPITRE I	
PROBLÉMATIQUE	3
1.1 La sexualité des adolescents.....	4
1.2 Évolution de la place de l'éducation à la sexualité dans le curriculum scolaire ..	6
1.3 Transformation de l'enseignement de la science et la technologie.....	8
1.3.1 L'interdisciplinarité.....	8
1.3.2 L'approche Science-Technique-Société.....	10
1.3.3 Les conceptions des enseignants	11
1.4 Limites de l'intégration de l'éducation à la sexualité dans les cours de sciences et technologies	12
1.5 Question de recherche	14
1.6 Incidence des résultats.....	14
CHAPITRE II	
CADRE CONCEPTUEL	16
2.1 Les conceptions	16
2.2 L'éducation à la sexualité.....	19
2.3 La sexualité	22
2.4 Le sexe et le genre.....	25
2.5 Les études sur les conceptions des enseignants	29
2.6 Les pratiques enseignantes.....	31

2.7	Les études sur les pratiques des enseignants de science et technologie en éducation à la sexualité.....	33
2.8	Les objectifs de recherche.....	34
CHAPITRE III		
MÉTHODOLOGIE.....		
3.1	Approche de recherche.....	35
3.2	Participants.....	36
3.3	Stratégies de collecte de données.....	38
3.3.1	Observation.....	38
3.3.2	Entretiens individuels semi-dirigés.....	40
3.4	Analyse des données.....	41
3.5	Critères de rigueur de la recherche.....	43
3.6	Considérations éthiques.....	44
CHAPITRE IV		
RÉSULTATS.....		
4.1	Présentation des cas à l'étude.....	45
4.1.1	Cas 1.....	46
4.1.2	Cas 2.....	46
4.1.3	Cas 3.....	47
4.1.4	Cas 4.....	47
4.1.5	Cas 5.....	47
4.2	Conceptions.....	48
4.2.1	Conceptions à propos de l'éducation à la sexualité.....	48
4.2.2	Conceptions à propos de la sexualité.....	56
4.2.3	Conceptions à propos du sexe et du genre.....	64
4.3	Pratiques enseignantes.....	77
4.3.1	Sélection des contenus.....	78
4.3.2	Organisation des contenus.....	87
4.3.3	Activités sur les contenus.....	89
4.3.4	Conditions de la dynamique de l'apprentissage.....	92
4.3.5	Répartition des initiatives.....	94

4.3.6 Registres de la communication didactique.....	96
4.3.7 Modalités d'évaluation.....	98
4.3.8 Lieux et espaces d'enseignement-apprentissage.....	100
4.3.9 Regroupement des élèves.....	101
4.3.10 Organisation temporelle.....	102
4.3.11 Matériels et supports didactiques.....	104
CHAPITRE V	
DISCUSSION.....	108
5.1 Interprétation relative aux conceptions des enseignants.....	108
5.1.1 Interprétation relative aux conceptions à propos de l'éducation à la sexualité.....	108
5.1.2 Interprétation relative aux conceptions à propos de la sexualité.....	111
5.1.3 Interprétation relative aux conceptions à propos du sexe et du genre....	114
5.1.4 Regroupements de conceptions.....	116
5.2 Interprétation relative aux pratiques des enseignants.....	118
5.2.1 Des pratiques centrées sur les contenus de science et technologie.....	118
5.2.2 Des pratiques centrées sur les enseignants.....	121
5.2.3 Quelques pratiques liées à la prévention.....	122
5.3 Mise en relation des résultats relatifs aux conceptions et aux pratiques des enseignants.....	124
CHAPITRE VI	
CONCLUSION.....	126
6.1 Les retombées des résultats pour l'intervention et la planification de programme en éducation à la sexualité.....	128
6.2 Les limites et les implications pour les recherches futures.....	129
APPENDICE A	
FORMULAIRE DE CONSENTEMENT.....	132
APPENDICE B	
GUIDE D'ENTRETIEN INDIVIDUEL.....	136
APPENDICE C	
LEXIQUE DES CODES DE L'ANALYSE DES DONNÉES.....	140
APPENDICE D	
CERTIFICAT DU COMITÉ D'ÉTHIQUE.....	145

RÉFÉRENCES..... 147

LISTE DES TABLEAUX

Tableau	Page
2.1 Paradigmes d'interprétations des notions de sexe/genre (adapté de Baril, 2013)	27
3.1 La diversification des participants dans l'échantillon réel.....	37
4.1 Questions posées aux enseignants sur leurs conceptions de l'éducation à la sexualité	49
4.2 Synthèse des résultats relatifs aux conceptions de l'éducation à la sexualité biologique	50
4.3 Synthèse des résultats relatifs aux conceptions de l'éducation à la sexualité préventive.....	52
4.4 Synthèse des résultats relatifs aux conceptions de l'éducation à la sexualité personnelle	53
4.5 Synthèse des résultats relatifs aux conceptions de l'éducation à la sexualité morale ou religieuse.....	54
4.6 Synthèse des résultats relatifs aux conceptions de l'éducation à la sexualité sociale	55
4.7 Questions posées aux enseignants sur leurs conceptions de la sexualité.....	56
4.8 Synthèse des résultats relatifs aux conceptions de la sexualité – reproduction	58
4.9 Synthèse des résultats relatifs aux conceptions de la sexualité – plaisir.....	60
4.10 Synthèse des résultats relatifs aux conceptions de la sexualité – danger.....	62
4.11 Synthèse des résultats relatifs aux conceptions de la sexualité – exutoire	64
4.12 Questions posées aux enseignants sur leurs conceptions de la sexualité.....	65
4.13 Synthèse des résultats relatifs aux conceptions du sexe	68
4.14 Synthèse des résultats relatifs aux conceptions du genre.....	70

4.15	Synthèse des résultats relatifs aux conceptions de l'articulation entre le sexe et le genre.....	73
4.16	Synthèse des résultats relatifs aux conceptions du sexe/genre – la diversité sexuelle comme cas extrêmes	77
4.17	Questions posées aux enseignants sur les motifs invoqués pour justifier le choix des pratiques enseignantes	78
4.18	Contenus de la Progression des apprentissages ayant été abordés lors des observations	79
4.19	Contenus ajoutés par les enseignants.....	82
4.20	Synthèse des motifs invoqués pour justifier la sélection des contenus.....	87
4.21	Synthèse des motifs invoqués pour justifier l'organisation des contenus.....	89
4.22	Occurrences des activités sur les contenus liés à la sexualité.....	90
4.23	Synthèse des résultats relatifs aux activités sur les contenus.....	92
4.24	Synthèse des résultats relatifs aux conditions de la dynamique des apprentissages	94
4.25	Occurrences des interactions entre les enseignants et leurs élèves.....	95
4.26	Synthèse des résultats relatifs à la répartition des initiatives.....	96
4.27	Synthèse des résultats relatifs aux registres de la communication didactique	97
4.28	Synthèse des résultats relatifs aux modalités d'évaluation	100
4.29	Synthèse des résultats relatifs aux lieux et espaces d'enseignement-apprentissage.....	101
4.30	Synthèse des résultats relatifs au regroupement des élèves	102
4.31	Synthèse des résultats relatifs à l'organisation temporelle	104
4.32	Synthèse des résultats relatifs aux matériels et supports didactiques	107
5.1	Éléments de discours en lien avec les conceptions dominantes des enseignants.....	117

LISTE DES ABRÉVIATIONS, DES SIGLES ET DES ACRONYMES

CLSC Centre local de services communautaires

FPS Formation personnelle et sociale

MEQ Ministère de l'Éducation du Québec

STS Science – Technologie – Société

KVP Connaissances scientifiques, valeurs et pratiques sociales (scientific knowledge, values and social practices)

ITSS Infections transmissibles sexuellement et par le sang

ITS Infections transmissibles sexuellement

RÉSUMÉ

Depuis l'implantation du plus récent Programme de formation de l'école québécoise en 2005, l'éducation à la sexualité devrait être l'objet d'une collaboration interdisciplinaire entre enseignants. Toutefois, seul l'enseignant de science et technologie se retrouve avec des concepts prescrits au programme directement liés à la sexualité. Face à ces changements, notre recherche vise à comprendre comment les enseignants intègrent l'éducation à la sexualité dans les cours de science et technologie. Une recherche s'étant déroulée en milieu scolaire après la Réforme a démontré une pluralité de pratiques. Des recherches plus spécifiquement sur l'enseignement des sciences ont démontré que les enseignants de biologie ont des conceptions plus déterministes que leurs collègues de langue et du primaire et qu'il y a une absence et une délégitimation des représentations de l'orientation sexuelle, du sexe et du genre autres que la norme. Cette recherche s'est penchée sur les pratiques enseignantes ainsi que sur les conceptions comme résultantes d'interactions entre les connaissances scientifiques, les valeurs et les pratiques sociales d'un individu. Trois objectifs étaient poursuivis : 1) décrire les conceptions que des enseignants de science et technologie entretiennent à l'égard de l'éducation à la sexualité, de la sexualité du sexe et du genre; 2) décrire les pratiques d'enseignants de science et technologie en éducation à la sexualité; et 3) identifier les motifs invoqués pour justifier le choix de ces pratiques enseignantes. Pour réaliser notre recherche, nous avons procédé à une étude de cas multiple et avons eu recours à l'observation directe ainsi qu'à des entretiens individuels semi-dirigés. Les résultats démontrent deux regroupements de conceptions : un axé sur l'éducation à la sexualité biologique et préventive, sur la reproduction et sur le déterminisme biologique, l'autre centré sur l'éducation à la sexualité préventive, le plaisir et le fondationnalisme biologique. Les pratiques s'avèrent principalement centrées sur l'enseignant et sur les contenus de science et technologie. Quelques pratiques se sont distinguées par le fait qu'elles étaient propres à l'éducation à la sexualité et par leur objectif de prévention. Enfin, des pistes pour l'intervention, la planification de programmes et des recherches futures sont proposées afin de poursuivre l'amélioration de l'éducation à la sexualité dans les écoles secondaires du Québec.

Mots clés : Éducation à la sexualité, enseignement de la science, enseignants de science, conceptions, pratiques enseignantes

INTRODUCTION

Dans plusieurs pays, les cours de science, et plus précisément de biologie, représentent un lieu privilégié pour intégrer l'éducation à la sexualité. En France, un bulletin officiel de 2010 a prévu l'inclusion du thème *féminin/masculin* dans les cours des sciences de la vie et de la Terre (ministère de l'Éducation nationale, 2010). Il y était proposé de différencier l'identité sexuelle de l'orientation sexuelle et de confronter les données biologiques aux représentations sociales. Les manuels de cette discipline ayant intégré ce thème ont fait l'objet d'une vive controverse à la rentrée scolaire 2011 (Des députés UMP contestent la notion d'« identité sexuelle » expliquée par certains manuels scolaires, 2011). En collaboration avec des représentants de groupes religieux, quelque quatre-vingts députés ont signé une lettre dénonçant l'inclusion d'une « théorie philosophique et sociologique qui n'est pas scientifique » dans plusieurs manuels de science et ont exigé le retrait de ces manuels. Cette controverse nous renseigne sur le caractère politique et polémique de l'intégration de notions d'éducation à la sexualité dans les cours de science.

De 2005 à 2009, le nouveau Programme de formation a été implanté dans les écoles secondaires au Québec. Dans celui-ci, on remarque la volonté de fournir une éducation à la sexualité à tous les jeunes du secondaire. Par contre, l'éducation à la sexualité repose désormais principalement sur les épaules des enseignants de science et technologie. La recherche proposée dans cet avant-projet vise à explorer le phénomène de l'intégration de l'éducation à la sexualité dans les cours de science et technologie, sous l'angle des conceptions des enseignants. La recherche explorera donc les conceptions des enseignants de science et technologie à propos de l'éducation à la sexualité, de la sexualité, du sexe et du genre.

Le présent mémoire présente six chapitres. La problématique illustre d'abord les débats autour de l'éducation à la sexualité et les contingences de son intégration dans le curriculum québécois. Ensuite, sont exposés les courants en didactique des sciences qui ont influencé l'élaboration des nouveaux programmes ainsi que les problématiques de l'intégration de l'éducation à la sexualité dans les manuels de science et technologie. Le cadre conceptuel présente les éléments qui permettront d'étudier le phénomène : les conceptions, l'éducation à la sexualité, la sexualité, le sexe et le genre ainsi que la pratique enseignante. À travers ces sections, une recension des écrits portant sur les conceptions et les pratiques des enseignants de science et technologie en éducation à la sexualité est présentée. La méthodologie souligne la pertinence des choix effectués : une approche qualitative/interprétative, l'étude de cas multiples, les stratégies de collecte de données (observations et entretiens individuels semi-dirigés), l'analyse de contenu et les considérations éthiques. Le chapitre des résultats présente quant à lui une description des conceptions et des pratiques des enseignants. La discussion propose ensuite des interprétations relatives à ces résultats, puis une mise en relation entre les résultats relatifs aux conceptions et aux pratiques.

Il est pertinent de mentionner dès l'introduction que cette recherche est enrichie de notre expérience en tant qu'enseignant de la science et de la technologie ayant eu la chance d'intégrer une part d'éducation à la sexualité en lien avec la génétique. Notre parcours militant *queer* et féministe nous a également permis de développer des réflexions théoriques pertinentes pour cette recherche en plus d'accroître notre sensibilité à l'égard de différents vécus de personnes gaies, lesbiennes, bisexuelles, trans et intersexes.

CHAPITRE I

PROBLÉMATIQUE

L'école québécoise subit, depuis les années 2000, des changements importants qui affectent l'enseignement. Des changements au Programme de formation de l'école québécoise rendent la situation favorable à l'étude de l'inclusion/intégration de l'éducation à la sexualité dans les cours de sciences et technologie. En effet, étant donné la nouvelle répartition des contenus lors de l'intégration des différentes disciplines scientifiques et de la technologie dans un même cours, plus d'enseignants de science et technologie se retrouvent avec la responsabilité, parfois inattendue, de l'éducation à la sexualité. De plus, étant donné la disparition du cours de formation personnelle et sociale, une plus grande part de celle-ci revient aux enseignants de science et technologie, tout comme les enseignants des autres disciplines, puisqu'ils doivent désormais inscrire leurs situations d'apprentissages dans le cadre de *domaines généraux de formation*, comme *Santé et bien-être* qui inclut l'éducation à la sexualité (ministère de l'Éducation du Québec, 2006, p.21). Afin de comprendre le contexte dans lequel ces enseignants doivent intégrer l'éducation à la sexualité, la prochaine partie présente un bref éclairage des préoccupations actuelles à propos de la sexualité des adolescents comme justifications de l'inclusion de l'éducation à la sexualité à l'école. S'ensuit une description de l'évolution de la place de l'éducation à la sexualité dans le curriculum québécois et des transformations ayant lieu dans l'enseignement de la science et de la technologie.

1.1 La sexualité des adolescents

Depuis quelques décennies, la sexualité est un lieu de nombreux changements importants au Québec. Le modèle du couple hétérosexuel marié dans lequel devaient se dérouler, exclusivement, les relations sexuelles était autrefois la norme. Or, les mœurs ont bien changé. Quelques indicateurs récents illustrent en partie ces changements : les unions libres, les unions de même sexe et les personnes célibataires sont en forte hausse au Canada et plus particulièrement au Québec (Statistiques Canada, 2012). La séparation de l'Église et de l'État ainsi que les mouvements féministes et des minorités sexuelles sont autant de sources de ces changements. Ceux-ci peuvent être perçus comme un écroulement des repères et des guides, autrefois établis par la morale traditionnelle et la religion, d'où émergent des besoins d'établissement de nouvelles limites et davantage de contrôle (Desaulniers, 2001).

Ce climat de changement et de liberté peut provoquer des réactions et des inquiétudes, surtout en ce qui concerne la sexualité des enfants et des adolescents. Au Canada, en 2008, l'âge légal requis pour consentir à des actes sexuels est passé de 14 à 16 ans, alors qu'un âge d'au moins 18 ans est toujours nécessaire pour pratiquer le sexe anal entre deux adultes consentants, en privé, sauf s'il est pratiqué dans le cadre d'un couple marié (Pilon, 1999).

Également d'actualité, le phénomène de l'hypersexualisation fait l'objet d'un débat social dans les médias, les écoles et la recherche. Ce phénomène, qui serait issu d'une augmentation des images sexuellement explicites dans les médias et de l'usage de la pornographie par le marketing, aurait des impacts sur les représentations que les adolescents entretiennent sur leur identité, leur sexualité et celle de leurs pairs, par exemple une permissivité de relations sexuelles sans affection, une banalisation du sexe oral ainsi que l'établissement de deux poids, deux mesures à propos de l'image

et des comportements sexuels pour les filles et les garçons (Duquet et Quienart, 2009). Toutefois, l'analyse des données des cohortes de jeunes des dernières décennies présentées par Blais, Raymond, Manseau et Otis (2009), contredit certaines prémisses de l'hypersexualisation : il n'y aurait ni *diminution de l'âge du premier rapport sexuel*, ni *exacerbation des activités sexuelles*, ni *déclin de la morale et des valeurs sexuelles*. Elle permet également d'illustrer que les jeunes démontrent un plus grand respect pour la diversité sexuelle¹ qu'auparavant. Les auteurs soulignent que, même si le discours sur l'hypersexualisation des jeunes ne reflète pas la réalité, il peut tout de même avoir un impact sur ceux-ci en leur donnant l'impression d'un retard sur leurs camarades (Blais, Raymond, Manseau et Otis 2009). Tant ceux qui dénoncent l'hypersexualisation des adolescents que ceux qui souhaitent nuancer ses sources et ses impacts défendent néanmoins l'inclusion de l'éducation à la sexualité dans le curriculum scolaire québécois, notamment parce qu'elle permet aux élèves de poser un regard critique sur les images et les messages auxquels ils sont exposés et permet ainsi de mieux construire leur identité et leur sexualité.

De plus, l'implantation de l'éducation à la sexualité à tous les niveaux scolaires est préconisée afin de lutter contre l'homophobie et la transphobie (Agence de la santé publique du Canada, 2010a et 2010b). En effet, l'étude menée par Chamberland (2008) démontre que ces discriminations touchent un bon nombre d'élèves : 38,6 % des élèves du secondaire sondés ont révélé avoir été victimes d'au moins un acte homophobe. Les auteurs du rapport démontrent d'ailleurs que ces actes ont des répercussions sur la santé psychologique et la réussite scolaire.

Même s'il semble exister aujourd'hui un certain consensus sur la pertinence de l'éducation à la sexualité en milieu scolaire, cela n'a pas toujours été le cas. La

¹ Dans le cadre de notre recherche, nous utiliserons l'expression « diversité sexuelle » au sens large, c'est-à-dire qu'elle comprend autant la diversité des orientations sexuelles que la diversité des identités de genre et des corps sexués.

prochaine section illustre comment son intégration est le fruit de nombreuses contingences politiques et sociales.

1.2 Évolution de la place de l'éducation à la sexualité dans le curriculum scolaire

Au Québec, avant l'adoption, au fédéral, du Bill Omnibus (Loi de 1968-69 modifiant le droit pénal, S.C. 1968-69, c. 38, à l'art. 1) qui décriminalise l'information sur les moyens de contraception, l'éducation à la sexualité se faisait de manière informelle lors, par exemple, d'assemblées de cuisine. Cette pratique étant d'abord plus courante dans le milieu anglophone, elle s'est par la suite répandue dans le milieu francophone (St-Cerny, 2007).

Puis, plusieurs groupes, dont la Fédération du Québec pour le planning des naissances, ont fait pression pour une institutionnalisation de l'éducation à la sexualité dans les centres locaux de services communautaires (CLSC) ainsi que dans les écoles secondaires, tout en rencontrant une forte résistance des groupes de parents, qui revendiquaient l'exclusivité de l'éducation à la sexualité, et de religieux, qui dénonçaient entre autres l'absence de valeurs chrétiennes. En 1985, après de longs débats, l'éducation sexuelle a été intégrée au curriculum des écoles secondaires dans le cadre du cours de formation personnelle et sociale (FPS). Comme le précise Boucher (2003), les premières versions du programme d'éducation sexuelle élaborées par le ministère de l'Éducation (MEQ) ont été approuvées par les sexologues et les groupes féministes. Étant donné la persistance de la résistance à son égard, deux nouvelles versions ont été élaborées afin de répondre aux critiques des groupes de parents. Selon Boucher (2003), le programme qui en résulte se situe donc dans la continuité des traditions catholiques auxquelles on a accolé certaines valeurs défendues par les groupes de pression, les chercheurs et les sexologues. Néanmoins, l'éducation à la sexualité possède à partir de ce moment sa place à l'école, un enseignant étant responsable de son administration chaque année du secondaire.

Le cours de formation personnelle et sociale (FPS) s'est déroulé sur une période d'environ 15 années, après lesquelles il a disparu du curriculum dans le contexte de l'implantation d'une réforme. Des critiques ont alors été formulées à son égard. Selon Bouchard et Houle, le programme d'éducation à la sexualité au sein du cours de formation personnelle et sociale contient des stéréotypes sexistes, âgistes et hétérosexistes qui proviendraient des « contradictions sociales et des oppositions qui ont présidé à la naissance de ce programme » (1994 : voir Boucher, 2003). D'après le Regroupement professionnel des sexologues du Québec (2011), le cours était trop centré sur les problèmes et les aspects sanitaires de la sexualité, comme les infections transmissibles sexuellement et par le sang, les grossesses non planifiées, les menstruations et l'anatomie. Dans un rapport de la Direction de la santé publique sur les écoles secondaires lavalloises, les auteurs ont conclu que le programme d'éducation sexuelle ne produisait pas les résultats visés et ils ont suggéré une approche systématique qui comprend, entre autre, le développement de compétences (Arcand, Venne et Tapia, 1998 dans Otis, Gaudreau, Duquet, Michaud et Nonn, 2011).

Dans le Programme de formation actuel, l'éducation à la sexualité a été intégrée au titre de thème transversal. Au secondaire, le programme favorise le décloisonnement des disciplines afin de permettre une plus grande collaboration entre les enseignants. C'est par cette collaboration que l'éducation à la sexualité devrait alors faire son entrée dans le parcours scolaire des élèves. Comme les savoirs sur la sexualité proviennent de différentes disciplines, il a semblé pertinent qu'elle soit enseignée de manière interdisciplinaire à l'école secondaire. Dans les programmes de science et technologie, les points d'ancrage de l'éducation à la sexualité se retrouvent dans les concepts prescrits ainsi que dans les domaines généraux de formation - principalement *Santé et bien-être* (ministère de l'Éducation du Québec, 2006, p.23) - qui servent à contextualiser les apprentissages des élèves dans des situations réalistes. Un récent document ministériel, intitulé la Progression des apprentissages, détaille

plus précisément chacun des concepts prescrits au programme et il précise à quelle année de chaque cycle ceux-ci devraient être réalisés.

Même si l'éducation à la sexualité est maintenant sous la responsabilité de plusieurs acteurs de l'école, seuls les enseignants de science et technologie se retrouvent à devoir enseigner des savoirs disciplinaires directement en lien avec la sexualité. Ces savoirs seront détaillés plus bas, mais avant seront présentés certains changements qui ont cours en enseignement de la science et de la technologie et qui offrent des ancrages pour une éducation à la sexualité.

1.3 Transformation de l'enseignement de la science et la technologie

1.3.1 L'interdisciplinarité

La décision d'intégrer l'éducation à la sexualité comme thème transversal dans le Programme de formation correspond avec un changement en cours en enseignement de la science et de la technologie qui prône la résolution de problèmes autour de cas nécessitant parfois l'apport de différentes disciplines. Fourez (1998) souligne que « la disciplinarisation des sciences a amené de l'ordre et de l'organisation dans l'enseignement : mais elle a aussi entraîné une perte de sens ». En effet, les élèves recevant un tel enseignement n'y verraient qu'une tentative de les faire entrer dans le monde scientifique, au lieu de les aider à comprendre « leur monde à eux ». Afin de contrer ce constat de l'enseignement scientifique, plusieurs acteurs du monde de l'éducation proposent la pratique de l'interdisciplinarité à l'école. Plus qu'une approche simplement multidisciplinaire ou pluridisciplinaire, l'interdisciplinarité implique une stimulation réciproque de chaque discipline (Fourez, 1998). L'interdisciplinarité permettrait de révéler les limites d'un point de vue disciplinaire dans un cas donné. Par exemple, la chimie ne peut expliquer à elle seule la complexité des relations amoureuses. Une proposition formulée par les tenants de

l'interdisciplinarité est donc de construire des *îlots de rationalité interdisciplinaires* autour de problématiques, comme la recherche de solutions face à des problématiques environnementales (changements climatiques) ou de santé sexuelle (l'augmentation du nombre d'ITSS chez les jeunes) nécessitant des savoirs de physique, de chimie, de biologie, d'histoire, de sociologie, d'économie, de communication, etc.

Face à la mouvance voulant l'intégration d'une perspective interdisciplinaire dans les cours de sciences, il existe cependant certaines réserves. Astolfi (2005) met en garde contre certains objectifs d'intervention de l'éducation scientifique, qui prescrivent des comportements socialement désirables, présents dans les éducations à *la nutrition*, à *la sexualité*, à *la santé*, à *l'environnement*, etc. Afin de réaliser ces *éducations*, les enseignants de sciences sont placés, selon lui, dans une *posture prescriptive*. Même si l'enseignant ne somme pas ses élèves d'adhérer à ces comportements, cette posture va à l'encontre de la *posture critique* que nécessite une méthode scientifique (Astolfi, 2005). Lorsque ces *éducations* s'accompagnent de prescriptions normatives, elles risqueraient de justifier de manière scientifique les valeurs et les normes qu'elles portent. Pourtant, l'origine de l'inclusion de thèmes sociaux dans l'enseignement des sciences provient d'une crise qui a ébranlé le paradigme dominant en sciences. En effet, en guise de réponse à la perte de confiance de l'objectivité et du progrès scientifique suite à la Deuxième Guerre mondiale, l'inclusion des thèmes sociaux visait la prise en compte de questionnements éthiques par les scientifiques et dans l'enseignement des sciences. Caplan et Holland (1990) soulignaient cependant déjà, pour l'éducation à la santé, qu'il existe plusieurs paradigmes – humaniste, marxiste et structuraliste - qui dépassent la limite de la prescription de comportements attribuée au paradigme traditionnel. Afin de ne pas entrer dans une dynamique prescriptive, Astolfi propose de « sensibiliser les élèves aux contextes d'émergences (sociaux, économiques, historiques, ou épistémologiques) des productions scientifiques ». Par exemple, il est possible de prendre en compte le contexte sociopolitique dans lequel

émerge la tentative de trouver une origine biologique à l'homosexualité par certains neurobiologistes.

1.3.2 L'approche Science-Technique-Société

Au Canada, l'approche Science-Technologie-Société (STS) regroupe plusieurs enseignants et chercheurs en enseignement de la science et de la technologie s'opposant à l'approche traditionnelle positiviste. Cette approche prône un enseignement de la science et de la technologie dans une perspective sociale, c'est-à-dire un enseignement incorporant les impacts des sciences dans des enjeux sociaux. Pour ce faire, elle rejoint les courants précédents en préconisant la pratique de l'interdisciplinarité. Un auteur influent du courant Science- Technologie-Société en enseignement des sciences au Canada, Glen S. Aikenhead (2006), prône l'intégration des valeurs dans le raisonnement scientifique pour aider l'élève à prendre conscience des dimensions humaines, sociales et culturelles des sciences et à forger sa propre identité. L'auteur identifie trois éléments que les enseignants de sciences devraient considérer pour ce faire :

- 1 *Les caractéristiques des sciences* : leurs objectifs, leurs valeurs, leur caractère humain, et les modalités de prise des décisions et d'expansion des connaissances;
- 2 *Les limitations* des connaissances, valeurs, méthodes et techniques scientifiques, notamment en rappelant à leurs élèves que les sciences ne constituent qu'un mode de connaissance parmi bien d'autres, et en délimitant les frontières entre sciences et politique, sciences et économie, sciences et religion, sciences et technologie, et sciences et morale;
- 3 *La place des sciences dans la vie canadienne* : études de cas canadiennes sur certains problèmes d'ordre scientifique, et interprétation personnelle des décisions de la collectivité en matière de consommation, d'affaires publiques et d'orientation professionnelle.

Glen S. Aikenhead (1981)

Cette approche, sensible à l'apport d'autres types de connaissances que le savoir scientifique, semble propice à une éducation à la sexualité visant l'apprentissage non seulement de la sexualité humaine en général, mais qui tient également compte de la subjectivité des élèves.

1.3.3 Les conceptions des enseignants

Malgré la prolifération de modèles théoriques d'enseignement de la science et de la technologie, il existe certains obstacles relatifs à leur application et à l'apprentissage des notions au programme par les élèves. Avec l'arrivée des courants constructiviste et socioconstructiviste en éducation, la recherche en didactique des sciences s'est attardée principalement aux conceptions (ou plus couramment *misconceptions*) que les individus entretiennent à propos des phénomènes scientifiques. Celles-ci représentent des obstacles importants, voire critiques, à l'apprentissage de concepts scientifiques. Elles sont particulièrement difficiles à modifier tout comme les changements de paradigmes décrits par Kuhn le sont dans la communauté scientifique (diSessa, 2006). Dans les trois dernières décennies, beaucoup de recherches en didactique des sciences se sont attardées aux conceptions des élèves, mais peu se sont intéressées aux conceptions des enseignants. Pourtant, ces études ont démontré que les enseignants, tout comme les élèves, entretiennent un nombre important de conceptions erronées à propos de concepts scientifiques (Sanders, 1993; Yip, 2007). Burgoon, Heddle et Duran (2009) soulignent que les enseignants possédant eux-mêmes des conceptions erronées risquent fort probablement de renforcer les conceptions erronées de leurs élèves, ou de leur en inculquer de nouvelles. Selon ces mêmes auteurs, des enseignants qui entretiennent des conceptions scientifiques, mais qui ne seraient pas conscients des conceptions erronées de leurs élèves ne seraient également pas en mesure de favoriser des changements conceptuels chez leurs élèves.

Un autre courant de recherche provenant d'une intersection entre la sociologie et la psychologie, celui des représentations sociales, s'intéresse également aux conceptions des individus concernant un objet donné, comme la nature ou la démocratie (Garnier et Sauvé, 1998). Même si les conceptions et les représentations sociales sont deux concepts non équivalents et d'origine différente, Pierre Clément (2010) propose une typologie faisant le pont entre eux : les conceptions qui seraient partagées collectivement au sein d'un groupe social donné seraient des représentations sociales. Ainsi, l'auteur considère que les enseignants de sciences sont des médiateurs culturels des sciences, c'est-à-dire que c'est par eux que les élèves ont accès à la culture. Les conceptions et les représentations sociales des enseignants véhiculent des valeurs et influencent leur pratique. Ce bagage, en tant qu'il est collectivement partagé, est largement inconscient pour les individus et doit donc être clarifié (Clément, 2004). Tout comme les auteurs cités ci-haut, Clément préconise la clarification des limites des savoirs enseignés.

Par exemple, voulant aborder la transmission des caractères selon les lois de Mendel, une enseignante de science pourrait affirmer que le sexe d'un individu est déterminé génétiquement par une combinaison de chromosomes : XX pour une femme et XY pour un homme. Pourtant, il existe de nombreux autres facteurs qui contribuent à déterminer le sexe d'un individu et il se manifeste une diversité de génotypes comme les hommes XX, les femmes XY et les personnes intersexuées pouvant avoir différentes combinaisons de chromosomes comme XXY, XXX, et plusieurs autres (Wiels, 2006). Cette diversité génotypique, tout comme la diversité phénotypique, illustre les limites des lois de la génétique enseignées au secondaire.

1.4 Limites de l'intégration de l'éducation à la sexualité dans les cours de sciences et technologies

À la lumière des changements dans les courants en didactique des sciences, on pourrait croire que le Programme de formation est approprié afin d'intégrer

l'éducation à la sexualité dans les cours de science et technologie. Toutefois, certaines recherches et pistes de réflexion nous indiquent le contraire. D'abord, les critiques à l'endroit de l'éducation à la sexualité telle que réalisée dans les cours de formation personnelle et sociale, même si elles n'avaient pas lieu dans les cours de science, pointent vers un trop grand accent mis sur les aspects physiologiques et préventifs. On peut donc se demander si une éducation à la sexualité pratiquée par des enseignants de science et technologie ne tomberait pas dans le même piège étant donné leur formation initiale en sciences naturelles.

En second lieu, des recherches qui se sont attardées aux manuels scolaires de sciences en Ontario et au Québec pointent plusieurs problématiques. Les résultats de l'étude de Richard (2012) montrent une quasi-absence de représentations de l'homosexualité dans plusieurs manuels de science et technologie récents et approuvés par le ministère de l'Éducation du Loisir et du Sport, soit seulement quatre mentions dans trois manuels sur les treize analysés. L'auteure note que « l'absence relative de l'orientation sexuelle des contenus des manuels va de pair avec l'évacuation du curriculum de tout discours sur le plaisir sexuel ou sur la sexualité autre que sur le plan de la fonction reproductive » (Richard, 2012). Dans l'étude de Bazzul et Sykes (2011), une analyse *queer* d'un manuel de biologie largement utilisé en Ontario démontrait entre autres une naturalisation du couple hétérosexuel, « l'assignation de fonctions explicitement et exclusivement hétérosexuelles à des glandes particulières », un caractère discret des catégories mâle et femelle, « une conflation des termes relatifs au sexe et au genre », « la délégitimation de toute autre représentation de sexe ou de genre » ainsi que « le silence à toute autre forme de sexualité ou de genre alternatif à la norme ». Selon ces auteurs, ces « conceptions simplistes de la sexualité, des identités sexuelles et du genre » ne peuvent qu'être questionnées en interrogeant ces textes scientifiques en tant qu'objets culturels (Bazzul et Sykes, 2011).

1.5 Question de recherche

Étant donné les circonstances, nous nous intéressons à la question de l'intégration de l'éducation à la sexualité par les enseignants de science et technologie du secondaire. En effet, l'éducation à la sexualité est reconnue comme un outil potentiel afin de lutter contre les discriminations envers les minorités sexuelles. De plus, dans le débat sur l'hypersexualisation, tous les acteurs s'entendent sur la pertinence de l'éducation à la sexualité. Il semble donc pertinent de l'intégrer en contexte scolaire puisque l'école rejoint un grand nombre de jeunes, or la place de l'éducation à la sexualité dans le curriculum est objet d'une récente restructuration. Selon cette restructuration, seul le programme de science et technologie prescrit explicitement des savoirs essentiels directement liés à la sexualité. Par ailleurs, il est reconnu que les enseignants de sciences entretiennent des conceptions non scientifiques à propos de phénomènes naturels et que celles-ci limitent leur enseignement, mais les conceptions qu'ils entretiennent en lien avec l'éducation à la sexualité ne sont que superficiellement connues, et ce, que dans d'autres pays. D'un autre côté, sous l'influence récente du constructivisme, les didacticiens des sciences ont proposé plusieurs pratiques enseignantes afin d'intégrer une perspective sociale à l'enseignement des sciences, pratiques qui semblent fournir plusieurs ancrages fertiles à l'intégration d'une éducation à la sexualité inclusive. Toutefois, celles-ci sont encore largement méconnues. C'est pourquoi la présente recherche s'attardera à la question suivante : par l'entremise de leurs pratiques et de leurs conceptions, comment des enseignants de science et technologie du Québec intègrent-ils l'éducation à la sexualité ?

1.6 Incidence des résultats

L'éducation à la sexualité au Québec demeure très peu étudiée. Cette recherche souhaite répertorier les conceptions et les pratiques des enseignants de science et technologie en éducation à la sexualité afin de contribuer à la critique amorcée par les

recherches sur les manuels de science et technologie. Étant donnée la nature exploratoire et descriptive de la recherche, il sera possible de cerner les aspects les plus pertinents à explorer lors de recherches futures, qui pourraient comprendre des échantillons plus importants et qui permettraient d'en ressortir des généralisations.

De plus, l'étude des conceptions et des pratiques des enseignants permettra de guider la formation des futurs enseignants de science et technologie en matière de sexualité et d'éducation à la sexualité, tout comme elle peut éclairer la formation continue des enseignants. Les résultats de notre recherche autoriseront une meilleure planification des formations puisqu'ils permettront aux formateurs de se renseigner sur les conceptions que les enseignants ou futurs enseignants sont susceptibles d'entretenir et les anticiper. Les décideurs politiques en matière d'éducation à la sexualité pourront également y trouver un éclairage quant aux possibilités et aux limites de son intégration au sein des cours de science et technologie.

