

# Promouvoir des programmes d'éducation à la sexualité positive, inclusive et émancipatrice

## Méta-analyse qualitative intersectionnelle des besoins exprimés par les jeunes

Par :

Julie DESCHENEAUX, Geneviève PAGÉ, Chiara PIAZZESI, Magaly PIROTTE  
et Fédération du Québec pour le Planning des Naissances



AOÛT 2018



FÉDÉRATION  
DU QUÉBEC  
POUR LE PLANNING  
DES NAISSANCES

UQÀM | Service aux collectivités  
Université du Québec à Montréal

RéQEF RÉSEAU  
QUÉBÉCOIS  
EN ÉTUDES  
FÉMINISTES

### **Membres du comité d'encadrement (ordre alphabétique)**

Julie Descheneaux, candidate au doctorat en sexologie, UQAM

Ève Devault, chargée de projet à la Fédération du Québec pour le planning des naissances (FQPN)

Lyne Kurtzman, agente de développement au Service aux collectivités, UQAM

Ève-Marie Lampron, agente de développement au Service aux collectivités, UQAM

Geneviève Pagé, professeure en science politique et membre de l'Institut de recherches et d'études féministes, UQAM

Cindy Pétrieux, chargée de projet à la Fédération du Québec pour le planning des naissances (FQPN)

Chiara Piazzesi, professeure en sociologie et membre de l'Institut de recherches et d'études féministes, UQAM

Magaly Pirotte, chercheure autonome et intervenante en éducation à la sexualité

Ce projet a bénéficié du soutien financier du Programme d'aide financière à la recherche et à la création de l'UQAM (PAFARC), volet 2 : Service aux collectivités. La FQPN, les chercheuses et le Réseau québécois en études féministes (RéQEF) ont également contribué financièrement. Le partenariat a été soutenu par le Service aux collectivités de l'UQAM.

Révision linguistique : Diane Breton

Mise en page : Laurence Pilon

Design page couverture : Cindy Pétrieux

### **Dépôt légal - Bibliothèque et Archives nationales du Québec, 2018.**

ISBN (format papier) : 978-2-923773-45-2

ISBN (format électronique) : 978-2-923773-46-9

Référence suggérée : Descheneaux, Julie, Pagé, Geneviève, Piazzesi, Chiara, Pirotte, Magaly et Fédération du Québec pour le Planning des naissances (2018). *Promouvoir des programmes d'éducation à la sexualité positive, inclusive et émancipatrice : méta-analyse qualitative intersectionnelle des besoins exprimés par les jeunes*. Montréal : Service aux collectivités de l'Université du Québec à Montréal/Fédération du Québec pour le planning des naissances. En ligne [[www.fqpn.ca](http://www.fqpn.ca)]

©UQAM, FQPN, 2018. Toute reproduction interdite.

### **Pour rejoindre la FQPN :**

479, rue Jean-Talon, bur. 335

Tél. 514-866-3721

Courriel : [info@fqpn.qc.ca](mailto:info@fqpn.qc.ca)

Site web : [www.fqpn.ca](http://www.fqpn.ca)

## **Table des matières**

### **Introduction 6**

### **Le contexte de l'étude 7**

L'éducation à la sexualité et les droits en santé sexuelle 7

L'éducation à la sexualité au Québec depuis les années 2000 8

Les nouveaux contenus d'apprentissages en éducation à la sexualité et les critiques de la Fédération du Québec pour le planning des naissances 10

### **Problématique : l'éducation à la sexualité positive, inclusive et émancipatrice du point de vue des jeunes 12**

L'éducation à la sexualité et la pleine reconnaissance d'une sexualité positive : un enjeu de droit universel 12

L'éducation à la sexualité et l'inclusion de toutes les identités et pratiques : un enjeu d'accès différencié 13

L'éducation à la sexualité et l'émancipation citoyenne : un enjeu de justice sociale 15

### **Question de recherche 16**

### **Cadre théorique : la justice reproductive et les rapports de pouvoir systémique 16**

### **Méthodologie 19**

Procédure 19

Échantillonnage 20

Méthode d'analyse 20

Remarques méthodologiques sur la présentation des résultats 21

### **Présentation des résultats 21**

Description des études 21

Analyse des études 24

## 1. Conceptualisations émergentes 25

Représentations sociales 27

Les mécanismes d'oppression et de privilège 27

Les pratiques de renforcement du pouvoir 28

## 2. Les pratiques de renforcement du pouvoir 30

Introduction 30

Présentation des résultats 30

Marginalisation des personnes 30

Stigmatisation des personnes ou communautés 31

L'invisibilisation des sujets et des thématiques 33

La reproduction des rôles sociosexuels traditionnels 34

Généralisation d'un modèle normatif unique des corps,  
des capacités, des vécus et des expériences 36

Analyse et discussion 37

## 3. Les contenus d'apprentissages à cibler en éducation à la sexualité 40

Introduction 40

Présentation des résultats 40

1. L'éducation à la sexualité et ses bienfaits 40

2. L'éducation à la sexualité, au-delà de la biologie et de la  
reproduction 41

2.1. La contraception et la prise de risque : multiples points de  
vue 41

2.2. L'enseignement des différentes sexualités et pratiques 41

2.3. Parler de plaisir, de désir et d'érotisme 42

2.4. Prendre en compte la diversité des corps 42

3. L'éducation à la sexualité : aspects relationnels et affectifs 43

3.1. Les parcours amoureux 43

3.2. La négociation, le consentement et l'agentivité sexuelle 43

3.3. La communication et les émotions 44

3.4. L'identité, l'expression de genre et l'orientation/préférences  
sexuelles 44

3.5. L'amour et l'amitié 44

Analyse et discussion 45

## 4. Les approches pédagogiques 47

Introduction 47

Présentation des résultats 47

1. L'âge et la durée des cours 47

2. L'identité du ou de la pédagogue 47

3. Formules pédagogiques et activités d'apprentissage 50

4. La création d'un environnement sécuritaire et inclusif 51

Analyse et discussion 53

Discussion 54

Recommandations 59

Limites de l'étude 61

Conclusion 62

1. Concevoir une éducation à la sexualité de qualité et positive 62

2. Concevoir des programmes qui tiennent compte de la diversité des  
identités, pratiques et expériences 62

3. Réfléchir au contexte social, politique, économique, culturel dans lequel  
se vit la sexualité 62

Bibliographie 64

## Annexes

Annexe 1 : Description des études 70

Annexe 2 : Études – Pratiques de renforcement du pouvoir 76

Annexe 3 : Études – Contenus d'apprentissages à cibler 79

Annexe 4 : Études - Approches pédagogiques à privilégier 82

## Liste des figures et tableaux

**Tableau 1 :** Thématiques abordées par les nouveaux apprentissages en éducation  
à la sexualité au Québec (selon les mises à jour publiées par le ministère en  
novembre 2017) 10

**Tableau 2 :** Description qualitative des propos des jeunes concernant leur  
contexte de vie (reconstruction narrative) 23

**Figure 1 :** Modèle intégré des conceptualisations émergentes 25

**Tableau 3 :** Conceptualisation émergente des pratiques de renforcement du  
pouvoir, des mécanismes d'oppression et de privilège 26

**Tableau 4 :** Activités souhaitées et non souhaitées par les jeunes en éducation  
à la sexualité 51

## Introduction

Depuis l'ancrage de l'éducation à la sexualité au Programme de formation de l'école québécoise, les seuls apprentissages obligatoires en éducation à la sexualité au Québec sont ceux offerts dans les cours de sciences et technologies au secondaire et ont pour objet le système reproducteur, la puberté et les infections transmissibles sexuellement et par le sang. Il n'y a plus d'enseignement unifié à tous les jeunes de la province dans le domaine de la sexualité et des relations intimes depuis le Renouveau pédagogique et l'abolition progressive du cours de Formation personnelle et sociale. Cette situation est maintenant sur le point de changer : suite aux revendications des milieux communautaires et féministes, entre autres, le ministère de l'Éducation et de l'Enseignement supérieur a mis sur pied en 2015/2016 un projet-pilote pour implanter un programme national d'éducation à la sexualité.

Ce programme a été implanté de façon volontaire dans les écoles et est maintenant rendu obligatoire. Tous les élèves du préscolaire 5 ans au secondaire 5 auront accès à un curriculum d'éducation à la sexualité. Les contenus d'apprentissages du projet pilote comportent une variété de thématiques<sup>1</sup> qui s'inscrivent dans une perspective holistique en éducation à la sexualité. Selon cette perspective, la sexualité est appréhendée dans toutes ses dimensions, ce qui dépasse largement les notions biologiques ou génitales.

Le programme a néanmoins été développé sans la collaboration des acteurs et actrices du milieu. En effet, le ministère n'a pas cru bon de se prévaloir de l'expertise théorique et pratique de celles et ceux (les enseignants.e.s, les professionnel.le.s du milieu de l'éducation, les groupes communautaires, les professionnel.le.s du réseau de la santé et des services sociaux) qui ont assumé la charge de l'éducation à la sexualité en milieu scolaire au cours des quinze dernières années. Les jeunes n'ont pas non plus été sollicités pour l'élaboration du programme.

C'est dans ce contexte qu'en 2015, Magaly Pirotte, alors employée par la Fédération du Québec pour le planning des naissances (FQPN), a initié un partena-

riat de recherche, encadré par le Service aux collectivités de l'UQAM, avec les professeures Geneviève Pagé et Chiara Piazzesi, ainsi qu'avec Julie Descheneaux, candidate au doctorat en sexologie. L'objectif de cette recherche était de mieux connaître les besoins des jeunes en matière d'éducation à la sexualité afin de comprendre comment enseigner des apprentissages qui prennent en compte une sexualité positive, inclusive et émancipatrice. Ce projet a une visée double : d'une part, outiller la FQPN et ses membres en ce qui concerne les meilleures pratiques féministes en éducation à la sexualité; d'autre part, ajouter aux connaissances de la FQPN et ses membres en vue de construire un argumentaire rigoureux et scientifique afin d'influencer les pouvoirs publics dans le cadre de l'implantation du programme.

L'éducation à la sexualité est au cœur de la mission de la FQPN et de ses groupes membres. D'ailleurs, nombre d'entre eux sont sollicités par différentes institutions (écoles, réseau de la santé et des services sociaux) pour offrir des formations en éducation à la sexualité. Depuis sa création en 1972, la FQPN milite en faveur d'une éducation féministe à la sexualité, notamment en milieu scolaire. Au cours des dernières années, elle a plaidé en faveur d'une éducation à la sexualité qui tienne compte des besoins et réalités de toutes et tous, dans une perspective de justice sociale, en accord avec son cadre d'analyse qui s'inspire de celui du mouvement pour la justice reproductive (voir Encadré 1. *Qu'est-ce que la justice reproductive?* à la page 7).

Dans le contexte de l'implantation d'un programme gouvernemental d'éducation à la sexualité panquébécois, il nous semblait important de recenser les connaissances scientifiques les plus récentes ayant pour objet l'éducation à la sexualité. Plus précisément, les études qui rendent compte des besoins exprimés par les jeunes, dans leurs diversités (racisé.e.s, autochtones, vivant avec une limitation fonctionnelle, appartenant de la communauté LGBTQIA2S+, jeunes parents, etc.) eu égard aux enseignements offerts à l'école. Nous avons donc regroupé des études, menées dans un contexte comparable au contexte québécois, dans lesquelles des jeunes s'expriment sur leurs

besoins en éducation à la sexualité ou sur les impacts du curriculum auquel elles et ils ont été exposé.e.s.

La sexualité et les relations intimes sont vécues dans un contexte social, politique et économique qui est propre aux interactions individuelles subjectives et qui influencent les parcours, expériences et possibilités des personnes. Nous partons du principe que ce contexte est indissociable de l'expérience individuelle et que, par conséquent, il est primordial de le prendre en considération dans le cadre de l'éducation à la sexualité. Faire l'économie de réflexions et de discussions sur l'influence du contexte sur la sexualité et les relations intimes, c'est ouvrir la porte au partage de contenus et à la reproduction de pratiques pédagogiques qui excluent et marginalisent certaines pratiques, identités ou réalités. À partir des segments retenus dans les études sélectionnées, nous analyserons, dans une perspective féministe intersectionnelle inspirée de la justice reproductive, les propos de jeunes afin d'en dégager les principes qui devraient guider une intervention en éducation à la sexualité positive, inclusive et émancipatrice.