CHAPITRE II

CADRE CONCEPTUEL

Ce chapitre s'articule autour de deux concepts centraux : la pratique et la conception. Les conceptions étant largement utilisées en didactique des sciences, nous proposons l'utilisation d'une des définitions présentes dans la littérature la plus appropriée pour l'étude de l'éducation à la sexualité. S'en suit une définition des concepts qui sont porteurs de différentes conceptions, soit l'éducation à la sexualité, la sexualité, le sexe et le genre. Pour chacune d'entre elles est retenue une typologie qui a été utilisée lors de l'analyse des données. Puis, une définition et une typologie de la pratique enseignante sont proposées pour la réalisation de cette recherche. Enfin, nous présentons les objectifs spécifiques qui découlent du cadre théorique.

2.1 Les conceptions

Comme mentionné dans la problématique, un nombre important de recherches en didactique des sciences s'est intéressé aux conceptions des élèves et des enseignants. Originaire du champ de la psychologie cognitive, la conception est définie habituellement comme une « organisation de la connaissance dans le système mental humain ou dans la mémoire à long terme, développé la plupart du temps à l'extérieur des théories organisées » (Janvier, 1997 : voir Legendre, 2005). Elle relève donc du sens commun, ce qui la place en opposition avec le savoir scientifique ou expert.

En didactique des sciences, ce concept a été influencé par les courants constructiviste et socioconstructiviste et porte différents noms selon les caractéristiques qui y sont rattachées. Le terme le plus largement utilisé est celui de *misconception* ou *conception erronée*, décrivant une conception qu'une personne entretient à propos d'un phénomène naturel et qui ne serait pas conforme avec la conception telle qu'elle est considérée comme vraie par la communauté scientifique. D'autres auteurs, qui ne sont pas en accord avec la connotation péjorative du terme, préfèrent le terme *conception alternative*. Dans le cas d'élèves, on utilise également les termes *préconceptions* et *conceptions initiales* pour désigner les savoirs qu'ils possèdent avant d'arriver en cours de science (Burgoon, Heddle et Duran, 2009) et qui font obstacle à l'apprentissage de savoirs scientifiques. Par exemple, il est largement répandu de croire qu'un objet lourd tombe plus rapidement qu'un objet léger. Ainsi, lorsqu'un enseignant souhaite enseigner les lois de Newton, il doit tenir compte de cette conception, qui risque d'être fortement répandue chez ses élèves, et tenter de la modifier vers la conception plus scientifique selon laquelle les deux objets tombent avec la même accélération. En ce qui concerne la sexualité, de croire que le VIH se transmet par une poignée de main relèverait de la conception (erronée), alors que selon une conception plus scientifique, une poignée de main n'est pas un mode de transmission de ce virus.

La définition de conception qu'avance Pierre Clément peut se rapprocher davantage de la définition de représentation sociale, surtout lorsqu'il s'agit de conceptions collectives. Même au sein de ces conceptions collectives, certaines ne sont pas de nature sociale, mais sont uniquement la conséquence des « mêmes apprentissages sensorimoteurs ». Ce serait le cas, par exemple, de la conception selon laquelle les objets lourds tombent plus rapidement que les objets légers : en effet chacun construit sa compréhension du monde physique sur une planète avec une atmosphère. Cependant, lorsque les conceptions collectives prennent leur source dans la culture, elles se rapprochent beaucoup du concept de représentation sociale. Ces

« interprétations du monde sont dominantes, au moins au sein de certains groupes sociaux » (Clément, 2010). Pour l'auteur, la conception est issue d'une interaction entre les savoirs (K), les valeurs (V) et les pratiques (P), d'où le nom de son modèle : KVP. Du moment que les conceptions sont collectives et partagées par un groupe social, l'auteur les considère comme des représentations sociales.

Certaines caractéristiques des représentations sociales, qui s'appliquent également à certains types de conceptions, semblent pertinentes à souligner. Pour Durkheim, à qui l'on attribue l'origine du concept, les représentations sociales se distinguent des représentations individuelles en tant qu'elles sont un phénomène social structurant (Danic, 2006), c'est-à-dire qu'elles sont non seulement généralisées au sein de la population, mais elles sont aussi extérieures aux individus et ont un pouvoir coercitif, c'est-à-dire qu'elles s'imposent à l'individu (Durkheim, 1894). Elles sont plus qu'une simple accumulation de représentations individuelles et elles sont soumises à des lois différentes de celles de la psychologie individuelle et de la biologie (Durkheim, 1898). Selon Valence (2010, p.34-35), les représentations sociales accompliraient quatre fonctions : une fonction de savoir, puisqu'elles participent à « l'élaboration d'un champ de référence commun qui permet aux individus de comprendre et d'expliquer le réel »; une fonction d'orientation, puisqu'elles prescriraient certaines pratiques sociales et participeraient à l'établissement de la finalité de l'action; une fonction identitaire, en générant « un ensemble d'attentes normatives qui vont asseoir la spécificité et la cohésion du groupe »; ainsi qu'une fonction de justification, car elles permettent, « *a posteriori*, de justifier les prises de position et les comportements en adéquation avec la réalité du groupe ». Flament et Rouquette (2003) définissent la représentation sociale comme « une façon de voir un aspect du monde, qui se traduit dans le jugement et l'action ». Selon une définition conceptuelle, elle représenterait « un ensemble de connaissances, d'attitudes et de croyances concernant un "objet" donné » qui comprend « des savoirs, des prises de position, des applications de valeurs, des prescriptions normatives, etc. ». Finalement,

selon une définition opérationnelle, elle serait « caractérisée comme un ensemble d'éléments cognitifs liés par des relations, ces éléments et ces relations se trouvant attestés au sein d'un groupe déterminé » (Flament et Rouquette, 2003, p.13).

Dans le cadre de cette recherche, nous utiliserons le terme conception au sens où Pierre Clément (2010) le définit. Cette définition s'avère appropriée pour étudier les conceptions à propos de phénomènes autant naturels que sociaux, et par le fait même, de phénomènes à la limite du naturel et du social, ce qui est le cas dans cette recherche. En effet, en plus d'être liées à des pratiques sociales et des valeurs, les conceptions à propos de la sexualité, du sexe et du genre diffèrent selon leur démarcation du naturel et du social. Étant donné la méthodologie qui sera employée, il ne sera pas possible d'obtenir un échantillon représentatif du groupe social des enseignants de science et technologie. Donc, il ne sera pas possible de cerner des représentations sociales. Par contre, la définition choisie englobe les conceptions partageant plusieurs caractéristiques avec les représentations sociales, tout comme celles qui sont élaborées individuellement ou qui sont issues d'apprentissages sensorimoteurs communs à tous.

2.2 L'éducation à la sexualité

Chez les chercheurs en éducation à la sexualité, il semble exister un consensus à l'heure actuelle sur le fait que cette éducation devrait tenir compte de multiples dimensions et viser le développement intégral de la personne en tant qu'être sexué (Boucher, 2003; Desaulniers, 2001; Gaudreau, 1997; ministère de l'Éducation du Québec, 2003). Dans le monde anglophone, ce courant se nomme « comprehensive sexuality education », que nous traduisons par éducation à la sexualité holistique. Les multiples dimensions varient d'un auteur à l'autre, mais semblent pratiquement recouper le même ensemble d'aspects. Par exemple, Khzami et Berger (2008) distinguent les dimensions biologique, sociale, psychologique, affective et

relationnelle, tandis que pour Desaulniers (2001), la sexualité se décortique en dimensions biologique, psychologique, sociologique, comportementale et morale ou religieuse.

Certains dénoncent la place de plus en plus grande qu'occupe l'éducation à la santé sexuelle depuis la crise du VIH/sida parce qu'elle mettrait l'accent sur certaines dimensions au détriment des autres (Boucher, 2003; Barragán, 1997; Gaudreau, 1997). Toutefois, dans le domaine de la santé, la définition même du concept de santé est sujette à de multiples transformations. Parmi les paradigmes que distinguent Caplan et Holland (1990) en éducation à (ou promotion de) la santé, le paradigme humaniste sous-tend une définition holistique de la santé, donc englobante au point où l'éducation à la sexualité en entier se retrouverait incluse dans l'éducation à (ou promotion de) la santé. Pour illustrer cet englobement, la discrimination sociale à l'égard de l'identité de genre des personnes trans serait incluse dans l'éducation à la santé comme sujet à aborder en classe, puisqu'elle affecte le bien-être des victimes, des agresseurs tout comme celui des témoins et des enseignants. Le Programme de formation de l'école québécoise semble s'inscrire dans cette mouvance, puisque la sexualité y est traitée principalement via le domaine général de formation *Santé et bien-être* (Gouvernement du Québec, 2006, p.23), bien que les domaines généraux de formations ne fassent en rien partie des éléments prescriptifs du programme.

Dans le cadre de cette recherche, nous retiendrons le concept d'éducation à la sexualité. Même si l'éducation à la santé (sexuelle), dans un paradigme humaniste, semble appropriée pour l'ensemble des aspects que nous souhaitons couvrir, il se peut que ce concept face appel à des représentations, conceptions ou paradigmes de la santé comme n'étant qu'une absence de maladie, ce qui orienterait notre recherche dans une tout autre direction. Nous adoptons donc la définition de l'éducation à la sexualité telle que proposée par Gaudreau (1997) :

[L'éducation à la sexualité est un] processus double : le développement intégral de soi en tant qu'être sexué en relation avec d'autres; et l'apprentissage progressif de la sexualité humaine en général et de sa propre sexualité. [L'éducation à la sexualité] ne peut qu'être multidimensionnelle, car elle implique [des aspects] affectifs, cognitifs, physiques, sociaux et interpersonnels, spirituels et comportementaux.

Cette définition permet de distinguer deux objets d'intervention différents : *la* sexualité et *sa* sexualité. Le premier porte sur la sexualité humaine en général et comporte les savoirs produits par la jeune discipline qu'est la sexologie. Selon Gaudreau, cet objet d'intervention soulève les problèmes de la normativité et du transfert des apprentissages. En effet, les pressions institutionnelles et sociales tout comme la sélection des contenus par les concepteurs de programmes seraient, de manière implicite, empreinte de valeurs et de normes. Barragán (1997) propose de surmonter ces problèmes par un enseignement critique. Pour lui, éduquer à la sexualité consiste à « analyser, de manière critique, les fondements des modèles qui nous sont proposés, de comparer différents modèles, de connaître d'autres cultures et l'histoire même des connaissances en matière de sexualité ».

Le second objet d'intervention, *sa* sexualité, porte plutôt sur la sexualité subjective des élèves en visant une compréhension plus pointue de leurs expériences personnelles ainsi qu'un enrichissement de leur développement. Un enseignement porteur de cet objet se concrétise « par cycle d'allers-retours entre un rapprochement et une mise à distance par rapport à soi, ses conduites, ses pensées, ses affects ou autres dans le champ du sexué et du sexuel » (Gaudreau, 1997). La Fédération internationale pour la planification familiale (IPPF, 2006 : 6) spécifie également que l'atteinte de cet objectif passe par différents types d'apprentissages : des savoirs, des habiletés, des attitudes et des valeurs. Duquet (2003 : 34) ajoute également à cette liste, le développement des compétences des élèves.

Nous utiliserons la typologie développée par Gaudreau (1985, p.12-16), qui propose cinq orientations que peuvent emprunter les intervenants en matière d'éducation à la sexualité : l'*orientation biologique* mettant l'accent sur l'anatomie et la physiologie humaine de la reproduction; l'*orientation morale ou religieuse* axée sur les normes sociales et l'éthique en ce qui a trait à la sexualité; l'*orientation sociale* privilégiant l'analyse des stéréotypes, des rapports sociaux de sexe ou de genre et des représentations de la sexualité dans les médias; l'*orientation préventive* axée sur les comportements à éviter à propos des grossesses non planifiées, la transmission d'infections, les agressions sexuelles, etc.; et l'*orientation personnelle* abordant entre autres les expériences personnelles, l'identité sexuelle et l'érotisme.

L'auteur rappelle que ces différentes orientations, même si elles semblent complémentaires, comme le sont les multiples dimensions mentionnées ci-haut, reflètent plutôt des paradigmes « propres aux différentes cultures professionnelles des acteurs et aux divers champs d'études ou de spécialisation qui s'intéressent à la sexualité humaine » (Gaudreau, 1989 dans : Otis, Gaudreau, Duquet, Michaud et Nonn, 2012). Ainsi, une « bonne » pratique ne suivrait pas nécessairement toutes ces orientations à la fois.

2.3 La sexualité

Il existe de nombreuses et différentes définitions de la sexualité. Même s'ils cherchent davantage du côté naturel, Langis et Germain (1990, p.17) soulignent que ces définitions sont soit trop larges, soit trop restreintes lorsqu'elles s'en tiennent à certains critères, tels les comportements, les sentiments, les émotions, les états, l'imaginaire ou la procréation. Selon ces auteurs, la sexualité ne peut se réduire à certaines composantes et en négliger d'autres, la recherche actuelle à propos de la sexualité tenant d'ailleurs compte des aspects tant objectifs que subjectifs. Selon l'historien Weeks (2004), il ne peut exister de définition de la sexualité qui soit

anhistorique étant donné son caractère construit socialement. Contrairement aux définitions essentialistes, c'est-à-dire celles qui conçoivent la sexualité comme une force qui traverse les cultures ou qui influence notre organisation sociale, Weeks considère que c'est plutôt notre culture ou notre organisation sociale qui modèlent la sexualité (Weeks, 2004, p. 18). Considérant que les nombreux aspects rendent difficile la définition de la sexualité, l'étude des conceptions à son égard semble d'autant plus intéressante. Nous retenons tout de même la définition de l'Organisation mondiale de la santé comme objet de l'éducation à la sexualité : « la sexualité est un aspect central de la personne humaine tout au long de la vie et comprend l'appartenance sexuelle, l'identité et les rôles sexuels, l'orientation sexuelle, l'érotisme, le plaisir, l'intimité et la reproduction » (2008 : voir Agence de santé publique du Canada, 2008). Cette définition ne se prononce pas sur l'aspect naturel ou culturel de la sexualité, mais regroupe ensemble des dimensions très larges, ce qui la rend appropriée dans le cadre de l'éducation à la sexualité. Les conceptions des enseignants à propos de l'appartenance sexuelle, l'identité et les rôles sexuels et l'orientation sexuelle seront plus amplement explorées par leurs conceptions du sexe et du genre décrites dans la section suivante. Les autres aspects, qui seront étudiés grâce aux catégories décrites dans la présente section, sont compris dans la définition de la sexualité selon Aron et Aron : « toutes sensations, émotions et cognitions que l'individu associe avec l'excitation sexuelle sur le plan physique et qui provoquent habituellement le désir et/ou le comportement sexuel » (1991 : voir Langis et Germain, 2009, p.19).

Langis et Germain (2009, p. 209-217) distinguent, à travers l'histoire humaine, quatre attitudes que l'on peut entretenir à l'égard de la sexualité : la sexualité – reproduction, la sexualité – exutoire, la sexualité – danger et la sexualité – plaisir. La conception axée sur la reproduction consiste à considérer la sexualité qui mène à la reproduction comme étant la seule qui soit légitime. À titre d'exemple, les auteurs identifient les normes de la religion catholique à l'égard de la sexualité comme relevant de cette

conception. La sexualité – plaisir met l’accent sur la liberté et sur le plaisir dont tous peuvent bénéficier lors de relations sexuelles. La conception sexualité – danger est divisée en trois catégories : un danger pour la santé, pour l’esprit et pour la société. La sexualité – danger pour la santé concerne la transmission d’ITSS. Elle a été intensifiée entre autres par la peur associée à la transmission du VIH à la fin des années 1980. La sexualité – danger pour l’esprit concerne les conséquences négatives des émotions sensuelles ou de pratiques sexuelles, telle la masturbation, sur l’état psychologique. La sexualité – danger pour la société associe la sexualité à un relâchement des mœurs et entrevoit « la prolifération des sites Internet à contenu sexuel, la sexualité précoce des jeunes, l’hypersexualisation, l’échangisme et les pratiques sadomasochistes » (p. 216) comme des indices d’une société portée vers la déchéance sociale. Enfin, une conception sexualité – exutoire envisage la sexualité comme une force qui doit être soulagée. Les auteurs donnent parfois l’exemple d’un « adage selon lequel “un pénis en érection n’a pas de conscience” » (p. 213).

Quelques auteurs font des mises en garde à l’égard de certaines de ces conceptions en contexte d’éducation à la sexualité. Gaudreau souligne les conséquences négatives d’une conception sexualité – danger pour la santé en éducation à la sexualité. Selon cette auteure, une éducation centrée sur la prévention du VIH/sida, des ITSS et des grossesses non planifiées reste enfermée dans une vision où la sexualité est un problème à résoudre. Cela aurait des impacts négatifs sur « le développement de l’identité sexuelle, ou sur l’imaginaire érotique ou les rapports de couple » (Gaudreau, 1997). Selon Boucher (2003), la sexualité – danger risquerait de heurter les conceptions hédonistes des jeunes et ainsi provoquer une résistance face à la prévention. Boucher critique également la conception sexualité - exutoire étant donné qu’elle véhiculerait souvent, chez les jeunes, un stéréotype sexiste « voulant que les hommes soient d’abord “sexuels” et les femmes d’abord “affectives” » (Boucher, 2003, p. 141).

2.4 Le sexe et le genre

De la binarité à la complexité, en passant par la volonté de les éliminer, de les subvertir ou de les inscrire dans un ordre naturel, le sexe et le genre sont objets de nombreuses conceptions. Ainsi, il existe des définitions du sexe et du genre qui sont radicalement différentes les unes des autres. Dans le cadre de notre recherche, nous ferons une distinction entre ces deux concepts.

Le sexe fait référence aux corps, c'est-à-dire à l'anatomie et à la physiologie (Fausto-sterling, 2012b, p.7) et est décrit selon plusieurs critères : génétique, hormonal, gonadique et anatomique (Langis et Germain, 2009, p.243).

Quant à lui, le genre fait référence à deux aspects, l'un social et l'autre individuel ou psychologique. Ces différents aspects proviennent du fait que le genre a émergé dans deux domaines : dans le mouvement féministe de deuxième vague (des années 1970) et chez certains sexologues (Fausto-Sterling, 2012a). Les féministes l'ont conceptualisé comme un mode d'organisation sociale, soit des « forces sociales qui modèlent le comportement » (Fausto-Sterling, 2012a). Les sexologues John Money et Anke Ehrhardt qui ont conceptualisé le genre comme désignant une identité individuelle ou une représentation de soi-même (Money et Ehrhardt, 1972 : voir Fausto-Sterling, 2012b, p.6) c'est-à-dire la conviction d'être une femme ou un homme, et les comportements qui démontrent cette conviction (Fausto-Sterling, 2012b, p.6). Les termes « identité sexuelle » ou « identité de genre » sont également employés pour désigner ce dernier aspect (Langis et Germain, 2009, p.243).

En se basant sur les travaux de théoriciennes féministes, de médecins et de sexologues, Alexandre Baril (2013) a élaboré une typologie des paradigmes d'interprétation des notions de sexe et de genre. Il propose les cinq paradigmes, que nous regroupons en quatre, présentés dans le tableau 2.1 ci-dessous. La fusion de deux paradigmes a été réalisée puisque les subtilités entre les différents paradigmes

constructivistes ne semblent présentes que dans une littérature précise et pointue des théoriciennes de ces courants.

D'abord, dans le déterminisme biologique, le sexe et le genre ne forment qu'une seule et même catégorie. Le terme *genre* n'est donc pas utilisé puisqu'il s'agit toujours et déjà du *sexe*. Ainsi, un homme est nécessairement et naturellement masculin et une femme est nécessairement et naturellement féminine. Il n'existe aucune autre catégorie possible, donc tout ce qui sort du cadre est considéré comme une anomalie, d'où la pathologisation des personnes trans, des personnes intersexuées et des orientations non hétérosexuelles.

Dans le fondationnalisme biologique, le genre est un terme utilisé afin de différencier ce qui est construction sociale du sexe, la donnée biologique. Sans remettre en question le sexe comme donnée biologique et binaire (mâle et femelle), ce paradigme refuse quelconque lien entre le genre et le sexe, il permet ainsi de considérer un homme féminin et une femme masculine. Le genre y est également considéré comme malléable chez un individu, c'est-à-dire qu'il peut changer au cours d'une vie. C'est dans ce paradigme qu'a émergé le concept de genre.

Pour ceux qui souscrivent au constructivisme social, le sexe constitue un construit social au même titre que le genre. C'est parce que notre culture est très genrée qu'ont été inventées les catégories de sexe (mâle et femelle) de manière aussi binaire et dichotomique, voire opposée. Le genre constitue le paradigme, à la manière de lunettes, avec lequel les biologistes croient n'observer que deux sexes chez les humains. Fausto-Sterling (2012a) le décrit bien :

[A]pposer sur quelqu'un l'étiquette « homme » ou « femme » est une décision sociale. Le savoir scientifique peut nous aider à prendre cette décision, mais seules nos croyances sur le genre – et non la science – définissent le sexe. En outre, les connaissances que les scientifiques produisent sur le sexe sont influencées dès le départ par nos croyances sur le genre (p.19).

Tableau 2.1 Paradigmes d'interprétations des notions de sexe/genre (adapté de Baril, 2013)

Nom	Déterminisme biologique	Fondationnalisme genré	Constructivisme social	Déterminisme genré
Analyse des relations sexe/genre	Indistinction entre sexe et genre Le sexe détermine le genre.	Distinction entre sexe et genre Le genre ne découle pas du sexe.	Indistinction entre sexe et genre Le genre construit ou précède le sexe.	Distinction entre sexe et genre Le genre ne découle pas toujours du sexe.
Nature vs culture	sexe = nature genre = nature Le genre est toujours déjà du sexe (du biologique)	sexe = nature genre = culture Le sexe est un fondement donné naturellement, le genre est construit socialement et est juxtaposé au sexe.	sexe = culture genre = culture Le sexe est toujours et déjà du genre (du social), c'est la lecture binaire et hiérarchique du genre qui construit la binarité du sexe.	sexe = nature genre = culture Le sexe est donné naturellement, mais peut être modifié, le genre est construit socialement. Le genre se construit (donc malléable) dans les premiers mois, mais est fixé vers 18 mois. Dès lors, il devient inchangeable .
Causalité	Rapport causal : le sexe est la cause, le genre est son effet inévitable.	Aucun rapport causal entre le sexe et le genre	Rapport causal : Le genre est la cause, le sexe est son effet (construction hiérarchique), mais aucune causalité sans système dominant.	Aucun rapport causal entre le sexe et le genre
Catégories idéales du sexe et du genre	Sexe : binaire Genre : binaire	Sexe : binaire Genre : inexistant	Sexe : inexistant ou multiple Genre : inexistant ou multiple	Sexe : binaire Genre : binaire
Concordance sexe/genre	Le genre doit toujours concorder avec le sexe.	Le sexe et le genre ne doivent pas nécessairement concorder.	Le sexe et le genre ne doivent pas nécessairement concorder, ils peuvent être ou non concordants.	Le genre doit <i>toujours</i> concorder avec le sexe.

Fixité ou malléabilité du sexe et du genre	Sexe : donnée fixe Genre : donnée fixe	Sexe : donnée fixe Genre : construction mouvante/malléable	Sexe : construction mouvante/malléable Genre : construction mouvante/malléable	Sexe : construction mouvante/malléable Genre : construction mouvante/malléable dans les premiers mois et qui devient ensuite fixe
Volonté politique par rapport aux catégories sexe/genre	Sexe : à conserver Genre : à conserver	Sexe : à conserver Genre : à éliminer	Sexe : à éliminer ou à multiplier Genre : à éliminer ou à multiplier	Sexe : à conserver Genre : à conserver
Exemple de courants de pensée ou d'auteurs	Essentialisme basé sur le naturalisme Droite religieuse	Féminisme libéral (Friedan, Badinter) Féminisme radical (Atkinson, Millet, Raymond, MacKinnon)	Féminisme radical matérialiste (Delphy, Wittig), féminisme poststructuraliste, postmoderne et queer (Butler, Bourcier)	Certains médecins et sexologues sur trans (Money, Stoller)

Elle dénonce que nos sociétés occidentales ont amplifié les différences homme/femme en faisant du « système à deux sexes [...] un élément absolument fondamental de notre perception de la vie humaine, et le faisant paraître comme à la fois inné et naturel » (p.52). De plus, « les techniques chirurgicales modernes [contribueraient] au maintien du système des deux sexes » en procédant à des modifications corporelles chez les personnes intersexuées afin qu'elles correspondent aux conceptions de mâle et femelle (p.52). L'auteure propose plutôt de conceptualiser le sexe biologique comme un continuum. D'autres auteurs qui s'inscrivent dans ce paradigme critiquent par contre l'idée de continuum et proposent plutôt d'éliminer ces catégories.

Enfin, le déterminisme généré provient quant à lui du milieu médical. Dans ce paradigme, le genre se fixe vers l'âge de 18 mois et ne concorde pas nécessairement avec le sexe (organes génitaux), dans lequel cas on doit procéder à des chirurgies ou

prises d'hormones pour le faire concorder. Il ressemble donc au deuxième paradigme dans la mesure où le genre est la donnée sociale et le sexe est la donnée biologique, mais s'en différencie par les pratiques sociales qu'il prescrit et par le milieu d'où il provient.

Cette typologie des paradigmes d'interprétation des notions de sexe et de genre a été utilisée pour élaborer les catégories d'analyses des conceptions du sexe et du genre.

2.5 Les études sur les conceptions des enseignants

À partir d'un cadre conceptuel recoupant le nôtre, une équipe de chercheurs s'est intéressée à la façon dont l'enseignement de la biologie, l'éducation à la santé et l'éducation à l'environnement permettent la formation de meilleurs citoyens. Leurs études à ce propos s'inscrivent dans un projet intitulé Biohead-citizen et utilisent toutes le même questionnaire ainsi qu'une analyse quantitative basée sur l'analyse en composante principale ainsi que sur l'analyse inter-classe des réponses à ce questionnaire. Le projet implique 19 pays d'Europe et d'Afrique et possède un échantillon probabiliste (Clément, 2004). Grâce à ce vaste échantillon, les chercheurs ont été en mesure de cerner des représentations sociales de différents groupes d'enseignants, et les analyses quantitatives ont permis d'identifier des systèmes de conceptions, c'est-à-dire des représentations sociales liées entre elles et partagées par les mêmes groupes. Il en ressort que les enseignants de biologie entretiennent des conceptions à propos de l'éducation à la sexualité qui sont axées sur les connaissances et des conceptions à propos des différences biologiques entre les hommes et les femmes qui sont particulièrement déterministes.

Dans l'une des communications de ce projet de recherche, Castéra et Clément (2008) ont analysé l'effet du genre des enseignants eux-mêmes sur leurs conceptions des différences biologiques de sexe. Pour ce faire, ils ont demandé aux enseignants de se

prononcer sur des affirmations qui font appel à des valeurs et des connaissances scientifiques, comme « women are less intelligent than men because their brains are smaller than men's brains » et « it is for biological reasons that women more often than men take care of housekeeping ». Ils concluent que les valeurs ont une plus grande influence que les connaissances sur les conceptions des enseignants à propos des différences biologiques entre les femmes et les hommes. Aussi, dans tous les pays représentés dans l'étude, les enseignantes ont des conceptions moins sexistes que les enseignants, sauf en ce qui concerne la sensibilité et les émotions.

Dans une autre communication, Berger, Bernard, Clément et Carvalho (2008) se sont attardés aux conceptions que les enseignants de biologie, de langue et du primaire entretiennent à propos de l'éducation à la sexualité. Les résultats démontrent que les enseignants de biologie conçoivent une éducation à la sexualité basée principalement sur l'acquisition de connaissances, assument devoir enseigner les aspects biologiques de la sexualité et se sentent capables de discuter, avec les élèves, d'émotions, de sentiments et de plaisir. Par contre, ils ne semblent ni en accord avec les droits des personnes homosexuelles ni en accord avec une éducation à la sexualité axée sur les pratiques sexuelles plus sécuritaires (« safer sex »). Les résultats pointent également vers une forte corrélation entre le niveau de croyance en Dieu des enseignants et leurs conceptions à propos de l'éducation à la sexualité. Les agnostiques et athées croient que l'avortement est acceptable, que les hommes peuvent être aussi sensibles et émotifs que les femmes, qu'il n'y a pas de raison biologique pour les inégalités entre les hommes et les femmes. Ceux-ci prônent une éducation à la sexualité axée sur le sexe plus sécuritaire (« safer sex »).

Castéra, Munoz et Clément (2007) se sont penchés sur les conceptions d'enseignants du secondaire et du primaire sur le déterminisme biologique et la personnalité humaine. Les résultats montrent des différences entre pays européens et non européens, mais les différences à l'intérieur de chaque pays sont plus importantes.

Les enseignants et futurs enseignants de biologie entretiennent des conceptions plus héréditaristes que les enseignants et futurs enseignants de langue et du primaire, c'est-à-dire qu'ils croient davantage à une détermination génétique des individus.

En résumé, des recherches du projet Biohead-citizen, nous retenons certaines caractéristiques des enseignants dont dépendent les conceptions qui nous permettront de diversifier notre échantillon. À la différence de ces dernières recherches, celle-ci souhaite explorer plus en profondeur les conceptions des enseignants, c'est pourquoi elle aura recours à une méthodologie qualitative détaillée dans le prochain chapitre.

2.6 Les pratiques enseignantes

Dans le modèle théorique choisi, ce sont les interactions entre les savoirs scientifiques, les valeurs et les pratiques sociales qui forment les conceptions. Les pratiques sociales qui nous intéressent ici sont les pratiques enseignantes des enseignants de science et technologie du secondaire. Étant donné leur importance dans le phénomène étudié, leur étude nécessite un cadre d'analyse qui est étayé ci-dessous à partir de la littérature dans le domaine de la didactique.

Mue par les réformes constructivistes et socioconstructivistes des programmes scolaires au Québec et dans plusieurs pays, l'étude des pratiques enseignantes, ou actions didactiques, comporte trois fonctions : une fonction prescriptive, visant la recherche de meilleures interventions pédagogiques; une fonction de formation du professionnel en éducation; et une fonction théorique, c'est-à-dire qui vise la description, la compréhension et l'explication de l'organisation des pratiques enseignantes dans le but développer une modélisation (Lenoir et Vanhulle, 2006, p.204-205). Bru met en garde contre l'orientation prescriptive, car la croyance que la pratique enseignante « peut être organisée en totalité selon des règles scientifiques » serait « illusoire » (1993, p.105). Il n'exclut toutefois pas une certaine transposition

issue d'un enrichissement réciproque entre pratique et théorie, d'où sa proposition d'orienter l'étude des pratiques enseignantes vers la troisième fonction mentionnée ci-haut.

La pratique enseignante comprend « d'un côté les gestes, les conduites, les langages ; de l'autre, à travers les règles, ce sont les objectifs, les stratégies et les idéologies qui sont convoquées » (Beillerot, 1998 : voir Atlet, Bru et Blanchard-Laville, 2012, p.13). Contrairement à une action totalement rationnelle, la pratique enseignante s'inscrit plutôt « dans un processus où la créativité et l'aléatoire occupent une place importante », particulièrement lorsque l'enseignant est en interaction avec les élèves (Lenoir et Vanhulle, 2006). Ces caractéristiques des pratiques enseignantes orientent le choix d'inclure un objectif spécifique concernant les motifs invoqués par les enseignants pour justifier le choix de leurs pratiques enseignantes ainsi que le choix de l'observation comme outil de collecte de données. Ce choix sera détaillé dans le prochain chapitre.

Afin d'étudier les pratiques enseignantes, nous avons choisi le modèle de Bru (1993, p.107) qui propose de prendre en compte les multiples dimensions de la pratique enseignante à l'aide d'un ensemble de variables. Ce modèle s'avère pertinent pour l'étude de l'intégration de l'éducation à la sexualité dans une discipline scolaire, car il comprend des variables pour lesquelles il serait possible de distinguer des pratiques qui soient propres à l'éducation à la sexualité de celles qui seraient en lien avec l'enseignement de la science et de la technologie. Celui-ci comprend la sélection et l'organisation des contenus, l'opérationnalisation des objectifs, les activités sur les contenus, les conditions de la dynamique de l'apprentissage, la répartition des initiatives, les registres de la communication didactique, les modalités d'évaluation, les lieux et espaces d'enseignement-apprentissage, le regroupement des élèves, l'organisation temporelle ainsi que les matériels et supports didactiques. La typologie issue du manuel d'Hedgepeth et Helmich (1996, p. 139-225) complète le cadre

d'analyse en permettant une description plus détaillée des *activités sur les contenus* propres à l'éducation à la sexualité.

2.7 Les études sur les pratiques des enseignants de science et technologie en éducation à la sexualité

Deux recherches menées au Québec ont récolté des résultats relatifs aux pratiques d'enseignants de science et technologie ainsi qu'aux motifs invoqués pour justifier ces pratiques. Des résultats de la recherche de Gaudreau (1985), il est possible d'en ressortir quelques pratiques déclarées ou prônées par les enseignants de biologie humaine. Ils se distinguaient des autres enseignants par le fait qu'ils considèrent que le contenu des cours d'éducation à la sexualité devrait être conditionné par la demande des élèves et moins par leur domaine, la biologie humaine.

À notre connaissance, une seule recherche empirique s'est attardée à l'intégration de l'éducation à la sexualité en milieu scolaire au Québec depuis la Réforme. La recherche s'agissait d'une étude de cas multiples comprenant neuf écoles, dont six écoles secondaires, chaque cas comprenait des enseignants de différentes disciplines dont des enseignants de science et technologie. Dans leur rapport, Otis, Gaudreau, Duquet, Michaud et Nonn (2010) ont constaté une pluralité d'acteurs impliqués en éducation à la sexualité, une pluralité de pratiques et une pluralité de modèles partenariaux. Les enseignants de science et technologie de leur étude de cas ont participé à la mise en œuvre de l'éducation à la sexualité au sein de leur école, sans toutefois en être porteurs du dossier. Parmi les facteurs identifiés par Otis et coll., les conceptions holistiques des enseignants à propos de l'éducation à la sexualité, la formation initiale et continue en éducation à la sexualité et la compréhension des principes du Renouveau pédagogique ont été favorables à l'intégration de l'éducation à la sexualité à l'école. Toutefois, le nouveau Programme de formation, avec ses

domaines généraux de formation, a été un facteur parfois bénéfique, parfois défavorable à cette intégration.

Ne s'étant pas penchées spécifiquement sur les enseignants de science et technologie, ces recherches en disent peu sur leurs pratiques, ce pour quoi il s'avère pertinent de les étudier plus en profondeur. Elles démontrent également l'importance des motifs pour lesquels les enseignants justifient leurs choix de pratiques. Ceux-ci seront donc étudiés tout comme les pratiques elles-mêmes et les conceptions.

2.8 Les objectifs de recherche

L'objectif général et la question posée par cette recherche sont de comprendre comment l'intégration de l'éducation à la sexualité est réalisée par certains enseignants de science et technologie du secondaire, par l'entremise de leurs conceptions et de leurs pratiques. Celui-ci se décline en trois objectifs spécifiques :

1. Décrire les conceptions que des enseignants de science et technologie entretiennent à propos de la sexualité, du sexe et du genre.
2. Décrire les pratiques des mêmes enseignants de science et technologie en éducation à la sexualité.
3. Identifier les motifs qu'ils invoquent pour justifier leurs choix de pratiques enseignantes.

CHAPITRE III

MÉTHODOLOGIE

Ce chapitre décline les choix méthodologiques privilégiés pour répondre aux objectifs spécifiques de la recherche. Dans l'ordre sont présentés l'approche de la recherche, les participants, les stratégies de collecte de données, l'analyse des données et les considérations éthiques.

3.1 Approche de recherche

Afin d'explorer et de réaliser une description des conceptions et des pratiques des enseignants de science et technologie en éducation à la sexualité, une approche qualitative/interprétative a été employée. Cette approche est appropriée afin « de comprendre le sens de la réalité des individus » (Karsenti et Savoie-Zajc, 2011), c'est-à-dire qu'elle permet d'étudier les phénomènes à partir des significations que les participants eux-mêmes leur donnent. Les études qualitatives/interprétatives sont généralement menées en milieu naturel, c'est la raison pour laquelle cette recherche s'est déroulée dans les écoles secondaires et les classes de science et technologie.

La méthodologie de cette recherche relève de l'étude de cas, car celle-ci permet d'« observer le jeu d'un grand nombre de facteurs interagissant ensemble », comme c'est le cas de l'intégration de l'éducation à la sexualité dans les cours de science et technologie, et ainsi « rendre justice à la complexité et [à] la richesse des situations sociales » (Mucchielli, 1996 : voir Karsenti et Demers, 2011). Selon Yin (2014,

p. 17), une étude de cas doit bénéficier du développement de propositions théoriques afin de guider la collecte et l'analyse des résultats, ce à quoi notre dernier chapitre s'est attardé.

Plus précisément, l'étude de cas multiples a été employée. Comme chaque enseignant de science et technologie intègre l'éducation à la sexualité d'une manière singulière, l'étude de cas multiples est appropriée puisqu'elle permet de cerner les convergences des cas étudiés tout en identifiant les particularités propres à chaque cas. Par sa logique de réplication, l'étude de cas multiples permet la production de résultats robustes, assurant une meilleure transférabilité (Yin, 2014). Enfin, Yin (2014) distingue deux types d'études de cas multiples, une holistique et l'autre où sont imbriquées plusieurs unités d'analyse dans chaque cas. Notre recherche a adopté le modèle avec unités d'analyses imbriquées, ainsi dans chaque cas, les pratiques et les conceptions de l'enseignant sont étudiées.

3.2 Participants

Les participants de cette recherche sont des enseignants de science et technologie du secondaire. Le choix des enseignants de l'école secondaire s'explique par le fait qu'ils y sont spécialistes de leur discipline.

La recherche a fait appel à un échantillonnage intentionnel afin d'obtenir une diversité de profils d'enseignants. Selon Alvaro Pires (1997), la stratégie de diversification est utilisée dans les études de cas multiples afin de cerner « le panorama le plus complet des problèmes ou situations, une vision d'ensemble ou encore un portrait global d'une question de recherche ». Un échantillon théorique de six enseignants a donc d'abord été construit selon deux caractéristiques : le genre de l'enseignant et le niveau enseigné. Le choix du genre comme caractéristique de diversification se justifie par le lien statistiquement significatif établi par Castéra et Clément (2008) avec les conceptions des enseignants concernant les différences

biologiques entre les hommes et les femmes. La répartition des concepts relatifs à la sexualité prescrits dans la Progression des apprentissages sur deux cycles a motivé la constitution d'un échantillon constitué d'enseignants des deux cycles. Ces caractéristiques nous ont permis de maximiser la diversité des conceptions et des pratiques recueillies.

Il était convenu, avant la cueillette des données, de se limiter à six cas étant donné les limites imposées par le programme de maîtrise, mais un abandon en cours de collecte a réduit le nombre de cas à cinq. Parmi les enseignants composant l'échantillon réel de la recherche, deux sont des hommes et trois des femmes, deux sont du premier cycle et trois du deuxième cycle. Parmi les quatre profils formés par la combinaison des deux caractéristiques de diversification sélectionnées (Tableau 3.1), un seul n'est pas représenté dans notre échantillon : un homme enseignant au premier cycle.

Tableau 3.1 La diversification des participants dans l'échantillon réel

	Hommes		Femmes	
	1 ^{er} cycle	2 ^e cycle	1 ^{er} cycle	2 ^e cycle
ENS1		X		
ENS2		X		
ENS3			X	
ENS4				X
ENS5			X	

Pour le recrutement, nous avons sollicité une dizaine de commissions scolaires et plusieurs écoles privées à l'intérieur de la grande région de Montréal. Quatre commissions scolaires ont répondu favorablement à notre demande, mais seulement trois d'entre elles ont répondu à temps pour la collecte de données. À l'aide de différents employés des commissions scolaires, cette stratégie nous a permis d'entrer en contact avec six enseignants. Parmi ceux-ci, une enseignante volontaire a été écartée étant donné la redondance de son profil avec un autre. Puis, une participante

rencontrée a annulé sa participation invoquant un manque de temps pour aborder des contenus liés à la sexualité avec ses élèves. Finalement, une enseignante a été recrutée dans une école privée par l'entremise d'une intervenante en éducation à la sexualité.

3.3 Stratégies de collecte de données

Comme Yin l'indique, les études de cas doivent compter sur plusieurs sources de collecte de données étant donné le nombre élevé de variables en jeu (2014, p.17). Notre recherche a employé deux stratégies de collecte de données pour l'étude des pratiques et des conceptions, soit des observations directes et des entretiens individuels semi-dirigés. L'ensemble de la collecte des données s'est déroulé du 28 janvier au 10 juin 2014 et a été effectué principalement par le chercheur. Trois assistants de recherche formés ont complété les observations lorsqu'il y avait des conflits d'horaire.

3.3.1 Observation

Comme cette recherche souhaite décrire les conceptions, l'observation en classe a permis de recueillir des conceptions qui étaient non seulement réfléchies, mais aussi celles qui se sont formées en contexte d'enseignement. Par exemple, si un élève posait une question pour laquelle un enseignant n'avait pas de réponse réfléchie d'avance, sa réponse a pu rendre compte des conceptions qui ne pourraient émerger dans d'autres situations, comme lors de la réponse à un questionnaire ou lors d'entretiens.

Selon Atlet, Bru et Blanchard-Laville (2012), l'observation s'avère appropriée pour une recherche de type descriptive et compréhensive qui porte sur les pratiques enseignantes. De plus, l'observation serait, selon eux, un outil indispensable, car elle « apporte des éléments constatés », contrairement aux entretiens ou aux questionnaires qui permettent d'avoir accès aux pratiques déclarées seulement.

L'observation a été choisie à titre de premier instrument de collecte de données pour contraindre les participants à répondre, lors des entretiens qui suivront, en fonction de ce qu'ils auront réellement dit et fait en classe et ainsi amoindrir l'effet de désirabilité sociale inhérent à cette recherche.

Le recours à l'enregistrement vidéo est prôné par plusieurs chercheurs qui s'intéressent aux pratiques enseignantes. Celui-ci permet de rendre compte de la complexité et des nombreux détails du travail de l'enseignant. Toutefois, plusieurs limites sont intrinsèques à son utilisation. L'enregistrement vidéo recueille une grande quantité de données, ce qui rend difficile l'étape de la réduction, et nécessite le consentement des commissions scolaires, des enseignants et des parents des élèves. De plus, la présence d'une caméra peut altérer, en partie, « le naturel de l'activité professionnelle » (Tochon, 2002 : voir Karwera, 2012). Dans le cadre de cette recherche, nous avons opté pour l'enregistrement audio seulement des séances observées afin de rendre l'analyse moins fastidieuse et pour réduire les procédures liées au consentement. Cet enregistrement audio a été effectué à l'aide d'un microphone-cravate sans fil que portait l'enseignant, ce qui ne permettait d'enregistrer que la voix de l'enseignant et non celles des élèves.

Une grille d'observation, basée sur les typologies des conceptions et des pratiques enseignantes, a été utilisée lors des observations. Celle-ci est constituée des catégories définies dans le lexique des codes (appendice C). Concernant la typologie de Bru (1993) des pratiques enseignantes, nous avons dû l'adapter au contexte de l'étude de l'éducation à la sexualité. Nous avons ainsi exclu la variable de l'*opérationnalisation des objectifs* étant donné que le programme scolaire québécois n'est pas organisé par objectifs, mais plutôt par compétence et par concepts prescrits. Nous avons également distingué la *sélection des apprentissages* et l'*organisation des apprentissages*, puis adapté la description des variables pour l'étude de l'intégration de l'éducation à la sexualité par des enseignants de science et technologie. Afin de décrire l'ensemble

activité sur les contenus propres à l'éducation à la sexualité, nous avons utilisé une seconde typologie issue du manuel d'Hedgepeth et Helmich (1996, p. 139-225). Ces adaptations se retrouvent dans le lexique des codes (appendice C).

Les notes prises lors de l'observation ont été utilisées afin de préparer les entretiens individuels qui ont suivi, mais n'ont pas fait l'objet d'une analyse de contenu. L'observation a été complétée par le matériel didactique utilisé par les enseignants en classe.

3.3.2 Entretiens individuels semi-dirigés

Lessard-Hébert, Goyette et Boutin soutiennent que l'entretien est un mode de collecte de données complémentaire à l'observation et qui permet de recueillir des données à propos des croyances, des opinions et des idées des participants d'une recherche (1996, p.105). Ils soulignent également que les données recueillies grâce à l'entretien peuvent s'avérer utiles afin de confirmer des données recueillies de l'observation, comme elles permettent de cerner l'écart entre les deux. Ce type d'entretien s'avère pertinent, dans le cadre d'une recherche interprétative, puisqu'il s'agit d'une « interaction verbale animée de façon souple par le chercheur » (Savoie-Zajc, 2009, p. 340). Dans le cadre de notre recherche, nous avons mené des entretiens parfois peu dirigés, soit lors des questions sur les conceptions, et parfois plus dirigés, soit lors des questions sur les motifs invoqués pour justifier le choix des pratiques enseignantes.

Ainsi, après avoir réalisé l'observation d'une séquence complète d'éducation à la sexualité, les participants ont été rencontrés pour des entretiens individuels semi-dirigés d'une durée de 70 à 100 minutes. Les *verbatim* des entretiens ont été réalisés à partir d'un enregistrement audio numérique. L'intégralité des propos des enseignants a été transcrite.

Le guide d'entretien (appendice B) débute par une liste d'informations à donner au participant. Puis, l'essentiel du guide est constitué de deux parties distinctes. La première partie concerne les conceptions à propos de l'éducation à la sexualité, de la sexualité, du sexe et du genre. Celle-ci a été commune aux guides d'entrevue de chacun des enseignants interviewés. En ce qui a trait à la conception, elle a été construite à partir du cadre conceptuel. S'inspirant du modèle de Clément (2010), les questions portent sur des savoirs scientifiques, des valeurs et des pratiques sociales. La deuxième partie a permis de questionner les enseignants sur les motifs qu'ils invoquent pour justifier le choix de leurs pratiques observées en classe par le chercheur. Les questions étant construites à partir des observations, cette partie du guide d'entretien était propre à chaque enseignant. Finalement, le guide se termine par une invitation à compléter ce que l'enseignant n'aurait pas eu le temps de mentionner durant l'entretien.

3.4 Analyse des données

L'approche globale de l'analyse des données est principalement déductive. Comme Yin l'indique, une stratégie d'analyse peut reposer sur les propositions théoriques qui ont mené le chercheur à réaliser l'étude de cas (2014, p. 136). Ces propositions théoriques ont été exposées dans le cadre conceptuel de ce mémoire. L'approche opposée consisterait à faire émerger les catégories d'analyse à partir des données empiriques, comme dans l'approche de la théorisation ancrée. Même si, dans notre recherche, l'analyse est principalement déductive, nous avons laissé place à l'induction. Ainsi la plupart des catégories proviennent du cadre théorique, alors que les sous-catégories émergent principalement des données.

La stratégie d'analyse utilisée correspond à l'analyse de contenu, qui est définie par Schreier comme « l'assignation successive de parties de matériel à des catégories d'un lexique de codes » (2014, p. 170, traduction libre). La même auteure propose

plusieurs étapes pour réaliser une analyse de contenu : la sélection du matériel, l'élaboration d'un lexique de codes, la segmentation, l'accord inter-juges, la modification du lexique de codes, l'analyse principale et, enfin, la présentation et l'interprétation des résultats (p. 174). Dans l'ordre, nous avons procédé à la (1') :

- **Sélection du matériel** : Les enregistrements audio des observations et les *verbatim* des entretiens individuels ont été soumis à l'analyse de contenu.
- **Élaboration d'un lexique de codes** : Ce qui caractérise l'analyse de contenu d'un simple codage est le caractère unidimensionnel et mutuellement exclusif des codes. Ces caractéristiques ont été assurées par le lexique des codes (appendice C) utilisés par le chercheur et les autres codeurs.
- **Segmentation** : Une segmentation thématique du matériel a été réalisée, c'est-à-dire que chaque unité d'analyse est définie par un thème. Lorsque le matériel change de thème, il s'agit d'une nouvelle unité d'analyse.
- **Accords inter-juges** : Deux accords inter-juges ont été réalisés, le premier sur le codage d'une variable de la pratique enseignante et le second sur le codage des verbatims des entretiens. Pour la variable de la *sélection des contenus* de la pratique enseignante, l'accord inter-juges a été réalisé à l'aide de trois extraits audio d'une vingtaine de minutes chacun et qui proviennent de trois enseignants différents. Au total, quatre unités d'analyse ont été codées différemment entre les trois juges, alors que 42 autres ont été codées de manière identique, ce qui donne un score de 42/46 (91 %). Pour le codage des verbatims des entretiens, dix catégories ont été sélectionnées au hasard. Sur 73 unités d'analyse, cinq ont été codées différemment par les trois juges, ce qui donne un score de 68/73 (93 %). Les trois personnes ayant participé à ces accords sont l'étudiant-chercheur, la codirection et une collègue étudiante-chercheuse.
- **Modification du lexique de codes** : Après les accords inter-juges, certains codes ont été redéfinis afin de mieux cerner leurs limites. Par exemple, une

première catégorisation n'était pas identique chez les différents codeurs en ce qui a trait à l'aspect affectif de la conception à propos de la sexualité. Nous avons donc redéfini la catégorie sexualité – plaisir afin qu'elle englobe autant le plaisir que l'affectivité.

- **Analyse principale :** Enfin, l'entièreté du matériel a été codée par le chercheur, y compris celui qui avait été codé lors des accords inter-juges.

La présentation et l'interprétation des résultats sont réalisées dans les chapitres suivants. Le codage a été réalisé à l'aide du tableur Excel. Pour les données des entretiens, les rangées correspondaient aux catégories et les colonnes, aux enseignants. Pour les données des observations, chaque rangée correspondait à une unité d'analyse à laquelle était associée une catégorie, une sous-catégorie et le temps correspondant à l'enregistrement audio. Les résultats provenant des entretiens ainsi que ceux provenant des observations ont été utilisés pour analyser les conceptions et les pratiques enseignantes, ce qui nous a permis de trianguler les deux stratégies de collecte de données.

3.5 Critères de rigueur de la recherche

Les critères méthodologiques identifiés par Savoie-Zajc, soit la crédibilité, la transférabilité, la fiabilité et la confirmation (2011, p. 141), ont été pris en compte tout au long de notre recherche. La crédibilité a été assurée par l'engagement prolongé de la part du chercheur et par la triangulation des stratégies de collecte de données (observation et entretiens). Afin de permettre la transférabilité des résultats de notre recherche, nous avons étudié plusieurs cas et, pour chacun, nous avons réalisé une description de leur contexte. Pour assurer la fiabilité de notre analyse, nous avons procédé à deux accords inter-juges, un pour chaque stratégie de collecte de données. Enfin, dans le but d'assurer la confirmation de la rigueur de notre

recherche, nous avons misé sur la cohérence entre la démarche employée, les stratégies de collecte de données et l'analyse que nous avons utilisée.

3.6 Considérations éthiques

Lors de la première visite du chercheur, une description écrite des objectifs et des règles d'éthique des deux phases de la cueillette de données a été remise aux enseignants. À cette étape, les enseignants volontaires ont signé le formulaire de consentement (appendice A). Lors de la première observation et de l'entretien, les enseignants ont été informés oralement des objectifs et des règles d'éthique ainsi que de la possibilité de se retirer à n'importe quel moment de la recherche. Comme le microphone utilisé pour l'enregistrement audio n'a enregistré que la voix des enseignants et qu'aucune donnée à propos des élèves n'a été recueillie, il n'a pas été nécessaire d'obtenir leur consentement. Les enseignants ont prévenu leurs élèves de la présence du chercheur avant l'observation et le chercheur s'est présenté auprès d'eux lors de la première période observée.

Tout au long de la cueillette de données, la présence du chercheur a permis d'assurer le respect des règles d'éthique. Les enseignants ont été informés du respect de l'anonymat et de la confidentialité lors de la présentation et de l'interprétation des résultats. Pour garantir cet anonymat, des codes ont été utilisés pour identifier les enseignants et tout indice permettant d'identifier les enseignants, les écoles ou les commissions scolaires sera évité dans les citations. Le Comité pour l'évaluation des projets étudiants impliquant de la recherche avec des êtres humains (CERPÉ) des facultés des sciences et des sciences de l'éducation de l'Université du Québec à Montréal a approuvé le projet de recherche (appendice D). Enfin, les données seront détruites cinq ans après les dernières publications.

CHAPITRE IV

RÉSULTATS

Dans ce chapitre, nous présentons les résultats qui permettent de répondre à la question de recherche : *comment des enseignants de science et technologie du secondaire intègrent-ils l'éducation à la sexualité dans leurs cours?* Dans l'ordre se retrouvent la description des cas de la recherche, la description des conceptions des enseignants (objectif spécifique 1) ainsi que la description de leurs pratiques (objectif spécifique 2) et des motifs invoqués pour justifier leurs pratiques (objectif spécifique 3).

4.1 Présentation des cas à l'étude

Les cas proviennent d'une école privée et de quatre écoles appartenant à deux commissions scolaires : la Commission scolaire Marguerite-Bourgeoys et la Commission scolaire de Laval. Ils représentent ainsi une diversité de milieux, sans toutefois inclure de milieu plus rural. Pour chacun des cas sont présentés l'indice de milieu socio-économique de l'école (ministère de l'Éducation, des Loisirs et du Sport, 2014) ainsi que la perception de l'enseignant quant à la diversité ethnoculturelle des élèves de son école. Une caractéristique est commune à tous nos enseignants : aucun n'a reçu de formation initiale ou continue en éducation à la sexualité.

4.1.1 Cas 1

L'ENS1 possède une expérience de 17 ans d'enseignement dans la même commission scolaire, mais dans plusieurs écoles. Il a enseigné une grande diversité de cours de science et technologie à tous les niveaux, avant et après le Renouveau pédagogique. En début de carrière, il a également enseigné, pendant une année, le cours de Formation personnelle et sociale (FPS) qui comprenait un volet d'éducation à la sexualité. Au moment de la recherche, il enseignait à quatre groupes réguliers en science et technologie de troisième secondaire. L'indice de milieu socio-économique de l'école où il enseigne est de 3, c'est-à-dire qu'il s'agit d'un milieu socio-économique considéré comme étant d'*élevé à aisé*. Selon l'enseignant, la composition ethnoculturelle des élèves de l'école est très diversifiée, ceux d'origine canadienne-française étant nombreux sans être majoritaires. Sa formation universitaire est constituée d'un baccalauréat de trois ans en enseignement de la physique et de la chimie.

4.1.2 Cas 2

Le cas de l'ENS2 est celui d'un enseignant ayant 12 ans d'expérience d'enseignement au secondaire, soit trois ans en première secondaire et neuf ans en troisième secondaire. Avant le Renouveau pédagogique, il a enseigné les cours de biologie humaine et d'initiation à la technologie (IAT). Par après, il a enseigné le cours d'applications technologiques et scientifiques (ATS). Lors de l'étude, il enseignait à 3 groupes de troisième année et un groupe de quatrième année, toujours en ATS. L'indice de milieu socio-économique de l'école où il enseigne est de 8, c'est-à-dire un milieu socio-économique considéré comme étant de *moyen à faible*. Un baccalauréat en enseignement des sciences au secondaire, incluant la biologie, la chimie et la physique, constitue sa formation universitaire.

4.1.3 Cas 3

Le cas de l'ENS3 est celui d'une enseignante ayant 15 ans d'expérience, dont les dix dernières au Québec. Elle a enseigné le cours de science et technologie au premier cycle du secondaire. Lors de l'étude, elle avait une charge de cinq groupes de deuxième année. L'indice de milieu socio-économique de son école est de 6, c'est-à-dire un milieu socio-économique considéré comme étant de *moyen à faible*. Elle possède un baccalauréat en chimie, de l'extérieur du Québec, ainsi qu'un baccalauréat de quatre ans en enseignement des sciences, ce qui comprend la chimie, la biologie et la physique.

4.1.4 Cas 4

L'ENS4 a accumulé 21 ans d'expérience en enseignement, dont trois ans en mathématiques et dix-huit ans en biologie humaine, avant le Renouveau pédagogique, en science et technologie et ATS en troisième secondaire. Lors de l'étude, elle enseignait à 4 groupes de science et technologie de troisième secondaire. L'indice socio-économique de l'école où elle enseigne est de 9, c'est-à-dire un milieu socio-économique considéré comme étant de *moyen à faible*. Sa formation consiste en deux années universitaires au baccalauréat en biologie moléculaire, dont le diplôme n'est pas complété, puis d'un baccalauréat en enseignement de la chimie, de la biologie et de la physique au secondaire.

4.1.5 Cas 5

L'ENS5 a accumulé quatre ans d'expérience en enseignement au secondaire, principalement au premier cycle en science et technologie, mais aussi au second cycle et en mathématiques. Lors de l'étude, elle enseignait à quatre groupes de science et technologie de deuxième secondaire et deux groupes de science et technologie de l'environnement en quatrième secondaire. Elle enseigne dans une école privée (aucun

indice socio-économique disponible) où l'appartenance ethnoculturelle des élèves n'est selon elle pas très diversifiée, la majorité des élèves seraient d'origine canadienne-française. Sa formation initiale est en enseignement au secondaire avec une spécialité en chimie. Elle complète une maîtrise en administration scolaire.

4.2 Conceptions

Dans cette section, les résultats relatifs aux conceptions des enseignants ayant participé à la recherche sont présentés. Ces résultats permettent d'atteindre le premier objectif spécifique de la recherche, soit de *décrire les conceptions que des enseignants de science et technologie du secondaire entretiennent à propos de l'éducation à la sexualité, de la sexualité, du sexe et du genre*. Les résultats proviennent principalement des entretiens. Ceux provenant des observations en classe viennent parfois appuyer ceux des entretiens et sont identifiés lorsqu'ils sont employés.

4.2.1 Conceptions à propos de l'éducation à la sexualité

Les résultats relatifs aux conceptions d'éducation à la sexualité proviennent des premières questions d'entretien présentées dans le tableau 4.1. La typologie de Gaudreau a permis de catégoriser presque l'ensemble des unités d'analyse, c'est-à-dire 58 unités d'analyse sur 61. Une catégorie émergente a été ajoutée afin de rendre compte du parallèle que certains enseignants (3/5) ont tracé entre l'éducation à la sexualité et l'enseignement de l'évolution. Les réponses permettent d'inférer que trois conceptions de l'éducation à la sexualité sont présentes chez les cinq enseignants : *biologique, préventive* et *personnelle*. Les conceptions d'éducation à la sexualité sociale et morale sont très peu présentes dans les discours des enseignants.

Tableau 4.1 Questions posées aux enseignants sur leurs conceptions de l'éducation à la sexualité

(Tiré du guide d'entretien – appendice B)

-
- 1) Comment l'éducation à la sexualité est-elle intégrée dans votre école?
 - 2) Quels sont les aspects les plus importants à aborder en éducation à la sexualité?
 - 3) Quel est l'ensemble des aspects à aborder en éducation à la sexualité?
 - 4) Quels contenus en lien avec la sexualité devraient être abordés par l'enseignant de science?
 - 4.1) Y a-t-il des thèmes ou des contenus qui ne devraient pas être abordés en classe?
 - 5) Selon vous, quelles sont les valeurs les plus importantes à transmettre à vos élèves en éducation à la sexualité?
 - 8) Compte tenu du programme à enseigner et de ce que vous venez de dire, comment décririez-vous votre rôle en éducation à la sexualité?
 - 9) Comment tout ce qui touche à la sexualité est-il intégré dans votre enseignement?
-

4.2.1.1 Conceptions à propos de l'éducation à la sexualité – biologique

Quand les enseignants réfèrent à une conception biologique de l'éducation à la sexualité, ils utilisent souvent un champ lexical propre à l'enseignement des sciences et plus particulièrement à l'anatomie et la physiologie. Par exemple, ils énoncent des objectifs d'apprentissages tels qu'« être capable de nommer, d'identifier, de comprendre comment ça marche » (ENS1). Pour quatre enseignants (ENS1-2-3-4), la dimension biologique constitue le fondement de l'éducation à la sexualité. À propos de cette dimension, ils affirment : « ça, ça doit pas partir, jamais, c'est la base. » (ENS1); « c'est le cœur de ce qu'on doit enseigner. » (ENS2); « l'anatomie, il faut vraiment la décrire. » (ENS3); « bien c'est sûr que l'anatomie et la physiologie, ça va de soi. » (ENS4).

Les cinq enseignants expliquent l'importance de la dimension biologique par son utilité à la compréhension de son propre corps. « Comprendre sa sexualité, c'est d'abord se comprendre soi-même. » (ENS1), c'est comprendre « comment notre machine est fabriquée pour essayer de favoriser la rencontre entre un spermatozoïde et un ovule, la fécondation. » (ENS2) et « c'est une prise de conscience. » (ENS5) de comment on est fait. Afin de réaliser ces apprentissages en biologie, certains soulignent qu'il est nécessaire de « démystifier » (ENS2) et « d'éliminer un grand paquet de tabous » (ENS5) en ce qui a trait à l'organe génital et insister sur le fait que c'est « un organe comme les autres. », « c'est pas une honte. » (ENS3). Ainsi, il est possible de répondre à des questions comme : « Est-ce que je suis normal? Est-ce que tout le monde a ces sécrétions-là? » (ENS3).

Pour l'ENS1, il est « important de cibler pourquoi est-ce que le sexe existe. », ce pour quoi il débute sa séquence d'enseignement en abordant des contenus de génétique dans une perspective sociobiologique (voir la section 4.3.2).

Tableau 4.2 Synthèse des résultats relatifs aux conceptions de l'éducation à la sexualité biologique

-
- La biologie constitue la base de l'éducation à la sexualité (ENS1-2-3-4).
 - Elle permet de comprendre son corps, de démystifier et d'éliminer la honte associée aux organes génitaux (ENS1-2-3-4-5).
 - Il est important d'expliquer pourquoi le sexe existe dans une perspective sociobiologique (ENS1).
-

4.2.1.2 Conceptions à propos de l'éducation à la sexualité – préventive

La prévention est présente dans le discours des cinq enseignants, mais elle constitue l'aspect le plus important à aborder en éducation à la sexualité pour trois d'entre eux (ENS1-4-5). Le fonctionnement « des moyens de contraception puis des ITSS. » (ENS5) ainsi que leurs impacts sur la sexualité des jeunes, c'est quelque chose que

les enseignants devraient « répéter encore, et encore, et encore. » (ENS1). Chez l'ENS4, la conception de l'éducation à la sexualité biologique est intimement liée à sa conception préventive : comprendre la physiologie c'est « très important parce que toutes les mesures de prévention, toutes les mesures de contraception sont liées à la physiologie. »

Les trois enseignants invoquent les besoins des jeunes comme motif de l'importance de la prévention, car « c'est plus ça, dans l'immédiat, qui les touche. » (ENS4) Selon l'ENS1, les études statistiques sur la prévalence des ITSS chez les jeunes démontrent que les jeunes ont besoin de « développer un comportement responsable. » Même si les élèves ne savent que « vaguement qu'il existe des maladies. », dès qu'on leur « apprend le concept d'ITSS, [...] ils veulent savoir et comprendre. » (ENS5).

Deux de ces enseignants abordent la prévention par le biais des valeurs. Pour l'ENS1, la responsabilité est la valeur la plus importante à transmettre en éducation à la sexualité, alors que pour l'ENS5, inculquer le respect des partenaires permettra aux élèves d'être plus ouverts et plus aptes à discuter de prévention lorsque viendra le temps d'avoir des relations sexuelles.

Même si l'anatomie et la physiologie sont les aspects les plus importants aux yeux de l'ENS3, la « préparation à une vie sexuelle protégée et responsable » demeure un de ses objectifs en éducation à la sexualité. Le discours de l'ENS2 ne comporte, quant à lui, aucune conception de l'éducation à la sexualité – préventive. Il trouve même « dommage » (ENS2) que les ITSS et la contraception soient les seuls contenus en lien avec la sexualité que les enseignants de premier cycle sont obligés d'aborder.

Tableau 4.3 Synthèse des résultats relatifs aux conceptions de l'éducation à la sexualité préventive

-
- La prévention est l'aspect le plus important en éducation à la sexualité (ENS1-4-5).
 - Comprendre la physiologie permet de mieux comprendre les moyens de contraception (ENS4).
 - La prévention répond aux besoins des jeunes (ENS1-4-5).
 - La responsabilité, le respect des partenaires et l'ouverture sont des valeurs à inculquer aux jeunes dans un objectif de prévention (ENS1-3-5).
 - Il est dommage que l'aspect préventif soit le seul qui soit traité en science et technologie (ENS2).
-

4.2.1.3 Conceptions à propos de l'éducation à la sexualité – personnelle

L'éducation à la sexualité – personnelle est une conception présente chez tous les enseignants. Ils font part de plusieurs contenus qui sont compris dans cette conception : les sentiments (ENS1-3-4-5), comme l'amour (ENS5) et la jalousie (ENS1), le développement de (saines) relations (ENS1-5), les ruptures et les peines amoureuses (ENS3-5), la première relation sexuelle (ENS3), les violences sexuelles, l'image corporelle et les moyens de stimulation (ENS2). Trois enseignants affirment que les élèves « ont besoin » (ENS3) d'aborder ces sujets, car ils posent « beaucoup de questions » (ENS1-5).

Toutefois, quatre enseignants affirment qu'aborder ces contenus, en partie ou en totalité, « c'est pas dans [leur] rôle » (ENS4) en tant qu'enseignant de science et technologie. Leur cours « doit rester un cours de science » (ENS1), c'est-à-dire que « c'est plus le côté technique » (ENS3) sur lequel ils doivent intervenir. Par exemple, aborder « le viol ou des affaires comme ça, c'est peut-être pas approprié d'en parler en science, ça a "comme... pas rapport" » (ENS2). Deux enseignants expliquent que traiter de ces sujets nécessite « d'établir un climat propice à ça », « un climat d'ouverture, d'échanges et de discussion » avec « des mécanismes de gestion de

discussion » (ENS4). Par exemple, l'ENS1 explique ce qu'il a déjà fait lorsqu'il enseignait le cours de FPS : « On est tous assis en rond, on a déplacé les tables, on fait un grand cercle, ça fait quelque chose d'intimiste ». Puisqu'instaurer un tel climat nécessite du temps, « ça ne marcherait pas » (ENS4) en classe de science. De plus, les efforts développés seraient perdus puisque le type de climat n'est pas celui d'une classe de science habituelle, « ça serait pas assez réinvesti » (ENS4) durant l'année scolaire.

Finalement, ils ont mentionné que ces contenus étaient autrefois abordés lors du cours de formation personnelle et sociale (FPS). Ainsi, lorsque le cours a disparu du curriculum, l'aspect personnel a « complètement été évacué, puis il y a personne qui prend la relève » (ENS1). « Ça serait plus dans le cours, effectivement, d'éthique et culture religieuse » que cet aspect devrait être abordé, selon l'ENS2.

Tableau 4.4 Synthèse des résultats relatifs aux conceptions de l'éducation à la sexualité personnelle

-
- L'aspect personnel doit être traité en éducation à la sexualité (ENS1-2-3-4-5).
 - Les élèves posent beaucoup de questions à ce sujet (ENS1-3-5).
 - Il ne fait pas partie du rôle de l'enseignant de science et technologie (ENS1-2-3-4).
-

4.2.1.4 Conceptions à propos de l'éducation à la sexualité – morale ou religieuse

La conception de l'éducation à la sexualité – morale ou religieuse est très brièvement présente dans le discours de trois enseignants. Ceux-ci l'ont exprimé à la question relative aux valeurs importantes à transmettre aux élèves. À ce sujet, les enseignants discutent du contexte dans lequel l'éducation à la sexualité se déroule. L'ENS3 croit que les élèves doivent garder les valeurs de leur famille et les adapter à leur contexte. Elle « invite les élèves à réfléchir autour de ces limites-là que [les enseignants et les parents] leur donnent » (ENS3). À l'école de l'ENS4, « les élèves ne sont pas aux mêmes places au niveau religieux », ce pour quoi elle prône la transmission « des

valeurs d'ouverture [dont] au niveau culturel ». L'ENS5 croit qu'il faut parler d'« éthique », entre autres en ce qui a trait à l'homosexualité. Pour elle, il faut « diminuer les tabous et s'assurer que tout le monde est à l'aise avec la sexualité des autres » (ENS5).

Tableau 4.5 Synthèse des résultats relatifs aux conceptions de l'éducation à la sexualité morale ou religieuse

-
- Il faut inculquer des valeurs d'ouvertures aux élèves (ENS4-5).
 - Il faut accompagner les élèves dans l'adaptation des valeurs de leurs familles (ENS3).
-

4.2.1.5 Conceptions à propos de l'éducation à la sexualité – sociale

Seuls deux enseignants ont tenu un discours associé à une conception d'éducation à la sexualité – sociale. Pour deux d'entre eux, un thème important est celui des représentations de la sexualité dans les médias. Ils l'ont exprimé à la question relative aux besoins des jeunes en termes de sexualité. De l'avis du premier, ce qui se trouve sur Internet peut être faux ou même représenter ce qui n'est pas « normal » et ainsi donner aux jeunes une mauvaise impression de ce que c'est « avoir une relation sexuelle » (ENS2). La sexualité est tellement « vraiment présente partout maintenant », comme dans les publicités et dans les films, qu'il est facile d'« oublier qu'ils n'ont aucune balise » (ENS2). Ainsi, il considère que « remettre les pendules à l'heure » à ce sujet fait partie de son rôle, puisqu'il essaie « le plus possible de parler de ces choses-là » (ENS2). Pour la seconde, certaines représentations de la sexualité sur Internet causent des « distorsions » (ENS4) dans le regard des jeunes sur la sexualité. Il ne s'agirait pas, selon elle, de « leur dire : “ça c'est interdit” ou “ça, allez-y, c'est éducatif” » (ENS4), mais plutôt de leur faire comprendre qu'il y a certaines choses qu'on trouve sur Internet qui sont éclairantes et d'autres qui ne le sont pas. Elle affirme que si elle « avait plus de temps, puis [si] c'était dans [s]on mandat »

(ENS4), elle aborderait davantage ce thème en classe. Bref, le seul thème appartenant à la dimension sociale que certains enseignants conçoivent comme faisant partie de l'éducation à la sexualité est celui des représentations de la sexualité et des informations véhiculées par les médias, plus spécifiquement sur Internet.

Tableau 4.6 Synthèse des résultats relatifs aux conceptions de l'éducation à la sexualité sociale

-
- Les élèves sont surexposés à des représentations de la sexualité dans les médias et sur Internet (ENS2-4).
 - L'enseignant doit guider les élèves dans ce qu'ils peuvent retrouver (ENS2-4).
-

4.2.1.6 Comparaison avec l'enseignement de l'évolution

En plus d'entretenir des conceptions de l'éducation à la sexualité biologique, préventive, personnelle, morale et sociale, trois enseignants ont également comparé l'enseignement de la sexualité en cours de science et technologie à l'enseignement de l'évolution. L'ENS5 spécifie que si elle avait des élèves créationnistes qui défendraient ce point de vue en classe, « ça serait différent et difficile » et qu'elle ne pourrait aborder le sujet « avec autant d'humour et de légèreté » (ENS5). Pour l'ENS4, la sexualité et l'évolution sont des sujets qui sont parfois évités par certains enseignants de science et technologie, ceux-ci opteraient plutôt pour laisser les élèves compléter un cahier d'exercices ou pour les laisser faire des projets d'équipes et ainsi éviter le plus d'interactions possible avec leurs élèves sur ce sujet. Elle dénonce ce genre de pratique, car les élèves ne peuvent alors pas valider les informations qu'ils trouvent en dehors de l'école avec leur enseignant (ENS4). L'ENS1 insiste quant à lui sur le fait qu'il « n'enseigne pas le créationnisme » (ENS1), il utilise plutôt l'évolution pour mettre en contexte chaque thème du corps humain, dont la sexualité. Bref, ces enseignants semblent confirmer le caractère sensible des contenus liés à la sexualité, particulièrement en ce qui a trait à la science.

4.2.2 Conceptions à propos de la sexualité

Les résultats des conceptions liées à la sexualité proviennent principalement des entretiens et plus particulièrement des réponses aux questions du Tableau 4.7. Les conceptions sont présentées selon la typologie utilisée, soit celle de Langis et Germain (2009). La conception dominante est la sexualité – reproduction, alors que les trois autres sont présentes, mais apparemment moins importantes dans le discours des enseignants : sexualité – plaisir, sexualité – danger et sexualité – exutoire.

Tableau 4.7 Questions posées aux enseignants sur leurs conceptions de la sexualité

(Tiré du guide d'entretien – appendice B)

-
- 6) Selon vous, qu'est-ce que la sexualité ?
- 6.1) Si vous aviez à la définir de manière scientifique, comment le feriez-vous ?
- 6.2) Si vous aviez à la définir pour vos élèves, comment le feriez-vous ?
- 7) Selon vous, quels sont les besoins des jeunes en termes de sexualité ?
-

Des citations provenant des observations ont été incluses afin d'illustrer comment les conceptions des enseignants se manifestent dans leur discours en présence des élèves.