### Encadré

#### Qu'est-ce que la justice reproductive ?

« La justice reproductive est l'état de bien-être physique, mental, spirituel, politique, économique et social des femmes et des filles. Elle devient une réalité lorsque chaque femme et chaque fille a le pouvoir et les ressources économiques, sociales et politiques nécessaires pour faire des choix sains à propos de son corps, de sa sexualité et de sa reproduction, pour elle-même, pour sa famille et pour sa communauté et dans toutes les sphères de sa vie. » (ACR), 2005; traduction libre).

## Le contexte de l'étude

### L'éducation à la sexualité et les droits en santé sexuelle

En 1994, lors de la Conférence internationale sur la population et le développement tenue au Caire, des femmes africaines-américaines introduisent la notion

de « justice reproductive » qui avait émergé aux États-Unis. À la fois cadre d'analyse et de pratique d'un mouvement social, le terme est le résultat de l'amalgame entre « justice sociale » et « droits reproductifs ». Ancrée dans une analyse intersectionnelle, la justice reproductive vise l'atteinte des droits de la personne, y compris les droits sexuels (Ross, 2017). Lors de cette conférence, un changement de paradigme se concrétise dans le domaine des droits sexuels pour lier de façon intrinsèque la sexualité au bien-être général des personnes, participant de ce fait à la conception d'une sexualité positive comme un droit inaliénable (Petitpas, 2008). En conséquence, la santé sexuelle sera définie par l'Organisation mondiale de la santé (OMS) quelques années plus tard de la façon suivante :

*Un état de bien-être physique, mental et social dans le domaine de la sexualité. Elle requiert une approche positive et respectueuse de la sexualité et des relations sexuelles, ainsi que la possibilité d'avoir des expériences sexuelles qui soient sources de plaisir et sans risque, libres de toute coercition, discrimination ou violence. (Organisation mondiale de la santé, 2006)*

Dans la continuité de cette redéfinition de la santé sexuelle qui reconnaît les droits sexuels et reproductifs et l'aspect positif de la sexualité, l'UNESCO émet des lignes directrices recommandant l'intégration d'une vision positive de la sexualité ainsi que la recherche de l'égalité entre les genres dans le développement de programmes d'éducation sexuelle (UNESCO, 2010, 2015). L'éducation à la sexualité constitue un moyen reconnu pour faire avancer les droits sexuels et reproductifs (Beaulieu, 2010; Lottes, 2013; UNESCO, 2010). Appuyés par des recherches scientifiques d'envergure dès le début des années 1990 (Yankah et Aggleton, 2017), ces standards sont à la base des programmes nationaux en éducation à la sexualité. Le Canada s'est d'ailleurs positionné comme un leader dans le domaine en s'en inspirant pour produire les *Lignes directrices canadiennes pour l'éducation en matière de santé sexuelle* publiée pour la première fois en 1994 puis révisées en 2003, 2008 (Agence de santé publique du Canada, 2008)<sup>2</sup>. En 2015, un rapport de l'UNESCO démontre que de plus en plus de pays mettent sur pieds des programmes d'éducation à la sexualité, et que ceux-ci ont des effets bénéfiques sur la santé sexuelle, l'égalité entre les genres et l'équité

1 Les thématiques retenues sont : croissance sexuelle humaine et image corporelle, identité, rôles, stéréotypes sexuels et normes sociales, vie affective et amoureuse, agir sexuel, violence sexuelle, infections transmissibles sexuellement et par le sang (ITSS) et grossesse, globalité de la sexualité humaine.

2 Les *Lignes directrices* sont également en révision en 2018.



sociale (Denford, Abraham, Campbell et Busse, 2017; UNESCO, 2015).

Aujourd'hui, plusieurs voix réclament d'aller plus loin dans la définition de la santé sexuelle et d'adopter des modèles éducatifs plus explicites qui font la promotion d'une sexualité positive ancrée dans la notion de plaisir (Anderson, 2013; deFur, 2012; Hanbury et Eastham, 2016; Helmich, 2009; Oliver, van der Meulen, Flicker, Larkin et Team, 2013). Cependant, malgré les avancées théoriques, un écart subsiste entre ce que les scientifiques recommandent et les pratiques d'intervention en éducation à la sexualité (deFur, 2012).

### L'éducation à la sexualité au Québec depuis les années 2000

À contre-courant du mouvement international en faveur de l'éducation à la sexualité en milieu scolaire, et malgré l'adoption des lignes directrices canadiennes, le ministère de l'Éducation du Québec, dans la foulée du Renouveau pédagogique, retire graduellement le cours de Formation personnelle et sociale, au tournant des années 2000, dans lequel étaient offerts les apprentissages obligatoires en éducation à la sexualité. Les compétences transversales sont dorénavant privilégiées au détriment d'apprentissages de contenus associés à des cours-matières. L'éducation à la sexualité devient alors une responsabilité partagée au sein de l'équipe-école (Duquet, 2010) et les activités d'éducation à la sexualité sont « intégrées au Programme de formation de l'école québécoise et aux services éducatifs complémentaires » (Jetté, 2017, p. 10).

Les rares études en contexte québécois démontrent que ce changement a mené à une variété considérable de pratiques qui ont eu un impact sur la quantité et la qualité de l'éducation à la sexualité (Cyr, 2016; Otis, Gaudreau, Duquet, Michaud et Nonn, 2012). Un sondage mené par le ministère de l'Éducation et de l'Enseignement supérieur rapporte la difficulté des écoles à « se mobiliser de façon efficace » pour offrir des activités d'éducation à la sexualité aux jeunes (Jetté, 2017, p. 10). Selon Otis et ses collaboratrices (2012), quatre modèles d'enseignement coexistent au Québec :

- 1) Les stratégies de **délégation** : confier l'éducation à la sexualité à des ressources externes (par exemple les organismes communautaires)
- 2) Les stratégies de **sous-traitance** : confier l'éducation à la sexualité à une ressource de l'école

(psychoéducatrice, travailleuse sociale, sexologue lorsqu'il y a lieu, etc.)

- 3) Les stratégies de **juxtaposition** : ajouter du temps au programme régulier (comme ce fut le cas dans le cours de Formation personnelle et sociale de 1986 à 2001)
- 4) Les stratégies de **imbrication** : intégrer l'éducation à la sexualité à plusieurs contextes d'apprentissages de différentes disciplines et réinvestir les apprentissages d'une matière à l'autre (comme c'est le cas dans la réforme en cours en éducation à la sexualité depuis les changements apportés au Programme de formation de l'école québécoise)

Depuis une quinzaine d'années, l'accès à l'éducation à la sexualité des jeunes varie d'un établissement à l'autre, en fonction du modèle d'enseignement adopté. Les ressources et la volonté des directions d'école semblent avoir été déterminantes dans cette accessibilité à des apprentissages concernant la sexualité. Il n'y a pas eu d'uniformité en la matière, ce qui a créé des inégalités d'accès en termes de quantité et de qualité des enseignements (Guilbert, Cloutier, Tremblay, Bujold et Institut national de santé publique du Québec, 2011; Otis et al., 2012). Notons, à titre d'exemple, que certains organismes membres de la FQPN ont rapporté que les cours d'éducation à la sexualité en milieu scolaire de leur région étaient offerts par un organisme anti-choix (qui milite contre l'avortement); on peut ainsi présumer que les apprentissages sont orientés vers l'abstinence, ou à tout le moins, qu'ils tiennent un discours tendancieux sur l'avortement. Pour sa part, Cyr (2016) observe dans son mémoire de maîtrise que les enseignements transmis dans les cours de science et technologie traitent principalement des notions biologiques (dictées par la Progression des apprentissages) entourant la reproduction humaine et la prévention des ITSS, au détriment d'une conception morale ou sociale de l'éducation à la sexualité (ex. : rapports sociaux de sexe/genre). Les conceptions et pratiques enseignantes peuvent véhiculer une conception naturalisante de l'hétérosexualité, c'est-à-dire qu'ils présentent l'hétérosexualité comme la forme de sexualité « naturelle » donc « normale ».

On observe une correspondance entre le manque d'éducation à la sexualité formelle et uniforme en milieu scolaire et la recrudescence des comportements dits « à risques » : 60 à 70 % des jeunes interrogés dans le cadre de l'étude PIXEL déclarent ne pas toujours utiliser de condom lors des relations sexuelles

avec une personne extérieure au couple; les infections de Chlamydia trachomatis et gonococciques ont augmenté respectivement de 100 % et de 300 % en 10 ans. Le taux de maternité des 15-19 ans reste élevé (Otis, Mathieu-Chartier, Lambert, & Équipe PIXEL, 2014). Les expériences des jeunes avec la sexualité sont encore marquées d'un parcours de violence : au Québec, 1 fille sur 5 et 1 garçon sur 10 ont vécu une agression sexuelle avant l'âge adulte (Hébert, Cyr et Tourigny, 2011). Les jeunes LGBTQ continuent à vivre de façon disproportionnée de la violence et de l'intimidation en contexte scolaire (Chamberland et al., 2010), ce qui a des impacts majeurs sur la santé, l'estime de soi, la persévérance scolaire, la détresse psychologique, économique et sociale de cette tranche de la population (Chamberland et al., 2010; Richard, Chamberland et Petit, 2013). Bref, les besoins des jeunes en santé sexuelle et reproductive sont criants.

À la lumière de ces observations, il est incontestable que le retour de l'éducation à la sexualité en milieu scolaire est nécessaire. Il a d'ailleurs été réclamé dès le début des années 2000 par des intervenant.e.s et des organismes de divers milieux. Plusieurs actrices de la société civile, particulièrement les groupes féministes et LGBTQIA2S+, ont dénoncé l'absence de programmes universels abordant la sexualité, malgré la recrudescence des ITSS chez les jeunes et des nouveaux usages sociosexuels des technologies de l'information et des communications (pornographie sur Internet, sextage, réseaux sociaux, etc.). En 2010, deux pétitions concernant l'éducation à la sexualité ont été déposées à l'Assemblée nationale<sup>3</sup>. La Commission de la culture et de l'éducation s'est saisie des pétitions en octobre 2010 et a tenu des auditions publiques le 29 novembre 2010. Suite aux auditions, la Commission a formulé deux recommandations : 1) continuer les travaux déjà entamés par le ministère de l'Éducation concernant l'élaboration de contenus d'apprentissages précis en éducation à la sexualité et 2) que toutes les étudiantes et les étudiants en formation pour devenir enseignant.e.s au primaire et au secondaire suivent un cours d'éducation à la sexualité<sup>4</sup>. Bien que Michelle Courchesne, alors ministre de

l'Éducation, avait annoncé sa volonté de revenir à des apprentissages précis pour l'éducation à la sexualité, ni le gouvernement en place, ni ceux qui l'ont succédé, n'ont donné suite à cette deuxième recommandation jusqu'à ce jour.

En 2015-2016, le ministère de l'Éducation annonce la mise en place d'un projet pilote d'éducation à la sexualité dans quinze<sup>5</sup> écoles primaires et secondaires volontaires du Québec dans le but d'implanter des apprentissages qualifiés d'« obligatoires, mais non évalués » – puis d'« essentiels, mais non évalués » par la suite. L'année 2017-2018 est une année d'implantation graduelle volontaire. Selon le Cabinet du ministre de l'Éducation, du Loisir et du Sport, 200 écoles se sont portées volontaires pour le projet et, ce faisant, ont bénéficié « d'une allocation pour la formation des enseignants et enseignantes » (Ministère de l'Éducation et de l'Enseignement supérieur, 2017). Le 14 décembre 2017, dans le cadre du Forum sur les agressions et le harcèlement sexuels, le ministre annonce l'implantation obligatoire des apprentissages en éducation à la sexualité pour tous les élèves du Québec à l'automne 2018.

3 Ces pétitions totalisent 6 850 signatures citoyennes: <http://www.assnat.qc.ca/fr/travaux-parlementaires/commissions/CCE/madats/Mandat-14029/index.html>. Notons qu'une troisième pétition a été déposée en 2014.

4 Elle recommande spécifiquement « au gouvernement de s'assurer d'une formation obligatoire adéquate pour les personnes qui offriront les cours d'éducation à la sexualité et que cette formation s'insère dans la formation des maîtres ».

5 À l'automne 2016-2017, le site web en suivi des travaux du ministère concernant le programme affiche que 19 écoles en font dorénavant partie.

## Les nouveaux contenus d'apprentissages en éducation à la sexualité et les critiques de la Fédération du Québec pour le planning des naissances

Le nouveau programme d'éducation à la sexualité instauré par le ministère répond à plusieurs critiques formulées par les mouvements féministes et LGBTQIA2S+ au fil des ans. Il officialise des apprentissages dans un curriculum complet et développemental (selon l'âge des élèves) qui sera obligatoire pour tous les élèves, du

primaire au secondaire. Rappelons pour mémoire que ces apprentissages étaient parfois déjà enseignés aux jeunes, notamment grâce à l'apport du réseau de la santé et des services sociaux. Le programme se décline en huit thématiques et fixe les apprentissages à réaliser par les jeunes du préscolaire (dès 5 ans), du primaire et du secondaire. Le *Tableau 1* présente les Thématiques abordées par les nouveaux apprentissages en éducation à la sexualité au Québec (selon les mises à jour publiées par le ministère en novembre 2017).

**Tableau 1**  
Thématiques abordées par les nouveaux apprentissages en éducation à la sexualité au Québec (selon les mises à jour publiées par le ministère en novembre 2017)

Thématiques abordées	Préscolaire et primaire	Secondaire
La grossesse et la naissance	X	
La croissance sexuelle humaine et l'image corporelle	X	X
L'identité, les rôles, les stéréotypes sexuels et les normes sociales	X	X
La vie affective et amoureuse	X	X
L'agir sexuel		X
Les agressions sexuelles et la violence sexuelle	X	X
Les infections transmissibles sexuellement et par le sang (ITSS) et la grossesse		X
La globalité de la sexualité humaine	X	X

Les thématiques abordées couvrent autant la prévention des risques (par exemple la prévention des infections transmissibles sexuellement et par le sang et la prévention des grossesses à l'adolescence) que le caractère multidimensionnel de la sexualité. La sexualité est reconnue comme une composante essentielle du développement de l'être humain.

De façon générale, les apprentissages à réaliser visent le développement d'une vision positive de l'image corporelle et de l'identité, l'adoption de relations amoureuses saines, la responsabilisation dans les choix concernant la santé sexuelle et reproductive ainsi qu'une meilleure compréhension de la sexualité. Les apprentissages essentiels du programme visent aussi le développement de l'analyse critique des jeunes envers les stéréotypes sexuels, notamment ceux véhiculés par les médias et les nouveaux médias. Afin de

reconnaître différentes formes d'agressions sexuelles, les violences sexuelles faites aux femmes et les agressions sexuelles sont abordées dès la troisième année du primaire. La notion de consentement est matière à discussion à partir de la deuxième année du secondaire. Les apprentissages tiennent également compte de la diversité sexuelle. En plus des apprentissages à réaliser par les jeunes pour prévenir l'homophobie, le curriculum inclut de façon transversale des notions concernant la réalité des personnes homosexuelles, par exemple la diversité familiale est enseignée dès le primaire (familles nucléaires, monoparentales, homoparentales, adoptives et reconstituées).

À l'automne 2015, la FQPN et d'autres organismes sont invités par le ministère de l'Éducation à une présentation du nouveau programme. Suite à cette dernière, la FQPN salue l'approche globale, mais signale certains

problèmes majeurs (FQPN, 2015). Parmi ceux-ci, le manque de consultation des organismes qui offrent des services d'éducation à la sexualité dans les écoles, et qui donc possèdent une expertise terrain à jour. Plus précisément, les organismes n'ont été ni consultés ni informés sur les contenus et les modalités de mise en œuvre du projet pilote. Les milieux enseignants et syndicaux ont aussi été tenus à l'écart, ce qui a provoqué une réaction négative de leur part lors de l'annonce de la mise en place du projet pilote. Il était en effet annoncé que les heures de cours supplémentaires allaient devoir être données sans ressources supplémentaires ou formation adéquate du personnel.

Malgré l'accueil positif des contenus d'apprentissages du nouveau programme d'éducation à la sexualité par divers organismes du milieu féministe et LGBTQIA2S+, plusieurs critiques et questionnements demeurent<sup>6</sup>.

Sur le plan des contenus d'apprentissages à cibler, notons les deux (2) éléments suivants :

- Certaines expériences et réalités sont invisibilisées (handicap, intersexualité, transidentités, autochtonie, vivre avec une ITSS ou être une mère adolescente par exemple).
- À l'exception des enjeux de genre et d'orientation sexuelle, il n'est pas question du contexte politique, social et économique dans lequel les jeunes vivent leurs sexualités, tout particulièrement du racisme, du colonialisme, du classisme et du capacitisme.

Au plan du développement, de l'implantation et de l'évaluation des programmes, notons les trois (3) éléments suivants :

- Les jeunes n'ont pas participé à l'élaboration du programme. Le gouvernement va ainsi à l'encontre des principes directeurs recommandés par les guides internationaux, reproduisant ainsi un rapport de pouvoir inégalitaire entre les adultes qui participent à la conception du programme et les jeunes qui le reçoivent sans y avoir contribué.

- Jusqu'à la fin de l'année 2017, il n'y avait pas de fonds spécifiquement prévus pour l'implantation du programme, ni de formation additionnelle pour les intervenant.e.s, alors que le contexte d'austérité a lourdement fragilisé les milieux scolaires et leur capacité à fonctionner adéquatement.
- À ce jour, aucune évaluation des effets du projet pilote et de son impact sur la modification des attitudes et des comportements des jeunes qui l'ont reçu n'est prévue avant l'implantation du programme à l'échelle de la province.

En raison de l'opacité du processus de mise en place et du refus de divulguer les outils didactiques qui accompagnent le programme, il est légitime de se questionner sur la place qui est accordée aux expériences et identités qui divergent de la norme dominante (blanche, cisgenre<sup>7</sup>, hétérosexuelle, monogame, sans handicap, etc.). Afin d'améliorer les contenus et les interventions dans le cadre de l'implantation de ces apprentissages, il semble indispensable de mieux comprendre les besoins des jeunes. C'est ce que nous nous proposons de faire en analysant, à partir d'une analyse féministe intersectionnelle, les propos et réflexions de jeunes sur l'éducation à la sexualité qu'elles et ils ont reçue en contexte scolaire.

<sup>6</sup> Notons à cet effet une lettre ouverte de la FQPN cosignée avec l'organisme Head & Hands /À deux mains, le Conseil Québécois LGBT et le Regroupement Québécois pour les Centres d'aide et de lutte contre les agressions à caractère sexuel de même qu'une lettre adressée au ministre de l'Éducation, du Loisir et du Sport cosignée avec le Groupe des Treize. Vous pouvez consulter ces lettres aux liens suivants : <http://www.conseil-lgbt.ca/2017/02/retour-de-leducation-a-sexualite-a-lecole-oui/> ; <http://www.fqpn.qc.ca/main/wp-content/uploads/2017/12/Lettre-ministre-%C3%A9ducation-%C3%A0-la-sexualit%C3%A9-G13-version-finale.-1.pdf>

<sup>7</sup> Le terme cisgenre est la traduction du terme anglais *cisgender* utilisée dans les milieux inclusifs aux personnes trans pour désigner les personnes « dont l'identité de genre correspond au sexe qu'avait la personne ou celui qui lui a été assigné à la naissance » (Webster, 2017, en ligne, traduction libre). Ce terme désigne donc les personnes qui ne sont pas des personnes trans ou non binaires.



## Problématique : l'éducation à la sexualité positive, inclusive et émancipatrice du point de vue des jeunes

Les apprentissages qui sont au cœur du nouveau programme d'éducation à la sexualité proposent une analyse des rapports de genre. L'inclusion de ces apprentissages répond aux critiques soulevées par les mouvements féministes et LGBTQIA2S+ au fil du temps. Cependant, comme le soulignent Cloutier et Cyr (2017), le programme propose « une analyse superficielle des rapports sociaux de genre » et « une euphémisation du sexisme et de l'hétérosexisme, tout en ignorant l'existence des personnes trans et intersexuées » (Cloutier et Cyr, 2017, p. 75). Plusieurs expériences et vécus sont effectivement invisibles dans le programme, en particulier les réalités des personnes trans, intersexuées, avec un handicap physique ou intellectuel, de même que les personnes asexuelles et les contextes de pluralité culturelle. De plus, on ne sait pas si le programme va prendre en considération les contextes sociaux et politiques qui peuvent influencer la sexualité et les relations intimes des jeunes ou s'il va centrer ses contenus sur l'expérience dominante (blanche, cisgenre, sans handicap, hétérosexuelle, monogame, etc.).

Ces questionnements à propos du nouveau programme d'éducation à la sexualité s'inscrivent dans une perspective féministe intersectionnelle qui comprend les systèmes d'oppression comme étant imbriqués et co-construits (Pagé, 2014, p. 203). Selon une interprétation de la justice reproductive appliquée à l'éducation à la sexualité, trois principes doivent être réunis pour permettre que cette dernière soit positive, inclusive et émancipatrice :

- La pleine reconnaissance du droit des jeunes à avoir (ou pas) une sexualité choisie, positive et épanouissante, et la reconnaissance de leur capacité à faire les meilleurs choix par rapport à leur vie sexuelle et reproductive, dans le contexte qui est le leur. Les jeunes sont à la fois sujets et agent.e.s.

- Une inclusion de la diversité des expériences, des vécus et des identités en matière de sexualité. Les jeunes sont des sujets divers, aux expériences multiples qui sont toutes valides et méritent le respect. Conséquemment, le matériel pédagogique doit refléter la diversité des possibilités et expériences et ne pas être uniquement ou majoritairement centré sur une norme dominante par défaut. De même, les modalités d'intervention de façon plus large, c'est-à-dire le contexte d'enseignement et les approches pédagogiques, doivent intégrer cette perspective d'inclusion.
- La prise en compte du lien étroit entre le contexte sociopolitique des communautés d'appartenance et les enjeux de sexualité, puis la nécessité de les aborder dans ce contexte. La sexualité ne se vit pas en dehors des oppressions sociales et économiques. Par exemple, la sexualité ne peut être vécue en dehors de la domination des hommes sur les femmes, des processus de racisation, de l'invisibilisation des corps handicapés. La sexualité peut être un espace dans laquelle se vit des oppressions, mais elle peut aussi être un espace d'émancipation, c'est-à-dire de réalisation du plein potentiel de chacun.e. L'éducation à la sexualité a donc la capacité (certain.e.s diront le devoir) de s'inscrire dans un processus actif de réalisation de la justice sociale.

### L'éducation à la sexualité et la pleine reconnaissance d'une sexualité positive : un enjeu de droit universel

Il existe en règle générale un malaise des adultes envers la sexualité des jeunes. Les jeunes sont souvent considérés.e.s immatures, incapables de faire des choix éclairés ou tout simplement sans agentivité. Dans la littérature académique, la sexualité dans l'enfance est même associée à la déviance, par exemple la tendance débridée de la sexualité des adolescents, à la victimisation des jeunes filles ou encore à l'asexualité des enfants (McClelland et Fine, 2014; Renold, Ringrose et Egan, 2016). La sexualité des jeunes filles est particulièrement soumise à ce climat de panique morale ou d'anxiété sociale<sup>8</sup> (Attwood, 2007; Caron, 2014; Ringrose, 2013). Ainsi, malgré la reconnaissance officielle de la sexualité comme une partie intégrante du

développement personnel et social de l'être humain, un biais persiste à l'égard de celle des enfants et des adolescent.e.s.

Les préjugés des adultes envers la sexualité des jeunes ont tendance à créer une distance entre les besoins exprimés par les jeunes et les besoins pris en compte par les concepteurs et conceptrices des programmes d'éducation à la sexualité (Allen, 2001; Bay-Cheng, 2003). Cette attitude des adultes par rapport à la sexualité des jeunes peut se traduire par un refus de les exposer à des contenus d'éducation à la sexualité (si on n'en parle pas, ça n'arrivera pas) ou par la mise en place de programmes basés sur l'abstinence afin de préserver leur innocence et tenter de repousser les comportements sexuels (Bay-Cheng, 2003). Une autre approche consiste à aborder la sexualité sous l'angle des dangers et des risques qui y sont associés tels que la violence sexuelle, les ITSS ou les grossesses non planifiées (Lamb, Lustig et Graling, 2013). Cette perspective de prévention tend à mettre à l'écart une perspective plus multidimensionnelle de la sexualité liée aux relations interpersonnelles, par exemple, les relations amoureuses et les émotions (Senior et Chenhall, 2017). Ces conceptions des adultes se transposent dans les programmes d'éducation à la sexualité en se distanciant d'une sexualité positive pour réaffirmer des objectifs centrés sur l'évitement de conséquences négatives (Allen et Rasmussen, 2017).