4.2.2.1 Conceptions à propos de la sexualité – reproduction

Parmi les conceptions de la sexualité, une seule est partagée par l'ensemble des enseignants, la sexualité-reproduction. Dans les entretiens, en plus d'une conception sexualité – reproduction, certains enseignants (ENS1-2-3) ont manifesté une conception téléologique de la vie, c'est-à-dire qu'ils énoncent un récit du but de la vie lorsqu'ils définissent la sexualité :

Mais pourquoi commencer par la division cellulaire? Parce que le sexe, à la base, quand ça été inventé par la vie, c'est pas avec des pluricellulaires comme nous autres là, ça fait qu'on y va vraiment au niveau cellulaire. La **réelle** [emphasis mise par l'enseignant lui-même] fonction du sexe, le mélange

des gènes pour augmenter la diversité génétique, résister mieux aux maladies, etc. C'est là! C'est ça... Ça [n'a] rien avoir avec le plaisir que nous, gros mammifères de deux milliards d'années plus tard, on est rendu avec un développement comme ça (ENS1).

La sexualité, de manière scientifique, c'est des pulsions qui sont ancrées profondément dans nos gènes mêmes, jusqu'à un certain point, qui amènent notre corps à produire des hormones qui vont nous entraîner des attirances vers autrui de façon à vouloir se reproduire. [...] Évidemment le but ultime c'est de produire des enfants (ENS2).

[...] mettre dans la tête des jeunes que nos cellules sexuelles, elles sont là seulement pour se rencontrer. Elles veulent absolument se rencontrer. Notre corps, il est fait pour se reproduire aussi. Il se nourrit, il respire, mais il est fait pour se reproduire, il faut respecter ça (ENS3).

Tout comme dans sa conception de l'éducation à la sexualité - biologique, l'ENS1 inscrit sa définition de la sexualité dans une perspective sociobiologique. En classe, ces trois enseignants ont entretenu le même type de discours à maintes reprises, en voici un exemple d'extrait pour chacun :

Le but de la vie c'est se reproduire. La majorité des couples sur Terre qui vivent assez longtemps ensemble ont le désir d'avoir des enfants. (ENS1)

C'est sûr que comment je vais présenter tout ça, bien on va le présenter de la façon à... comment la vie et comment notre corps a évolué de façon à non seulement favoriser la rencontre entre le spermatozoïde et l'ovule, mais vous allez voir aussi que les systèmes reproducteurs, ils sont là aussi pour non seulement produire des spermatozoïdes et des ovules, mais en fait produire des bébés. Et la reproduction c'est pas juste d'être capable de faire de bébés, c'est d'être capable aussi de s'en occuper, d'assurer la survie de notre progéniture (ENS2).

Quand on l'a [le premier enfant] dans les bras, on pense à un deuxième enfant. C'est la vie. Notre corps, là, il est fait pour se reproduire (ENS3).

Les deux autres enseignants entretiennent également une conception de la sexualité – reproduction, mais apparemment pas de manière aussi affirmée que les trois précédents. Pour l'ENS5, qui a hésité longuement avant de répondre, la sexualité, « biologiquement, c'est comment se reproduire ». De plus, elle nuance son

affirmation en mentionnant que la sexualité est aujourd'hui utilisée à des fins « plus récréatives » (ENS5). L'ENS4 utilise une formulation encore plus prudente : « la sexualité c'est tout le domaine qui regroupe les comportements qui mettent en lien deux individus dans des rapports sexuels pouvant mener probablement à une reproduction » (ENS4).

Tableau 4.8 Synthèse des résultats relatifs aux conceptions de la sexualité – reproduction

-
- Scientifiquement, la fonction de la sexualité est la reproduction (ENS1-2-3-5).
 - La reproduction constitue le but de la vie (ENS1-2-3).
 - La sexualité peut mener à une reproduction (ENS4).
-

4.2.2.2 Conceptions à propos de la sexualité – plaisir

Lors des entretiens, trois enseignants ont fait part d'une conception de la sexualité liée au plaisir. Ces mêmes enseignants ont également associé l'affectivité et l'intimité à la sexualité, ce qui nous porte à inclure cet aspect dans la conception sexualité – plaisir. Lorsque les enseignants mentionnaient le plaisir et l'affectivité, il s'agissait de distinguer des aspects de la reproduction. Plus particulièrement, ils séparent distinctement la définition scientifique ou biologique de la sexualité avec sa définition de sens courant. Par exemple, lorsqu'il est questionné sur une définition de la sexualité accessible aux élèves, l'ENS2 propose ce qui suit : « Bien, la sexualité c'est l'échange entre deux personnes de façon à... évidemment le but ultime c'est de produire des enfants, bien sinon c'est dans le but d'avoir du plaisir puis d'avoir une complicité avec son partenaire » (ENS2). La sexualité est, selon lui, un moyen privilégié de partager ses émotions :

La sexualité, c'est l'échange intime qui existe entre deux personnes. C'est le moment de communication le plus intense qui existe entre deux personnes, je pense. Toute la complicité qui va exister, je pense, entre deux personnes va

vraiment se définir le plus à l'intérieur de la sexualité. [...] C'est la façon de transmettre l'affection qui est la plus intense (ENS2).

En classe, cette conception ne s'exprime que très brièvement, comme lorsqu'il dit que la sexualité, « c'est supposé être quelque chose d'agréable » (ENS2).

Lorsqu'interrogée sur la définition de la sexualité, l'ENS5 utilise l'affectivité pour illustrer la complexité de celle-ci : « [La sexualité] c'est pas juste la relation sexuelle, c'est tout ce qui vient avec l'état des gens avant puis la conception de l'amour, ça fait que c'est vraiment hyper complexe selon moi » (ENS5). De plus, lorsqu'elle affirme que la sexualité, « biologiquement, c'est comment se reproduire », elle poursuit en affirmant que « la société de nos jours n'utilise pas la sexualité pour se reproduire exclusivement, elle l'utilise dans plein d'autres facettes qui sont plus "récréatives". » (ENS5). Toutefois, lorsqu'elle enseigne, la conception sexualité – plaisir est intégrée au savoir scientifique. En effet, elle a affirmé que chez certains mammifères, tels les humains et les dauphins, la sexualité est « un acte de plaisir » (ENS5).

En entretien, l'ENS4 définit la reproduction de manière distincte de la sexualité : « [...] la sexualité, c'est plus que [la reproduction]. C'est émotif aussi [...]. La sexualité, c'est très large. Tu [ne] peux pas dissocier sexualité [et] émotivité, c'est-à-dire qu'il y a beaucoup d'affectivité là-dedans, je pense [que] c'est important. » (ENS4). Elle définit la sexualité de manière plus englobante en incluant aussi le plaisir :

Justement, pour moi la sexualité c'est plus large que la reproduction. La reproduction c'est la capacité de se reproduire, donc c'est plus au niveau capacité technique si tu veux. Mais, la sexualité c'est plus que ça. C'est émotif aussi, c'est le plaisir, c'est tout ce tout ce qui est lié à l'exploration à leur âge (ENS4).

De plus, l'aspect de sa définition qui est liée au plaisir concerne particulièrement les jeunes, car, à leur âge, ils sont en « exploration du plaisir et des limites » (ENS4). En classe, ce discours s'exprime par le biais de l'utilité de la technologie :

Les moyens de contraception, c'est de la technologie. C'est quelque chose que l'humain a dû inventer pour pouvoir avoir des relations sexuelles, donc avoir le plaisir qu'une relation sexuelle amène, mais sans avoir des enfants à chaque fois que t'as des relations sexuelles (ENS4).

Dans le cas de l'ENS1, aucune conception de la sexualité liée au plaisir n'a été énoncée. Toutefois, en classe, il traite du point G et présente le clitoris comme étant « l'organe du plaisir » (ENS1). Il traite également d'orgasme et en fait une distinction genrée : « C'est clair que les femmes peuvent jouir bien plus que les gars, puis à répétition bien plus! » (ENS1).

Tableau 4.9 Synthèse des résultats relatifs aux conceptions de la sexualité – plaisir

-
- Dans le sens courant, le plaisir fait partie de la définition de la sexualité. Mais, scientifiquement, l'objectif demeure la reproduction (ENS2-5).
 - La sexualité est plus large que la reproduction, elle comprend aussi le plaisir et l'exploration (ENS4).
 - La sexualité comprend l'affectivité (ENS2-4-5).
 - La part d'affectivité comprise dans la sexualité démontre que celle-ci est plus que simplement mécanique ou reproductive (ENS4-5).
 - En classe : Le clitoris est l'organe du plaisir (ENS1).
-

4.2.2.3 Conceptions à propos de la sexualité – danger

Deux enseignants ont exprimé lors des entretiens une conception de la sexualité liée à un **danger pour la santé et l'hygiène**. Le premier fait part de l'augmentation de la prévalence des ITSS chez les jeunes et fait le lien entre cette augmentation et l'implantation de la Réforme :

(...) parce que le problème est que, justement les ITS... moi j'ai entendu parler une infirmière d'un CLSC qui disait et qui avait même des photos à l'appui de recrudescence puis des cas vraiment spécial d'ITS et que, dans le fond, depuis que la réforme est arrivée, qu'il y avait... les statistiques avaient supposé, je n'ai jamais vérifié, mais... montré une recrudescence de certaines ITS chez les adolescents. Donc, je pense qu'à ce moment-là, est-ce que la corrélation est assez forte? Je crois que oui (ENS1).

La même conception se manifeste en classe lorsqu'il explique que le manque de responsabilité liée à la contraception peut mener à de « **gros** [emphase mise par l'enseignant] problèmes [dont il faut] payer les conséquences » (ENS1). La seconde enseignante fait également part, en entretien, de la prévalence des ITSS chez les jeunes : « Il y a beaucoup d'infections [...] chez les jeunes de 16 à 25 ans, l'infirmière l'a confirmé » (ENS3). Elle entretient une conception également liée à l'hygiène et particulièrement à la gestion des odeurs qui s'accroissent à la puberté :

C'est savoir qu'il y a une hygiène importante à apprendre, parce qu'on vit en société, dans une classe, en groupe. Si, par exemple, tu dégages des odeurs, sache que c'est un point qui va être très prédominant, parce que les amis [ne] viendront pas vers toi (ENS3).

La conception de la sexualité comme un **danger pour la société** se retrouve aussi dans le discours des enseignants en entretien. Pour l'ENS1, les jeunes d'aujourd'hui, contrairement aux jeunes des décennies précédentes, « sont hypersexualisés ». L'ENS3 mentionne que la puberté est un moment où les jeunes souhaitent être plus libres, où « ils se sentent assez matures, mais [ne] le sont pas vraiment ». C'est alors qu'apparaissent des comportements problématiques :

L'apparition de nouvelles choses sur leur corps, les poils, l'élargissement des hanches, des épaules, l'apparition des règles, l'apparition des seins et aussi l'apparition de certains comportements de brutalité, par exemple chez les garçons. Parce qu'on se dit que la fille est dans sa semaine, elle [n']est pas bien psychologiquement, mais le garçon, avec le bruit qu'il fait dans le corridor, les cris qu'il lance dans les corridors d'école ou même dans la maison, dans les magasins parfois, quand ils sont en groupes, ça apparaît à la puberté aussi. Donc, quand on parle de ça, quand on parle de l'apparition des hormones qui commencent à fabriquer... que c'est là que ça apparaît, on fait un lien avec cette attitude-là, ce changement psychologique et ce changement physique (ENS3).

Elle fait part d'un exemple d'un couple d'élèves qui n'ont pas été assez matures pour gérer leur sexualité et des conséquences que cela encoure dans le contexte de son école :

Ça fait 4 ans, il y a eu un cas où c'est vrai qu'il y a eu un couple qui s'est formé, un gars et une fille dans des classes différentes. La fille est partie courir à l'infirmerie, elle a demandé la pilule du lendemain. Les parents ont été obligés à faire des tests de grossesse, le garçon a été expulsé, pour 2 jours parce qu'ils ont fait l'école buissonnière, ils ont séché leurs cours (ENS3).

En classe, cette conception s'exprime dans son discours lorsqu'il est question de l'âge de la première relation sexuelle : « C'est pas à votre âge, normalement, qu'on fait ces choses-là » (ENS3).

Les propos de l'ENS2 et de l'ENS4 véhiculent également une conception de la sexualité comme un danger pour la société lorsqu'ils expriment leur souhait d'aborder le contenu d'Internet en classe, particulièrement l'ENS2 pour qui « la sexualité est vraiment présente partout maintenant » et qu'« on a tendance à penser que c'est la normalité ».

Aucune conception de la sexualité comme un **danger pour l'esprit** n'a été entendue en entretien ou observée en présence des élèves.

Tableau 4.10 Synthèse des résultats relatifs aux conceptions de la sexualité – danger

-
- Il y a beaucoup de transmissions d'ITSS chez les jeunes (ENS1-3).
 - Avec la puberté apparaissent de nouvelles odeurs à gérer (ENS3).
 - Les jeunes sont parfois perçus comme « hypersexualisés » ou comme n'étant pas assez matures pour gérer leur sexualité (ENS1).
 - Les médias véhiculent beaucoup de représentations de la sexualité qui peuvent ne pas être positives pour les jeunes (ENS2-4).
-

4.2.2.4 Conceptions à propos de la sexualité – exutoire

Deux enseignants entretiennent une conception sexualité – exutoire. Lors de l'entretien, l'un deux l'a exprimé en fonction des désirs sexuels, en lien avec les hormones, alors que le second l'explique en terme de pulsions :

[...] je pense qu'on est énormément piloté par nos hormones. [...] les gars on pense au sexe, c'est normal, les filles aussi. Les gars, la testostérone fait que normalement notre libido est plus forte que celle des filles. Je pense que dire ça c'est une question d'opinion, mais c'est comme un fait établi aussi (ENS1).

La sexualité, de manière scientifique, c'est des pulsions qui sont ancrées profondément dans nos gènes mêmes, jusqu'à un certain point, qui amènent notre corps à produire des hormones qui vont nous entraîner des attirances vers autrui de façon à vouloir se reproduire. Ouin, c'est vraiment ça, c'est une pulsion. Tu sais, il y a deux pulsions qui sont hyper importantes pour la vie sur la Terre, la pulsion de survie [...] donc pour manger, puis l'autre pulsion c'est de se reproduire (ENS2).

Ces deux enseignants ont également manifesté cette conception en classe. Par exemple, lorsque l'ENS1 aborde les hormones responsables de la formation des spermatozoïdes, il utilise une analogie pour expliquer comment les hommes sont influencés par leurs hormones :

On dit souvent, en blague, que les gars ont deux cerveaux, un en haut et un en bas, mais c'est en bas qui mène. En fait, c'est les deux. Les deux interagissent. Dépendant des périodes de la vie, effectivement, les testicules ont comme plus d'importance. C'est pas un cerveau, mais ça crée des hormones qui modifient ta façon de voir (ENS1).

Dans la même période, il laisse entendre qu'il est scientifiquement admis que les hommes pensent régulièrement à leurs désirs sexuels, sous la forme d'un argument d'autorité : « Un gars de 18 ans, selon une étude sérieuse qui a été faite, pense au sexe à quelle fréquence? À toutes les deux minutes, il pense à avoir une relation sexuelle » (ENS1).

Le second enseignant fait aussi part de l'omniprésence des désirs sexuels chez les hommes et poursuit, immédiatement après, en faisant le parallèle entre les désirs des femmes et l'œstrus chez d'autres animaux :

L'hormone qui vous donne envie de faire l'amour, c'est la testostérone. Donc, c'est pas pour rien qu'un gars a tout le temps envie de faire l'amour, il est tout le temps sur la [testostérone]. [...] C'est quand même mieux chez l'espèce

humaine. En passant les gars, les filles c'est une fois aux 28 jours à peu près qu'elles ont envie de faire l'amour et que, dans le fond, elles ont envie de se reproduire. Chez des espèces comme l'orignal, c'est une fois par année! Ça fait que faut pas que tu manques ta *shot* (ENS2).

Bref, pour ces deux enseignants, la sexualité est une pulsion qui sembler influencer fortement les comportements, plus particulièrement ceux des hommes. Cette conception est également largement étayée à partir d'arguments et de descriptions biologiques. Les hormones et les gènes représentent les concepts biologiques « clés » pour expliquer les pulsions sexuelles.

Tableau 4.11 Synthèse des résultats relatifs aux conceptions de la sexualité – exutoire

-
- Les hommes ressentent des désirs sexuels à fréquence élevée, alors que chez femmes la fréquence moins élevée (ENS1-2).
 - Les hormones sont responsables de nos pulsions, donc de nos comportements (ENS1-2).
 - Nos pulsions sont ancrées dans nos gènes (ENS2).
-

4.2.3 Conceptions à propos du sexe et du genre

Les résultats relatifs aux conceptions du sexe et du genre sont issus des questions d'entretien présentées dans le tableau 4.12. Ils sont également appuyés de citations tirées des séances observées qui démontrent comment ces conceptions sont véhiculées en classe. Dans l'ordre sont présentées les conceptions relatives au sexe, au genre puis à l'articulation de ces deux notions.

Tableau 4.12 Questions posées aux enseignants sur leurs conceptions de la sexualité

(Tiré du guide d'entretien – appendice B)

-
- 10) Selon vous, qu'est-ce que le sexe d'un individu?
- 10.1) Si vous l'aviez à définir de manière scientifique, comment le feriez-vous ?
- 10.2) Quels sont les critères scientifiques qui permettent de déterminer le sexe d'un individu?
- 10.3) Si vous aviez à la définir pour vos élèves, comment le feriez-vous?
- 11) Selon vous, qu'est-ce que le genre d'un individu?
- 11.1) Considérez-vous que le genre est distinct du sexe?
- 11.1.1) [*SI OUI*] Comment distinguez-vous le genre d'un individu de son sexe?
- 12) Quels sont les liens entre le genre et le sexe?
- 13) Quels sont les impacts de ces notions sur la sexualité des jeunes?
- 14) Comment décririez-vous votre rôle quant à ces préoccupations?
- 15) Comment ces préoccupations sont-elles intégrées dans votre enseignement?
-

4.2.3.1 Conceptions à propos du sexe

Lorsque questionnés sur leur définition du sexe en entretien, trois enseignants identifient les **hormones** comme critère de détermination du sexe d'une personne. Selon l'ENS5, le critère le plus important « qui détermine si c'est un gars ou si c'est une fille [...], scientifiquement, ça serait les hormones ». L'ENS2 croit plutôt que la génétique est plus importante et que « les hormones vont favoriser le développement de l'un ou de l'autre [sexe] ». Pour l'ENS1, les hormones représentent un critère secondaire de détermination du sexe. Il explique leur influence en faisant référence aux personnes ayant des taux d'hormones atypiques (voir section 4.2.3.4). Lors des observations menées en classe, plusieurs enseignants font référence aux hormones comme la source des différences entre les sexes : « Mais, chez les filles, évidemment il [ne] faut pas qu'elles fassent ça comme les gars, faut qu'elles fassent ça différent hein, donc il y a pas juste une hormone, mais il y en a bien deux hormones :

l'estrogène et la progestérone » (ENS2). Dans le même ordre d'idée, la présence du clitoris chez les femmes est expliquée en tant que fruit de la testostérone et non pas une structure féminine en soi : « Le clitoris pour la femme, c'est quoi ça? C'est parce qu'il y a un peu de testostérone puis la femme a commencé à développer une structure qui aurait donné un pénis, mais ça s'est arrêté là » (ENS1).

En entretien, l'ENS4 n'a pas mentionné les hormones dans sa définition du sexe, mais un extrait tiré d'une observation illustre que les différences entre l'apparition des poils chez les femmes et chez les hommes trouvent leur source dans les hormones :

Les poils, pas au visage. Généralement, on n'en veut pas. Ça veut-t'y dire qu'une fille peut pas avoir un peu de poil au visage? Oui, ça peut. On peut avoir des poils au visage. Quand on vieillit comme moi... j'en ai un ici... c'est ça. Petit déséquilibre hormonal (ENS4).

L'utilisation des termes « déséquilibre hormonal » disqualifie la pilosité faciale au « féminin » en la reléguant plutôt au rang d'anormalité. Encore ici, les hormones servent à établir les différences entre les sexes, ou plus précisément à les « amplifier » (ENS4).

Trois enseignants ont mentionné la **génétique** comme facteur. Pour l'ENS3, c'est le plus important : « On a 23 paires de chromosomes. La vingt-troisième c'est celle qui détermine le sexe de la fille ou du garçon » (ENS3). Elle l'a affirmé de manière identique en classe. L'ENS4 mentionne plutôt que la génétique constitue « la base », mais sans être le facteur déterminant. Elle en parle de la même manière à ses élèves. L'ENS2 émet un doute : « au départ, c'est supposé être des gènes qui déterminent ça ». Dans son discours en classe, il s'exprime plutôt avec certitude sur la génétique lorsqu'il utilise l'exemple de la détermination du sexe des personnes intersexuées par le corps médical : « ils peuvent faire un test s'ils ont les gènes masculins ou les gènes féminins. Ça c'est clair, l'ADN, ça trompe pas » (ENS2).

Le **cerveau** représente un organe dans lequel se situe le sexe pour trois enseignants. L'ENS5 se questionne à savoir s'il s'agit d'un critère de différenciation :

[...] j'ai pas fait d'études en psycho, mais probablement qu'au niveau du cerveau, il y a une manière de penser qui doit être différente pour le garçon et pour la fille. Si on enlève les hormones, il doit y avoir quand même des connexions et/ou des philosophies qui sont différentes (ENS5).

Elle met toutefois une distance avec cette affirmation à quelques reprises en expliquant qu'elle n'a aucune formation dans un domaine qui lui permettrait d'étayer son propos. L'ENS1 et l'ENS2 rattachent la présence des différences sexuées dans le cerveau à d'autres raisons biologiques : « Écoute. [Les hormones] modifient elles-mêmes les schèmes, les connexions neuronales dans ton cerveau, ça fait que là... on peut pas faire abstraction de ça là! » (ENS1); « [...] c'est vraiment comment ton cerveau s'est développé avec les années, comment les gènes ont fait ça » (ENS2). Le cerveau ne semble donc pas un critère fondamental de différence entre les sexes pour ces enseignants puisque celui-ci est subordonné à d'autres critères.

Pour deux enseignants, le sexe d'une personne est principalement déterminé par les **gamètes** qu'elle produit : « le sexe mâle produit des gamètes mâles, le sexe femelle produit des gamètes femelles » (ENS2); « si t'as juste des gamètes mâles bien t'es un mâle, si tu portes des gamètes femelles, t'es une femelle » (ENS1). Un d'entre eux explique que c'est aussi le cas pour d'autres animaux, par exemple, lorsqu'il se « réfère à des vers de terre, bien là ils portent les deux, à ce moment-là [il va] dire qu'ils sont des hermaphrodites » (ENS1). Ce n'est pourtant pas le critère qu'il énonce lorsqu'il parle d'humains « hermaphrodites », le critère le plus important étant alors selon lui les hormones.

Un dernier critère a été mentionné par une enseignante seulement. La définition du sexe, « c'est vraiment **anatomique** » pour l'ENS4. Sa définition comprend principalement les organes génitaux, mais aussi l'ensemble des « caractères sexuels secondaires » et « l'apparence globale » (ENS4).

Tableau 4.13 Synthèse des résultats relatifs aux conceptions du sexe

-
- Les hormones représentent le critère le plus important quant à la détermination du sexe (ENS5) ou y contribuent seulement (ENS1-2-4).
 - La génétique est le critère le plus important quant à la détermination du sexe (ENS2-3) ou ne constitue qu'une base (ENS4).
 - Le cerveau est un critère subordonné à d'autres pour déterminer un sexe (ENS1-2-5).
 - Les gamètes produits par un individu constituent le critère le plus adéquat pour déterminer son sexe (ENS1-2).
 - Le sexe est anatomique, il comprend les caractéristiques sexuelles primaires et secondaires (ENS4).
-

4.2.3.2 Conceptions à propos du genre

Lors des entretiens, seules les questions sur le sexe, avec des relances, ont parfois été nécessaires pour obtenir des conceptions sur le genre, alors que d'autres fois, il a été nécessaire de poser des questions sur le genre. Peu importe la question à laquelle les sujets ont répondu pour expliquer leur conception du genre, leurs discours sont plutôt brefs sur le sujet.

La seule enseignante qui envisage une dimension sociale au genre, l'ENS4, affirme qu'en ce qui a trait à la personnalité des gens, « c'est sûr qu'il y a comme différentes manières, grandes tangentes qui distinguent les deux sexes, masculin/féminin ». Par exemple, « un gars est batailleur, un gars c'est *macho*, là j'exagère, un garçon va être musclé, plus fonceur » (ENS4). Toutefois, elle associe ces divergences à des attentes sociales : « Mais au niveau du genre, qu'est-ce qui est masculin, qu'est-ce qui est féminin, bien à ce moment-là, je vais plus me relier à la... à ce que la société [leur] associe » (ENS4). De plus, en définissant le genre, elle fait un lien entre ces attentes sociales et la détermination du sexe des personnes : « [...] pour moi ce serait l'ensemble des... je sais pas... observations, critères... socialement acceptés pour déterminer un sexe » (ENS4). Comme elle hésite beaucoup

pour répondre à la question, sa conception ne semble pas très affirmée. On peut penser qu'elle formule une hypothèse essentiellement pour répondre à la question d'entretien.

Trois enseignants considèrent que le milieu immédiat d'une personne peut avoir une influence sur le genre et l'orientation sexuelle. Pour l'ENS5, l'identité de genre d'une personne peut être directement influencée par les sphères familiale et amicale :

Peut-être que les parents, quand ils sont jeunes, dépendamment avec quels jouets ils jouent, dépendamment... par exemple, s'il y a juste des filles à la maison, s'il a beaucoup de sœurs ou beaucoup de frères, ça peut insister, s'il peut y avoir les amis, il peut y avoir des cousins. C'est sûr que l'environnement peut aider à vouloir être plus un homme ou une femme (ENS5).

Encore une fois pour cette enseignante, il ne semble pas s'agir d'une conception très affirmée puisqu'elle affirme ne pas avoir fait d'étude dans le domaine. L'environnement immédiat est également présent dans le discours de l'ENS2, mais son influence est moins directe. Il met l'accent sur le libre arbitre quant à l'identité de genre d'une personne :

Je pense que la définition de soi en tant que personne sexuée, ça s'apprend pas, ça se transmet pas, ça se découvre. C'est nous qui détermin[ons] qui on veut être en bout de ligne. Ça devient juste plus facile si t'as un milieu qui est plus ouvert à ces différences-là, mais c'est sûr que le milieu doit avoir une influence, la famille dans laquelle tu es, le milieu dans lequel tu es, il y a certainement une influence. En bout de ligne, ça se passe à l'intérieur de toi, chaque personne doit déterminer ce qu'il a envie d'être et ce qui le rend heureux. C'est pas à la société de déterminer si toi t'es un gars t'agis comme ça, toi t'es une fille t'agis comme ça. Je pense que « ça le fait » de toute façon (ENS2).

L'ENS1 semble entretenir une conception similaire de l'influence de l'environnement immédiat d'une personne, mais l'applique à l'orientation sexuelle. Selon lui, « ça peut être le milieu familial qui fait que ça l'empêche de » (ENS1) se découvrir lui-même.

Ainsi, chacun a une nature profonde qui s'exprime ou ne s'exprime pas selon son environnement immédiat.

L'ENS3 établit aussi des distinctions genrées au niveau des comportements, mais elle les explique uniquement avec des hypothèses biologiques (voir section 4.2.3.3). Elle affirme que les « filles sont plus réservées, les garçons sont plus... ils s'extériorisent plus », ils posent beaucoup de questions et monopolisent la parole, particulièrement lors des cours qui traitent de sexualité.

Tableau 4.14 Synthèse des résultats relatifs aux conceptions du genre

-
- Le genre représente l'ensemble des critères sociaux qui détermine un sexe (ENS4).
 - Le genre se trouve à l'intérieur d'une personne et s'exprime plus librement selon son environnement immédiat (ENS1-2).
 - Les filles et les garçons développent des comportements différents à la puberté (ENS3).
-

4.2.3.3 Conceptions à propos de l'articulation entre le sexe et le genre

Lorsque nos enseignants sont questionnés sur le sexe, sur le genre et surtout sur les liens entre les deux, leur discours suggère que leurs conceptions à propos du sexe, du genre et de l'orientation sexuelle sont souvent confondues. Cette confusion concorde avec le **déterminisme biologique**, une conception de la typologie de Baril (2013). Deux enseignants ont d'ailleurs démontré qu'ils entretiennent cette conception de manière très affirmée. À ce propos, l'ENS1 parle de métapsychologie et de sociobiologie :

C'est comme la métapsychologie. Bien la métapsychologie, les grands mouvements psychologiques qui vont affecter des populations, puis pas juste... intemporels aussi, OK pas juste en terme d'une civilisation à l'autre, mais je pense que ça relève beaucoup de la sociobiologie qui est extrêmement critiquée. Je sais pas si tu connais un peu? Mais je pense que c'est juste que c'est pas encore assez avancé pour voir que oui, il y a une influence derrière ça. Donc, être piloté par ses hormones ? Bien je comprends ! (ENS1)

Il explique que le genre, se trouvant dans la psyché des individus, est intemporel et traverse les civilisations. Tout dépend de structures biologiques, ici les hormones, et aucunement de la société dans laquelle les individus se retrouvent. Lorsqu'il explique que, si la sociobiologie est si critiquée, c'est parce qu'elle n'est pas assez avancée, il repose la confirmation scientifique de sa conception déterministe du sexe et du genre sur l'avancement de ces savoirs. De la même manière, l'ENS2 associe les comportements genrés d'une personne à son sexe :

C'est sûr que dans la majorité des cas, je dirais pas dans la normalité, parce que quand tu parles de normal, tu parles nécessairement de quelque chose qui est pas normal, mais dans la majorité des cas, si t'as un sexe mâle, bien tu vas avoir des comportements mâles, si t'as un sexe féminin, tu vas avoir des comportements féminins hétérosexuels. À quelque part, la nature, le but ultime c'est la survie et la perpétuation de l'espèce. Si tu veux perpétuer l'espèce, il faut que t'amènes des comportements qui sont hétérosexuels. Ça fait que "la normalité" [guillemets mentionnés par le sujet] ce serait l'hétérosexualité (ENS2).

De plus, il établit une corrélation faible entre le sexe, le genre et l'orientation (hétéro) sexuelle chez la majorité des personnes. Pour les homosexuels, il donne le même genre d'explication biologique, c'est-à-dire que l'orientation homosexuelle réside dans la nature profonde d'une personne et ne peut être modifiée par d'autres facteurs : « Tu **deviens** [emphase faite par l'enseignant lui-même] pas gai, t'es gai ou t'es pas gai, puis en fait, c'est même pas noir ou blanc comme ça, c'est une grosse zone grise » (ENS2).

Deux enseignantes entretiennent des conceptions qui s'inscrivent également dans le déterminisme biologique, mais de manière moins affirmée que les deux premiers. Dans ces deux extraits d'entretien, l'ENS3 se questionne à savoir si certaines différences comportementales et émotionnelles genrées sont associées à des différences anatomiques et physiologiques :

Et puis les garçons, ils éjaculent des millions de spermatozoïdes, ça leur donne comme une [...] supériorité. Par contre, la fille qui libère un seul ovule par

mois... Est-ce que c'est ça qui fait que le débat est plus géré par les garçons quand on parle de sexualité dans les classes? Probablement (ENS3).

Peut-être que le sexe du garçon est à l'externe, est dans son corps extérieur, peut-être qu'il a des comportements qui font que c'est très différent de chez la fille. La fille c'est un... nous autres les filles notre sexe est plus interne, donc on est plus, peut-être, intuitives par rapport à ça. Je sais pas si ça un lien direct, mais c'est sûr que le genre féminin et le genre masculin, il y a beaucoup de différences dans les émotions, dans les attitudes, dans les comportements. Est-ce que c'est lié directement au sexe? Je peux pas te définir exactement le lien qui fait que... (ENS3).

Pour l'ENS 5, le concept d'identité de genre est difficile à saisir : « même pour moi c'est quelque chose d'hyper abstrait le concept de je-me-sens-plus-comme-un-homme-ou-une-femme ». Elle se questionne à propos du lien entre les niveaux « hormonal et psychologique » dans l'exemple du cas d'une personne trans (voir personnes LGBTIA comme cas extrêmes).

Une seule enseignante (ENS4) entretient une conception **fondationnaliste** (Baril, 2013) à propos du sexe/genre, c'est-à-dire que sa conception comprend un fondement biologique tout en laissant envisager des dimensions environnementales et sociales. Voici sa réponse lorsque questionnée à savoir s'il existe un lien entre le sexe et le genre d'une personne :

Pas vraiment. C'est sûr qu'on peut se... c'est sûr que je sais pas, si on y va au niveau hormonal. Est-ce que les hormones, à un certain niveau, peuvent... c'est sûr que... quand on explique que la testostérone va amener un meilleur développement de toute la musculature, versus la femme... il y a une base biologique, mais elle est limitée. C'est facilement... je pense que le rôle des hormones peut être facilement contrebalancé par d'autres choses qui va faire que ça peut basculer [autant] d'un côté que de l'autre (ENS4).

Malgré le fait que ses hésitations et sa difficulté à structurer son discours peuvent suggérer une construction conceptuelle improvisée, l'ENS5 reconnaît que les hormones participent à la sexuaction des corps, mais ne sont pas si déterminantes. Elle l'exprime elle-même en tant que fondement avec davantage de certitude : « Ça fait

que oui, il y a un fondement, mais je pense pas que le fondement est si important que ça, au niveau hormonal. » (ENS4).

Aucun de nos enseignants n'a spontanément fourni d'indication à l'effet qu'il entretiendrait des conceptions qui peuvent être associées au *constructivisme social* ou au *déterminisme genré*.

Tableau 4.15 Synthèse des résultats relatifs aux conceptions de l'articulation entre le sexe et le genre

-
- Le sexe/différentes structures biologiques déterminent le genre (ENS1-2-3-5).
 - Le sexe/genre traverse le temps et les cultures (ENS1).
 - Les orientations hétérosexuelle (majorité) et homosexuelle sont innées (ENS2).
 - Il y a une base biologique, mais elle est limitée (ENS4).
-

4.2.3.4 La diversité sexuelle comme source de cas extrêmes

Au travers de leurs explications des concepts de sexe et de genre, quatre enseignants ont fait référence à des personnes intersexuées, trans, asexuelles, gaies. À chaque fois qu'ils en faisaient mention, il s'agissait de les utiliser pour illustrer les limites de leur propre définition ou comme cas extrêmes, c'est-à-dire des exceptions qui confirment la règle :

Ben, encore une fois, c'est dans les cas extrêmes qu'on trouve plus d'intérêt à discuter pour mieux séparer après. Les cas des travestis, ceux qui ont, qui naissent et qui ont eu des taux d'hormones, à l'état embryonnaire, qui étaient mal réglés, résultat : une femme qui naît avec un clitoris qui est anormalement gros, qui a un taux de testostérone bien trop élevé pour une femme, vraiment la limite, dans les cas extrêmes, alors les femmes à barbe, parce que tu sais, encore là c'est un taux d'hormone, les hommes qui sont un peu asexués parce que leur taux de testostérone est tellement bas qu'ils ont quasiment pas de libido. Puis, t'as les autres qui ont eu des développements embryonnaires qui sont un peu les deux sexes là. Donc, les hermaphrodites, il y en a qui naissent comme ça, c'est un par statistique là. [...] le genre, comment tu es, "il" ou

“elle”, peut dépendre, à la base, de ce qui s’est fait quand tu étais un embryon (ENS1).

Par-delà la confusion entre plusieurs définitions, cet enseignant emploie des termes fortement connotés, comme « extrêmes », « anormalement », « limite » et « tellement bas » pour décrire les corps des personnes travesties, trans, asexuelles et intersexuées (« hermaphrodites »). Les exemples qu’il utilise servent à expliquer que la biologie décide de tout en ce qui a trait au sexe/genre d’une personne et à reléguer certains corps au rang d’exception. Il utilise également l’exemple d’une personne trans en classe afin d’illustrer les effets des hormones :

Ça existe-t’y des hommes qui décident de devenir femme? Puis qui se déguisent en femmes? On les appelle comment? Des travestis. Un travesti c'est juste un homme qui se travestit, qui a l'allure d'une femme parce qu'il s'arrange en femme. Mais, il est peut-être pas allé jusqu'à la transformation physique. Un homme qui prend des pilules contenant des œstrogènes, qui se fait prescrire ça par un médecin, qui dit moi vraiment je veux devenir une femme... [2 questions d’élèves courtes] Est-ce qu’il va perdre des poils? C'est que ça peut ralentir... en fait, la testostérone est quand même produite. Mais comme tu prends des œstrogènes qui sont des hormones féminisantes, ça peut avoir comme contre-effet de diminuer l'impact de la testostérone sur le corps, donc de diminuer par exemple la production de poils. Mais, les seins vont se mettre à pousser (ENS1).