Les questions concernant ce qui constitue une sexualité positive pour les jeunes et la manière dont l'éducation à la sexualité devrait leur être enseignée sont en plus l'objet de vifs débats dans le milieu féministe (Gill, 2012). Les approches oscillent entre un discours de protection, voire de surprotection, pour éviter ou retarder l'exploitation sexuelle et la subordination des filles, et un discours promouvant le désir et le plaisir pour reconnaître et valoriser ces derniers chez les femmes et les filles plutôt que de participer à leur répression (Fine, 1988). Doit-on mettre en garde les jeunes filles face aux dangers de la subordination sexuelle? Doit-on valoriser la sexualité et le désir? Et comment, dans tous les cas, peut-on réussir à le faire dans le cadre de l'éducation à la sexualité en milieu scolaire? Pour une même question, des réponses radicalement différentes sont proposées. Ces réponses se sont cristallisées dès

les années 1980 aux États-Unis dans le débat sur la sexualité comme danger ou comme plaisir (Vance, 1984). Parler de plaisir et de désir devient secondaire aux discussions sur la domination des hommes sur les femmes dans la sexualité pour les unes, mais au contraire prioritaire et un moyen pour lutter contre cette subordination pour les autres.

Reconnaître l'aspect positif de la sexualité permet d'enraciner l'éducation à la sexualité comme un droit universel reconnu pour tous les jeunes afin qu'elles et ils aient accès à des informations de qualité qui leur permettent de réaliser leur santé sexuelle et reproductive. Pour actualiser ces droits, il faut contrecarrer la logique répressive entourant la sexualité des jeunes, particulièrement celle des femmes et des filles, et miser sur ses bienfaits pour l'individu et la société : pour ce faire, il est impératif d'uniformiser (standardiser ou harmoniser) l'éducation à la sexualité à l'ensemble de la province. Cela nécessite également de reconnaître la capacité d'agir des jeunes et leur agentivité sexuelle : elles et ils doivent être au cœur de l'élaboration des programmes en éducation à la sexualité alors que les adultes doivent prendre une certaine distance critique quant à l'interprétation des codes culturels et des normes qui se jouent entre les jeunes en lien avec la sexualité.

### L'éducation à la sexualité et l'inclusion de toutes les identités et pratiques : un enjeu d'accès différencié

Au Canada, les *Lignes directrices de l'agence de santé publique du Canada pour l'éducation en matière de santé sexuelle* (2008) fournissent un cadre de référence en éducation à la sexualité pour reconnaître et répondre aux besoins de toutes et tous, notamment des jeunes traditionnellement marginalisés.e.s (autochtones, immigrant.e.s, en situation de handicap, LGBTQIA2S+). Les Lignes directrices mentionnent que les programmes de promotion de la santé doivent inclure « tous les Canadiens, peu importe leur âge, leur race, leur origine ethnique, leur identité sexuelle, leur orientation sexuelle, leur milieu socio-économique, leurs capacités physiques et cognitives, leur appartenance religieuse ou toute autre caractéristique de ce genre »<sup>9</sup>.

<sup>8</sup> Un exemple récent (années 2000) est celui de « l'hypersexualisation » qui a associé les marqueurs externes de l'hyperféminité empruntés à la culture pop chez les ados/pré-ados (G-String qui dépasse hors du jean par exemple) à une activité sexuelle précoce. Pourtant, les statistiques démontrent régulièrement que les pratiques sexuelles des jeunes changent peu. Par exemple, l'âge médian des premières relations sexuelles orales ou vaginales consentantes chez les jeunes du Québec se situe entre 16 et 17 ans, ce qui n'a pas changé depuis les années 1980 (Blais, Raymond, Manseau et Otis, 2009; Lambert, Mathieu-C, Goggin, Maurais et PIXEL, 2017).

<sup>9</sup> Des documents « questions et réponses » sur l'identité sexuelle, l'orientation sexuelle, les minorités ethnoculturelles et les jeunes ayant une incapacité ont été produits pour traiter des enjeux d'inclusion concernant l'éducation à la sexualité (Agence de la santé publique du Canada, 2010, 2011, 2013, 2014).

Pourtant, des études empiriques démontrent que les besoins des groupes traditionnellement marginalisés restent peu abordés et pris en charge dans l'éducation à la sexualité offerte au Canada (Chamberland, Émond, Julien, Otis et Ryan, 2010; Martinez et Phillips, 2009; Whitten et Sethna, 2014). Les jeunes dont les identités et les pratiques sont marginalisées continuent à avoir des besoins particulièrement criants en santé sexuelle. Par exemple, les jeunes LGBTQ vivent de façon disproportionnée de la violence et de l'intimidation en contexte scolaire (Chamberland et al., 2010) et les jeunes issu.e.s de la communauté sourde présente 33 % plus de risque de contracter le VIH que les jeunes entendant.e.s (Lamoureux, 2013). L'étude menée auprès de jeunes trans ou en questionnement de Chamberland et al. (Chamberland, Baril et Duchesne, 2011) sur la transphobie en milieu scolaire met également en lumière le manque de soutien accordé dans l'environnement scolaire québécois de même que l'impact anxiogène qu'ont les activités et espaces sexués (toilettes, vestiaires, par exemple) sur leur vie.

Les Lignes directrices prônent – peut-être involontairement – une éducation différenciée selon le mode « module supplémentaire », ce qui contribue à renforcer une norme située sans remettre en question l'hégémonie de la domination et les rapports d'oppression eux-mêmes. Par « module supplémentaire », on entend que la majorité du cursus reflète la réalité d'une expérience dominante (blanche, cisgenre, sans handicap, hétérosexuelle, monogame qui répond aux standards de beauté) à laquelle on ajoute des « modules » (contre l'homophobie par exemple) qui abordent une diversité par rapport à la norme. Dans cet ordre d'idée, Ferber et Herrera (2013) parlent d'une approche en silo ou avec un accent singulier (« *single focus* ») qui renforce le système de privilège. Même si elle est bien intentionnée, cette pratique contribue à consolider les concepts de « normalité » et de « hors normalité » en soulignant ce qui est divergent, même si c'est pour le respecter ou, à tout le moins, ne pas le discriminer. Il y a de ce fait une remarginalisation involontaire de certaines expériences et identités qui, au lieu d'être intégrées à une expérience commune et valide, sont reléguées dans la marge. Considérer les contextes et la pluralité des expériences marginalisées sans les stigmatiser ou les confiner au déterminisme identitaire est un défi bien réel dans le domaine de l'éducation à la sexualité. En somme, c'est la conception d'une éducation sexuelle inclusive privilégiant une approche

différenciée de la construction de l'universalité plutôt qu'une vision universaliste qui exige la différenciation, voire la fragmentation identitaire, qui doit être élaborée.

Dans les débats féministes, l'enjeu n'est plus seulement de produire des connaissances au sujet de l'intersection des oppressions, mais que ces dernières participent aux pratiques d'intervention afin d'éradiquer les oppressions dénoncées. L'éducation à la sexualité ne fait pas exception. Certaines féministes noires états-uniennes (Crenshaw, 1989; Hill Collins, 1991) ont théorisé l'importance de considérer l'interaction entre les différents systèmes d'oppression, une idée désignée par le concept d'intersectionnalité. L'intersection de ces oppressions se fonde sur trois (3) prémisses : « 1) les oppressions (de sexe, de race, de classe, etc.) sont vécues simultanément et il est difficile de les distinguer les unes des autres; 2) les systèmes d'oppression s'alimentent et se construisent mutuellement tout en restant autonomes; 3) ainsi, la lutte ne peut être conçue comme un combat contre un seul système d'oppression; les systèmes doivent être combattus simultanément et ils ne peuvent être hiérarchisés dans la lutte » (Pagé, 2014, p. 203).

Les théories intersectionnelles visent à fournir les outils nécessaires pour élucider la pluralité des mécanismes d'oppression matériels et symboliques qui peuvent agir sur un même individu dans une perspective holistique (Bilge, 2009; Pagé, 2014). Lorsqu'on analyse les effets de ces multiples structures d'oppression en les isolant les uns des autres, on omet d'analyser les manières particulières avec lesquelles elles se combinent dans la vie d'une personne. Les effets des multiples mécanismes d'oppression ne doivent pas être conçus comme une somme mathématique (Crenshaw, 1989), mais comme une synergie qui peut les rehausser, les intensifier, en augmenter la portée stigmatisante ou même, dans certains cas, les atténuer.

Selon Martinez et Phillips (2008), le manque d'études qui adoptent une approche intersectionnelle en éducation à la sexualité est déterminant. Si l'égalité entre les genres est reconnue comme un standard de bonnes pratiques dans les lignes directrices internationales pour une éducation à la sexualité positive (Beaumont et Maguire, 2013; European Expert Group on Sexuality Education, 2015), sa conceptualisation occidentalocentriste et normalisatrice sur d'autres aspects structurants de la sexualité est peu remise en question,

ce qui tend à reproduire une éducation à la sexualité discriminante pour des groupes vulnérables, ou à tout le moins empreinte de préjugés (Martinez et Phillips, 2008). Les éducatrices et éducateurs à la sexualité ont d'ailleurs de la difficulté à articuler une « approche intersectionnelle pour discuter de la sexualité des adolescents dans un contexte de diversité culturelle et sexuelle » (Martinez et Phillips, 2008, p. 153; traduction libre). La difficulté à articuler une conceptualisation de la sexualité qui prend en considération une multiplicité de facteurs sociaux structurants (genre, capacité, âge ou autres) se reflète dans des dynamiques de pouvoir qui réduisent les possibilités pour les jeunes de s'approprier pleinement leur sexualité (Bay-Cheng, 2003).

### **L'éducation à la sexualité et l'émancipation citoyenne : un enjeu de justice sociale**

Les organismes internationaux reconnaissent que l'éducation à la sexualité contribue à la réalisation du plein potentiel du développement personnel (Organisation mondiale de la santé, 2006; Petitpas, 2008). Afin que chaque personne dans ses diversités puisse réaliser son plein potentiel affectif, émotionnel et sexuel dans le respect de soi et des autres, il est crucial d'y intégrer une lecture structurelle des besoins et des expériences des individus, en lien avec ceux de leurs communautés (Hyde, 2005).

La sexualité se vit dans un contexte social. Par conséquent, l'inclusion ne se résume pas à la reconnaissance des besoins de tous les jeunes ou à l'accès différencié de ceux et celles qui sont marginalisé.e.s. L'inclusion doit se comprendre comme un projet d'émancipation qui intègre de manière pleine et entière des appartenances et expériences diverses dans un projet de justice sociale. Afin d'intégrer la justice sociale à l'éducation à la sexualité, il est important de reconnaître non seulement les dominations de genre, mais tous les autres types de rapports de pouvoir qui sont à l'œuvre dans la société et dans les contenus d'éducation sexuelle. Ces oppressions renvoient aux phénomènes structurels qui modèlent l'expérience et le vécu des individus et des groupes (Young, 2007). Une connaissance de ces mécanismes et de leurs actions réciproques dans une logique intersectionnelle ne peut donc qu'être un atout dans l'entreprise d'accroître la capacité d'action et de compréhension des individus et des groupes. Ainsi, adopter un cadre féministe inter-

sectionnel permet de réfléchir aux interactions entre les différentes sources de marginalisation des identités ou pratiques des individus et de concevoir une éducation à la sexualité qui favorise l'émancipation et la justice sociale.

Il existe peu de recherches qui abordent les enjeux de justice sociale en éducation à la sexualité et qui utilisent une perspective féministe intégrant les analyses issues du mouvement en faveur de la justice reproductive. Des rapprochements peuvent néanmoins être faits avec les analyses anti-oppressives en pédagogie, notamment celle d'Elia et Eliason (2010) qui définissent ainsi l'éducation à la sexualité anti-oppressive :

*In this model, sexuality education is imbedded within a context that equally honors other issues such as racial/ethnic background, class status, educational level, gender-based discrimination, ability/disability status, and other forms of oppression. This interdisciplinary model is based on a social construction model with all of its messiness—acknowledging that human sexual desires, fantasies, thoughts, and behaviors are not always consistent or easily labeled, and that change and fluidity characterize much of human gendered and sexual behavior. (Elia et Eliason, 2010, p. 40)*

Les jeunes sont un groupe social à part entière, traversé par de multiples identités, similitudes, différences, expériences et rapports de pouvoir. Un des principes du mouvement en faveur de la justice reproductive est de laisser aux personnes directement concernées la possibilité de définir leurs besoins, leurs priorités et leurs pistes de solution par rapport aux obstacles qu'elles et ils rencontrent dans leur vie sexuelle et reproductive. Du point de vue de ce mouvement, il serait tout à fait approprié que les jeunes reprennent à leur compte le slogan des mouvements de groupes de défense des personnes vivant avec un handicap « Rien sur nous sans nous » (*Nothing about us without us*) (Charlton, 1998) pour revendiquer d'avoir voix au chapitre dans l'élaboration d'un programme d'éducation à la sexualité qui leur est destiné.

Il faut remettre au centre des programmes d'éducation sexuelle la parole et les besoins des jeunes, tout en favorisant une parole diversifiée, complexe, qui témoigne de la diversité des expériences, vécus et identités de cette catégorie sociale. C'est pourquoi,



en opérant une méta-analyse de la parole des jeunes, la présente recherche vise à dégager non seulement les différents besoins en ce qui concerne l'éducation à la sexualité, mais également les pratiques qui participent à concrétiser et renforcer les rapports de pouvoir inégalitaires lors de l'éducation à la sexualité afin d'identifier les meilleures pratiques et celles à éviter, tout en mettant en lumière les mécanismes d'oppression qui mènent, intentionnellement ou non, à leur reproduction.

## Question de recherche

Notre projet a été guidé par la question de recherche principale suivante : Quels sont les besoins des jeunes en termes d'éducation sexuelle positive, inclusive et émancipatrice ? De façon corollaire, nous nous sommes demandé comment les contenus devaient être adaptés et enseignés pour répondre aux besoins exprimés par les jeunes, dans leurs diversités, tout en promouvant une approche pédagogique positive de la sexualité qui participe à déconstruire les rapports de pouvoir inégalitaires.

Afin de répondre à ces questions, nous avons choisi d'adopter une approche intersectionnelle (au niveau structurel des rapports de pouvoir), car cette approche permet non seulement d'analyser et comprendre les besoins des jeunes en éducation à la sexualité, mais de dépasser une approche sectorielle, « en silo », de l'inclusion de la diversité qui participe à la remarginalisation des groupes et des individus. Nous cherchons ainsi à identifier et à comprendre les pratiques de renforcement des relations de pouvoir inégalitaires dans les pratiques d'éducation à la sexualité. Cela nous permettra, par la suite, de dégager des pistes de recommandation pour transformer les pratiques d'éducation sexuelle dans une perspective de justice sociale.

## Cadre théorique : la justice reproductive et les rapports de pouvoir systémique

Afin de répondre à cette question de recherche, nous avons élaboré un cadre théorique mobilisant plusieurs approches théoriques. La justice reproductive est la notion centrale de ce cadre, car elle permet de situer les droits sexuels et reproductifs dans un contexte social et politique de façon transversale et globale. Des femmes racisées et autochtones sont à l'origine de cette notion et de ce mouvement qui continue d'être majoritairement porté par elles. La justice reproductive est un processus transformateur qui vise à corriger les iniquités de pouvoir et à provoquer des changements systémiques à long terme, en s'appuyant sur le leadership des communautés les plus affectées par un enjeu, dépassant ainsi la question des choix individuels. En ce sens, l'éducation pour une sexualité positive, inclusive et émancipatrice est un des moteurs

qui permet aux femmes et aux filles de faire les choix qu'elles jugent les plus appropriés concernant leur corps, leur sexualité et la reproduction, dans les circonstances qui sont les leurs. La justice reproductive situe l'accomplissement de la pleine autonomie sexuelle et reproductive des femmes et des filles au sein d'un projet plus large de justice sociale.

Le cadre théorique de la justice reproductive pose pour principe que la capacité d'une personne à déterminer sa vie sexuelle et reproductive est directement liée aux conditions des communautés au sein desquelles elle évolue et non pas uniquement comme une question de choix personnel et d'accès aux ressources. Il réclame en plus de redonner le pouvoir aux personnes directement affectées par une problématique et de les laisser identifier les problèmes, les priorités et les modes d'action pour y remédier. La justice reproductive est l'opérationnalisation de l'analyse intersectionnelle dans le contexte de la santé et des droits sexuels et reproductifs (Ross, 2017). Le féminisme intersectionnel, défini plus haut, est en ce sens transversal à l'analyse de l'équipe de recherche. Nous portons ainsi une attention particulière aux rapports de pouvoir et à la diversité des axes d'oppressions qui influencent les expériences des jeunes.

Les rapports de pouvoir sont inscrits dans les structures économiques, institutionnelles, politiques et éducatives qui organisent la société et créent un accès différencié selon l'identité et l'expérience individuelle aux opportunités et ressources (information, connaissances, positions, objets matériels, lieux, etc.) ainsi qu'aux charges et responsabilités (Okin, 1989). Ces rapports de pouvoir ne sont pas conçus comme tels du point de vue des dominant.e.s. Et pourtant, un regard attentif, une analyse plus serrée permettent d'observer comment ils articulent et différencient les rapports sociaux, en rendant inégales les personnes et les communautés par rapport à la distribution des ressources ou à l'accès aux opportunités. En d'autres termes, les rapports de pouvoir sont naturalisés dans le monde social tel que nous en faisons l'expérience tous les jours (Bourdieu, 1979, 1980) : ils structurent une vision du monde dans laquelle les représentations et les inégalités qu'ils alimentent « vont d'elles-mêmes » pour les personnes qui les subissent. C'est pourquoi la remise en question des rapports de pouvoir demande un travail de distanciation et de réflexion critique

pour les rendre « visibles » : elle demande qu'on puisse imaginer des possibles que les rapports de pouvoir excluent d'emblée<sup>10</sup>.

Ce ne sont pas seulement les actions, mais aussi les inactions, les négligences, les omissions qui peuvent alimenter les rapports de pouvoir (Luhmann, 2011; Lukes, 1974) : on peut renforcer des dynamiques d'oppression en choisissant de ne pas dire, faire ou entreprendre quelque chose. Ceci est important dans le contexte pédagogique, dans lequel la posture de la personne responsable de l'enseignement est statutairement investie d'une autorité qui confère un pouvoir performatif particulièrement important à ses actions et à ses inactions (Elia et Tokunaga, 2015). Par exemple, éviter de mentionner certains sujets ou donner de l'information partielle peut contribuer à renforcer l'invisibilité ou le stigma qui frappe certaines pratiques, expériences ou identités. À l'inverse, la relation pédagogique porte également la possibilité de transformer ou de subvertir ces rapports de pouvoir, par exemple en validant ou recentrant des pratiques ou des expériences généralement reléguées à la marge ou en dénaturant des stéréotypes. D'où l'urgence d'amorcer une réflexion sur les rapports de pouvoir que la relation pédagogique peut activer, alimenter ou renforcer sans que cet effet soit délibérément souhaité par la personne ayant pour fonction d'enseigner.

Le cadre théorique de la justice reproductive se penche sur les oppressions reproductives et leurs liens consubstantiels avec la matrice des oppressions afin de comprendre les « pratiques qui – indépendamment de leurs intentions – limitent les possibilités [et choix] reproductives pour les femmes de couleur, les communautés autochtones et les autres communautés marginalisées » (Ross, 2017, p. 291 ; traduction libre). Nous avons retenu aux fins d'analyse les rapports de pouvoir suivants : âgisme, capacitisme, cissexisme, classisme, colonialisme, hétérosexisme, racisme, sexisme.

<sup>10</sup> « By opening possibilities for further analyses and discourses, reproductive justice praxis offers a fertile site for imagining creative intersections of power and difference to gain new insights and possibilities. » (Ross, 2017, p. 306).

<b>Âgisme :</b>	Système d'oppression, fondé sur l'âge des personnes, qui privilégie les adultes au détriment des plus jeunes et des plus âgés. À la différence d'autres systèmes d'oppression, l'âgisme agit sur les deux pôles d'un même axe. D'un côté, les adultes bénéficient d'un pouvoir sur les enfants, les adolescent.e.s et les jeunes. De l'autre, les adultes bénéficient d'un pouvoir au détriment des personnes plus âgées et des aîné.e.s. (Définition adaptée de <a href="https://theantioppressionnetwork.com/resources/terminologies-of-oppression/">https://theantioppressionnetwork.com/resources/terminologies-of-oppression/</a> )
<b>Capacitisme :</b>	Système d'oppression fondé sur les (in)capacités d'une personne (mentales, neurologiques, intellectuelles, émotionnelles et/ou physiques), qui privilégie les personnes qui ne sont pas en situation de handicap. (Définition adaptée de <a href="https://theantioppressionnetwork.com/resources/terminologies-of-oppression/">https://theantioppressionnetwork.com/resources/terminologies-of-oppression/</a> )
<b>Cisexisme :</b>	Système d'oppression, fondé sur l'expression de genre, qui privilégie les individus qui s'identifient au genre qui leur a été assigné à la naissance (personne cisgenre) au détriment des individus s'identifiant à un genre différent de celui assigné à la naissance ou s'identifiant à un genre flexible. (Définition adaptée de <a href="https://theantioppressionnetwork.com/resources/terminologies-of-oppression/">https://theantioppressionnetwork.com/resources/terminologies-of-oppression/</a> )
<b>Classisme :</b>	Système d'oppression, fondé sur statut économique perçu ou réel, qui privilégie les personnes de classes moyennes et supérieures. (Définition adaptée de <a href="https://theantioppressionnetwork.com/resources/terminologies-of-oppression/">https://theantioppressionnetwork.com/resources/terminologies-of-oppression/</a> )
<b>Colonialisme :</b>	Système d'oppression, fondé sur le territoire, qui privilégie les nations européennes depuis la quête impérialiste vers les Amériques, l'Afrique et l'Asie, au détriment des peuples de ces derniers, y compris les Autochtones. (Définition adaptée de <a href="http://fnn.criaw-icref.ca/images/userfiles/files/LWM3_ColonialismImpacts.pdf">http://fnn.criaw-icref.ca/images/userfiles/files/LWM3_ColonialismImpacts.pdf</a> )
<b>Hétérosexisme :</b>	Système d'oppression, fondé sur l'orientation sexuelle, qui privilégie l'hétérosexualité au détriment des autres orientations sexuelles. (Définition adaptée de <a href="https://cclgbtq.org/wp-content/uploads/2015/12/Lexique-LGBT.pdf">https://cclgbtq.org/wp-content/uploads/2015/12/Lexique-LGBT.pdf</a> )
<b>Racisme :</b>	Système d'oppression, fondé sur la culture et l'ethnicité (donc de la race au sens de construit social et non selon une perspective essentialiste), qui privilégie la suprématie blanche au détriment des autres cultures et des autres apparences corporelles. (Définition adaptée de <a href="https://theantioppressionnetwork.com/resources/terminologies-of-oppression/">https://theantioppressionnetwork.com/resources/terminologies-of-oppression/</a> )
<b>Sexisme :</b>	Système d'oppression, fondé sur le genre, qui privilégie les hommes au détriment des filles et des femmes. (Définition adaptée de <a href="https://theantioppressionnetwork.com/resources/terminologies-of-oppression/">https://theantioppressionnetwork.com/resources/terminologies-of-oppression/</a> )

Pour analyser les micromécanismes de renforcement des rapports de pouvoir qui agissent de manière transversale dans les rapports sociaux, nous avons complété ce cadre conceptuel avec une théorisation émergente des analyses capable d'embrasser les liens et les passages entre structures de pouvoir, représentations sociales dominantes, mécanismes de reproduction des structures de pouvoir et pratiques qui, concrètement, permettent cette reproduction. Cette théorisation a été réalisée au cours de l'analyse des données et répond au défi théorique et empirique qui consiste à employer des outils conceptuels assez proches des phénomènes observés et en même temps assez flexibles pour être

généralisés et appliqués à d'autres contextes. Afin de souligner le caractère fondamentalement ancré de cette théorisation, nous avons choisi d'en illustrer les résultats dans les chapitres 1 et 2, dans lesquels nous présenterons les données qui ont rendu possible une telle production conceptuelle.