Dans le prochain extrait de l’entretien avec l’ENS1, les différentes expressions de genre des hommes gais sont utilisées pour illustrer les extrêmes d’un vaste éventail de possibilités :

Bien, quand on regarde les gens homosexuels... les *bears* là, tu sais c’est quoi les barbus avec le gros cuir? Puis ça pas de l’air tant attendrissant, ça l’air plutôt *rough*. Je sais pas, je suis pas ça, j’ai pas connu non plus, mais ils vont se définir, selon moi, très très homme. Puis de l’autre côté, dans l’extrême encore là pour faire l’autre échelle de 0 à 10 dans les gais, puis là tu aurais la folle, tu sais là, tu sais ce que je veux dire là? Extrême, plus efféminé qu’une femme comme on verra jamais là. Ça fait que je pense que le “il” ou “elle” se définit plus dans son comportement, son attitude que juste par l’organe génital, carrément (ENS1).

En entretien, l'ENS2 utilise lui aussi l'exemple des personnes intersexuées pour étayer sa définition du sexe :

[...] j'ai des questions à chaque année, justement c'est quoi des hermaphrodites, tu sais des *shemales* comme ils appellent en anglais. Puis, les gars en fait, mais pas les gars, mais la plupart des élèves, mais c'est souvent des gars qui vont poser la question : « Hein, c'est quoi ça une fille qui a un pénis ? » Ils savent même pas c'est quoi le nom. Ils ont vu ça des filles avec un pénis, genre sur le web. Ils se demandent si ça existe pour vrai, puis comment ça se fait, puis tout ça. Ben là je leur explique c'est quoi cette maladie-là, justement, qui est une maladie génétique bien connue maintenant, puis qu'avec des suppléments hormonaux on est capable, dans le ventre de la mère, de favoriser le développement d'un sexe ou d'un autre, selon le code génétique. Ils ont juste à faire un prélèvement de liquide amniotique puis ils savent c'est quoi. Est-ce que c'est supposé être une fille ou un gars? Selon les résultats, ils donnent telle ou telle hormone en supplément à la mère et puis ils sont capables, à quelque part, de favoriser tout ça (ENS2).

Il utilise le même exemple en classe :

Je sais pas si vous avez déjà entendu parler des *shemales*? Les hermaphrodites. Ça peut être tout simplement dû à des problèmes génétiques qui fait en sorte que le corps du bébé n'a pas réussi à produire assez d'hormones. Si, par exemple, tu développes pas assez de testostérone, bien ça se peut que même si t'es un garçon, t'es pas assez développé puis que ton sexe est resté un peu à mi-chemin entre les deux. Donc, t'as les deux sexes en même temps, mais qui sont pas développés. Donc, généralement, les hermaphrodites sont stériles. Ça c'est une maladie génétique. C'est connu maintenant aujourd'hui et ceux qui portent ça dans leur famille, ils le savent généralement, ça porte un nom, je sais plus quoi. Et si t'as ça dans ta famille au niveau du gène, bien quand t'as un enfant, tout ce qu'ils vont faire c'est qui vont aller prélever le liquide amniotique, le liquide dans lequel baigne le bébé, pour savoir le sexe du bébé et savoir si le bébé est atteint de cette maladie-là. Et si c'est là, à ce moment-là, la femme va prendre des suppléments hormonaux pour stimuler dans le bon sens le développement sexuel. [Question d'élève] Oui, ils peuvent le voir à la naissance, effectivement, puis à ce moment-là faire les opérations nécessaires si jamais c'est possible. Parce que c'est pas tout le temps possible. C'est pour ça que c'est mieux de le faire et de le détecter le plus tôt possible pendant le développement, pour donner les bonnes hormones. Donc, aujourd'hui, des personnes qui ont les deux sexes, on voit presque plus ça. C'est pu fréquent, parce que c'est tellement bien connu comme mécanisme qu'on en voit plus autant qu'avant (ENS2).

Dans son explication, l'existence et la réalité des personnes intersexuées sont à la fois discréditées par le fait que leur nombre serait de moins en moins grand « grâce » aux avancées médicales et par le fait qu'elles sont considérées comme des maladies génétiques. En tant que cas extrêmes, elles servent à justifier sa conception génétique du sexe, puisque leur identité sexuée peut être détectée, par le corps médical, dans leur code génétique. En entretien, il utilise également l'exemple de personnes trans afin de questionner le lien entre le sexe et le genre :

[...] je pourrais pas dire si, par exemple, ceux qui décident de changer de sexe, de subir des opérations et tout ça... je veux pas parler à travers mon chapeau parce que je connais pas assez ça, mais est-ce que ces personnes-là, au départ, on avait bien déterminé leur gènes sexuels? Tu sais leurs chromosomes X ou Y. Est-ce que ça se peut? Parce qu'on voit souvent des personnes, supposons des gars qui disent être pris... des femmes qui disent être prises dans un corps de gars ou l'inverse, des hommes pris dans un corps de femme, est-ce qu'au départ il y avait une maladie génétique... au départ? Ou c'est vraiment juste psychologique? Je sais pas, je connais pas assez sur le sujet pour donner une opinion (ENS2).

Il propose un lien biologique entre le sexe et le genre, en utilisant l'exemple d'une personne trans pour qui la dissociation des deux serait peut-être le résultat d'une maladie génétique. Incertain de son hypothèse, il propose que ça puisse également n'être que psychologique, sans étayer davantage. L'ENS5 se pose des questions similaires à celles de l'ENS2 en entretien lorsque questionnée sur ce qui détermine le sexe :

Encore là, j'ai pas fait d'études ni en bio, ni en psychologie là, mais les élèves... il y a des garçons qui, au niveau soit hormonal ou psychologique, doivent... bien se pensent plus fille, ça fait que probablement qu'au niveau peut-être chimique ou peut-être physiologique, ça révèle qu'il auraient des aptitudes ou des comportements un peu plus féminins. Mais, je sais pas, j'ai énormément de difficulté à décrire ça, parce que même pour moi c'est quelque chose d'hyper abstrait le concept de je-me-sens-plus-comme-un-homme-ou-une-femme (ENS5).

Toutefois, contrairement aux enseignants précédents qui ont utilisé des termes comme « anormalement » et « maladie génétique », il y a une absence de vocabulaire associé à la pathologie dans le discours de l'ENS5. Finalement, l'ENS4 utilise aussi l'exemple de personnes intersexuées pour définir le sexe, mais à titre de limite de son savoir et non en termes de cas extrême :

Ben dans le sens que si tu me demandes de catégoriser le sexe d'un individu, moi c'est vraiment anatomique à la base génétique, mais pour moi c'est anatomique. C'est sûr qu'il peut y avoir des personnes qui naissent avec deux sexes, c'est sûr que c'est limite, là. Mais, ma théorie s'arrête là, dans le sens que je sais que ça peut pas être juste ça (ENS4).

Elle admet que la définition du sexe qu'elle propose ne permet pas d'inclure les personnes intersexuées et en conclut qu'elle n'est donc pas complète. L'ENS4 et l'ENS5 insistent toutefois pour limiter la portée de leurs explications, ce qui semble indiquer que leurs conceptions sont plutôt fragiles.

Tableau 4.16 Synthèse des résultats relatifs aux conceptions du sexe/genre – la diversité sexuelle comme cas extrêmes

-
- Le développement embryonnaire des personnes intersexuées (« hermaphrodites ») sert de contexte pour expliquer les effets des hormones (ENS1-2).
 - L'expérience de personnes trans sert de contexte pour proposer des explications quant aux effets des chromosomes (ENS2) et des hormones (ENS1-5) sur le sexe/genre.
 - L'existence des personnes intersexuées soulève les limites de certaines conceptions (ENS4).
-

4.3 Pratiques enseignantes

Cette section des résultats renvoie à deux objectifs spécifiques de la recherche, qui sont de *décrire les pratiques des enseignants de science et technologie en éducation à la sexualité* (objectif spécifique 2) et d'*identifier les motifs invoqués pour justifier le choix des pratiques* (objectif spécifique 3). La présentation des résultats relatifs aux

pratiques enseignantes est réalisée selon les onze variables du modèle de Bru (1993). Pour chacune d'entre elles, une description de leurs pratiques est d'abord présentée en fonction des résultats provenant principalement des observations. Puis, s'ensuit une description des motifs invoqués pour justifier le choix des pratiques, résultats recueillis principalement grâce aux questions des entretiens présentées dans le tableau 4.17. Aucun résultat ne concerne directement les compétences du Programme de formation, mais les autres variables de la pratique enseignante du modèle choisi donnent des indices quant aux choix faits par les enseignants en ce qui concerne ces compétences. À la fin de chaque section, pour chacune des variables, un tableau présente la synthèse des résultats relatifs à cette variable ou aux motifs invoqués par les enseignants seulement.

Tableau 4.17 Questions posées aux enseignants sur les motifs invoqués pour justifier le choix des pratiques enseignantes

(Tiré du guide d'entretien – appendice B)

Selon les observations qui ont été faites, les questions suivantes ont été posées :

- 16) Comment avez-vous fait ces choix?
 - 17) Quelles sont les raisons qui vous ont mené à faire ces choix?
 - 18) Ces choix se sont-ils modifiés en cours de route?
 - 19) Qu'est-ce qui explique ces modifications?
-

4.3.1 Sélection des contenus

4.3.1.1 Pratiques relatives à la sélection des contenus

Les contenus abordés par les enseignants ont été analysés selon la Progression des apprentissages, document produit à la suite du Programme de formation de l'école québécoise et qui détaille la plupart des concepts prescrits. Ceux présentés dans le

Tableau 4.18 Contenus de la Progression des apprentissages ayant été abordés lors des observations

Concepts prescrits	Enseignants					Total
	2 ^e sec		3 ^e sec			
	3	5	1	2	4	
1^{er} CYCLE (2^e année du secondaire)						
Univers vivant						
Gènes et chromosomes						
Situer les chromosomes dans la cellule	X	-	-	-	-	1
Définir un gène comme étant une portion d'un chromosome	-	-	X	-	-	1
Décrire le rôle des gènes (transmission des caractères héréditaires)	X	-	X	-	-	2
Reproduction asexuée ou sexuée						
Distinguer la reproduction asexuée de la reproduction sexuée (ex. : la reproduction sexuée requiert des gamètes)	X	-	X	-	-	2
Modes de reproduction chez les animaux						
Décrire les rôles du mâle et de la femelle lors de la reproduction chez certains groupes d'animaux (ex. : oiseaux, poissons, mammifères)	-	X	X	-	-	2
Organes reproducteurs						
Nommer les principaux organes reproducteurs masculins et féminins (pénis, testicules, vagin, ovaires, trompes de Fallope, utérus)	X	X	X	X	X	5
Gamètes						
Nommer les gamètes mâles et femelles	X	X	X	X	X	5
Décrire le rôle des gamètes dans la reproduction	X	X	X	X	X	5
Fécondation						
Décrire le processus de la fécondation chez l'humain	X	X	X	X	X	5
Grossesse						
Nommer les étapes du développement d'un humain lors de la grossesse (zygote, embryon, fœtus)	X	X	X	X	-	4
Stades du développement humain						
Décrire les stades du développement humain (enfance, adolescence, âge adulte)	X	-	-	-	X	2
Contraception						
Décrire des moyens de contraception (ex. : condom, anovulants)	X	X	X	X	X	5
Décrire les avantages et inconvénients de certains moyens de contraception	X	X	X	X	X	5
Moyens empêchant la fixation du zygote dans l'utérus						
Nommer les moyens empêchant la fixation du zygote dans l'utérus (stérilet, pilule du lendemain)	X	X	-	-	X	3
Infections transmissibles sexuellement et par le sang						
Nommer des ITSS	X	X	X	-	-	3
Décrire des comportements permettant d'éviter de contracter une ITSS (ex. : port du condom)	X	X	X	X	-	4
Décrire des comportements responsables à adopter à la suite du diagnostic d'une ITSS (ex. : informer son ou sa partenaire)	-	X	-	-	-	1

Concepts prescrits (suite)	Enseignants					Total
	2 ^e sec		3 ^e sec			
	3	5	1	2	4	
2^e CYCLE – 1^{ère} ANNÉE (3^e année du secondaire)						
Univers vivant						
ADN						
Décrire la forme de l'ADN (double hélice)	X	-	-	-	-	1
Expliquer le rôle de l'ADN (molécule portant le code génétique)	X	-	X	-	-	2
Mitose						
Décrire les fonctions de la mitose (reproduction, croissance, régénération)	-	X	X	-	-	2
Méiose et cycle de développement sexué (méiose-fécondation)						
Décrire la fonction de la méiose (produire des gamètes)	-	X	X	-	X	3
Fonctions de la division cellulaire						
Distinguer la mitose de la méiose par leurs fonctions	-	-	X	-	-	1
Diversité génétique						
Associer la diversité génétique à la reproduction sexuée	-	-	X	-	-	1
Puberté (fille et garçon)						
Décrire des changements physiques et psychologiques se produisant à la puberté (ex. : apparition des poils, modification de la voix, capacité de procréer, besoin d'indépendance)	X	X	X	X	X	5
Régulation hormonale chez l'homme						
Nommer les hormones responsables de la formation des spermatozoïdes (hormone folliculo-stimulante (FSH), hormone lutéinisante (LH) et testostérone)	-	-	X	X	X	3
Décrire le processus de l'érection	-	-	X	X	X	3
Expliquer la fonction de l'éjaculation dans la reproduction	-	-	X	X	X	3
Régulation hormonale chez la femme						
Nommer les hormones responsables de la maturation du follicule ovarien (FSH, LH, œstrogènes et progestérone)	-	-	X	X	X	3
Décrire les changements hormonaux se produisant au cours d'un cycle menstruel	-	-	X	X	X	3
Décrire les principales étapes du cycle menstruel (ex. : menstruation, développement de l'endomètre, ovulation)	X	X	X	X	X	5
Univers technologique						
Procréation médicalement assistée						
Décrire divers procédés de procréation médicalement assistée	-	-	X	-	X	2
Décrire l'utilité de l'insémination artificielle (reproduction animale, réponse à l'infertilité chez l'humain, conservation du patrimoine génétique)	-	-	X	-	X	2

« X » = abordé, « - » = pas abordé

tableau 4.18 sont ceux qu'on retrouve dans la Progression des apprentissages et qui ont été abordés par au moins un des enseignants dans leur séquence d'enseignement observée. Toutefois, certains contenus abordés par des enseignants au cours de la séquence, comme ceux en lien avec la génétique, peuvent avoir été abordés par d'autres enseignants à d'autres moments de l'année scolaire. Ainsi, lorsque le tableau indique qu'un enseignant n'a pas abordé un contenu au programme, il est question de la séquence observée seulement.

Qu'ils enseignent en deuxième ou troisième secondaire, tous nos enseignants abordent certains des concepts prescrits du premier cycle. Certains de ces concepts sont nécessaires à la compréhension des concepts prescrits qui seront vus au deuxième cycle. Par exemple, il est nécessaire de nommer les gamètes (1^{er} cycle) pour parler de la régulation hormonale et de leur fabrication (2^e cycle). Toutefois, le choix d'aborder d'autres concepts de 1^{er} cycle, comme les ITSS et la contraception, par les enseignants de 2^e cycle relève de motifs propres à chacun.

L'ENS1 est l'enseignant de 2^e cycle qui a abordé le plus grand nombre de concepts de premier cycle et c'est également celui qui leur a accordé le plus de temps, soit environ quatre des neuf périodes de sa séquence observée. Les deux enseignants de premier cycle ont également abordé des concepts de deuxième cycle, soit les changements physiques et psychologiques qui ont lieu lors de la puberté ainsi que les étapes du cycle menstruel.

En plus des contenus prévus par la Progression des apprentissages, les enseignants, particulièrement l'ENS1 et l'ENS5, en ajoutent plusieurs autres. Nous avons regroupé en thèmes les contenus que les enseignants ont abordé en classe et qui n'étaient pas compris dans la Progression des apprentissages. L'ensemble de ces contenus ajoutés se retrouve dans le tableau 4.19. Parfois, ces contenus sont abordés en réponse à la question d'un élève, comme les femmes fontaines, la puberté précoce, les piercings

Tableau 4.19 Contenus ajoutés par les enseignants

Concepts ajoutés	Enseignants					Total
	1	2	3	4	5	
Définition d'« hormone »	-	X	-	X	-	2
Relation sexuelle et première fois	X	X	X	-	X	4
Attirance sexuelle et libido	X	-	-	-	-	1
Zones érogènes et érotisme	X	-	-	-	X	2
Lubrifiants	-	-	-	-	X	1
Dysfonction érectile (impuissance)	X	X	-	X	-	3
Viagra	X	-	-	X	-	2
Biotechnologies utilisant les cellules souches	X	-	-	-	-	1
Mutations/pathologies/etc génétiques	X	-	-	-	-	1
Maladies génétiques	X	-	-	-	-	1
Jumeaux/jumelles	X	-	X	X	X	4
Infertilité	X	e	-	X	-	3
Problématique environnementale liée à l'infertilité	X	-	-	-	-	1
Hygiène masculine et féminine	X	X	X	-	-	3
Circoncision	X	X	X	-	X	4
Hymen	X	X	X	-	X	4
Virginité	-	-	-	-	X	1
Chirurgies de reconstruction de l'hymen	-	-	X	-	X	2
Hormones stéroïdes pour la musculation	X	-	-	-	-	1
Responsabilité/liberté en lien avec les enfants	e	-	-	-	-	1
Tests de grossesse	-	-	-	-	X	1
Alcool et drogues lors de la grossesse	-	-	-	-	X	1
Grossesse et accouchement chez les autres animaux	-	-	-	-	X	1
Accouchement	X	X	-	-	X	3
Histoire médicale de l'accouchement	X	-	-	-	-	1
Fausse couches	-	X	X	-	e	3
Césariennes	-	-	X	-	-	1
Couverture des frais de PMA par l'État	X	-	-	-	-	1
Mythes sur la forme et la grosseur du pénis	-	X	-	X	X	3
Cancer de la prostate et examen du toucher rectal	X	e	-	X	X	3
Cancer du col de l'utérus	-	-	X	-	e	2
Cancer des ovaires	-	-	-	e	e	2
Ménopause et andropause	-	-	-	e	X	2
Mythes sur la masturbation	-	-	-	X	-	1
Éjaculation féminine « Femme fontaine »	-	-	-	e	e	2
Orgasme	-	-	-	-	X	1
Fonctions/rôles/buts des orgasmes	-	X	-	-	-	1
Rôle des grands-parents	-	-	X	-	-	1

Mode et puberté précoce	-	-	-	e	-	1
Lois liées à la sexualité	-	-	-	-	X	1
Définition d'un individu et éthique liée au moment où on définit l'humain (foetus) et avortement	X	-	-	-	X	1
Piercing dans les organes génitaux	-	-	-	-	e	1
Personnes intersexuées (hermaphrodites)	-	X	-	-	-	1
Personnes trans (travesties)	X	-	-	-	-	1
Décriminalisation de l'homosexualité	-	-	-	-	X	1

« X » = abordé, « e » = abordé en réponse à la question d'un élève, « - » = pas abordé

dans les organes génitaux et le cancer des ovaires. Toutefois, la plupart du temps ce sont les enseignants eux-mêmes qui choisissent d'en parler. Plusieurs de ces contenus sont en lien avec les contenus au programme. Par exemple, lorsque les enseignants abordent les *stades du développement humain lors de la grossesse*, certains d'entre eux abordent également les tests de grossesse (ENS5), l'alcool et les drogues lors de la grossesse (ENS5), l'accouchement (ENS1-2-5), l'histoire médicale de l'accouchement (ENS1), les fausses couches (ENS2-3-5) et les césariennes (ENS3). De plus, lorsqu'ils ont parlé du *processus de l'érection*, les enseignants de deuxième cycle ont tous abordé la dysfonction érectile et l'infertilité (ENS1-2-4). D'autres contenus choisis par des enseignants ne sont cependant pas en lien avec ceux de la Progression des apprentissages. C'est le cas de la relation sexuelle et de la première fois, des lois liées à la sexualité et de la décriminalisation de l'homosexualité.

Des contenus propres à la diversité sexuelle ont été choisis par des enseignants. Toutefois, lorsque ceux-ci ont abordé les enjeux des personnes trans et intersexuées, ils ne l'ont pas fait dans une perspective d'inclusion ou de lutte contre les discriminations à leur égard. Au contraire, ils étaient abordés plutôt sous un angle pathologisant ou altérant. De plus, l'enseignante ayant choisi d'aborder la décriminalisation de l'homosexualité ne l'a que rapidement mentionné après la cloche de fin de période. Ce faisant, certains élèves n'y ont vraisemblablement pas suffisamment porté attention.

4.3.1.2 Motifs invoqués pour justifier la sélection des contenus

Sans surprise, les programmes d'études ont été le motif principal dans la sélection des contenus des enseignants. Trois enseignants ont affirmé s'être limités « grosso modo » à la Progression des apprentissages. Pour l'ESN2 « le programme est trop chargé », c'est pour cette raison qu'il n'a « pas eu le temps » d'aborder certains contenus de la Progression des apprentissages. « Il y a quelques petites sections comme ça que je n'ai pas eu le temps de faire » (ENS2). Comme pour la pasteurisation, la procréation médicalement assistée fait partie de ces petites sections de la Progression des apprentissages que cet enseignant n'a pas abordées. L'ENS4 s'en est quant à elle « pas mal tenu à la Progression des apprentissages », parce qu'elle n'avait « pas énormément de temps à consacrer [à la sexualité] » (ENS4). Elle dit : « moi je m'enlign sur la Progression, c'est pas que ça me dérange [d'aborder d'autres contenus], au contraire, c'est parce qu'à un moment donné moi je partirais, je parlerais... tu sais les vieux profs c'est ça qui arrive » (ENS4). En classe, elle entretient le même discours : « Pour les prochains cours, ça va être plus d'ordre vraiment physiologique. C'est plate, parce que dans un certain sens, vous auriez peut-être plus le goût de parler de l'autre version. Malheureusement, nous, notre programme nous amène pas nécessairement là-dedans. » (ENS4). L'ENS1 affirme qu'il abordait plus de contenus en lien avec la sexualité avant l'arrivée de la Progression des apprentissages :

J'ai monté des cours, écoute, c'était plus poussé que ça sur tous les aspects, tous tous tous. Et là, au niveau sexualité, bien je leur faisais apprendre le cycle ovarien, les hormones. Ça, aujourd'hui, on en parle, mais on... il y a presque rien. Les diagrammes, chaque courbe, pourquoi. Je l'ai mentionné [cette année] en classe, mais je sais qu'ils n'ont plus à l'écrire. Les phases de la mitose, pour mieux comprendre la méiose après. Je leur faisais tout apprendre ça (ENS1).

Il affirme qu'il fallait qu'un cadre soit fourni, mais la Progression des apprentissages reste « enrageante », car elle amène à « s'obstiner sur des parenthèses » (ENS1). Pour

l'éducation à la sexualité, il voudrait « un cadre un peu plus large et plus défini au niveau de l'école » (ENS1), ce qui lui permettrait d'en faire davantage. Il ne voudrait pas non plus « être tout seul à le faire » (ENS1).

Les cinq enseignants affirment aborder certains contenus parce que les élèves posent des questions à leur sujet. Notamment, les thèmes de l'éjaculation féminine (femme fontaine), des personnes intersexuées (hermaphrodites), des personnes trans (ou travesties), des personnes homosexuelles et de la virginité sont ainsi parfois abordés. L'ENS3 mentionne être allé chercher de l'information auprès de l'infirmière lorsque des élèves lui « ont posé des questions par rapport à la couleur de leur peau dans les parties génitales ». Les ENS2 et ENS4 affirment vouloir « déborder de juste [uniquement] l'aspect reproduction » (ENS4) imposé par le programme et qu'« aussitôt qu'[ils parlent] des systèmes reproducteurs [ils n'ont] pas le choix » (ENS2) d'aborder d'autres contenus liés à la sexualité à cause des questions des élèves. L'ENS1 et l'ENS4 disent également qu'ils mettent parfois un terme aux discussions autour de certains contenus en raison des réactions de certains élèves. Afin de prévoir les questions de jeunes, l'ENS4 « est allée lire toutes les questions » que les jeunes se posent sur le site web de l'organisme *Tel-Jeunes* et sur *masexualite.ca*. Cette recherche lui a permis de préparer le contenu de ses cours.

L'actualité s'avère également un motif de sélection de contenus. L'ENS1 aborde la problématique de l'infertilité mondiale (diminution de la fertilité de l'ensemble de la population humaine à cause, notamment, de l'augmentation de la présence de perturbateurs endocriniens dans l'environnement) « parce qu'ils vont peut-être entendre parler puis qu'ils vont avoir des choix à faire ». Pour l'ENS5, deux contenus abordés par les questions des élèves, soit les femmes fontaine et la virginité, sont des sujets respectivement présents dans une émission de radio locale (*Énergie*) et dans l'actualité internationale.

Quand ils ont abordé des contenus qui ne sont pas au programme, l'ENS1 et l'ENS5 l'ont parfois fait en fonction d'objectifs pédagogiques, telle la prévention. Malgré le fait qu'il enseigne en troisième secondaire, l'ENS1 a choisi quant à lui d'aborder la contraception et les ITSS parce que c'est à son avis une « priorité absolue ». Selon lui, les élèves n'ont pas « besoin de savoir tout le cycle ovarien pour savoir que si [une personne veut pas qu'[une autre personne] tombe enceinte, faut [qu'elle] mette un condom » (ENS1). Quant à elle, l'ENS5 aborde les zones érogènes parce que les élèves ne sont « pas nécessairement à l'aise de poser la question à leurs parents », ce qui leur permettrait d'éviter des situations gênantes.

Trois enseignants ont mentionné que leur rapport interculturel a eu un impact sur la sélection de leurs contenus. Dans certains cas, la diversité ethnoculturelle de leurs élèves est mise à profit pour discuter de mythes autour de la taille du pénis (ENS1), de la diversité des formes des hymens et de la virginité (ENS3). Quant à l'ENS5, c'est plutôt l'homogénéité des élèves, qui sont « pratiquement tous laïcs », qui lui permet de simplifier sa tâche, elle n'a « pas besoin de nuancer pour chaque élève ou d'avoir des regards approbateurs » (ENS5). L'âge est aussi un motif pour ne pas aborder l'homosexualité : « ils sont jeunes encore [...], ils sont encore immatures à cet âge-là » (ENS3).

Deux enseignantes ont mentionné ne pas explorer certains contenus parce qu'ils étaient vus par un autre intervenant. L'ENS4 a « très peu parlé des ITSS, entre autres parce qu'elles avaient été vues par la dame » d'un organisme extérieur qui a « fait la tournée des classes de secondaire trois » de l'école. L'ENS5 a peu parlé d'homosexualité, car « c'est sûr que [l'intervenante-sexologue de l'école] en parle un peu aussi ». Elle affirme également que les élèves vont davantage discuter de ce sujet avec les enseignants ouvertement gais et lesbiennes de l'école.

Une seule enseignante a invoqué le « manque de formation » (ENS3) pour ne pas aborder un contenu, soit l'homosexualité.

Tableau 4.20 Synthèse des motifs invoqués pour justifier la sélection des contenus

-
- Suivre la Progression des apprentissages (ENS1-2-4).
 - Répondre aux questions des élèves (ENS1-2-3-4-5).
 - Aborder l'actualité (ENS1-5).
 - Atteindre des objectifs précis : pour la prévention (ENS1) et pour éviter des situations gênantes avec les parents (ENS5).
 - Selon leur rapport interculturel avec leurs élèves (ENS1-3-5).
 - Parce que d'autres intervenants en parlent (ENS4-5).
 - Par manque de formation (ENS3).
-

4.3.2 Organisation des contenus

4.3.2.1 Pratiques relatives à l'organisation des contenus

Quelques observations permettent de caractériser les pratiques des enseignants en ce qui a trait à l'organisation de présentation des contenus. D'abord, un certain ordre est présent chez tous les enseignants. L'anatomie des systèmes reproducteurs précède la physiologie, les ITSS, la contraception ou les technologies liées à la reproduction lorsque ceux-ci sont abordés. Toutefois, certaines particularités sont saillantes pour certains enseignants. Des contenus liés à la génétique sont inclus dans la séquence sur la sexualité pour trois enseignants. Deux d'entre eux (ENS3-5) ont abordé ces contenus à la fin de la séquence alors que pour l'autre (ENS1), ils ont servi d'introduction au thème de la sexualité. L'ENS5 a commencé sa séquence par plusieurs contenus qui ne sont pas en lien avec les sciences et technologies, soit la reproduction chez d'autres animaux (abeilles, poissons qui changent de sexe, vers de terre hermaphrodite et bonobos), les lois liées à la sexualité et la première relation sexuelle.

4.3.2.2 Motifs invoqués pour justifier l'organisation des contenus

Trois enseignants affirment enseigner les contenus liés à la sexualité de la même manière qu'ils enseignent d'autres contenus de biologie. L'ENS3 explique, autant pour la sexualité que pour d'autres thèmes, l'ordre dans lequel l'anatomie doit être vue avant d'aborder les autres contenus :

Comme dans toute chose en science, si tu décris un vivant, la moindre des choses est de commencer par l'anatomie avant d'aborder les profondeurs du sujet. Alors, que ce soit une fleur, un insecte ou un être humain, on va d'abord le décrire extérieurement, intérieurement, et puis on aborde place par place si on veut bien faire les choses. (ENS3)

Pour l'ENS4, la similitude entre l'enseignement de la sexualité et celui d'autres contenus réside dans l'utilisation d'exemples de problèmes pour comprendre l'anatomie et la physiologie. Pour comprendre la physiologie de la reproduction, elle évoque l'utilisation de contraception et l'infertilité comme situations-problèmes et « c'est un peu comme quand on enseigne la vision. [Eh] bien, la vision, ça peut être un problème de l'œil, ça peut être un problème de nerf, ça peut être un problème de perception au niveau de la zone cérébrale » (ENS4). Pour l'ENS1, il commence tout thème en lien avec le corps humain, dont ses composantes sexuelles, par une contextualisation dans le thème de l'évolution du vivant, « question de repérer l'humain dans un suivi évolutif » (ENS1). C'est la raison qu'il évoque pour avoir commencé sa séquence sur la sexualité par des concepts de génétique.

Trois autres motifs ont été invoqués par des enseignants. L'ENS4 affirme que la raison pour laquelle elle a abordé les contenus dans cet ordre, « c'est carrément le manuel ». Même si elle ne le « suit pas tout le temps » (ENS4), l'ordre dans lequel sont abordés les contenus liés à la sexualité en classe correspond à celui du cahier d'exercices *ADN* (Escrivá, Gagnon, Richer, 2012) qu'elle utilise et dont les élèves ont chacun une copie. Pour l'ENS 5, l'ordre de ses contenus a été planifié pour rendre les élèves à l'aise avec le thème :

J'étais allé voir au *Centre des sciences de Montréal* une exposition [Sexe : l'expo qui dit tout], il y a peut-être 6 ans ou 7 ans, et ça commençait avec le sexe des animaux. Ça fait que je m'étais dit peut-être que si eux ont fait le choix de commencer cette exposition en parlant des animaux, c'est peut-être pour préparer les visiteurs, pour y aller graduellement. Ça fait que je me suis dit que je vais essayer ça, puis même moi ça va me rendre plus à l'aise, parce que tu peux pas commencer un cours avec « pénis-vagin ». Ou ils vont rire ou soit ils vont être traumatisés. En commençant par un paquet d'autres sujets, là j'ai commencé par les animaux, après ça par les lois, fait que tranquillement, il y avait des questions qui arrivaient «ah l'alcool, ah qu'est-ce qui se passe quand il y a l'influence d'alcool». Ça fait que sans le vouloir, ils commencent à poser des questions et on n'est pas encore rendu dans le sujet. Ça les met à l'aise, c'est vraiment important et c'est une bonne idée. Même moi je serais pas à l'aise de commencer le premier cours avec le pénis en gros sur mon PowerPoint. (ENS4)

La même enseignante affirme aussi avoir abordé les contenus de génétique à la fin de sa séquence sur la sexualité, car ils ne sont « pas dans les examens » (ENS4). Ainsi, « dépendamment s'[ils ont] le temps ou pas, [ils vont] en parler » (ENS4).

Tableau 4.21 Synthèse des motifs invoqués pour justifier l'organisation des contenus

-
- Organiser les contenus liés à la sexualité comme d'autres contenus ou thèmes de science et technologie sont organisés habituellement (ENS1-3-4).
 - Suivre le manuel scolaire (ENS4).
 - Installer un climat d'aisance (ENS5).
 - Suivre l'organisation des contenus d'une exposition d'un musée (ENS5).
 - Organiser selon les contenus évalués, ceux non évalués étant vus à la fin (ENS5).
-

4.3.3 Activités sur les contenus

4.3.3.1 Pratiques relatives aux activités sur les contenus

D'après les observations, les types d'activités choisies par les enseignants sont légèrement variés. Leurs occurrences sont présentées dans le tableau 4.22. Tous nos enseignants utilisent principalement l'exposé magistral ou interactif et, en moindre mesure, le visionnement de vidéos ainsi que les exercices écrits, c'est-à-dire lorsque

les élèves répondent à des questions de leur cahier d'exercices et/ou lorsque l'enseignant corrige oralement en grand groupe des questions du cahier d'exercices. Trois enseignants ont également fait vivre la même activité kinesthésique ou sensorielle à leurs élèves. Lors de celle-ci, chaque élève devait mélanger un liquide avec celui de trois à six de ses camarades, une analogie de la relation sexuelle, afin de constater la vitesse de propagation des ITSS. Certains enseignants ont aussi opté pour le dessin, l'exploration de ressources en lien avec la santé sexuelle, le jeu de rôle, la résolution de problèmes, et le jeu sur la santé sexuelle disponible sur le site web gouvernemental (masexualite.ca).

Tableau 4.22 Occurrences des activités sur les contenus liés à la sexualité

Activités	Enseignant					Nombre d'enseignants
	1	2	3	4	5	
Dessin	2	-	-	-	-	1
Exposé de l'enseignant	8	4	5	5	7	5
Manipulation de modèles	1 ¹	-	-	-	-	-
Vidéo	3	1	2	1	4	5
Questions anonymes	-	-	-	-	1 ¹	-
Exploration de ressources	1	-	-	1	-	2
Exercices écrits	1	1	2	5	2	5
Jeu de rôle	-	-	1	-	-	1
Résolution de problèmes	-	-	-	1	-	1
Méthodes kinesthésiques ou sensorielles	1 ²	-	1	-	1	3
Jeux	-	-	-	1	-	1

¹ activité administrée par un tiers intervenant

² activité administrée en collaboration entre l'enseignant et un tiers intervenant

4.3.3.2 Motifs invoqués pour justifier les activités sur les contenus

Le choix de privilégier l'exposé par les enseignants est justifié par le fait qu'il serait « plus accommodant pour [les élèves] » (ENS1), car ces derniers seraient alors davantage portés à poser des questions (ENS1-2-3-4-5). Deux enseignants précisent que cette raison est très importante, car ils constituent eux-mêmes une source d'information importante et accessible (ENS4-5). L'ENS2 mentionne toutefois qu'il

était, lors des observations, plutôt « *rushé* » et que, comme « les élèves le voyaient bien [qu'il était pressé], [...] ils n'avaient pas le goût de poser de questions ». Deux enseignants justifient le choix de privilégier l'exposé oral parce il est difficile d'envisager un usage important d'activités de laboratoire (ENS2-3). Le choix d'utiliser la projection de vidéos permet selon l'ENS2 de réviser la matière de l'année précédente, de récapituler la matière abordée (ENS1-2-3), d'aborder des « sujets [qu'ils n'ont] pas nécessairement eu le temps d'aborder » (ENS3), de « donner des petites pauses à [sa] voix, puis ça permet de varier les stimuli » (ENS5). L'activité kinesthésique utilisée par trois enseignants répond à un objectif de prévention contre les ITSS (ENS1-3-5), c'est-à-dire « montrer la rapidité de la propagation et de montrer que souvent les ITSS n'ont pas de symptôme au début » (ENS5). Depuis que l'ENS3 a vécu cette activité au musée Armand-Frappier, elle la fait vivre à tous ses élèves. L'activité des dessins, utilisée en début de séquence, a servi à « casser la glace » (ENS1).