## Méthodologie

Nous avons eu recours à une méta-analyse afin d'accéder à une pluralité de points de vue de jeunes quant à l'éducation à la sexualité en contexte scolaire. Même s'il existe plusieurs types de méta-analyse, notamment la métaethnographie popularisée par Noblit et Hare en 1988 (Beaucher et Jutras, 2007; Finfgeld, 2003), de façon générale, la méta-analyse qualitative est une méthodologie privilégiée afin de réinterpréter et synthétiser des données issues de plusieurs études qui abordent une même thématique, mais avec des objectifs de recherche différents. L'agrégation des données opérée dans le cadre cette méthodologie a l'avantage 1) d'être exhaustive au regard des critères de sélection retenus et 2) de donner accès à une multiplicité de points de vue de jeunes (c'est-à-dire d'augmenter l'échantillon à l'étude) sans sacrifier la valeur compréhensive de l'interprétation qui caractérise les analyses qualitatives. Dans le cadre de notre étude, l'augmentation de l'échantillon servait du même coup à entendre une pluralité de voix.

Pour atteindre l'objectif de réaliser une méta-analyse qualitative qui met en relief les rapports de pouvoir dans les pratiques pédagogiques d'éducation à la sexualité dans l'optique de les transformer, nous avons adopté une méthodologie qui prend en considération le contexte des études qui sont analysées. Le type de méta-analyse qualitative retenu se rapproche de ce que Paterson (2012) nomme une méta-étude puisqu'elle permet, en continuité avec le paradigme interprétatif, de porter un regard analytique sur la production des données des études primaires analysées. Cette démarche active un processus réflexif chez les chercheuses qui permet de saisir la posture épistémologique sous-jacente à la production des connaissances scientifiques.

Ce choix des données s'inscrit dans la lignée de la posture théorique du cadre de la justice reproductive, reconnaissant que le processus de production de connaissance scientifique n'est pas neutre, c'est-à-dire qu'il implique un point de vue situé dans les rapports de pouvoir (Ross, 2017). La production des connaissances est un processus qui renforce néces-

sairement une posture sociale hiérarchique et permet, lorsqu'elle est appliquée au profit des populations marginalisées, de rendre valide le point de vue exprimé par les groupes et des individus qui les composent et qui tentent d'accéder à une légitimité de la parole. Les connaissances scientifiques deviennent un outil social comme un autre (par exemple la mobilisation sociale) de création d'une voix légitime. Cette posture démontre également qu'il existe des rapports de pouvoir même à l'intérieur de la sphère académique malgré sa prétention de représenter la neutralité des connaissances et le point de vue neutre, c'est-à-dire totalisant ou transcendant le point de vue situé.

### Procédure

Afin de réaliser les objectifs du projet, nous avons adapté les sept étapes proposées par Noblit et Hare (1988). En voici une synthèse :

- Démarrage de la méta-analyse en déterminant le sujet précis, c'est-à-dire les besoins exprimés par les jeunes quant à une éducation à la sexualité positive, inclusive et émancipatrice.
- Sélection des études pertinentes à l'objet de recherche selon les critères précisés pour le projet de recherche : 1) articles scientifiques soumis au processus de révision par les pair.e.s, publiés en français ou en anglais; 2) la date de parution est comprise entre 2006 et 2016; 3) le lieu de la collecte de données est un pays où l'accès au système d'éducation et la nature du système éducatif sont comparables au Québec (Amérique du Nord, Europe, Océanie); 4) l'étude est de nature qualitative et rapporte des propos des jeunes adolescentes ou adolescents<sup>11</sup> sur l'éducation à la sexualité (souhaitée ou reçue). Voir la section subséquente sur l'échantillonnage pour les mots-clés utilisés dans la recherche.
- Lecture et analyse préliminaire des études : 1) évaluation descriptive du contexte des études; 2) extraction des données directement énoncées par les jeunes (verbatim) pour les distinguer des construits des auteur.e.s.

<sup>11</sup> L'étude est consacrée aux propos des adolescentes et adolescents puisque le manque d'information du projet gouvernemental ne permettait pas au début du projet d'envisager que l'implantation des apprentissages en éducation à la sexualité allait également viser les élèves du préscolaire et du primaire.



- D) Analyse des études : 1) analyse thématique itérative pour comprendre les sujets abordés; 2) retour en équipe pour dégager les pistes préliminaires intersectionnelles. À cette étape, l'analyse thématique est intra-étude.
- E) Traduction des études (analyse de la réciprocité des études) : 1) analyse thématique de second niveau pour dégager les contenus d'apprentissage à cibler, les approches pédagogiques et les pratiques concernant les besoins exprimés sur l'éducation sexuelle; 2) codification selon les catégories émergentes et validation interjuges de la codification. À cette étape, l'analyse thématique est à mi-chemin entre l'intra et l'inter-étude.
- F) Synthèse. À cette étape, l'analyse thématique est spécifiquement inter-étude.
- G) Rédaction des résultats.

### Échantillonnage

L'échantillonnage des études analysées est réalisé de façon très rigoureuse dans une méta-analyse afin de bien la distancier d'une revue de littérature narrative. Dans le cadre de cette méta-analyse, l'échantillonnage a été réalisé sur les bases de données PubMed, PsychInfo et Taylor & Francis Online. Les mots-clés suivants ont été recherchés : (young OR youth OR adolescent OR teen OR student OR jeune OR étudiant) AND (« sex ed » OR « sex education » OR « sexuality education »). Afin de favoriser le point de vue de jeunes qui sont issus de communautés diverses, nous avons inclus des études dans lesquelles les participant.e.s avaient plus de 18 ans, mais qui portent un regard sur l'éducation à la sexualité reçue par le passé ou qu'elles et ils auraient souhaité recevoir. En tout, 854 textes ont été recueillis à l'aide de ces mots-clés. À la suite de l'application des critères de sélection et l'exclusion des doublons, 27 textes ont été retenus pour une analyse en profondeur. Le lectorat trouvera le détail de ces études en annexe 1.

### Méthode d'analyse

Le cadre théorique de la justice reproductive et des rapports de pouvoir systémique présentés à la page 28 (et subséquentes) ont servi d'assise théorique à l'analyse des données. Une fois les articles sélectionnés, nous avons extrait l'ensemble des propos des jeunes du corpus afin de les distinguer des propos des adultes

et de ceux des auteur.e.s. Nous avons procédé par analyse inductive. Autrement dit, nous avons regroupé, recoupé et classifié les extraits en regard des dimensions prévalant dans le matériau – ou, si vous préférez, nos données, soit les extraits verbatim retenus. Cette opération permet de laisser émerger des thématiques propres au matériau, c'est-à-dire à partir des propos des jeunes.

Trois thématiques sont apparues essentielles à analyser dans l'émergence : les pratiques concrètes de renforcement du pouvoir, les contenus d'apprentissage à transmettre aux jeunes et les approches pédagogiques à privilégier dans l'enseignement. Les catégories ont été réanalysées selon une méthode d'analyse thématique inductive. Plusieurs allers-retours entre l'assistante de recherche et l'équipe d'encadrement, ainsi qu'entre l'assistante de recherche et la chercheure principale du projet, ont été nécessaires afin d'ajuster la grille de codification et de s'assurer d'une fidélité interjuges. Les désaccords de la codification ont été résolus par consensus lors des rencontres de travail.

Les propos des jeunes n'ont pas été codifiés selon des thématiques mutuellement exclusives. Compte tenu du cadre d'analyse intersectionnel retenu, il apparaissait judicieux de rompre avec cette tradition de l'analyse thématique afin de mieux saisir la complexité des rapports de pouvoir du point de vue des jeunes. En effet, les jeunes peuvent dans le cadre d'un même extrait verbatim exprimer plusieurs situations complexes, voire même contradictoires; pour illustrer ce à quoi nous faisons référence, prenons à titre d'exemple cette jeune fille blanche qui simultanément résiste à l'inégalité de genre, mais qui intimide aussi une camarade de classe lesbienne latina, en la stéréotypant, pour se démarquer de sa sexualité. De plus, les propos des jeunes dans la catégorie des pratiques de renforcement du pouvoir ont été analysés selon la comparaison constante (Glaser et Strauss, 2006) afin de laisser émerger un appareillage conceptuel (présenté au chapitre 1). Cette méthode d'analyse a permis de mettre en relief la complexité des besoins des jeunes en éducation à la sexualité en conceptualisant l'intersectionnalité des pratiques de renforcement du pouvoir en éducation à la sexualité.

### Remarques méthodologiques sur la présentation des résultats

Dans la présentation des résultats, le lectorat retrouvera à des endroits stratégiques des informations situées sur les extraits pour expliciter la classe, le genre assigné et son expression, l'orientation sexuelle, l'âge, les capacités intellectuelles et physiques, la race et l'autochtonie des participant.e.s afin de situer les propos des jeunes, dans la mesure du possible. Il faut néanmoins reconnaître d'ores et déjà les limites méthodologiques de la méta-analyse : puisque nous analysons les propos des jeunes à partir de sources secondaires (c'est-à-dire les études d'autres chercheur.e.s que nous), nous n'avons accès qu'à des informations partielles sur ces positionnalités. Les études ne s'intéressent pas à l'ensemble des rapports de pouvoir qui sont pris en considération dans notre étude. De plus, les informations rapportées par les chercheur.e.s peuvent être biaisées puisque nous n'avons pas directement accès aux interprétations situées des jeunes concernant tous les d'axes d'oppression, contribuant par le fait même à des invisibilisations et à des angles morts (ex : des jeunes trans ou non binaires sont assigné.e.s au sexe de leur naissance; des Autochtones se font retirer leur statut légal, etc.).

Ensuite, bien que nous croyions qu'une pédagogie intersectionnelle active ne doit pas reposer sur une logique en silo des communautés marginalisées, nous avons décidé de visibiliser à des endroits stratégiques certains éléments des identités sociales des jeunes pour démontrer une sensibilité concernant les différentes constellations de privilèges et oppressions. Cette approche vise à renforcer la validité générale des propos individuels. Dans cette optique, nous avons voulu que l'universalité ne soit pas présupposée, mais qu'elle reste un projet à construire activement tel que le cadre de la justice reproductive le propose (Ross, 2017).

## Présentation des résultats

### Description des études

Les vingt-sept textes sélectionnés donnent la parole à des jeunes concernant l'éducation à la sexualité qu'elles et ils ont reçue ou auraient souhaité recevoir. Ces textes font référence à 25 études primaires différentes. Dix de ces études ont été réalisées auprès de jeunes des États-Unis, dans un contexte où l'éducation à la sexualité est très variable et parfois limitée à la promotion de l'abstinence jusqu'au mariage. Les autres études proviennent du Canada (n=3), de l'Australie (n=3), de la Suède (n=3), du Royaume-Uni (n=4) et de la Nouvelle-Zélande (n=2), soit dans des pays où les programmes et les contextes d'éducation à la sexualité sont comparables à ceux du Québec – c'est-à-dire on ne peut plus variables selon les régions, voire les secteurs – mais où l'influence de l'approche de la santé publique, centrée sur la prévention des risques et la promotion de la santé sexuelle, se fait sentir.

Toutes les études prennent en considération au moins une analyse de genre et près de 70 % d'entre elles (17 études) étudient l'interrelation d'au moins deux types d'axes d'oppression hormis l'âge (par exemple, le genre et l'orientation sexuelle ou le genre et la « race »). La méthode de collecte de données est généralement l'entretien de groupe (n=14 études, pour 107 entretiens de groupe et 900 jeunes qui participent); l'entretien individuel en profondeur (n=5 études, pour 116 entretiens individuels et 116 jeunes qui participent); l'entretien individuel semi-structuré (n=3 études, pour 53 entretiens et 53 jeunes qui participent). Trois études réalisent des entretiens mixtes( de groupe et individuels) auprès d'un total de 110 jeunes selon les données disponibles<sup>12</sup>.

Les cadres théoriques sont très diversifiés. Deux études utilisent l'approche phénoménologique, deux études la théorisation ancrée et six études un cadre théorique divers (étude de cas, ethnographie, script sexuel, humanisme critique, approche basée sur l'art et la sexualité positive, constructivisme). Dans 60 % des études (c'est-à-dire 15 études), le cadre théorique utilisé n'est pas spécifié, quoique des parentés théoriques peuvent être déduites par le biais des propos

<sup>12</sup> Notons qu'une de ces études ne mentionne pas le nombre d'entretiens de groupe ni d'entretiens individuels réalisés.



tenus par les auteur.e.s pour deux (2) d'entre elles, soit le dispositif théorique de Foucault et la théorie féministe intersectionnelle.

L'analyse des données est le plus souvent réalisée par analyse thématique (n=12 études), à deux reprises à partir de thèmes prédéfinies par les auteur.e.s alors qu'une étude réalise une analyse thématique inductive. Les autres types d'analyse sont l'analyse de contenu (n= 5 études dont 1 est inductive), la comparaison constante (n= 5 études), l'analyse discursive (n=1 étude), l'analyse inductive (n=1) tandis qu'une étude ne spécifie aucune méthode d'analyse des données.