Lors des entretiens, trois enseignants ont relaté leur expérience passée. Lors de la période entre l'implantation de la Réforme et l'arrivée de la Progression des apprentissages, ils affirment avoir fait vivre davantage d'activités aux élèves. Dans son ancienne école, l'ENS1 faisait vivre aux élèves un laboratoire « sur la méiose, avec des bâtonnets qui représentaient des chromosomes, tout dans des petites cases » malgré des difficultés d'application, comme la gestion du matériel. Lorsque la Progression des apprentissages a été appliquée, « ils ont tout évacué ça ». À sa nouvelle école, « où les modules ont été révisés puis construits en fonction de la Progression des apprentissages, il y a bien des affaires qu'[il] peut penser avec nostalgie ». L'ENS4 « faisait une mini expo-science en classe sur les moyens de procréation médicalement assistée » et mentionne que c'est « le temps qui a manqué ». Quant à L'ENS5, ses élèves devaient « faire une brochure sur une ITSS ou sur un moyen de contraception », puis devaient les exposer dans la classe. Cette activité « était appréciée des élèves, sauf que, avant il y avait la compétence 3 en

science qui était l'aspect communication scientifique. Ça, ça [n']existe plus. Donc, pour [elle] ça [lui] faisait quelque chose à évaluer par rapport à cette compétence-là » (ENS5).

Tableau 4.23 Synthèse des résultats relatifs aux activités sur les contenus

Activités	Motifs
• Exposés	• Pour mieux répondre aux questions des élèves (ENS1-2-3-4-5).
• Vidéos	• Réviser des contenus ou en aborder de nouveaux (ENS1-2-3). • Permettre une pause à l'enseignant et varier les stimuli (ENS5).
• Activité kinesthésique	• Pour atteindre l'objectif de prévention (ENS1-3-5). • Refaire une activité vécue au musée (ENS3).
• Dessins	• Diminuer la gêne des élèves (ENS1)
• Moins d'activités autres que l'exposé	• Pour être conforme à la Progression des apprentissages (ENS1-4-5).

4.3.4 Conditions de la dynamique de l'apprentissage

4.3.4.1 Pratiques relatives aux conditions de la dynamique de l'apprentissage

En commençant leur séquence sur la sexualité, quatre enseignants (ENS2-3-4-5) instaurent une dynamique particulière dans leur classe. Ils prennent tous le soin d'inviter les élèves à poser leurs questions. Ils insistent parfois sur cette invitation en disant, en classe, qu'ils sont « prêts à répondre à toutes les questions » (ENS3) des élèves et qu'« il n'y a pas de question stupide » (ENS5). Ils précisent également que certaines choses ne doivent pas être dites en classe, soit les « termes vulgaires » pour l'ENS2, les questions « d'ordre privé » et le « cas par cas » pour l'ENS4 ainsi que « ce qui se passe sur Facebook » pour l'ENS5. Ils précisent que ce ne sont pas tous les élèves qui sont « au même niveau » (ENS5), qui ont les mêmes connaissances

(ENS3) ou qui sont autant à l'aise avec le thème (ENS4). Ils font appel à la « maturité » (ENS2) et au respect (ENS5) des élèves pour que les échanges se déroulent bien.

Ils ont également tous utilisé l'humour en classe, en faisant par exemple des blagues à propos de la sensibilité du thème. Par exemple, lorsque les élèves n'ont mentionné aucun terme génital lors de l'activation des connaissances antérieures, l'ENS4 a brisé la glace : « vous avez peur de dire pénis? ». L'ENS1 l'explique à ses élèves : « Je *joke* là, c'est pour vous mettre à l'aise un petit peu. ». Il encourage également ses élèves à participer à l'activité qui consiste à dessiner un pénis : « Allez, casse la glace, dégêne-toi! » (ENS1).

4.3.4.2 Motifs invoqués pour justifier les conditions de la dynamique de l'apprentissage

L'ENS1 affirme ne pas adopter de dynamique différente en ce qui a trait à la sexualité. Comme son objectif principal demeure la prévention, plus particulièrement le port du condom, il dit intervenir peu (pour favoriser l'écoute) lorsque des élèves ne sont pas attentifs quand certaines informations sur la contraception sont données.

L'ENS2 et l'ENS4 pensent qu'il est nécessaire que les contenus liés à la sexualité et au système reproducteur soient enseignés comme tous les autres systèmes du corps humain. Toutefois, ces deux enseignants, tout comme l'ENS5, reconnaissent mettre en place un climat respectueux et propice aux questions des élèves en début de séquence. L'ENS2 affirme qu'il faut que l'enseignant « amène une espèce de philosophie de respect de l'autre », car les élèves ont « tendance à être vulgaires pour montrer qu'ils sont à l'aise avec ça, mais c'est le contraire ». L'ENS4 fait « des mises en garde », demande aux élèves de se respecter et s'attend à ce que leurs interventions soient « un peu plus soutenues ». Ce climat particulier lui permet de générer davantage d'interactions et lui donne du même coup l'occasion de les rediriger vers des

ressources comme *Tel-Jeunes*. L'ENS5 est sans équivoque : « C'est sûr que j'ai pas vraiment le choix de faire un grand préambule par rapport au respect, parce que c'est pas en parlant de planètes ou encore de poulies qu'on va se manquer de respect mutuellement ». Elle précise en disant que ces derniers sujets ne sont pas des sujets « touchés » (ENS5), alors que la sexualité l'est.

Tableau 4.24 Synthèse des résultats relatifs aux conditions de la dynamique des apprentissages

-
- Instauration d'un climat spécifique aux contenus liés à la sexualité (ENS2-3-4-5) pour maintenir le respect (ENS2-4-5), faciliter les échanges (ENS4) et parce que le thème est sensible (ENS5).
 - Utilisation de l'humour (ENS1-3-4).
 - Dynamique identique que lors de l'enseignement d'autres contenus de science (ENS1).
-

4.3.5 Répartition des initiatives

4.3.5.1 Pratiques relatives à la répartition des initiatives

Pour tous les enseignants, la majorité du temps de classe était allouée à l'exposé de l'enseignant. Lors de ces exposés, c'est à l'enseignant que revenaient toutes les initiatives. Il en était de même pour toutes les autres activités planifiées par les enseignants. Ce sont eux qui ont déterminé les buts des activités, les moyens et les procédures pour arriver à ces buts. Par exemple, lors de l'activité kinesthésique réalisée par trois enseignants, le but de sensibiliser les élèves à la propagation des ITSS, les moyens utilisés (éprouvettes, indicateur acido-basique) et la procédure à suivre (partage de liquide avec 2, 3 ou 4 autres élèves) étaient déterminés par l'enseignant. Même lorsque l'ENS3 a ajouté une dimension de jeu de rôle à cette activité, c'est elle qui a attribué les rôles aux élèves.

Afin de comparer le peu d'initiatives laissées aux élèves, nous avons compilé le nombre d'interactions qui ont eu lieu lors des exposés et des activités réalisées par les enseignants. Le tableau 4.25 illustre l'occurrence des interactions entre les enseignants et les élèves. Les interactions constituent les questions posées par l'enseignant qui ont mené à une intervention d'au moins un élève ou des réponses de l'enseignant à la question d'un élève. Ainsi, les questions posées par l'enseignant n'ayant pas mené à une intervention d'un élève n'ont pas été comptabilisées comme des interactions.

Tableau 4.25 Occurrences des interactions entre les enseignants et leurs élèves

Activités	Enseignant									
	1		2		3		4		5	
	E	A	E	A	E	A	E	A	E	A
Questions posées par l'enseignant	26	5	10	6	4	2	31	85	7	0*
Réponses aux questions des élèves	21	2	34	4	12	10	23	22	113	20*

E = lors d'un exposé, A = lors d'un autre type d'activité,

* Une période d'activité n'a pas été observée pour cette enseignante

4.3.5.2 Motifs invoqués pour justifier la répartition des initiatives

Lors des entretiens, tous les enseignants ont identifié les motifs pour lesquels ils se sont réservé la plus grande part, ou la totalité, des initiatives en faisant des exposés plus ou moins interactifs. Faire autrement nécessiterait davantage de temps selon trois enseignants. Laisser plus d'initiatives aux élèves, « ce n'est pas que c'est pas bon en soi, c'est juste qu'il va y avoir beaucoup de perte de temps » (ENS1). Quand ils n'ont pas beaucoup de temps, comme l'ENS2, ils enseignent de manière « très magistrale ». Si elle avait plus de temps, l'ENS4 pourrait faire faire « un projet par rapport aux biotechnologies » aux élèves.

L'enseignement plutôt centré sur l'enseignant est justifié par quatre motifs. D'abord, le motif invoqué pour justifier le choix de l'exposé comme activité (voire activités sur les contenus), est l'assurance d'offrir eux-mêmes des réponses et des informations qui soient justes. Ensuite, puisqu'il s'agit d'un « cours de biologie » (ENS1) et d'« anatomie » (ENS3), l'enseignement magistral est nécessaire pour « des notions à apprendre un peu par cœur » (ENS1). Les caractéristiques des élèves, de l'ENS4, plus précisément le fait qu'ils « ne soient pas très forts », ne lui permettraient pas de leur faire « faire du travail par induction ». Enfin, l'ENS1 explique que les enseignants de science et technologie de son niveau ont tous la même approche et le même matériel. Même s'il croit que d'autres activités constituent une perte de temps, le matériel créé par ses collègues est « un peu sclérosant » (ENS1) et le contraint à donner des exposés.

Tableau 4.26 Synthèse des résultats relatifs à la répartition des initiatives

-
- Toutes les initiatives sont réservées aux enseignants (ENS1-2-3-4-5).
 - Faire autrement exigerait trop de temps (ENS1-2-4).
 - Les élèves ne sont pas suffisamment capables (ENS4).
 - L'enseignement de la biologie nécessite d'apprendre des informations par cœur (ENS1-3).
 - Les collègues proches procèdent ainsi (ENS1).
-

4.3.6 Registres de la communication didactique

4.3.6.1 Pratiques relatives aux registres de la communication didactique

Lors des observations, les enseignants ont majoritairement utilisé un registre propre à la biologie. Quelques enseignants ont parfois choisi d'utiliser des termes familiers, comme « poche » (ENS1), « elle mouille » (ENS2), « pipi » (ENS3) ou « bander » (ENS5), tout en réutilisant le terme anatomique approprié par la suite. Trois enseignants sont également intervenus en classe pour reprendre des élèves qui ont

employé des termes jugés trop familiers. L'ENS1 a repris un élève en répétant ce qu'il a dit, « poche », et lui a demandé quel était le bon terme à utiliser, « scrotum ». L'ENS2 et l'ENS5 ont fait de même lorsque leurs élèves ont respectivement employé les termes « se crosser » et « doigter ».

4.3.6.2 Motifs invoqués pour justifier les registres de la communication didactique

Les quatre enseignants ayant utilisé des termes familiers en classe ont invoqué le même motif. Utiliser un registre familier aide à « rejoindre les élèves » (ENS1), « c'est un langage que tout le monde comprend » (ENS2). Parce qu'il y a « beaucoup d'allophones » à son école, l'ENS3 affirme employer des termes familiers, parce que les termes scientifiques comme « uriner » et « méat » ne seront peut-être pas compris. Ainsi, l'ENS5 « trouve important de connaître le vocabulaire de la rue, autant que le vocabulaire scientifique ». L'ENS2 a mentionné un second motif pour utiliser un vocabulaire scientifique. En exigeant un tel registre, il s'assure que les questions des élèves aient plus de « sens » (ENS2) et il diminue la gêne des élèves. « Au début, ils sont gênés d'utiliser les vrais termes », mais après quelques utilisations « ça dégêne » et « ça rend personne mal à l'aise » (ENS2).

Tableau 4.27 Synthèse des résultats relatifs aux registres de la communication didactique

-
- Les enseignants utilisent parfois un vocabulaire familier (ENS1-2-3).
 - À l'aide d'un vocabulaire scientifique, ils reprennent les élèves lorsqu'ils utilisent un vocabulaire familier (ENS1-2-5).
 - Le vocabulaire familier permet que tous les élèves comprennent peu importe leur niveau de connaissance ou leur langue maternelle (ENS1-2-3-5).
 - Le vocabulaire scientifique permet de diminuer la gêne des élèves (ENS2).
-

4.3.7 Modalités d'évaluation

4.3.7.1 Pratiques relatives aux modalités d'évaluation

Comme les périodes réservées à la passation d'examens n'ont pas été observées, peu de résultats proviennent de telles périodes. Nous avons toutefois noté quelques éléments relatifs aux évaluations. Trois enseignants (ENS1-3-5) ont mentionné aux élèves que certains contenus présentés lors des exposés seraient à l'examen. Ceux-ci étaient parfois notés à l'aide d'une étoile ou d'un cœur sur leur diaporama (ENS3-5). L'ENS3 a également administré un « mini-test » qui constituait « une pratique pour l'examen ».

En entretien, tous les enseignants ont affirmé recourir au même outil d'évaluation : l'examen de connaissances. Lors de celui-ci, les élèves devaient « identifier » (ENS5) les organes reproducteurs, « nommer des moyens de contraception » (ENS5), « dessiner un concept » (ENS5) ou déterminer « la date de l'ovulation » à partir d'informations à propos d'un cycle menstruel (ENS2). L'examen était administré à la fin de la séquence et ne portait que sur celle-ci (ENS3-4-5) ou sur « deux modules » (ENS1). Pour tous les enseignants, l'examen de fin d'année comportait un certain nombre de questions sur la sexualité. Pour l'ENS2, l'examen final était la seule évaluation qui comportait des questions sur la sexualité, soit de « de huit à neuf ».

4.3.7.2 Motifs invoqués pour justifier les modalités d'évaluation

Pour tous les enseignants, le choix d'un examen de connaissances est imposé par la progression des apprentissages. L'ENS1 a révélé s'être fait dire, par des conseillers pédagogiques, de se fier à celle-ci « pour bâtir [ses] évaluations ». Il en conclut que s'il « montre autre chose, normalement ça ne devrait pas se retrouver dans les examens » (ENS1). Semblablement, l'ENS4 rapporte que même si elle aborde des contenus qui sortent du cadre de la progression des apprentissages lorsqu'elle

enseigne, ses évaluations n'y dérogent pas. L'équipe des enseignants de science du même niveau (ENS1) et l'école (ENS5) ont également imposé le recours à des examens de connaissance.

L'ENS5 a affirmé avoir évalué la compétence 3, intitulée *communiquer à l'aide des langages utilisés en science et technologie*, avant la mise en place de la Progression des apprentissages et le nouveau bulletin dans lequel cette compétence devrait être intégrée à des notes *pratique et théorique*. Dans son discours, elle conçoit plutôt la compétence 3 comme n'étant plus à évaluer : « si on avait eu à continuer à évaluer la compétence 3 [...] » (ENS5). Ceci explique pourquoi elle ne réalise plus l'activité de création de brochures sur les ITSS et l'évaluation qui va de pair avec celle-ci.

La continuité des évaluations durant l'année scolaire est un autre motif évoqué par l'ENS4 et l'ENS5. Elles affirment que leurs examens sont « tout le temps [faits] un peu sur la même formule » (ENS5), c'est-à-dire qu'ils utilisent des examens de connaissances pour tous les modules. Pour l'ENS4, cette constance aide à « garder une stabilité » (ENS4) et aide ses élèves qui « ne sont pas hyper forts » (ENS4). Pour l'ENS5, elle sert plutôt à préparer les élèves à l'examen prototype du ministère (ENS5). Lors d'années scolaires précédentes, elle a d'ailleurs déjà eu recours à des jeux-questionnaires faits en grand groupe dans le même objectif.

Lorsque questionné sur d'autres types d'évaluations propres à l'éducation à la sexualité, l'ENS1 affirme qu'« il est hors de question [qu'il] évalue [tout ce qui est subjectif] dans un cours de science. Ça n'a pas sa place là » (ENS1), contrairement aux examens de connaissances et aux rapports de laboratoire.

Tableau 4.28 Synthèse des résultats relatifs aux modalités d'évaluation

-
- L'examen de connaissances est le seul outil d'évaluation utilisé (ENS1-2-3-4-5).
 - Les contenus évalués à l'examen sont parfois soulignés en classe (ENS1-3-5).
 - La Progression des apprentissages impose l'utilisation d'examens de connaissances (ENS1-5).
 - L'évaluation d'éléments subjectifs est hors de question dans un cours de science et technologie (ENS1).
-

4.3.8 Lieux et espaces d'enseignement-apprentissage

4.3.8.1 Pratiques relatives aux lieux et espaces d'enseignement-apprentissage

Toutes les séances observées se sont déroulées dans des classes de science et technologie, certaines comprenant des comptoirs et du matériel de laboratoire. L'aménagement des locaux était toujours identique d'une séance à l'autre et pareil pour tous les enseignants : des tables en rangées en direction du tableau ou de l'écran de projection. Les seuls moments où les élèves pouvaient circuler dans la classe étaient lors des activités kinesthésiques et de résolution de problèmes.

4.3.8.2 Motifs invoqués pour justifier les lieux et espaces d'enseignement-apprentissage

Aucun enseignant n'a justifié le lieu utilisé lors des observations. Ils ont plutôt mentionné une expérience passée, des contraintes rencontrées ou des possibilités de lieux qu'ils souhaiteraient utiliser lors d'années subséquentes. Deux enseignantes (ENS3-4) ont énoncé la possibilité d'amener leurs élèves dans un local d'informatique afin qu'ils puissent jouer à des jeux-questionnaires ou des jeux de rôles en ligne. Ce lieu, sa disposition et le genre d'activité qui y est menée donneraient la chance aux élèves d'échanger entre eux (ENS4). Deux autres enseignants (ENS2-5) ont mentionné l'impossibilité d'amener leurs élèves voir une

exposition d'un musée, comme celle qui a eu lieu au Centre des sciences de Montréal. En effet, ce type de sortie exige « beaucoup de paperasse et de bureaucratie » (ENS2) et il faudrait qu'elle soit prévue « au moins un an et demi d'avance pour faire approuver le budget par les parents » (ENS5), c'est-à-dire un temps plus long que la durée d'une exposition. Lorsqu'elle enseignait le cours de biologie humaine, l'ENS4 affirme qu'elle amenait ses élèves à la « clinique des jeunes » pour explorer cette ressource qui leur est disponible. Depuis la Réforme, elle n'a plus beaucoup de concepts liés à la sexualité et donc moins de temps à allouer aux activités comme celle-ci.

Tableau 4.29 Synthèse des résultats relatifs aux lieux et espaces d'enseignement-apprentissage

-
- Toutes les séquences se déroulent en classe de science et technologie, les tables des élèves en rangées et dirigées vers l'enseignant (ENS1-2-3-4-5).
 - Lors de certaines activités, les élèves devaient circuler dans la classe (ENS1-3-4-5).
 - Amener les élèves dans un local d'informatique est envisagé (ENS3-4) et permettrait aux élèves d'échanger entre eux (ENS4).
 - Amener les élèves en dehors de l'école exigerait une organisation trop complexe (ENS2-5) ou ne fait plus partie de leur mandat (ENS4).
-

4.3.9 Regroupement des élèves

4.3.9.1 Pratiques relatives au regroupement des élèves

La majorité du temps, les séances se déroulaient en grand groupe. Parfois, les élèves complétaient des exercices dans leur cahier de manière individuelle. Les seuls autres moments où le regroupement des élèves était différent étaient lors de l'activité kinesthésique (ENS1-3-5), où il y a eu plusieurs formations d'équipes de deux élèves, et lors de la résolution de problème (ENS4) où les élèves étaient placés en équipes de quatre.

4.3.9.2 Motifs invoqués pour justifier le regroupement des élèves

Trois enseignants ont affirmé que les discussions en grand groupe permettent une meilleure circulation des informations (ENS1-2-4). Lorsqu'un élève pose une question, c'est « probablement une question que tous les élèves se sont déjà posée » (ENS2). Ainsi, lorsque l'enseignant y répond, tous les élèves peuvent entendre la réponse, l'information n'est pas « en vase clos » (ENS4) comme c'est le cas lorsque les élèves sont en équipes. Le regroupement des élèves lors de l'activité kinesthésique permettrait de modifier la dynamique habituelle de la classe et de contraindre les élèves à interagir avec d'autres élèves au-delà de leurs « cercles d'amis » (ENS3). Cette enseignante se dit satisfaite de ce choix puisqu'il semble bien répondre son objectif. Finalement, lorsque l'ENS5 réalisait l'activité de la brochure sur les ITSS lors d'années précédentes, elle plaçait les élèves en équipe « pour corriger moins ».

Tableau 4.30 Synthèse des résultats relatifs au regroupement des élèves

Regroupements	Motifs
<ul style="list-style-type: none"> Le grand groupe (ENS1-2-3-4-5) 	<ul style="list-style-type: none"> Permettre une meilleure circulation de l'information (ENS1-2-4).
<ul style="list-style-type: none"> Équipes de deux ou quatre (ENS1-3-4-5) 	<ul style="list-style-type: none"> Porter les élèves à interagir avec d'autres en dehors de leur cercle d'amis (ENS3). Réduire la correction (ENS5).

4.3.10 Organisation temporelle

4.3.10.1 Pratiques relatives à l'organisation temporelle

Les enseignants ont accordé une quantité différente de temps à leur séquence d'éducation à la sexualité. En excluant les périodes allouées à la passation d'examens, la séquence de l'ENS1 comportait huit périodes de 75 minutes (dont une partie d'une période était enseignée par la technicienne de laboratoire en présence de

l'enseignant), celle de l'ENS2 comportait quatre périodes de 75 minutes, celle de l'ENS3 comportait cinq périodes de 75 minutes (dont une était enseignée par l'infirmière en présence de l'enseignante), celle de l'ENS4 comportait cinq périodes de 75 minutes et celle de l'ENS5 comportait neuf périodes de 60 minutes (dont une était enseignée par une intervenante en l'absence de l'enseignante). La plupart des enseignants ont enseigné leur séquence d'éducation à la sexualité vers la fin de l'année scolaire. Seule l'ENS3 se démarque, car sa séquence s'est déroulée au milieu de l'année scolaire.

4.3.10.2 Motifs invoqués pour justifier l'organisation temporelle

En entretien, deux enseignants ont affirmé que leurs périodes qui portaient sur des contenus liés à la sexualité avaient un rythme similaire à celles sur les autres contenus de science et technologie (ENS3-5). L'ENS1 a affirmé avoir imposé un rythme plus lent afin que le climat soit plus « relax ». L'ENS2 est plutôt déçu d'avoir été « un peu trop *rushé* », un rythme moins rapide aurait vraisemblablement pu favoriser les interactions.

Trois enseignants (ENS2-4-5) ont affirmé préférer traiter de sexualité davantage à la fin de l'année scolaire afin d'avoir eu le temps d'établir une « relation de confiance » (ENS4). Ce faisant, les élèves et l'enseignant sont plus à l'aise (ENS2-4-5), il est plus facile pour les élèves de comprendre l'humour de l'enseignant (ENS2) et ceux-ci sont davantage portés à poser leurs questions (ENS5). Deux de ces enseignants reposent également leur choix de la fin de l'année sur la maturation psychologique des élèves. Pour l'ENS5, les élèves sont plus « prêts psychologiquement » vers la fin de l'année et l'ENS4 affirme qu'« après le mois de décembre, [les élèves ne] sont plus pareil ». Elle commence à voir des « petits couples » se former (ENS4).

L'ENS2 et l'ENS3 affirment enseigner les contenus liés à la sexualité dans une période de l'année où il est plus difficile d'intéresser les élèves puisque ces contenus

sont attendus avec impatience. L'ENS2 garde « le meilleur pour la fin », alors que l'ENS3 a plutôt opté pour le milieu de l'année scolaire, puisque lors des mois de janvier et de février, la concentration de ses élèves n'est pas à son meilleur.

Finalement, deux raisons plus circonstanciées ont été évoquées par l'ENS3 pour justifier qu'il réalise sa séquence en milieu d'année scolaire. À ce moment, « l'infirmière n'est pas dans une étape de vaccination » (ENS3), contrairement à la fin de l'année scolaire. Elle affirme également suivre la planification du manuel qu'elle utilise.

Tableau 4.31 Synthèse des résultats relatifs à l'organisation temporelle

-
- Les séquences portant sur la sexualité comportaient de quatre à neuf périodes.
 - Elles ont eu lieu vers la fin (ENS1-2-4-5) ou le milieu de l'année scolaire (ENS3).
 - La fin de l'année est propice pour traiter de sexualité grâce à la relation de confiance établie entre l'enseignant et les élèves (ENS2-4-5) et à leur maturité (ENS4-5).
 - L'intérêt élevé pour le thème de la sexualité est un motif pour en traiter en milieu (ENS3) ou en fin d'année scolaire (ENS2).
 - L'organisation temporelle dépend également de la disponibilité de l'infirmière et la planification du manuel utilisé (ENS3).
-

4.3.11 Matériels et supports didactiques

4.3.11.1 Pratiques relatives aux matériels et supports didactiques

Certains matériels ont été utilisés par tous les enseignants. Ils utilisent tous le diaporama lors de leurs exposés, un cahier d'exercices ou un recueil de notes trouées ainsi que des vidéos. Le diaporama est parfois directement en lien avec les recueils de notes troués ou le cahier d'exercices permettant aux élèves de compléter lorsque les enseignants parlent. D'autres matériels sont moins utilisés, comme le tableau, des

dépliants gouvernementaux sur les ITSS ainsi que le matériel de laboratoire pour l'activité kinesthésique.

Parmi le matériel didactique utilisé par les enseignants, une vidéo a particulièrement attiré notre attention par les conceptions de la sexualité qu'elle véhicule. Celle-ci a été utilisée par deux enseignants (ENS1-3) et elle a été trouvée grâce à *Télé-Québec*. Comme toutes les autres vidéos, l'accent était mis sur la dimension biologique de la sexualité. Mais, dans le cas de la vidéo *Rêves d'ados*, entrecoupées par des images de synthèse tridimensionnelles de l'intérieur du corps humain, des scènes jouées par des acteurs montraient des adolescents vivant des expériences reliées à la puberté. Les conceptions dominantes véhiculées par cette vidéo est la sexualité – exutoire et la sexualité – reproduction. Voici quelques extraits de la narration qui le démontrent :

Il tente de faire abstraction du besoin sexuel déclenché par son cerveau. [...] La partie de son cerveau impliqué dans la fonction de reproduction interfère avec sa capacité à soutenir une conversation et le laisse sans voix.

Ni Daniel ni Nathalie ne contrôlent plus leur corps. Les hormones sont aux commandes. Les niveaux de testostérone et d'estrogènes dans leur sang augmentent un peu chaque jour, transformant lentement leur corps pour le préparer aux relations sexuelles.

Mais, Nathalie elle, n'en tire que des avantages. [...] Les hormones sexuelles sont maintenant en train de sculpter [son corps] pour lui donner une autre forme, une forme conçue pour attirer les hommes. [S'en suit une scène où l'amoureux de l'adolescente descend sa main de l'épaule de celle-ci jusqu'à sa fesse.]

Mais, [le taux] de testostérone chez Daniel ne cesse d'augmenter. Résultat : une agressivité accrue. [S'en suit une bataille entre deux adolescents tous les deux intéressés par la même fille.]

Des fonctions hétérosexuelles considérées comme avantageuses sont attribuées aux hormones. De plus, les hormones servent à justifier des stéréotypes genrés à propos de l'agressivité et des compétences langagières des hommes.

4.3.11.2 Motifs invoqués pour justifier les matériels et supports didactiques

Les enseignants utilisent les vidéos pour différents motifs. Pour l'ENS3, la vidéo *Rêves d'ados* permet de « récapitul[er] tout ce qu'[elle] vient de voir et puis avec des images, avec une histoire aussi » (ENS3). La même vidéo est « extrêmement bien » pour l'ENS1 qui l'utilise pour aborder des sujets non traités en science :

[...] c'est aussi très intéressant parce qu'il y a beaucoup de comportements qui sont relevés aussi au niveau de l'acceptation de soi, le rejet, la jalousie, beaucoup d'autres choses qui vont un peu plus loin, mais qui ont des fondements, finalement souvent hormon[aux] (ENS1).

De plus, les vidéos permettent à l'ENS2 de répondre à « des questions [d'élèves] qui revenaient souvent dans les années antérieures ». L'ENS5 « aime beaucoup [présenter des vidéos], parce que ça [lui] donne des petites pauses à [s]a voix, puis ça [lui] permet de varier les stimuli ». Les élèves « adorent ça » (ENS5), pour certains, « voir un film c'est toujours plus intéressant » que d'écouter parler l'enseignante (ENS5).

Trois enseignants (ENS1-2-3) affirment montrer, ou avoir montré dans le passé, des photos d'organes génitaux de personnes ayant des ITSS dans le but de « leur faire peur » (ENS3) et de les « choquer » (ENS1). Ce faisant, ils souhaitent atteindre leur objectif de prévention, soit de leur faire rendre compte qu'« il y a des méthodes pour éviter de tomber dans le panneau des maladies » (ENS1) et de les convaincre à « mettre le condom » (ENS2). L'ENS1 nuance toutefois sa pratique, c'est-à-dire qu'il ne montre pas des photos trop « épouvantables » et mentionne aux élèves que les photos qu'ils peuvent trouver sur les moteurs de recherche sont pires et parfois erronées. À l'opposé de ces trois enseignants, l'ENS5 a choisi de ne pas montrer des photos d'ITSS. Selon elle, lorsque les élèves lisent « les symptômes, ils sont aussi traumatisés qu'en voyant l'image » (ENS5). D'ailleurs, lorsqu'elle réalisait l'activité des dépliants sur les ITSS, les élèves lui « disaient qu'ils n'aimaient pas ça pantoute » (ENS5) voir des photos d'ITSS lors de leurs recherches sur Internet.

Les diaporamas, les notes trouées et les cahiers d'exercices servent à « passer toute la matière » (ENS2), à couvrir « la progression » (ENS1) des apprentissages, à structurer leur exposé (ENS5), à faire trouver l'information aux élèves et à déclencher des discussions (ENS3).

Tableau 4.32 Synthèse des résultats relatifs aux matériels et supports didactiques

Matériels	Motifs
<ul style="list-style-type: none"> • Diaporamas et notes trouées ou cahier d'exercices (ENS1-2-3-4-5) 	<ul style="list-style-type: none"> • Couvrir la matière (ENS2) et la Progression des apprentissages (ENS1). • Structurer les exposés (ENS5). • Déclencher des discussions (ENS3).
<ul style="list-style-type: none"> • Vidéos 	<ul style="list-style-type: none"> • Aborder des sujets non traités en science (ENS1). • Répondre aux questions des élèves (ENS2). • Intéresser les élèves et prendre des pauses pour la voix (ENS5).
<ul style="list-style-type: none"> • Photos d'ITSS 	<ul style="list-style-type: none"> • Faire peur aux élèves et les convaincre de se protéger (ENS1-2-3). • Ne pas en montrer, car les élèves n'aiment pas ça et qu'une description seule est suffisante (ENS5).
<ul style="list-style-type: none"> • D'autres matériels sont moins utilisés : le tableau, des dépliants gouvernementaux sur les ITSS et du matériel de laboratoire. • Les matériels étaient presque tous axés sur la biologie ou la prévention. Une vidéo se démarquait par les conceptions qu'elle véhicule, soit la <i>sexualité exutoire</i> et le <i>déterminisme biologique</i>. 	

CHAPITRE V

DISCUSSION

Le chapitre de discussion s'attarde à analyser les résultats relatifs au premier objectif spécifique, soit aux conceptions des enseignants, puis aux deuxième et troisième objectifs spécifiques, soit à leurs pratiques enseignantes. Dans chacune de ces deux sections, une interprétation des résultats est proposée grâce à la mise en relation avec d'autres recherches empiriques et théoriques. Enfin, nous proposons une brève mise en relation des résultats relatifs aux conceptions et aux pratiques.

5.1 Interprétation relative aux conceptions des enseignants

La prochaine section s'attarde au premier objectif spécifique de cette recherche, c'est-à-dire *décrire les conceptions des enseignants de science et technologie à propos de l'éducation à la sexualité, de la sexualité, du sexe et du genre*. Nous proposons nos interprétations des différentes conceptions grâce à la mise en relation de nos résultats avec ceux des recherches empiriques conduites antérieurement et avec d'autres recherches, plus théoriques. Puis, nous avançons une synthèse de ces conceptions en deux regroupements.

5.1.1 Interprétation relative aux conceptions à propos de l'éducation à la sexualité

Les conceptions de nos enseignants à l'égard de l'éducation à la sexualité sont centrées sur trois aspects : biologique, préventif et personnel. Considérant la nature de

leur discipline, il n'est pas particulièrement surprenant qu'ils considèrent l'aspect biologique comme étant la base de l'éducation à la sexualité. Ceux-ci identifient en effet certains objectifs qu'ils poursuivent à l'enseignement de l'aspect biologique de la sexualité, telles la compréhension de soi-même et l'élimination de la gêne associée aux discours portant sur les organes génitaux. Contrairement à l'ENS2, l'aspect préventif était un aspect important, ou même le plus important, pour la majorité de nos enseignants (ENS1-3-4-5). Cette conception est liée aux valeurs de responsabilité et de respect à transmettre aux jeunes ainsi qu'à leurs besoins. Toutefois, certains enseignants (ENS1-3) présupposent les besoins des jeunes sans trop vérifier que ces besoins sont effectivement présents. De même, l'ENS4 a consulté, préalablement à son enseignement, le site web de l'organisme Tel-jeunes afin de se renseigner sur les besoins des jeunes. Ceci suggère une certaine sensibilité à l'égard des besoins de ses élèves. Néanmoins, si les élèves des ENS1-3-4-5 avaient été partie prenante dans l'établissement de leurs besoins en ce qui a trait à la sexualité, les enseignants auraient vraisemblablement été davantage en mesure de se construire une conception de l'éducation à la sexualité qui soit plus en phase avec les besoins de leurs élèves.

La conception de l'éducation à la sexualité – personnelle est également présente dans les discours de tous nos enseignants. Ils affirment que les contenus qui y sont liés doivent être enseignés à l'école secondaire. Même si plusieurs se disent à l'aise de traiter les contenus liés à l'aspect personnel, ils sont d'avis que l'éducation à la sexualité - personnelle ne fait pas réellement partie de la tâche de l'enseignant de science et technologie. Parmi les raisons données pour expliquer ce rejet, on évoque le temps trop important que nécessite l'instauration d'un climat propice à traiter de cet aspect en classe. Quant aux conceptions de l'éducation à la sexualité axée sur les aspects moraux, religieux et sociaux, elles ne sont que peu développées par nos enseignants ou sont complètement absentes de leurs discours. Même si leurs conceptions dépassent les limites du domaine de la science et de la technologie,

l'éducation à la sexualité n'est pas envisagée dans une perspective holistique par nos enseignants.

En somme, les conceptions de nos enseignants comprennent les dimensions principales de l'éducation à la sexualité qui sont présentes dans leur programme et dans l'ancien programme du cours de *Formation personnelle et sociale*, soit les dimensions biologique, préventive et personnelle. Ces résultats convergent avec ceux de Berger, Bernard, Clément et Carvalho (2008). En effet, les enseignants de biologie qui avaient participé à leur recherche avaient souvent explicité que, selon eux, leur devoir consiste à enseigner les aspects biologiques de la sexualité, tels la reproduction humaine et les ITSS, et avaient la conviction qu'ils peuvent parler de la dimension personnelle de l'éducation à la sexualité, comme des émotions et du plaisir, avec leurs élèves.

Une situation problématique pourrait alors advenir chez nos enseignants qui prennent peu en considération la dimension sociale, mais pour qui la prévention est primordiale. En effet, selon Boucher (2003), l'accent mis sur la prévention en absence d'une analyse des rapports sociaux de sexe (du genre) peut dans certains cas porter préjudice davantage aux filles qu'aux garçons. En faisant fi des rapports sociaux de sexe, on suppose que « les individus sont libres de faire des choix rationnels » (Boucher, 2003 : 145). Or, étant donnée la socialisation différente des filles et des garçons, la prévention doit faire l'objet d'une adaptation en conséquence. Par exemple, les filles apprendraient « davantage à plaire, à écouter, à être conciliantes et beaucoup moins à présenter une position ferme en contexte de négociation » (Boucher, 2003, p. 145). Le silence face aux rapports sociaux de sexe risquerait ainsi d'augmenter le contrôle social sur la sexualité des filles.