Le détail méthodologique de chacune des études peut être consulté à l'*Annexe 1 : Description des études*.

Au total, 1 179 jeunes provenant d'un échantillon diversifié ont participé aux études. Elles et ils ont des contextes de vie très variés. Environ 12 % des extraits qualitatifs tirés des verbatims font référence à ce contexte de vie et à leurs expériences. Le Tableau 2 présente une description qualitative des propos des jeunes concernant leur contexte de vie à partir d'une reconstruction narrative. Le lectorat trouvera les numéros des études correspondantes en annexe 1. Ces informations visent à alimenter le descriptif des études, au-delà du dispositif méthodologique utilisé par les chercheur.e.s, et permettent de mieux saisir la diversité des milieux d'où proviennent les répondant.e.s.

**Tableau 2**

**Description qualitative des propos des jeunes concernant leur contexte de vie (reconstruction narrative)**

**Les jeunes et leur contexte de vie familiale**

L'environnement familial peut être une ressource positive (les parents sont des modèles; les jeunes se sentent appuyé.e.s dans leurs choix)<sup>22</sup> tandis que pour d'autres l'environnement familial est source de vécus douloureux lorsque le père a abandonné la famille<sup>18</sup>. Des jeunes filles rapportent aussi qu'être mère à 13-14 ans est courant dans leur communauté autochtone<sup>16</sup>.

Des jeunes sont effrayé.e.s par la réaction de leurs parents et celle de leur entourage concernant leur sexualité et leur vie amoureuse<sup>22 25 26</sup>. D'autres sont inconfortables d'en discuter avec l'environnement familial<sup>22 25</sup>. Les parents exercent une forte pression concernant les pratiques sexuelles et amoureuses<sup>2 15 18 22</sup> de même qu'un contrôle des informations accessibles aux jeunes concernant la sexualité (contenus à transmettre dans l'environnement scolaire, accès à l'éducation à la sexualité)<sup>3 22</sup>.

Des jeunes reconnaissent aussi le manque d'habileté en communication de leurs parents en ce qui a trait à la sexualité<sup>18 22 25</sup> alors que d'autres trouvent qu'il y a une culture du secret concernant la sexualité qui se reproduit dans l'environnement familial<sup>2 20</sup>.

**Les jeunes et leurs expériences amoureuses/relationnelles**

Les premières relations sexuelles sont sources d'anxiété et de regret<sup>1 2</sup>, d'indifférence<sup>1</sup> ou idéalisées à travers l'amour romantique<sup>8</sup>. Des jeunes filles autochtones dénoncent les expériences amoureuses et relationnelles de courtes durées chez les jeunes<sup>16</sup>.

Les croyances des jeunes en matière de la sexualité rappellent que les stéréotypes perdurent<sup>2</sup>, notamment lorsqu'il est question des responsabilités respectives des garçons et des filles eu égard à la négociation de l'usage du condom dans les relations hétérosexuelles<sup>10 16</sup> ainsi que du double standard à l'endroit de la vie sexuelle active des filles et garçons<sup>16</sup>. Un garçon normalise même la violence envers les femmes<sup>16</sup>.

L'adolescence est ponctuée de questionnement envers l'orientation sexuelle, mais également une forte période de construction de la masculinité<sup>19</sup>.

**Les jeunes et leurs capacités**

L'apprentissage en général peut être un processus difficile (ex : mémorisation)<sup>21 27</sup>.

Les corps réagissent différemment au niveau des sensations physiques, ce qui structure les besoins et le vécu<sup>23</sup>.

**Les jeunes et le contexte socio-économique**

L'anonymat des grandes villes<sup>22</sup> et l'origine économique<sup>19</sup> des parents sont mentionnés comme étant des facteurs structurants dans la prise de décisions en ce qui concerne l'éducation et la sexualité. De même, des jeunes en situation de rue parlent de leur association entre la sexualité et le travail du sexe<sup>20</sup>.

## Les jeunes et les sources complémentaires d'information à la sexualité

La pornographie est source d'éducation en matière de sexualité pour des garçons<sup>19</sup> tandis que d'autres s'en distancient<sup>8 19</sup>.

Les médias traditionnels, les médias sociaux, internet, de même que les livres sont considérés des sources d'information positives<sup>3 8 9 13 14 21 24 25</sup> puisqu'ils ne restreignent pas l'accès à l'information en matière de sexualité et qu'ils sont largement accessibles. Cela étant dit, ils exercent aussi une influence négative à cause du désir d'émulation<sup>18</sup>. Les jeunes restent critiques des informations reçues et développent des stratégies pour valider la crédibilité des sources<sup>9 24</sup>.

Les pair.e.s exercent une pression à l'activité sexuelle<sup>16</sup>, à la performance sexuelle<sup>22</sup> ainsi qu'au maintien d'une image corporelle stéréotypée<sup>23</sup>, mais aussi une source d'influence positive : une ressource de soutien à qui se confier et pour avoir des informations concernant la sexualité<sup>7 25</sup>.

## L'accessibilité des soins de santé

Quelques jeunes parlent de la nécessité d'avoir des soins accessibles en ce qui concerne la santé sexuelle<sup>10 18 20 22</sup>.

Ces informations sur le contexte de vie des jeunes nous permettent d'envisager la diversité des expériences, des vécus et des aspirations des jeunes. Même si cela semble évident, il importe de rappeler que les jeunes ont des contextes et des expériences de vie aussi divers que les adultes. Ces expériences doivent être prises en considération dans les analyses de l'étude pour mieux comprendre les besoins des jeunes en matière d'éducation à la sexualité.

## Analyse des études

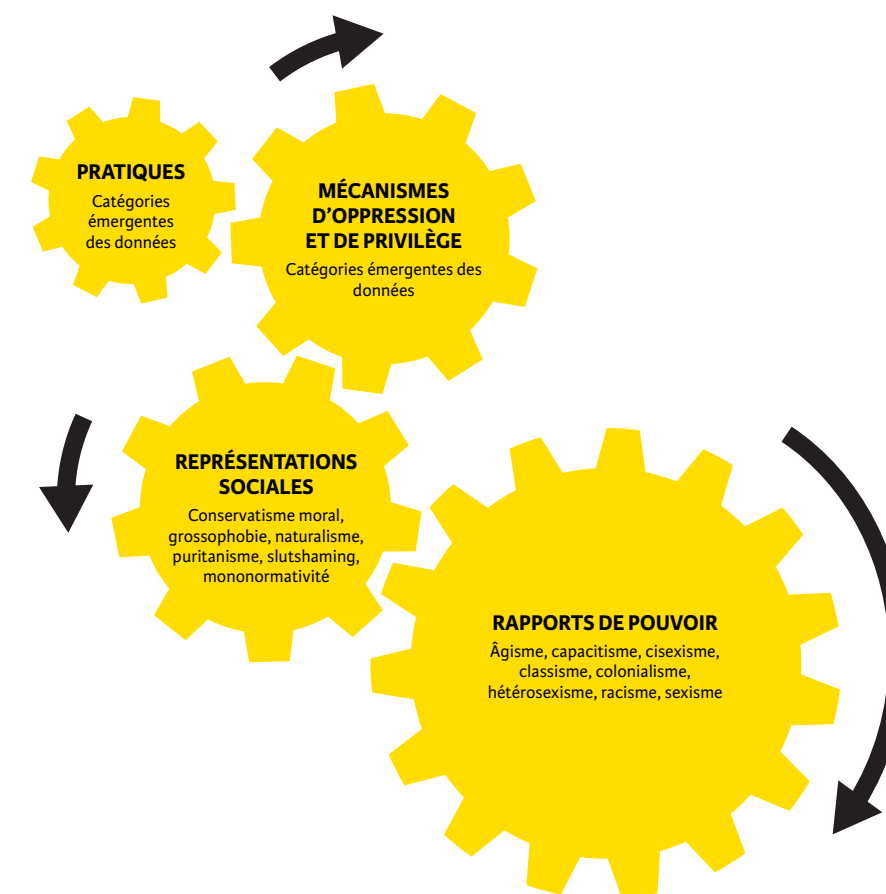
L'analyse des études a permis de mettre en évidence trois (3) axes thématiques pour regrouper les propos des jeunes concernant leurs besoins en éducation à la sexualité. Les deux premiers chapitres parlent des conceptualisations émergentes (chapitre 1) à l'issue des analyses et, plus spécifiquement, des pratiques de renforcement du pouvoir (chapitre 2) dans les classes d'éducation à la sexualité du point de vue des jeunes. Ensuite, le chapitre 3 s'attarde aux contenus d'apprentissage à cibler dans le curriculum d'éducation à la sexualité selon les besoins identifiés par les jeunes. Le chapitre 4 réfère à l'approche pédagogique à employer pour transmettre ces apprentissages.

# 1. Conceptualisations émergentes

Une partie des propos des jeunes extraits des textes étudiés témoignent de l'existence d'un ou de plusieurs rapports de pouvoir. Afin de mieux saisir les points de vue des jeunes sur l'éducation à la sexualité à la lumière d'une analyse intersectionnelle, nous avons distingué et identifié l'articulation conceptuelle et concrète entre rapports de pouvoir, représentations sociales, mécanismes d'oppression et de privilège et pratiques de renforcement du pouvoir. Chacun de ces éléments est défini plus en détail ci-dessous. Le modèle théorique intégrateur, illustré à la figure 1, permet de comprendre l'interrelation des concepts à partir des propos des jeunes.

Partant des témoignages des jeunes, vingt (20) pratiques de renforcement du pouvoir – qu'elles soient réalisées de manière consciente ou non – ont été identifiées (voir le Tableau 3). Elles soulignent un moment pendant lequel l'action du ou de la pédagogue a eu un impact sur le sentiment de légitimité, d'agentivité ou d'appartenance du ou de la jeune en raison de son vécu, de son identité ou de ses capacités. Ces pratiques ont ensuite été regroupées en cinq mécanismes d'oppression et de privilège : 1) la marginalisation des personnes ; 2) la stigmatisation des personnes et des communautés ; 3) l'invisibilisation des sujets et des thématiques ; 4) la reproduction des rôles socio-sexuels traditionnels ; 5) la généralisation d'un modèle normatif unique des corps, des capacités, des vécus et des expériences. Ces pratiques alimentent et sont influencées par les représentations sociales. Voici plus en détail comment nous avons travaillé chacun de ces concepts.

Figure 1  
Modèle intégré des conceptualisations émergentes



**Tableau 3**  
**Conceptualisation émergente des pratiques de renforcement du pouvoir, des mécanismes d'oppression et de privilège**

Pratique de renforcement du pouvoir	Mécanismes d'oppression et de privilège	Représentations sociales (scénarios culturels qui facilitent les rapports de pouvoir)	Rapports de pouvoir inégaux (axes d'oppression concrets)
Ne pas donner accès aux informations	MARGINALISATION des personnes	Conservatisme moral	Âgisme
Différencier l'accès aux services			
Faire peur	STIGMATISATION des personnes ou des communautés	Culture du viol	Capacitisme
Rendre l'information négative			
Pathologiser			
Se moquer et humilier			
Réduire au silence	INVISIBILISATION des sujets et des thématiques	Grossophobie	Cisexisme
Ne pas vouloir savoir			
Interdire			
Mentir	REPRODUCTION DES RÔLES SOCIOSEXUELS traditionnels	Mono-normativité	Classisme
Retenir (ou cacher) l'information			
Réduire la qualité de l'information	GÉNÉRALISATION D'UN MODÈLE NORMATIF UNIQUE des corps, des capacités, des vécus et des expériences	Naturalisme	Colonialisme
Stéréotyper (enfermer dans un rôle)			
Passivité dans les préconceptions et préjugés			
Faire preuve de double standard			
Moraliser (faire appel à une autorité légitime)	Puritanisme	Hétérosexisme	Racisme
Infantiliser			
Être dogmatique	Slutshaming		Sexisme
Prendre pour acquis, présumer			
Ne pas adapter l'information			

### Représentations sociales

Les représentations sociales sont constitutives d'un imaginaire partagé, d'une vision du monde « naturalisée ». Notre rapport ordinaire à la vie sociale, à ses caractéristiques, à ses dynamiques est fondé sur ces dernières. En ce sens, les représentations sociales alimentent les rapports de pouvoir dont elles sont constituées, et ce, en influençant notre capacité de voir, interpréter et évaluer : ce n'est pas seulement de l'extérieur, par des contraintes structurelles, mais aussi de l'intérieur, par nos schèmes de perception et d'appréciation (Bourdieu, 1980) et par les postures de nos corps (Foucault, 1975), que les rapports de pouvoir agissent et se reproduisent quotidiennement.