Lorsqu'on considère la formation initiale qu'ont vraisemblablement reçue nos enseignants, il n'est pas particulièrement surprenant que l'aspect biologique occupe une place si prépondérante dans la représentation qu'ils entretiennent de leur pratique

et de leur rôle. On peut faire l'hypothèse que cette formation initiale, souvent axée essentiellement sur les aspects scientifiques (anatomie et physiologie), et doublée d'une conception parfois réductrice de l'enseignement largement régulée par les contenus des épreuves ministérielles, des Programmes et de la Progression des apprentissages, entraîne des mécanismes de reproduction sociale classiques, où l'on enseigne comme on nous a enseigné, ce qu'on nous a enseigné. En d'autres termes, plus inspirés du proverbe, les enseignants ne peuvent que difficilement « donner ce qu'ils n'ont pas reçu ».

5.1.2 Interprétation relative aux conceptions à propos de la sexualité

En ce qui a trait aux conceptions que les enseignants entretiennent à propos de la sexualité, le principal constat est la concurrence des conceptions sexualité – reproduction et sexualité – plaisir. La conception la plus récurrente renvoie à la reproduction. Aucun de nos enseignants n'y échappe; la reproduction est un aspect central de la biologie. Il semble ainsi impossible pour les enseignants de science et technologie de définir la sexualité sans parler de la place que la reproduction occupe au sein de cette définition. D'un enseignant à l'autre, la reproduction a toutefois différents degrés d'importance. Pour trois d'entre eux (ENS1-2-3), la reproduction se situe bien au centre de la sexualité, puisque celle-ci en est le but ultime.

Ce qui ressort dans nos résultats, c'est la manière explicite de relier l'hétérosexualité à un état « naturel » (ENS2-3) et la mention explicite des fondements sociobiologiques qu'on retrouve à la base des conceptions chez l'ENS1. Cette manière de concevoir les choses peut poser problème pour une éducation à la sexualité qui se veut inclusive, car elle disqualifie toute sexualité ne menant pas à la reproduction, qu'il s'agisse, par exemple, des relations hétérosexuelles avec contraception ou des relations homosexuelles. Cette conception risque de favoriser une vision téléologique de la fonction sexuelle, ce qui ne s'arrime pas aux

fondements scientifiques de biologie, tels que la sélection naturelle. Au mieux, elle fait écho aux postulats sociobiologiques, postulats qui sont critiqués à l'intérieur même de la communauté des sciences naturelles. Bazzul et Sykes (2011) avaient déjà par ailleurs constaté qu'un manuel de biologie d'Ontario véhiculait une semblable conception naturalisante de l'hétérosexualité. Une telle conception contribue à l'invisibilité des personnes lesbiennes, gaies et bisexuelles et tend à présumer de l'hétérosexualité de tous :

Ne parler uniquement que d'hétérosexualité dans les cours de sexualité ou s'engager dans des mythes de destinée hétérosexuelle en général laisse entendre qu'il s'agit de la seule forme valable de sexualité qui existe pour vrai, qui a un sens et qui remplit une fonction quasi sacrée dans le grand ordre des choses (Herdt et Koff, 2000 et Lancaster, 2003 : voir Bastien-Charlebois, 2011, p. 138).

Lorsque la conception sexualité – plaisir est quant à elle présente dans le discours des enseignants, elle est présentée comme en opposition à la conception axée sur la reproduction, puisque le vécu d'une sexualité – plaisir ne s'embarrasse pas de la reproduction et tente même souvent de l'empêcher pour s'épanouir. Pour l'ENS2, le plaisir et l'affectivité sont des buts que peuvent rechercher des partenaires, mais la reproduction doit toutefois en demeurer le but ultime. Cependant, pour l'ENS5, les conceptions sexualité – reproduction et sexualité – plaisir semblent pouvoir coexister sans que l'une ait nécessairement plus d'importance que l'autre. Ses conceptions n'étaient cependant que peu affirmées. Pour l'ENS4, la reproduction ne constitue qu'un élément parmi d'autres, constitutif de la sexualité. Sa conception dominante est la sexualité – plaisir, puisqu'elle minimise l'importance de la reproduction dans sa définition de la sexualité et dans son interprétation des besoins des jeunes.

Lorsque d'autres enseignants (ENS1-3) nous parlent des besoins des jeunes, ils font aussi appel à la conception sexualité – danger pour la santé, en citant les statistiques concernant la prévalence des ITSS chez les jeunes. L'activité kinesthésique réalisée en classe par les ENS1-3-5 fait écho à cette conception, puisqu'elle vise à sensibiliser

les jeunes à la transmission des ITSS. Les ENS2-4 font également part d'une conception de la sexualité – danger pour la société en explicitant leur ambition de traiter des représentations de la sexualité présente dans les médias (s'ils avaient plus de temps). Ces représentations seraient parfois ou majoritairement problématiques selon eux. Les conceptions de la sexualité comme un danger ne sont cependant pas dominantes et ne posent pas en elles-mêmes problème pour l'intégration de l'éducation à la sexualité, surtout considérant qu'elles ne sont pas celles qui ont le plus d'importance. On peut cependant regretter que certains enseignants entretiennent le projet explicite de « faire peur » à leurs élèves, afin de marquer davantage les esprits et créer un effet qu'ils espèrent positif, au bilan.

Enfin, la présence très affirmée de la conception sexualité – exutoire détonne dans le discours de deux enseignants (ENS1-2). Celle-ci est étayée à l'aide d'arguments biologiques, soit l'influence des gènes et des hormones sur le comportement. Par exemple, pour l'ENS2, la sexualité serait « des pulsions ancrées profondément dans nos gènes » qui nous poussent à se reproduire. La conception sexualité – exutoire vient appuyer et renforcer leur conception de la sexualité – reproduction dans une perspective téléologique, ce qui pose les mêmes problèmes que cette dernière conception. De plus, elle sert aussi à justifier un stéréotype genré selon lequel les hommes pensent souvent, ou même tout le temps, au sexe, plus que les femmes. Selon Bouchard et St-Amant, les jeunes seraient nombreux à entretenir cette conception stéréotypée (1996 : voir Boucher, 2003). Les recherches sont ténues à ce sujet et l'une d'elles démontre plutôt que les différences genrées autorapportées quant à la fréquence de pensées sexuelles sont plutôt influencées par les attentes sociales envers les hommes et les femmes (Alexander et Fisher, 2003). Enfin, comme ce sont les deux hommes de notre échantillon qui entretiennent ce stéréotype, cela semble appuyer les résultats de Castéra et Clément (2008) selon lesquels les enseignantes entretiendraient des conceptions moins sexistes que les enseignants à propos des différences biologiques de sexe. Afin de confirmer une différence entre les

enseignantes et les enseignants de science et technologie du Québec, il faudrait cependant vérifier la prévalence de cette conception à l'aide d'une étude quantitative.

5.1.3 Interprétation relative aux conceptions à propos du sexe et du genre

En ce qui concerne les conceptions entretenues à propos du sexe et du genre par nos enseignants, la prépondérance que nous avons observée chez nos enseignants du *déterminisme biologique* n'est pas particulièrement surprenante considérant les résultats similaires qui ont été obtenus antérieurement (Castéra et Clément, 2012). Ce qui peut cependant sembler surprenant est la diversité des critères que les enseignants identifient comme étant les plus importants quant à la détermination du sexe. Pour certains, ce sont les chromosomes sexuels (ENS2-3). Pour d'autres, ce sont les hormones (ENS5), les gamètes produits par une personne (ENS1) ou l'apparence globale (ENS4). Cette diversité de réponses relatives à la définition scientifique du sexe illustre la complexité de la tâche qui consiste à s'en construire une définition personnelle. À propos du genre et de son articulation avec le sexe, nos résultats semblent montrer qu'on les confond ou qu'on les associe trop étroitement. À ce propos, l'ENS2 est des plus explicite : « dans la majorité des cas, si t'as un sexe mâle, bien tu vas avoir des comportements mâles, si t'as un sexe féminin, tu vas avoir des comportements féminins hétérosexuels ». En y reliant, en plus, l'orientation (hétéro)sexuelle, cet enseignant semble démontrer le caractère hétéronormatif de sa conception. L'hétéronormativité suppose en effet la « cohérence entre le sexe qui est conçu comme “mâle” ou “femelle”, le genre qui est conçu comme “masculin” ou “féminin” et le désir qui est conçu comme complémentaire — hétérosexuel » (Bastien-Charlebois, 2011, p.131). Nos enseignants appuient également les liens entre le sexe et le genre à l'aide d'arguments biologiques, comme les hormones (ENS1-5), la perpétuation et la survie de l'espèce (ENS2), l'apparence interne ou externe des organes génitaux (ENS3) et les différences entre les quantités de spermatozoïdes et d'ovules produits (ENS3). Encore une fois, l'ENS1 se démarque des autres lorsqu'il

appuie explicitement ses propos à l'aide de théories, inspirées de la métapsychologie et de la sociobiologie. L'ENS4 se démarque elle aussi, mais dans ce cas par sa conception fondationnaliste à propos du sexe et du genre. Même si elle rattache des fonctions biologiques à des différences genrées, comme lorsqu'elle présente les poils féminins en tant que déséquilibre hormonal en classe, elle considère que le genre est un ensemble de « critères... socialement acceptés pour déterminer un sexe » et que le fondement biologique n'est pas « si important que ça ».

Les résultats les plus inusités concernent l'utilisation d'exemples relatifs à la diversité sexuelle à titre de cas extrêmes [en entretien (ENS1-2-4-5) et en classe (ENS1-2)]. Lors des entretiens, les personnes intersexuées, les personnes trans, les hommes gais et les hommes asexuels ont été parfois utilisés à titre d'exemple pour illustrer les limites de leurs conceptions (qu'ils perçoivent eux-mêmes) (ENS4) ou pour étayer leurs conceptions déterministes à propos du sexe et du genre (ENS1-2-4). Le plus étonnant est peut-être la mention du cas de personnes intersexuées et trans en classe étant donné qu'une recherche antérieure a plutôt démontré un silence quant à leur existence dans un manuel de biologie (Bazzul et Sykes, 2011). Plusieurs facettes du discours de nos enseignants s'avèrent problématiques à ce sujet. D'abord, parce que l'instrumentalisation des personnes intersexuées et trans à des fins d'explication des effets des hormones et des chromosomes porte un regard objectifiant sur celles-ci. Leurs avis, leurs expériences et leurs revendications à l'égard de la discrimination qu'elles vivent ne sont jamais mentionnés alors qu'elles pourraient être fort enrichissantes dans le cadre de l'intégration de l'éducation à la sexualité dans les cours de science et technologie. Puis, le discours de ces deux enseignants démontre l'utilisation d'un langage désuet, confondant et infériorisant à l'égard des personnes intersexuées et trans. En effet, les termes « hermaphrodite » et « *shemale* » étaient employés par l'un (ENS2) alors que le premier représente un ancien terme médical d'inspiration mythologique très peu utilisé par les personnes intersexuées et que le second constitue une érotisation de certaines personnes trans dans l'univers

pornographique. Les personnes intersexuées étaient également, dans certains cas, qualifiées comme souffrant d'une « maladie génétique ». L'autre enseignant (ENS1) relatait quant à lui l'expérience d'une personne effectuant une transition à l'aide d'une prise d'hormone par le terme inapproprié « travestie » et avec une description infériorisante : « [...] des hommes qui décident de devenir femme? Puis, qui se déguisent en femmes? ». Bastien-Charlebois démontre bien comment une conception hétéronormative, qui présuppose l'adéquation entre le sexe, le genre et l'orientation sexuelle, est reliée à la difficulté d'inclure la diversité sexuelle :

Ainsi, c'est cet idéal de cohérence dans son ensemble qui pose problème et disqualifie les personnes au sexe « ambigu » – intersexe, transsexuel en transition, transgenre –, au genre trouble – efféminés et *tomboys*, transgenres –, puis à l'orientation non hétérosexuelle – homosexuel, gai et lesbienne, bisexuel, *queer* (2011, p. 131).

Bref, nos cas montrent clairement l'adhésion déterministe de certains enseignants, des lacunes assez importantes dans le vocabulaire qu'ils associent à la diversité sexuelle et un certain manque de sensibilité à l'égard de la discrimination vécue par les personnes intersexuées et trans. De plus, les conceptions de certains enseignants semblent cohérentes avec l'absence des contenus liés aux orientations sexuelles autre qu'hétérosexuelle.

5.1.4 Regroupements de conceptions

Lorsque les conceptions entretenues par nos enseignants à propos de l'éducation à la sexualité, de la sexualité, du sexe et du genre sont mises en relation, il est possible d'en dégager deux regroupements de conceptions distincts. Le tableau 5.1 permet de mettre en relief ces deux regroupements. Premièrement, chez les ENS1-2-3-5, les conceptions de l'éducation à la sexualité biologique et préventive sont liées à une conception de la sexualité – reproduction, et parfois exutoire, ainsi qu'à une conception axée sur le déterminisme biologique en ce qui a trait au sexe et au genre.

Tableau 5.1 Éléments de discours en lien avec les conceptions dominantes des enseignants

	Enseignants				
	1	2	3	4	5
Éducation à la sexualité	<i>Préventive</i>	<i>Biologique</i>	<i>Biologique</i>	<i>Préventive</i>	<i>Préventive</i>
Éléments de discours	Développer un comportement responsable.	Comprendre la machine qu'est le corps humain.	Décrire l'anatomie.	Lier la physiologie aux moyens de contraception.	Comprendre la contraception et les ITSS.
Sexualité	<i>Exutoire et reproduction</i>	<i>Exutoire et reproduction</i>	<i>Reproduction</i>	<i>Plaisir</i>	<i>Reproduction</i>
Éléments de discours	Nous sommes pilotés par nos hormones; La réelle fonction du sexe, c'est la reproduction.	Pulsion ancrée dans nos gènes qui nous pousse à nous reproduire.	Nos corps sont faits pour se reproduire.	C'est plus large que la reproduction, c'est le plaisir et l'exploration.	Biologiquement, c'est comment se reproduire.
Sexe/genre	<i>Déterminisme biologique</i>	<i>Déterminisme biologique</i>	<i>Déterminisme biologique</i>	<i>Fondationnalisme</i>	<i>Déterminisme biologique</i>
Éléments de discours	Ça relève de la sociobiologie, on est pilotés par nos hormones.	Le sexe détermine les comportements et la sexualité.	Peut-être que les différences biologiques expliquent les différences de comportement.	Il y a une base biologique, mais elle est limitée.	Peut-être que les différences biologiques expliquent les différences cognitives.

Deuxièmement, chez l'ENS4, la conception de l'éducation à la sexualité préventive est liée, par l'accent mis sur la non-reproduction, à une conception de la sexualité – plaisir et à une conception axée sur le fondationnalisme biologique en ce qui a trait au sexe et au genre.

Toutefois, certaines hésitations, ou difficultés à structurer leur pensée, de même que certaines questions que les enseignants posent lors des entretiens nous suggèrent que leurs conceptions semblent parfois fragiles, ou spontanément construites (peut-être par obligation de produire des réponses aux questions de l'intervieweur) et qu'il existe un flou, particulièrement autour des définitions du sexe et du genre.

5.2 Interprétation relative aux pratiques des enseignants

Cette section du chapitre de discussion rend compte des deuxième et troisième objectifs spécifiques, *décrire les pratiques des enseignants de science et technologie en éducation à la sexualité et identifier les motifs invoqués pour justifier leurs pratiques*. Elle est divisée en trois parties qui renvoient à trois constats principaux : les pratiques sont centrées sur les contenus de science et technologie, elles sont centrées sur l'enseignant et quelques-unes se démarquent par leur visée préventive. À travers une interprétation des résultats en lien avec chacun de ces constats, nous proposons des mises en relation avec la littérature antérieure.

5.2.1 Des pratiques centrées sur les contenus de science et technologie

Les participants ont centré leur enseignement sur les contenus du programme de science et technologie. Ils ont abordé presque tous ceux prévus par leur programme respectif et en ont ajouté d'autres. Parmi ces derniers, ils ont inclus des contenus au programme de science et technologie d'un autre cycle que le leur. Par exemple, l'ENS1, qui enseigne au 2^e cycle, a choisi de consacrer quatre des neuf périodes de sa séquence à des contenus de premier cycle. Nos enseignants ont également ajouté des contenus qu'on peut catégoriser en trois types. D'abord, certains sont des contenus de science et technologie indirectement reliés à ceux du programme. L'accouchement, par exemple, est un contenu qu'on trouve dans ce premier type. Celui-ci est relié indirectement relié au programme par le concept de la régulation hormonale. D'autres, aussi indirectement liés au programme, dépassaient la sphère stricte de la science et de la technologie, par exemple l'histoire médicale de l'accouchement. Enfin, certains contenus ajoutés, plus rares, n'étaient aucunement rattachés au programme de science et technologie, par exemple les lois qui sont en lien avec la sexualité. Pour introduire le thème de la sexualité, l'ENS5 a consacré une des périodes de sa séquence à de tels contenus. Tous ces contenus sont le plus souvent

choisis par les enseignants; seuls quelques-uns sont abordés suite à la question d'un élève.

Cette observation contraste avec les résultats recueillis lors des entretiens et avec la littérature empirique antérieure. Selon l'étude de Gaudreau (1985, p. 116), les enseignants de biologie du secondaire sélectionnent davantage leurs contenus en fonction des requêtes des élèves qu'en fonction de leur domaine (la biologie). En entretien, tous nos enseignants avaient en effet expliqué qu'ils sélectionnaient les contenus entre autres pour répondre aux questions des élèves. Les exigences et intérêts particuliers des élèves semblent donc être un motif bien réel. Les résultats des observations doivent donc être nuancés. En effet, certains enseignants ont mentionné que des contenus présentés lors des séances d'observation avaient été sélectionnés non pas uniquement en fonction des questions posées par les élèves auxquels ils enseignent actuellement, mais aussi par des élèves appartenant à d'autres groupes ou à des années antérieures. Il demeure toutefois que le domaine (la science et la technologie) conditionne principalement la sélection des contenus de nos enseignants (ENS1-2-4) puisque la Progression des apprentissages représente un autre motif sur lequel nos enseignants insistent. Il n'est donc pas surprenant que les contenus ajoutés par les enseignants y soient aussi reliés la plupart du temps.

Lors de l'organisation des contenus, les enseignants ont centré leur enseignement sur ceux de biologie. Pour la sexualité comme pour les autres thèmes, ils ont commencé par la description de l'anatomie externe d'un organe ou d'un système, suivie de la description de son anatomie interne (ENS3). Puis ils ont traité des problèmes qui peuvent subvenir en lien avec cet organe ou ce système (ENS4). Les séquences observées de nos enseignants n'étaient donc pas bâties selon les thèmes propres à l'éducation à la sexualité, elles étaient plutôt construites comme une séquence de biologie.

Le matériel didactique utilisé concerne principalement la dimension biologique. Selon nos enseignants, les diaporamas, les notes trouées et les cahiers d'exercices ont entre autres servi à couvrir la matière et à respecter la Progression des apprentissages en science et technologie. Les nombreuses vidéos présentées par nos enseignants sont également axées sur la biologie. Certains de nos enseignants ont utilisé une vidéo, parce qu'elle répondrait aux questions des élèves et qu'elle traite d'autres sujets que la biologie, comme les relations amoureuses. Pourtant, même si cette vidéo mettait en scène des jeunes et leurs défis face aux relations amoureuses, elle proposait des explications biologiques pour tous leurs comportements dans une perspective hétéronormative saillante.

Enfin, les modalités d'évaluation utilisées par nos enseignants étaient toutes aussi centrées sur les contenus de biologie. L'examen de connaissances était le seul outil utilisé par nos enseignants. Celui-ci devant être basé sur la Progression des apprentissages (ENS1-5), il n'incluait donc jamais l'évaluation de contenus autres que ceux liés à la science et à la technologie.

À ce sujet, Hedgepeth et Helmich suggèrent que l'éducation à la sexualité soit centrée sur des thèmes qui lui sont propres. Un exemple consisterait à explorer le concept de responsabilité dans plusieurs contextes comme la transmission d'ITSS, les grossesses non planifiées et l'abus de substances (1996, p. 70). En bref, selon ces auteurs, la science et la technologie devraient servir de contexte pour aborder la sexualité et non l'inverse. À la lumière de nos résultats, nous sommes conséquemment contraints de conclure que nos enseignants n'ont pas, à strictement parler, entretenu d'intention de pratiquer une authentique éducation à la sexualité qui répondrait à l'impératif décrit plus haut. En général, les considérations qu'on peut associer à cette dernière ont plus souvent servi de prétexte (ou de contexte) pour en venir à des considérations biologiques que l'inverse.

5.2.2 Des pratiques centrées sur les enseignants

Les résultats relatifs à plusieurs variables du modèle de Bru (1993) démontrent que les pratiques de nos enseignants sont centrées sur l'enseignant, et non sur leurs élèves. La répartition des initiatives indique que les enseignants se sont réservés les initiatives en matière d'éducation à la sexualité, c'est-à-dire qu'ils fixent eux-mêmes des buts de la séquence sur l'éducation à la sexualité, les procédures que les élèves doivent suivre ainsi que les moyens qu'ils doivent utiliser. À quelques moments seulement, les élèves ont été invités à interagir avec l'enseignant et leurs pairs. Les activités sur les contenus, le regroupement des élèves, de même que les lieux et espaces d'enseignement (l'aménagement de la classe) indiquent aussi que l'enseignement prodigué par les participants de la recherche est centré sur l'enseignant. Ceux-ci réalisent principalement des exposés plus ou moins interactifs (certains enseignants provoquent plus d'interactions que d'autres), où les discussions se font en grand groupe et dans un local aménagé en conséquence, c'est-à-dire qu'on y retrouve des pupitres en rangées dirigés vers l'avant de la classe. Ce faisant, nos enseignants conservent un grand contrôle sur les informations véhiculées à l'égard de la sexualité. Certains se considèrent d'ailleurs explicitement comme une des meilleures sources d'information dans la classe. Pourtant plusieurs informations transmises aux élèves pourraient parfois apparaître assez lourdement erronées ou même préjudiciables envers les personnes trans et intersexuées, malgré les intentions positives qu'on est en droit d'attendre d'enseignants dévoués.

L'impact de la Progression des apprentissages sur les pratiques des enseignants de science et technologie est un des résultats les plus saillants de notre recherche. Trois de nos enseignants ont affirmé avoir réalisé une plus grande variété d'activités lorsque la Réforme a été implantée. Parmi les exemples évoqués, on compte une activité sur la méiose et la mitose qui comprenait la manipulation de bâtonnets (ENS1), une mini exposition d'affiches sur les moyens de procréation médicalement

assistée (ENS4) et la production de brochures sur des ITSS ou des moyens de contraception (ENS5). Les premières années de la Réforme semblent donc avoir porté nos enseignants à diversifier leurs stratégies d'enseignement en éducation à la sexualité, résultat également constaté lors de la recherche menée par Otis et coll. (2010). Nos résultats viennent par contre porter un regard nouveau, puisque l'étude d'Otis et coll. précède l'arrivée de la Progression des apprentissages. En effet, nos enseignants ont dit avoir désormais renoncé à plusieurs activités décrites ci-haut depuis l'arrivée de la Progression des apprentissages. La Progression des apprentissages a précisé quels contenus devaient être priorisés et à quels moments ils devraient être abordés, et donc évalués, laissant de côté le développement et l'évaluation des compétences et ayant apparemment l'effet de retirer aux enseignants un certain espace de manœuvre.

Dans la même perspective holistique prônée par le Gouvernement du Québec (Duquet, 2003) et l'Agence de la santé publique du Canada (2008), des auteurs comme Hedgepeth et Helmich (1997) prônent une éducation à la sexualité positive et proactive, c'est-à-dire une éducation qui fait la promotion de la santé sexuelle. Ses objectifs et ambitions vont au-delà du changement de comportement ou de la transmission de connaissances. Pour réaliser de semblables objectifs, ces auteures proposent une série de pratiques qui priorisent et mettent au centre des préoccupations la participation des élèves. Comme nos enseignants se sont réservé la grande majorité des initiatives et que leur enseignement était plus souvent centré sur l'enseignant, on peut soupçonner que l'atteinte de pareils objectifs n'est pas nécessairement ici favorisée.

5.2.3 Quelques pratiques liées à la prévention

Par leurs pratiques centrées sur l'enseignant, les apprentissages visés par nos enseignants étaient majoritairement d'ordre cognitif, comme la mémorisation de

l'anatomie du système reproducteur ou la compréhension de la régulation hormonale associée au cycle menstruel. Or, selon Hedgepeth et Helmich (1996), une éducation à la sexualité holistique devrait non seulement viser des apprentissages d'ordre cognitifs, mais aussi d'ordre comportemental et affectif.

Deux pratiques se sont démarquées des autres par leur objectif d'ordre comportemental: l'activité kinesthésique (ENS1-3-5) et l'utilisation de photos d'ITSS (ENS1-3). L'activité kinesthésique consistait à sensibiliser les élèves à la rapidité de la transmission d'ITSS et les photos d'ITSS illustraient les signes, les symptômes et les conséquences de cette transmission. Ces pratiques rappellent celles que Godin (2012) critique comme étant inefficaces, soit brandir « le spectre de la peur » ou se limiter « à la seule présentation des bénéfices pour la santé d'adopter le “bon” comportement » (p.8). Selon la littérature sur le sujet, ces pratiques seraient insuffisantes pour provoquer des changements de comportement. Par exemple, on peut comparer les pratiques de nos enseignants avec le modèle transthéorique (Prochaska, DiClemente et Norcross, 1992), un modèle d'éducation à la santé basée sur le changement de comportement. Au plus optimiste, il nous apparaît qu'un passage de la précontemplation à la contemplation a pu être atteint, puisqu'il s'agit ici de faire prendre conscience aux élèves des conséquences liés aux ITSS. Au stade de la contemplation, les élèves devraient envisager sérieusement un changement de comportement. Toutefois, nous n'avons pas trouvé dans les enseignements de nos participants de visées ou de traces des autres étapes du modèle transthéorique, la préparation, l'action et le maintien. Si le port du condom par les élèves fut un objectif important pour certains de nos enseignants, il eut tout de même fallu que ceux-ci prennent en compte les autres phases du modèle transthéorique pour sécuriser d'éventuels changements de comportements chez leurs élèves.

5.3 Mise en relation des résultats relatifs aux conceptions et aux pratiques des enseignants

Des résultats de notre recherche ne se dégagent qu'une relation ténue ou peu explicite entre les conceptions des enseignants et leurs pratiques. Seules quelques variables de la pratique enseignante semblent être influencées par les conceptions que nos enseignants entretiennent à propos de l'éducation à la sexualité. Par exemple, des enseignants pour qui la prévention était un aspect important ont fait vivre une activité kinesthésique visant à sensibiliser les élèves à la rapidité de la transmission des ITSS. Un enseignant de troisième secondaire, pour qui le port du condom était un des principaux objectifs de sa séquence sur la sexualité, a même accordé plusieurs périodes aux ITSS et à la contraception, des concepts appartenant pourtant au programme de premier cycle. Un autre enseignant de troisième secondaire (ENS2), ayant affirmé en entretien que la prévention n'était pas une priorité, n'a que brièvement mentionné le condom comme moyen permettant d'éviter de contracter une ITSS en classe. Ces deux exemples démontrent une certaine influence de la conception de l'éducation à la sexualité préventive sur les pratiques enseignantes. À l'opposé, les conceptions d'une enseignante ayant abordé le plus d'aspects sociaux en classe ne sont pas axées sur cette dimension, mais plutôt sur les aspects biologiques et préventifs. De plus, plusieurs variables de la pratique enseignante semblent n'avoir que peu ou aucunement été influencées par les conceptions des enseignants. Par exemple, peu importe les conceptions que les enseignants entretiennent à propos de l'éducation à la sexualité, leurs modalités d'évaluation sont fidèles à la Progression des apprentissages.

Les conceptions des enseignants à propos de la sexualité, du sexe et du genre semblent, elles aussi, n'influencer que quelques variables de la pratique enseignante, principalement la sélection des contenus et le choix du matériel didactique. Trois enseignants (ENS1-2-3) chez qui ces conceptions étaient plus affirmées les ont manifestées en classe à travers leur discours tout au long de leur séquence et à travers

les vidéos choisies. Deux de ces enseignants (ENS1-2) ont également utilisé des exemples de personnes trans et intersexuées en classe pour étayer leurs conceptions binaires et déterministes. Une enseignante (ENS4) présentant en entretien une conception de la sexualité qui se distancie de la reproduction a également manifesté sa conception dans ses cours, entre autres à l'aide des contenus liés à la technologie. Encore une fois, plusieurs variables de la pratique enseignante ne sont pas influencées par ces conceptions.

En définitive, il apparaît que les pratiques enseignantes soit (pour nos participants) principalement régulées selon eux et selon notre analyse par des considérations organisationnelles (temps) et curriculaires (programmes et contraintes associées). Il est possible que les conceptions qu'ils entretiennent à propos de la sexualité participent également au choix des pratiques, mais apparemment de manière plutôt marginale. On peut donc faire l'hypothèse que nos enseignants sont en quelque sorte bousculés par les programmes et les horaires et, peut-on aussi le suggérer, que certains sont déçus de ressentir une impuissance à fournir une éducation à la sexualité à la hauteur de leurs attentes.

CHAPITRE VI

CONCLUSION

Cette recherche a soulevé la problématique de l'intégration de l'éducation à la sexualité dans les cours de science et technologie. Afin d'explorer comment cette intégration s'effectue, trois objectifs spécifiques ont orienté la recherche : 1) décrire les conceptions des enseignants de science et technologie à propos des de la sexualité, du sexe et du genre; 2) décrire les pratiques d'enseignants de science et technologie en éducation à la sexualité et 3) identifier les motifs invoqués quant aux choix des pratiques enseignantes. La description des conceptions et des pratiques de cinq enseignants de science et technologie du secondaire a permis de rendre compte de la situation actuelle depuis l'implantation de la récente réforme et, plus particulièrement, depuis l'arrivée de la Progression des apprentissages. Plusieurs recherches antérieures se sont intéressées principalement aux conceptions des enseignants ainsi qu'à celles qui sont habituellement véhiculées dans les manuels scolaires. Elles n'ont eu recours à notre connaissance qu'à des éléments déclarés, alors que notre recherche a mis à profit des résultats d'observation et d'entretiens, permettant une analyse plus approfondie de la situation, bien que limitée par les questions de recherche.

De l'ensemble des résultats, il est possible d'en ressortir quelques constats globaux. Concernant les conceptions, il a été possible de démarquer deux regroupements de conceptions. Au sein du premier, les conceptions de l'éducation à la sexualité biologique ou préventive étaient souvent associées à une conception de la sexualité

reproduction et à un déterminisme biologique à propos du sexe et du genre. Le deuxième regroupement, présent chez une enseignante, relie les conceptions de l'éducation à la sexualité préventive à une conception de la sexualité axée sur le plaisir et un fondationnalisme biologique en ce qui a trait au sexe et au genre. Les conceptions de l'éducation à la sexualité, de la sexualité, du sexe et du genre qui furent absentes sont celles qui peuvent être axées sur les aspects sociaux et moraux.

Un des résultats les plus intéressants de notre recherche concerne l'utilisation en classe par certains enseignants de la diversité sexuelle comme illustration de cas extrêmes, dans le contexte d'une justification des conceptions hétéronormatives, plus précisément, l'instrumentalisation des exemples concernant les personnes intersexuées et trans en classe pour étayer des conceptions scientifiquement erronées ou controversées.

Quant aux pratiques enseignantes, elles apparaissent principalement centrées sur l'enseignant et sur des contenus de biologie. De plus, même si quelques variables de la pratique enseignante sont influencées par les conceptions des enseignants, leurs pratiques sont surtout dictées par la Progression des apprentissages. Cette dernière semble avoir uniformisé les pratiques, contrairement aux objectifs que poursuivait la Réforme. Quelques pratiques se démarquent aussi par leur accent sur la prévention. Toutefois, elles semblent insuffisantes pour produire les changements de comportements visés par les enseignants.

À la lumière de ces constats, nous proposons des pistes pour l'intervention et la planification de programme en éducation à la sexualité. Enfin, nous proposons des pistes de recherches futures.

6.1 Les retombées des résultats pour l'intervention et la planification de programme en éducation à la sexualité

Nos résultats permettent de multiples éclairages sur la formation et l'intervention des enseignants de science et technologie du secondaire ainsi que sur la planification des programmes scolaires en matière d'éducation à la sexualité. Tant les recherches en didactique des sciences (Castéra et Clément, 2012; Lederman, 1992) qu'en éducation à la sexualité (Boucher, 2003; Barragán (1997) pointent vers l'inclusion d'une perspective sociale en éducation à la sexualité. Comme ces questions ne sont pas ou peu soulevées dans la formation initiale des enseignants de science et technologie, un cours de didactique de l'éducation à la sexualité pourrait pallier ces lacunes. Ce cours devrait également aborder l'inclusivité étant donné le sombre portrait en ce qui a trait à la diversité sexuelle au sein de nos résultats. De plus, des formations continues pour tous les enseignants de science et technologie actuellement en poste devraient être offertes étant donné que les cinq enseignants de notre recherche ont affirmé n'avoir eu aucune formation sur le sujet.

En ce qui concerne les programmes scolaires, des contenus liés aux dimensions de l'éducation à la sexualité autres que biologique et préventive pourraient être inclus, en science et technologie comme dans d'autres matières, au sein de la Progression des apprentissages étant donné sa grande influence dans le choix des pratiques des enseignants. De plus, il s'avèrerait pertinent d'instaurer l'instauration d'un cadre d'évaluation propre à l'éducation à la sexualité permettrait de contraindre les enseignants à évaluer davantage que des connaissances de science et technologie. De plus, un tel cadre pourrait orienter les pratiques des enseignants pour qu'elles répondent mieux aux objectifs de l'éducation à la sexualité holistique. En effet, depuis la Progression des apprentissages, les évaluations en science et technologie consistent en des examens de connaissance. Or, ce type d'évaluation concorde peu avec les pratiques suggérées par la littérature en matière d'éducation à la sexualité. Finalement, selon les affirmations de certains de nos enseignants et de certains autres

participants dans la recherche d'Otis et coll. (2011), le temps que peuvent allouer les enseignants de deuxième et troisième secondaire réunis semble être moindre depuis la Réforme que celui des enseignants de troisième secondaire de biologie humaine d'avant la Réforme. Considérant que ces enseignants sont les seuls à être contraints d'enseigner des contenus directement liés à la sexualité, il semble urgent de s'assurer que les élèves des écoles québécoises reçoivent une éducation à la sexualité d'une durée nécessaire à chaque année de leurs parcours.

6.2 Les limites et les implications pour les recherches futures

Cette recherche consistait en une étude de cas multiple et avait comme objectif de décrire une diversité de conceptions et de pratiques enseignantes. Elle comporte quelques limites en ce qui a trait à la méthodologie. La limite principale concerne la diversité des cas. Nos critères ont permis une certaine diversification de nos cas, mais la recherche de cas plus atypiques aurait permis de dresser un éventail plus complet de l'intégration de l'éducation à la sexualité par les enseignants de science et technologie au Québec. Ce type d'aller-retour entre la cueillette des données et les perspectives théoriques auraient permis d'assurer une meilleure transférabilité des résultats. Les contraintes inhérentes à la réalisation d'une maîtrise en plus de la longueur du processus de validation de la recherche auprès des commissions scolaires expliquent les choix limités des cas. Le moment de la cueillette de donnée par rapport au calendrier scolaire des écoles secondaires a aussi limité l'éventail de pratiques observées. En effet, des enseignants de science et technologie ayant réalisé une séquence portant sur la sexualité entre septembre 2013 et janvier 2014 n'auraient pas pu participer à la recherche. Les résultats s'en trouvent ainsi limités, particulièrement en ce qui a trait à l'organisation temporelle, une variable de la pratique enseignante du modèle utilisé. Une dernière limite concerne les autres aspects de la relation didactique ou pédagogique. Pour comprendre l'intégration de l'éducation à la

sexualité dans son ensemble, il aurait été également nécessaire de récolter des données auprès des élèves.

Malgré ses limites, notre recherche ouvre la porte à plusieurs autres recherches qui s'intéresseraient à l'intégration de l'éducation à la sexualité et à la diversité sexuelle dans l'enseignement de la science et de la technologie. Elle pourrait aussi inspirer l'étude de cette intégration dans d'autres disciplines scolaires comme l'enseignement de l'univers social.

En variant le type d'échantillon, en utilisant par exemple un échantillon représentatif des enseignants de science et technologie du Québec, il serait possible de procéder à des analyses quantitatives et en ressortir des résultats probants. Ce type de recherche permettrait de généraliser les résultats obtenus, ce qui n'est pas le cas de notre recherche. Elles pourraient s'intéresser à tracer un portrait global de la situation de l'éducation à la sexualité dans les cours de science et technologie au Québec, par le biais de conceptions et de pratiques déclarées. Certains de nos résultats pourraient orienter de telles recherches, qui chercheraient par exemple à répondre à des questions comme « existe-t-il une distinction genrée entre les conceptions des enseignants et des enseignantes à l'égard de la sexualité, du sexe et du genre? » Dans le cadre de notre recherche, une distinction s'est avérée claire entre les hommes et les femmes concernant la conception de la sexualité – exutoire. Retrouverait-on cette distinction dans un échantillon probabiliste?

D'autres types de recherches pourraient permettre d'apporter des améliorations à l'imbrication de l'éducation à la sexualité et l'éducation scientifique. Notamment, nos résultats montrent que les pratiques des enseignants semblent insuffisantes pour atteindre des changements de comportements à l'égard de la prévention chez les élèves. Comme la réduction des risques de transmission d'ITSS chez les élèves est un aspect important pour plusieurs enseignants, des recherches participatives pourraient

identifier avec eux quels sont les moyens et les obstacles face à l'utilisation de modèles d'intervention reconnus dans la littérature en éducation à la santé.

Considérant les constats sombres en ce qui concerne la diversité sexuelle dans les cours de science et technologie, des recherches futures pourraient s'attarder à explorer davantage, et à plus grande échelle, les conceptions et les pratiques des enseignants de science à l'égard de la diversité sexuelle. Elles pourraient comparer le traitement de la diversité sexuelle dans différentes disciplines scolaires afin de trouver les meilleurs ancrages pour lutter contre les discriminations. Des recherches participatives pourraient également s'attarder à améliorer la situation actuelle de la diversité sexuelle dans les cours de science et technologie.

Différents éléments de la situation éducative demeurent inexplorés dans l'étude de l'intégration de l'éducation à la sexualité dans les cours de science et technologie puisque notre recherche s'intéressait à l'aspect didactique seulement et que les autres recherches ne se sont intéressées qu'aux conceptions entretenues par les enseignants et celles véhiculées par les manuels scolaires. Notamment, la relation pédagogique entre les enseignants et les élèves ainsi que la relation d'apprentissage entre les élèves et le savoir pourraient être explorées. Par exemple, il serait possible de procéder à des recherches descriptives des conceptions des élèves à propos de la sexualité, du sexe et du genre ou de vérifier l'impact des certaines pratiques enseignantes sur les conceptions des élèves ou leurs comportements en matière de prévention.

Enfin, nous espérons que notre recherche puisse inspirer les enseignants de science et technologie dans leurs réflexions et leurs pratiques. Mais, surtout, nous souhaitons qu'elle puisse contribuer par ses résultats à la mise en place d'une éducation à la sexualité holistique, inclusive et de qualité à laquelle tous les jeunes devraient avoir accès dès lors qu'ils fréquentent l'école, de manière à contribuer à construire une société tolérante où chacun peut en toute quiétude trouver sa place.

APPENDICE A

FORMULAIRE DE CONSENTEMENT

Veillez conserver le premier exemplaire de ce formulaire de consentement pour communication éventuelle avec l'équipe de recherche et remettre le second à l'interviewer.



FORMULAIRE D'INFORMATION ET DE CONSENTEMENT (sujet majeur)

L'intégration de l'éducation à la sexualité par les enseignants de science et technologie du secondaire : analyse des pratiques et des conceptions des enseignants

IDENTIFICATION

Chercheur responsable du projet : Guillaume Cyr
Programme d'enseignement : Maîtrise en éducation
Adresse courriel : cyr.guillaume@courrier.uqam.ca
Téléphone : 514-525-9730

BUT GÉNÉRAL DU PROJET ET DIRECTION

Vous êtes invité à prendre part à un projet de recherche visant à comprendre comment l'intégration de l'éducation à la sexualité est réalisée par certains enseignants de science et technologie du secondaire, par l'entremise de leurs pratiques et de leurs conceptions. Ce projet est réalisé dans le cadre d'un mémoire de maîtrise sous la direction de Patrice Potvin, professeur au département de didactique de la Faculté des sciences de l'éducation, et de Joanne Otis, professeure au département de sexologie de la faculté des sciences humaines. Ils peuvent être joints au (514) 987-3000 poste 1290 ou poste 7874 ou par courriel à l'adresse : potvin.patrice@uqam.ca ou otis.joanne@uqam.ca.

PROCÉDURE(S)

Votre participation implique que vous serez observé lors d'une séquence complète (d'au moins deux périodes) incluant une part d'éducation à la sexualité d'un de vos groupes le plus représentatif possible de l'ensemble de vos élèves et avec lequel vous vous sentez confortable.

Nombre de séances : _____ Durée des séances : _____

Vous aurez à accueillir le responsable de la recherche pour observer et enregistrer les périodes sur bande audio. Vous porterez un micro sans fil afin d'assurer l'enregistrement de votre voix, mais pas celle des élèves.

Après les observations, vous participerez à un entretien d'une durée approximative de 60 minutes afin d'explicitier vos conceptions sur la sexualité et les motifs qui soutiennent le choix de vos pratiques enseignantes en ce qui a trait à l'éducation à la sexualité. L'entretien aura lieu dans votre école, dans un local privé. L'enregistrement audio de l'entretien seulement sera retranscrit à des fins d'analyse.

AVANTAGES et RISQUES D'INCONFORT

Votre participation contribuera à l'avancement des connaissances par une meilleure compréhension de l'inclusion de l'éducation à la sexualité dans les cours de science et technologie. Il est possible de ressentir un léger sentiment d'inconfort à l'idée d'être observé et

enregistré lors des séances d'enseignement. Afin de réduire cet inconfort, l'observateur discutera avec vous avant chaque séance afin de trouver l'endroit le plus discret de la classe.

Vous demeurez libre de ne pas répondre à une question que vous estimez embarrassante sans avoir à vous justifier. Une ressource d'aide appropriée pourra vous être proposée si vous souhaitez discuter de votre situation. Il est de la responsabilité du chercheur de suspendre ou de mettre fin à l'entrevue s'il estime que votre bien-être est menacé.

ANONYMAT ET CONFIDENTIALITÉ

Lors des séances observées, le chercheur précisera aux élèves que seul l'enseignant sera observé et enregistré. Il est entendu que les renseignements recueillis lors des observations et des entretiens sont confidentiels et que seuls le responsable du projet et ses directeurs de recherche auront accès aux données et à leur transcription. Lors de la diffusion des résultats, seule une description générale de l'échantillon sera faite et des pseudonymes seront utilisés en remplacement du nom des participants, ainsi aucune caractéristique ne sera reliée à un individu ou à ses propos. Le matériel de recherche (fichiers contenant les enregistrements audio et leurs transcriptions) ainsi que votre formulaire de consentement seront conservés séparément sous clé par le responsable du projet pour la durée totale du projet. Les fichiers contenant les enregistrements audio et les formulaires de consentement seront détruits 5 ans après les dernières publications.

PARTICIPATION VOLONTAIRE

Votre participation à ce projet est volontaire. Cela signifie que vous acceptez de participer au projet sans aucune contrainte ou pression extérieure, et que par ailleurs vous êtes libre de mettre fin à votre participation en tout temps au cours de cette recherche sans préjudice aucun. Dans ce cas, les renseignements vous concernant seront détruits. Votre accord à participer implique également que vous acceptez que le responsable du projet puisse utiliser aux fins de la présente recherche (articles, conférences et communications scientifiques) les renseignements recueillis à la condition qu'aucune information permettant de vous identifier ne soit divulguée publiquement.

COMPENSATION FINANCIÈRE

Aucune compensation financière n'accompagne votre participation à la recherche. Un résumé des résultats de recherche vous sera transmis au terme du projet.

DES QUESTIONS SUR LE PROJET OU SUR VOS DROITS?

Vous pouvez contacter le responsable du projet par courriel à : (cyr.guillaume@courrier.uqam.ca) pour des questions additionnelles sur le projet. Vous pouvez également discuter avec le directeur de recherche Patrice Potvin des conditions dans lesquelles se déroule votre participation et de vos droits en tant que participant de recherche.

Le projet auquel vous allez participer a été approuvé au plan de l'éthique de la recherche avec des êtres humains. Pour toute question ne pouvant être adressée au directeur de recherche ou pour formuler une plainte ou des commentaires, vous pouvez contacter le Président du Comité d'éthique de la recherche pour étudiants (CÉRPÉ), par l'intermédiaire de son secrétariat au numéro (514)-987-3000 # 1646 ou par courriel à : (savard.josee@uqam.ca).

REMERCIEMENTS

Votre collaboration est essentielle à la réalisation de ce projet et nous tenons à vous en remercier.

SIGNATURES :

Je, _____ reconnais avoir lu le présent formulaire de consentement et consens volontairement à participer à ce projet de recherche. Je reconnais aussi que le responsable du projet a répondu à mes questions de manière satisfaisante et que j'ai disposé de suffisamment de temps pour réfléchir à ma décision de participer. Je comprends que ma participation à cette recherche est totalement volontaire et que je peux y mettre fin en tout temps, sans pénalité d'aucune forme, ni justification à donner. Il me suffit d'en informer le responsable du projet.

Signature du participant : _____ Date : _____

Code pour la recherche : _____

Téléphone : (_____) - _____

Adresse courriel : _____

Je, _____ déclare avoir expliqué le but, la nature, les avantages, les risques du projet et avoir répondu au meilleur de ma connaissance aux questions posées.

Signature du responsable du projet : _____ Date _____

APPENDICE B

GUIDE D'ENTRETIEN INDIVIDUEL

GUIDE D'ENTRETIEN

- Accueillir le participant.
- Mentionner le but de l'entretien et préciser qu'il ne s'agit pas d'évaluer les participants.
L'entretien auquel vous consentez à participer vise à comprendre et décrire les pratiques et les conceptions des enseignants de science et technologie à l'égard de l'éducation à la sexualité.
- S'assurer du temps libre de l'enseignant pour l'entretien, de 60 à 90 minutes.
- Respect de l'anonymat et de la confidentialité.
- Droit de ne pas répondre ou de cesser l'entretien en tout temps et sans préjudice.
- Demander au répondant l'autorisation que des extraits de ce qu'il dira puissent servir d'exemples pour présenter les résultats sans indication sur son identité personnelle.
- Demander au répondant s'il a des questions.
- Expliquer que l'enregistrement ne sert qu'à l'analyse et avertir du démarrage de l'enregistrement audio.

CONSIGNES POUR L'UTILISATION DU GUIDE D'ENTRETIEN

Comme il s'agit d'un entretien semi-structuré, l'ordre des questions n'a pas à être respecté.

SECTION 3 : ÉDUCATION À LA SEXUALITÉ

- 1) Comment l'éducation à la sexualité est-elle intégrée dans votre école ?
- 2) Quels sont les aspects les plus importants à aborder en éducation à la sexualité ?
- 3) Quel est l'ensemble des aspects à aborder en éducation à la sexualité ?
- 4) Quels contenus en lien avec la sexualité devraient être abordés par l'enseignant de science ?
 - 4.1) Y a-t-il des thèmes ou des contenus qui ne devraient pas être abordés en classe ?
- 5) Selon vous, quelles sont les valeurs les plus importantes à transmettre à vos élèves en éducation à la sexualité ?

SECTION 2 : SEXUALITÉ

- 6) Selon vous, qu'est-ce que la sexualité ?
- 6.1) Si vous l'aviez à définir de manière scientifique, comment le feriez-vous ?
- 6.2) Si vous l'aviez à définir pour vos élèves, comment le feriez vous ?
- 7) Selon vous, quels sont les besoins des jeunes en terme de sexualité ?
- 8) Compte tenu du programme à enseigner et de ce que vous venez de dire, comment décririez-vous votre rôle en éducation à la sexualité ?
- 9) Comment tout ce qui touche à la sexualité est intégré dans votre enseignement ?

SECTION 3 : SEXE ET GENRE

- 10) Selon vous, qu'est-ce que le sexe d'un individu ?
- 10.1) Quels sont les critères scientifiques qui permettent de déterminer le sexe d'un individu
- 10.2) Si vous l'aviez à définir de manière scientifique, comment le feriez-vous ?
- 10.3) Si vous l'aviez à définir pour vos élèves, comment le feriez vous ?
- 11) Selon vous, qu'est-ce que le genre d'un individu ?
- 11.1) Considérez-vous que le genre est distinct du sexe ?
- 11.1.1) [*SI OUI*] Comment distinguez-vous le genre d'un individu de son sexe ?
- 12) Quels sont les impacts de ces notions sur la sexualité des jeunes ?
- 13) Comment décririez-vous votre rôle quant à ces préoccupations ?
- 14) Comment ces préoccupations sont-elles intégrées dans votre enseignement ?

SECTION 5 : PRATIQUES OBSERVÉES

Concernant :

- la sélection des contenus;
- l'organisation des contenus;
- les activités sur les contenus;
- l'opérationnalisation des objectifs
- la répartition des initiatives;
- le registre de communication didactique;
- les modalités d'évaluation;
- les lieux d'enseignement;
- les formes de regroupement d'élèves;
- le temps alloué;
- les matériels et supports didactiques utilisés

voici les questions qui seront posées d'après les observations réalisées préalablement :

- 15) Comment avez-vous fait ces choix ?

- 16) Quelles sont les raisons qui vous ont mené à faire ces choix ?
- 17) Ces choix se sont-ils modifiés en cours de route ?
- 18) Qu'est-ce qui explique ces modifications ?
- 19) Que pensez-vous des choix que vous avez fait jusqu'à maintenant ?

CLÔTURE

- 20) L'entretien serait maintenant terminé. Mais avant, avez-vous autre chose à ajouter, des commentaires ou des questions ?

APPENDICE C

LEXIQUE DES CODES DE L'ANALYSE DES DONNÉES

Pratique enseignante :

1. **Sélection des contenus en éducation à la sexualité** : Les contenus en lien avec la sexualité choisis par l'enseignant, qu'ils soient au programme ou non. Cette variable correspond à une étape de la chaîne de transposition didactique, soit la manière dont les enseignants transforment des savoirs savants pour les rendre « enseignables ».
2. **Organisation des contenus en éducation à la sexualité** : L'organisation et la présentation des contenus choisies par un enseignant en lien avec la sexualité. Cela comprend le découpage, la répartition, les articulations, les enchaînements, les comparaisons, les procédés analogiques, contextualisation/décontextualisation, etc.
3. **Opérationnalisation des objectifs** : Variable non retenue puisqu'elle semble relever d'un programme par objectif, ce qui n'est pas le cas pour les écoles québécoises depuis la récente réforme.
4. **Activités sur les contenus en éducation à la sexualité** : Activités visant des apprentissages en éducation à la sexualité. Hedgepeth et Helmich (1996, p. 139-225) identifient 40 types d'activité en éducation à la sexualité : l'écriture guidée, le questionnaire, les phrases à compléter, le dessin, l'analyse d'images, l'imagerie guidée, le journal de bord, l'exposé (de l'enseignant), la manipulation de modèles, la vidéo, les questions anonymes, l'exploration de ressources, la recherche-présentation orale, les exercices écrits, le sondage, l'apprentissage coopératif, la sortie scolaire, le programme de formation informatisé, la plénière, le tour de table rapide, les binômes ou trinômes, les entrevues, l'observation non participante, la clarification de valeurs, l'étude de cas, les affirmations anonymes, le jeu de rôle, le discours intérieur, les sketches, la résolution de problèmes, les simulations, la pratique d'habiletés en situation réelle, la tempête d'idées, l'invité en classe (conférence, témoignage), l'éducation par les pairs, le théâtre, les méthodes kinesthésiques/sensorielles, les jeux, le débat.
5. **Conditions de la dynamique de l'apprentissage** : Actions entreprises afin d'installer une dynamique de l'apprentissage propre ou non à l'éducation à la sexualité. Cela comprend les sanctions négatives ou positives, l'émulation, l'attrait des situations et la prise en compte de la dynamique interne du sujet qui apprend.
6. **Répartition des initiatives** : Provenance des initiatives, de l'enseignant ou des élèves, quant à la détermination des buts, des procédures et des moyens pour y parvenir. Aux deux extrêmes se retrouvent l'exposé magistral, où l'enseignant décide de tout, et la situation d'apprentissage ouverte, où les élèves ou groupes d'élèves décident de tout.

7. **Registre de la communication didactique** : Type de langage utilisé par l'enseignant ainsi que sa variation pendant un cours. Par exemple, en parlant de sexualité, l'enseignant de science privilégie-t-il des termes scientifiques, soutenus ou familiers pour décrire les pratiques sexuelles et les organes génitaux?
8. **Modalités d'évaluation** : Ce qui est évalué (connaissances, compétences, attitudes) en éducation à la sexualité, la personne qui évalue (l'enseignant, l'élève, ses pairs), avec quels moyens (examen, grille d'observation, production écrite) et selon quelles finalités (formative, diagnostic, sommative).
9. **Lieux et espaces d'enseignement-apprentissage** : Lieux et aménagements choisis par l'enseignant où se déroulent les séances d'enseignement-apprentissage en éducation à la sexualité, soit la classe, le laboratoire, les couloirs de l'école pour une exposition d'affiches, le musée, etc.
10. **Regroupement des élèves** : Le regroupement des élèves lors d'activités en éducation à la sexualité, comme le groupe-classe, les petites équipes ou le travail individuel. Cela comprend aussi la composition des regroupements, comme la non-mixité et l'hétérogénéité.
11. **Organisation temporelle** : La répartition de la séquence d'éducation à la sexualité et des activités dans le temps. Cela comprend le moment de l'année scolaire choisi pour l'éducation à la sexualité, la durée de chaque activité, leur ordre chronologique ainsi que leur rythme.
12. **Matériels et supports didactiques** : Ce qu'utilise l'enseignant ou ce qu'il rend disponible à l'élève en éducation à la sexualité, soit les manuels, les articles de journaux, les diaporamas, les modèles anatomiques, les vidéos, les godemichets et les outils de contraception, etc.

L'éducation à la sexualité :

1. **Éducation à la sexualité – biologique** : Enseignement dont les contenus et les buts sont centrés sur l'anatomie et la physiologie humaine de la reproduction.
2. **Éducation à la sexualité – morale ou religieuse** : Enseignement axé sur les normes sociales et l'éthique en ce qui a trait à la sexualité.
3. **Éducation à la sexualité – sociale** : Enseignement qui privilégie l'analyse des stéréotypes, des rapports sociaux de sexe ou de genre et des représentations de la sexualité dans les médias.
4. **Éducation à la sexualité – préventive** : Enseignement axé sur les comportements à éviter à propos des grossesses non planifiées, la transmission d'infections, les agressions sexuelles, etc.

5. **Éducation à la sexualité – personnelle** : Enseignement qui aborde entre autres les expériences personnelles, l'identité sexuelle et l'érotisme.
6. **Comparaison avec l'enseignement de l'évolution** : L'éducation à la sexualité peut être comparée, en plusieurs aspects, à l'enseignement de « savoir chauds » en science, telle l'évolution.

La sexualité :

1. **Sexualité – reproduction** : Préoccupation pour la descendance. Le but de la sexualité est la procréation, la perpétuation de l'espèce, la famille.
2. **Sexualité – plaisir** : Mise en valeur de l'érotisme, des zones érogènes et de la recherche de la jouissance. Cette conception comprend également tout ce qui touche à l'affectivité.
3. **Sexualité – exutoire** : Répond au besoin de soulagement ou de relâchement des tensions sexuelles. La pulsion est perçue comme une force incontrôlable potentiellement dévastatrice qu'il vaut mieux canaliser.
4. **Sexualité – danger pour la société** : . Le relâchement des mœurs sexuelles, le nombre grandissant de pratiques sexuelles et leur diffusion menace le tissu social (pornographie, hypersexualisation, sexualité précoce, BDSM, échangisme). On met l'accent sur les normes et les règles.
5. **Sexualité – danger pour l'esprit** : La sexualité (ou trop de sexualité) est perçue comme une maladie. L'équilibre de l'énergie sexuelle est important.
6. **Sexualité – danger pour la santé** : La sexualité (ou trop de rapports sexuels) peut entraîner la contraction d'ITSS ou le gaspillage d'énergie, comme dans le monde du sport.

Le sexe et le genre :

1. **Sexe – chromosomes** : Le sexe d'une personne est déterminé par les chromosomes qu'elle porte.
2. **Sexe – hormones** : Le sexe d'une personne est déterminé par les hormones qu'elle produit et de leur quantité présente dans son sang.
3. **Sexe – cerveau** : Le sexe d'une personne est déterminé par la structure et la physiologie de son cerveau.

4. **Sexe – anatomie** : Le sexe d'une personne est déterminé par son phénotype, sont anatomie de ses organes génitaux.
5. **Sexe – gamètes produits** : Le sexe d'une personne est déterminé par les gamètes qu'il produit. Si elle produit des ovules, elle est de sexe femelle, alors que si elle produit des spermatozoïdes, elle est de sexe mâle.
6. **Genre – identité** : Tout aspect du genre (ou sexe social) en terme personnels ou psychologiques. Aucune influence autre que l'individu lui-même.
7. **Genre – structures sociales** : Tout aspects du genre (ou sexe social) en termes sociaux, comment les structures sociales, la culture influencent les comportement genrés des individus.
8. **Lien – déterminisme biologique** : L'aspect biologique décide de tout en matière de genre, soit en termes d'identité d'une personne ou en termes de structures sociales.
9. **Lien – fondationnalisme biologique** : Les aspects biologique et social s'inter-influencent quant à l'identité d'une personne ou aux structures sociales.
10. **Lien – constructivisme social** : L'aspect social décide de tout en matière de genre, soit en termes d'identité d'une personne ou en termes de structures sociales.
11. **Lien – déterminisme genré** : L'identité de genre d'une personne devrait dicter comment son corps devrait être adapté médicalement.

APPENDICE D

CERTIFICAT DU COMITÉ D'ÉTHIQUE

Conformité à l'éthique en matière de recherche impliquant la participation de sujets humains

Le Comité pour l'évaluation des projets étudiants impliquant de la recherche avec des êtres humains (CÉRPÉ) des facultés des sciences et des sciences de l'éducation de l'Université du Québec à Montréal a examiné le projet de recherche suivant :

Titre du projet : L'intégration de l'éducation à la sexualité par les enseignants de science et technologie du secondaire : analyse des pratiques et des conceptions des enseignants

Responsable du projet : Guillaume Cyr
Programme: Maîtrise en éducation

Superviseure : Johanne Otis
Patrice Potvin

Ce projet de recherche est jugé conforme aux pratiques habituelles et répond aux normes établies par le «*Cadre normatif pour l'éthique de la recherche avec des êtres humains de l'UQAM*».

Le projet est jugé recevable au plan de l'éthique de la recherche sur des êtres humains.

NOM	<u>Membres du Comité</u> TITRE	DÉPARTEMENT
Proulx, Jérôme	Président du Comité, professeur	Mathématiques, Faculté des sciences
Grenier, Johanne	Professeur	Kinanthropologie, Faculté des sciences
Bigras, Nathalie	Professeur	Didactique, Faculté des sciences de l'éducation
Fortier, Marie-Pierre	Professeur	Éducation et formation spécialisées, Faculté des sciences de l'éducation
Laforest, Louise	Professeur	Informatique, Faculté des sciences
Proulx, Sylvia	membre de la collectivité externe	

14-10-2013

Date



Jérôme Proulx
Président du Comité

RÉFÉRENCES

- Aikenhead, G. S. (2006). *Science education for everyday life : evidence-based practice*. London, Ontario : Althouse Press.
- Aikenhead, G. S. (1981). *L'enseignement des sciences dans une perspective sociale*. Conseil des sciences du Canada.
- Agence de la santé publique du Canada (2010a). *Questions et réponses. L'orientation sexuelle à l'école*. Ottawa, Ontario : Gouvernement du Canada.
- Agence de la santé publique du Canada (2010b). *Questions et réponses. L'identité sexuelle à l'école*. Ottawa, Ontario : Gouvernement du Canada.
- Agence de la santé publique du Canada (2008). *L'éducation en matière en santé sexuelle*. Ottawa, Ontario : Gouvernement du Canada
- Alexander, M. G. et Fisher, T. D. (2003). Truth and consequences: using the bogus pipeline to examine sex differences in self-reported sexuality. *Journal of Sex Research*, 40(1), 27–35.
- Astolfi, J. (2005). Problèmes scientifiques et pratiques de formation. *Raisons Éducatives*, 65–81.
- Atlet, M., Bru, M., et Blanchard-Laville, C. (2012). Les pratiques enseignantes, leur processus de fonctionnement : un objet pour les sciences de l'éducation. Dans M. Atlet, M. Bru et C. Blanchard-Laville (Dir.) : *Observer les pratiques enseignantes*. Paris, France: L'Harmattan.

- Baril, A. (2013). *La normativité corporelle sous le bistouri: (re)penser l'intersectionnalité et les solidarités entre les études féministes, trans et sur le handicap à travers la transsexualité et la transcapacité*. Thèse de doctorat inédite, Université d'Ottawa, Ottawa.
- Barragán, F. (1997). L'éducation sexuelle : entre l'émancipation critique et le néoconservatisme. *Revue sexologique*, 5(2), 11–39.
- Bastien Charlebois, J. (2011). Au-delà de la phobie de l'homo : quand le concept d'homophobie porte ombrage à la lutte contre l'hétérosexisme et l'hétéronormativité. *Reflets : Revue d'intervention sociale et communautaire*, 17(1), 112–149.
- Bazzul, J., et Sykes, H. (2011). The secret identity of a biology textbook: straight and naturally sexed. *Cultural Studies of Science Education*, 6(2), 265–286.
- Berger, D., Bernard, S., Clément, P. et Carvalho, G. S. (2008). *Sex education: teachers' and future teachers' conceptions and social representations; what relevance for teachers' training?* Proceedings of XIII-IOSTE conference. Izmir, Turquie : International Organization for Science and Technology Education.
- Blais, M., Raymond, S., Manseau, H., & Otis, J. (2009). La sexualité des jeunes Québécois et Canadiens. Regard critique sur le concept d'« hypersexualisation ». *Globe : revue internationale d'études québécoises*, 12(2), 23–46.
- Boucher, K. (2003). « Faites la prévention, mais pas l'amour! » : des regards féministes sur la recherche et l'intervention en éducation sexuelle. *Recherches féministes*, 16(1), 121–158.

- Bru, M. (1993). L'enseignant, organisateur des conditions d'apprentissage. Dans J. Houssaye (Dir.) : *La pédagogie : une encyclopédie pour aujourd'hui*. Paris, France : ESF éditeur.
- Burgoon, J. N., Heddle, M. L., et Duran, E. (2009). Re-Examining the Similarities Between Teacher and Student Conceptions About Physical Science. *Journal of Science Teacher Education*, 21(7), 859–872.
- Caplan, R.. et Holland, R. (1990). Rethinking health education theory. *Health Education Journal*, 49(1), 10–12.
- Castéra, J. et Clément, P. (2012). Teachers' Conceptions About the Genetic Determinism of Human Behaviour: A Survey in 23 Countries. *Science & Education*, 23(2), 417–443.
- Castéra, J. et Clément, P. (2008). *A gender effect related to teachers' conceptions on biological gender differences. A survey in 14 countries*. Proceedings of ERIDOB 2008 conference: Seventh conference of EUROPEAN RESEARCHERS IN DIDACTICS OF BIOLOGY. Pays-Bas : Institute of Biology Education.
- Castéra, J., Munoz, F. et Clément. P. (2007). *Les conceptions d'enseignants du primaire et du secondaire sur le déterminisme biologique de la personnalité humaine dans 12 pays d'Europe, d'Afrique et du Moyen Orient*. Actes du Congrès international AREF 2007 (Actualité de la Recherche en Éducation et en Formation). France : Laboratoire Interuniversitaire des Sciences de l'Éducation et de la Communication.
- Chamberland, L., Julien, D., Otis, J. et Ryan, W. (2008). *L'impact de l'homophobie et de la violence homophobe sur la persévérance et la réussite scolaires*. Montréal, Québec : Université du Québec à Montréal.

- Clément, P. (2010). Conceptions, représentations sociales et modèle KVP. *Skholé* (Univ. De Provence, IUFM) 16, 55-70.
- Clément, P. (2004). Science et idéologie : exemples en didactique et épistémologie de la biologie. *Colloque Sciences, Médias et Société* (pp. 53–69). Lyon.
- Danic, I. (2006). La notion de représentation pour les sociologues. Premier aperçu. *Travaux et documents*, 25(2006), 29–32.
- Des députés UMP contestent la notion d'« identité sexuelle » expliquée par certains manuels scolaires (2011, 30 août). *Le Monde*. Récupéré du site du journal : http://www.lemonde.fr/societe/article/2011/08/30/des-deputes-ump-contestent-la-notion-d-identite-sexuelle-expliquee-par-certains-manuels-scolaires_1565493_3224.html
- Désaulniers, M.-P. (2001). *L'éducation sexuelle : fondements théoriques pour l'intervention*. Montréal, Québec : Éditions Nouvelles.
- diSessa, A. A. (2006). A History of Conceptual Change Research: Threads and Fault Lines. Dans R. K. Sawyer (Dir.) : *The Cambridge handbook of The learning sciences*. New York, New York : Cambridge University Press.
- Dupras, A. (1995). La politique institutionnelle en matière de sexualité : la nécessaire transformation du paradigme sexologique. *Santé mentale au Québec*, 20(1), 57–76.
- Duquet, F. (2003). *L'éducation à la sexualité dans le contexte de la réforme de l'éducation*. Québec, Québec : Gouvernement du Québec.
- Duquet, F., et Quéniart, A. (2009). *Perceptions et pratiques de jeunes du secondaire face à l'hypersexualisation et à la sexualisation précoce*. Récupéré du site du

projet «Outiller les jeunes face à l'hypersexualisation» :
<http://www.hypersexualisationdesjeunes.uqam.ca/rapport.recherche.texte.pdf>

Durkheim, E. (1967). *Les règles de la méthode sociologique*. Paris, France : Presses universitaires de France.

Escrivá, I., Gagnon, J. et Richer, J.-S. (2012). *ADN : savoirs et activités : 2^e cycle du secondaire, 1^{ère} année*. Montréal, Québec : Chenelière éducation.

Fausto-Sterling, A. (2012a). *Corps en tous genres* (O. Bonis et F. Bouillot, trad.). Paris, France : Éditions La Découverte. (Original publié en 2000)

Fausto-Sterling, A. (2012b). *Sex/Gender : Biology in a Social World*. New York, New-York : Routledge.

Flament, C., et Rouquette, M.-L. (2003). *Anatomie des idées ordinaires : Comment étudier les représentations sociales*. Paris, France : Armand Colin.

Fourez, G. (1998). Se représenter et mettre en œuvre l'interdisciplinarité à l'école. *Revue des sciences de l'éducation*, XXIV(1), 31–50.

Garnier, C., & Sauve, L. (1998). Apport de la théorie des représentations sociales à l'éducation relative à l'environnement : Conditions pour un design de recherche. *Éducation relative à l'environnement : regards-recherches-réflexions*, 1(1998), 65–77.

Gaudreau, L. (1985). *Les caractéristiques de l'enseignant et de l'enseignante dans les programmes d'éducation sexuelle*. Thèse de doctorat inédite, Université du Québec à Montréal, Montréal.

Gaudreau, L. (1997). Où va l'éducation sexuelle? *Revue sexologique*, 5(2), 41-62.

- Gouvernement du Québec (2006). *Programme de formation de l'école québécoise. Enseignement secondaire, premier cycle*. Québec, Québec : Gouvernement du Québec.
- Hawkesworth, M. (2006). *Feminist inquiry: from political conviction to methodological innovation*. New Brunswick, New Jersey : Rutgers University Press.
- Hedgepeth, E. et Helmich, J. (1996). *Teaching About Sexuality and HIV: Principles and Methods for Effective Education*. New York, New York : New-York University Press.
- Karsenti, T. et Demers, S. (2011). L'étude de cas. Dans T. Karsenti et L. Savoie-Zajc (Dir.) : *La recherche en éducation. Étapes et approches* (3^e édition). Montréal, Québec : Éditions du Renouveau pédagogique.
- Karsenti, T. et Savoie-Zajc, L. (2011). *La recherche en éducation. Étapes et approches* (3^e édition). Montréal, Québec : Éditions du Renouveau pédagogique.
- Khzami, S.-E. et Berger, D. (2008). Description et déterminants des conceptions des enseignants de 4 pays méditerranéens sur l'éducation à la sexualité. *Santé Publique*, 20(6), 527-545.
- Kochkar, M. (2007). *Les déterminismes biologiques. Analyse des conceptions et des changements conceptuels consécutifs à un enseignement sur l'épigénèse cérébrale chez des enseignants et des apprenants tunisiens*. Thèse de doctorat inédite, Université Lyon 1 et ISEFC, Université de Tunis.
- Langis, P. et Germain, B. (2009). *La sexualité humaine*. Montréal, Québec : Éditions du Renouveau pédagogique.

- Lederman, N. (1992). Students' and teachers' conceptions of the nature of science : A review of the research. *Journal of Research in Science Teaching*, 29(4), 331–359.
- Legendre, R. (2005). *Dictionnaire actuel de l'éducation* (3^e édition). Montréal, Québec : Guérin.
- Lessard-Hébert, M., Goyette, G. et Boutin, G. (1996). *La recherche qualitative. Fondements et pratiques*. Montréal, Québec : Éditions Nouvelles.
- Ministère de l'Éducation nationale (2010). Bulletin officiel spécial no. 9 du 30 septembre 2010 : Programmes d'enseignement du lycée. Récupéré du site du ministère :
http://cache.media.education.gouv.fr//file/special_9/29/7/bulletin_officiel_specia1_9_30-09-10_155297.pdf
- Otis, J., Gaudreau, L., Duquet, F., Michaud, F., Nonn, É. (2010). *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*. Montréal, Québec : Chaire de recherche du Canada en éducation à la santé.
- Pilon, M. (1999). *Âge requis au Canada pour consentir à des actes sexuels*. Récupéré du site de la Bibliothèque du Parlement du Canada :
<http://www.parl.gc.ca/content/lop/researchpublications/prb993-f.htm>
- Pires, A. (1997). Échantillonnage et recherche qualitative : essai théorique et méthodologique. Dans J. Poupart, L.-H. Groulx, J.-P. Deslauriers, A. Laperrière, & R. Mayer (Dir.) : *La recherche qualitative. Enjeux épistémologiques et méthodologiques*. Montréal, Québec : Gaëtan Morin.

- Prochaska, J. O., DiClemente, C. C., et Norcross, J. C. (1992). In search of how people change : Applications to addictive behaviors. *The American Psychologist*, 47(9), 1102–1114.
- Richard, G. (2012). L'éducation « aux orientations sexuelles »: les représentations de la diversité sexuelle dans le curriculum formel de l'école secondaire québécoise. *Journal of the Canadian Association for Curriculum Studies*, 10(1), 28–52.
- Regroupement professionnel des sexologues du Québec (2011). *Le point sur l'éducation à la sexualité en milieu scolaire*. Récupéré du site du regroupement : http://www.rpsq.org/site/images/pdf/point_education_milieu_scolaire.pdf
- Sanders, M. (1993). Erroneous ideas about respiration: the teacher factor. *Journal of Research in Science Teaching*, 30 (8), 919-934.
- Savoie-Zajc, L. (2009). L'entrevue semi-dirigée. Dans B. Gauthier (Dir.) : *Recherche sociale : de la problématique à la collecte des données* (5^e édition). Québec, Québec : Presses de l'Université du Québec.
- Schreier, M. (2014). Qualitative content analysis. Dans U. Flick (Dir.) : *The SAGE Handbook of Qualitative Data Analysis*. Thousands Oaks, Californie : Sage Publications.
- St-Cerny, A. (2007). Brève histoire de l'éducation sexuelle. *À babord !*, 20(été 2007).
- Valence, A. (2010). *Les représentations sociales*. Bruxelles, Belgique : de Boeck.
- Wiels, J. (2006). LA différence des sexes : une chimère résistante. Dans Vidal, C. (Dir.) : *Féminin - Masculin : Mythes et idéologies*. Paris, France : Éditions Belin.
- Yin, R. K. (2009). *Case Study Research : design and methods* (5^e édition). Thousands Oaks, Californie : Sage Publications.

Yip, D. (2007). Identification of misconceptions in novice biology teachers and remedial strategies for improving biology learning. *International Journal of Science Education*, 20(4), 37–41.