Les représentations sociales véhiculent des classifications toutes faites sur les possibles, sur ce qui est « acceptable » et ce qui ne l'est pas : en Occident, acheter des vêtements roses pour un petit garçon est généralement perçu comme portant atteinte à la « masculinité » de l'enfant. La distinction des couleurs « masculines » et « féminines » pour les bébés n'est qu'un exemple apparemment anodin de l'effet performatif des représentations sociales par rapport au renforcement des rapports de pouvoir : le cisexisme, l'hétérosexisme et le sexisme se cachent derrière cette coutume, qui reproduit leur « naturalité » en renvoyant à la bicatégorisation des humains en deux sexes comme différence naturelle, deux sexes qu'il faut marquer par une série de signes et de codes sociaux (les couleurs et ainsi de suite).

Dans le contexte de l'éducation à la sexualité, par exemple, une approche centrée sur l'abstinence ou une approche centrée sur les risques associés à la sexualité reposent sur des représentations sociales culturellement enracinées, notamment par rapport à la sexualité des femmes et aux relations sexuelles en général. Ces représentations sociales, qui ne sont pas remises en question par de telles approches, renforcent des rapports de pouvoir axés sur la différence entre masculin et féminin. Par exemple, la représentation sociale du « désir incontrôlable de la sexualité » chez les jeunes hommes encourage non seulement une sexualité avec une diversité de partenaires, mais peut contribuer à « excuser » l'imposition de leur sexualité à d'autres, indépendamment de leur consentement (Connell, 1995). De même, l'absence de représentation positive liant la sexualité et le plaisir pour les jeunes

femmes promeut une sexualité passive, centrée sur la satisfaction et le plaisir de l'autre (masculin). A contrario, celles qui expriment un désir sexuel sont catégorisées comme déviantes (Lindsey, 2015).

Nous avons retenu comme point de départ les représentations sociales suivantes : le *conservatisme moral*, qui condamne a priori des conduites et des expériences de vie comme étant moralement inacceptables ; la *culture du viol*, qui tolère et excuse des relations sexuelles non consentantes, la *grossophobie*, qui discrimine les personnes en surpoids, la *mononormativité*, qui présume du bien-fondé de la monogamie dans les relations amoureuses et sexuelles comme étant la seule option viable en société, le *naturalisme*, qui inscrit dans la « nature » la légitimité de certaines identités, conduites et préférences et l'illégitimité de toutes celles qui s'en distancient ; le *puritanisme*, qui considère la sexualité comme en principe « sale » et dangereuse et le *slutshaming*, qui étiquette les femmes ayant une sexualité riche et un intérêt pour la sexualité comme des « salopes » ou des femmes « perdues ». Elles n'ont pas fait l'objet de codification systématique dans les données, mais elles ont accompagné la codification et l'interprétation des résultats. Toutes ces représentations contribuent à renforcer des inégalités axées sur une série de différences : d'âge, de capacités, de genre, de classe, d'orientation sexuelle, de « race ». Ces différences s'organisent en des rapports de pouvoir qui se situent, comme l'approche intersectionnelle le relève, au niveau d'un croisement.

### Les mécanismes d'oppression et de privilège

Les mécanismes d'oppression et de privilège sont des ensembles organisés d'actions et d'inactions qui reposent sur des représentations sociales et, de ce fait, alimentent les rapports de pouvoir qui structurent la société. Par rapport à notre objet d'étude, plus précisément au contexte pédagogique, nous avons regroupé et identifié les données – de manière inductive – où il était question des pratiques de reproduction des rapports de pouvoir les mécanismes d'oppression suivants : marginalisation des personnes ; stigmatisation des personnes ou des communautés ; invisibilisation des sujets et des expériences ; reproduction des rôles sociosexuels traditionnels ; généralisation d'un modèle normatif unique des corps, des capacités, des vécus et des expériences. Dans ce contexte,



l'un des privilèges est celui de voir son identité, son expérience et ses pratiques représentées comme une norme universelle, c'est-à-dire à travers une représentation courante et non caricaturale de certains corps et certaines pratiques sexuelles telle que l'hétérosexualité monogame, le corps blanc, jeune, sans handicap et correspondant à des standards de beauté qui peuvent aller de la minceur au fait d'avoir les dents droites.

Les mécanismes d'oppression et de privilège agissent comme des ressorts stratégiques, qui structurent l'inégalité entre les personnes dans l'accès aux ressources et aux opportunités afin de la stabiliser à travers le temps, malgré les tentatives ou les volontés individuelles d'y échapper. McIntosh (1988) décrit les privilèges, particulièrement les siens en tant que personnes blanches – qu'elle analyse en les comparant aux privilèges des hommes – comme des « *invisible package of unearned assets that I can count on cashing in each day, but about which I was «meant» to remain oblivious* » (McIntosh, 1988, p. 1). McIntosh précise ainsi que les privilèges ont la particularité de pouvoir être invisibles, autant aux yeux des dominant.e.s que des dominé.e.s.

Il serait erroné de postuler une « volonté » claire derrière le caractère organisé de l'oppression et du privilège et de leur activation dans des situations concrètes. Leur efficacité est liée au fait d'être organisés par les représentations sociales qui renforcent les rapports de pouvoir, et donc donnent aux dominant.e.s l'opportunité d'être tel.le.s. Les privilèges sont autant des avantages individuels (qui peuvent être d'une nature volontaire) que des avantages structurels (qui résultent d'un positionnement involontaire). En ce sens, Smith souligne que les privilèges dépassent le caractère individuel ou les interactions de proximité puisque « les structures sociales actuelles conditionnent à exercer les privilèges que nous pouvons avoir » (Smith, 2013, p. 264, traduction libre). Même des négligences ou des non-actions irréflechies et parfaitement « naturelles » pour la personne qui les commet sont susceptibles d'entraîner à leur suite de puissants effets sur le plan de la reproduction des inégalités. C'est la raison pour

laquelle tous les mécanismes d'oppression et de privilège que nous avons identifiés se traduisent autant dans des ensembles d'actions que dans des ensembles de non-actions (le silence, l'omission, l'hésitation, etc.). Ces actions ou non-actions, qui participent aux mécanismes d'oppression et de privilège, nous les avons définies comme des *pratiques de renforcement du pouvoir*. Les mécanismes d'oppression et de privilège sont situés autant au niveau des institutions qu'à celui des interactions individuelles, et ils organisent la logique cohérente d'opérationnalisation des pratiques. Ces mécanismes ont émergé de façon inductive dans l'analyse des données, lorsque nous avons regroupé les pratiques de renforcement du pouvoir en ensembles cohérents.

### Les pratiques de renforcement du pouvoir

Les pratiques de renforcement du pouvoir rendent possible la société, tant dans ses transformations que dans sa continuité. Elles entretiennent d'étroits liens de réciprocité avec les représentations sociales : d'un côté, ces pratiques sont tributaires des représentations sociales qui en établissent la légitimité ou l'il-légitimité, qui les situent dans l'espace normatif; de l'autre, les représentations sociales ne peuvent exercer leur influence et perdurer que s'il y a des pratiques faisant appel à elles et qui, ce faisant, reconnaissent le bien-fondé de la vision du monde qu'elles véhiculent. Autrement dit, les pratiques de renforcement du pouvoir et les représentations sociales entretiennent des liens mutuels de légitimation. Les pratiques<sup>13</sup> ne sont pas neutres; au contraire, elles contribuent concrètement à la reproduction (ou, le cas échéant, à la remise en cause) des rapports de pouvoir.

Dans des environnements comme l'école, où les possibilités de subversion sont souvent fortement réprimées, ces pratiques sociales– qui sont constituées de communication et d'interaction ordonnées par les représentations sociales – laissent peu de place au développement d'une subjectivité individuelle agentic. Cela représente un obstacle pour les personnes qui subissent des formes d'oppression, tandis que ça

facilite la valorisation de l'expérience des personnes qui correspondent le plus à la norme sociale dominante.

Sachant que ces pratiques sociales ont des effets négatifs observables (taux de suicide et problème de santé mentale chez les jeunes LGBTQIA2S+ ; agression sexuelle chez les cis/transfemmes, exclusion sociale chez les personnes avec des capacités diverses), sachant qu'elles sont ancrées dans des mécanismes d'oppression et de privilège qui sont également observables, nous postulons l'existence de rapports de pouvoir qui structurent tous les niveaux de la réalité sociale. Ce postulat permet d'interpréter les pratiques sociales dans un contexte spécifique d'opérationnalisation du pouvoir qui ne peut faire sens qu'à la lumière de cette lecture interprétative. Autrement dit, les pratiques de renforcement de pouvoir ne sont pas négatives en soi, ni systématiquement reliées à un mécanisme d'oppression. C'est à la lumière du contexte qu'on peut interpréter les tenants et aboutissants des pratiques sociales de communication et d'interaction utilisées. À titre d'illustration, prenons l'exemple de la pratique de « faire peur ». Des parents utilisent parfois la stratégie de « faire peur » à un enfant sans être en train de reproduire un mécanisme d'oppression, comme dans le cas où ils disent « Attention aux voitures!» Cette pratique de « faire peur » peut prendre un sens tout autre lorsqu'il s'agit d'un contexte pédagogique. Par exemple, lorsqu'on dit aux jeunes filles de faire attention à ne pas consommer d'alcool ou à ne pas s'habiller de manière « provocante », la stratégie s'inscrit dans un contexte social et politique de perception différenciée des rôles sexués où les femmes sont tenues « responsables » de leur vulnérabilité sexuelle.

13 La différence conceptuelle entre « action » et « pratique » réside dans le différent niveau d'institutionnalisation ou de routinisation des pratiques : par « pratique », nous désignons une manière codifiée et récurrente de faire, un type d'action qui n'est pas improvisé et novateur, mais qui puise considérablement dans le répertoire social des manières de faire reconnues et reproduites dans un contexte spécifique.

## 2. Les pratiques de renforcement du pouvoir

### Introduction

Environ le quart (25 %) des extraits rapportant les propos des jeunes concernant leurs besoins en éducation à la sexualité est contenu dans la catégorie des pratiques de renforcement du pouvoir. Les propos issus de cette catégorie analytique n'ont pas seulement un volume quantitatif significatif : ils ont également une pertinence qualitative qui mérite d'être soulignée. C'est avec une charge émotive particulière, manifestée par le langage employé par les jeunes, que les pratiques de renforcement du pouvoir sont portées à l'attention des chercheurs.e.s dans les études. Comme nous l'avons indiqué dans la section du cadre conceptuel et le chapitre 1, la pertinence d'analyser les pratiques en question réside dans le fait que ces dernières valident certaines expériences et identités tout en dévalorisant d'autres, qui sont reléguées dans le silence et dans la marginalité. Les jeunes soulignent la manière dont ces pratiques contribuent à la différenciation et la hiérarchisation des identités, vécus et des expériences.

### Présentation des résultats

Nous avons organisé les résultats par mécanismes d'oppression et de privilège, détaillant pour chacun les pratiques qui les constituent. Comme mentionné au chapitre 1. *Conceptualisations émergentes*, vingt (20) pratiques de renforcement du pouvoir ont été identifiées par le biais des témoignages des jeunes des études : 1) marginalisation des personnes ; 2) stigmatisation des personnes et des communautés ; 3) invisibilisation des sujets et des thématiques ; 4) reproduction des rôles sociosexuels traditionnels ; 5) généralisation d'un modèle normatif unique des corps, des capacités, des vécus et des expériences.

#### 1. Marginalisation des personnes

Le premier mécanisme d'oppression et de privilège est la marginalisation des personnes. La marginalisation consiste à refuser à un individu ou un groupe la pleine

participation à la société, à une activité, à des opportunités, à le mettre à l'écart et, par extension, lui refuser la possibilité de contribuer de manière significative à la société et à ses débats. Dans le cas de l'éducation à la sexualité, cette mise à l'écart passe d'abord par le manque d'accès aux cours d'éducation à la sexualité même. Cet accès peut être nié sous prétexte que certaines personnes ou populations n'ont pas besoin de savoir, d'en savoir plus sur le sujet ou d'être informées. Dans tous les cas, des jeunes se voient refuser l'accès aux connaissances en éducation à la sexualité.

Deux pratiques concrètes relevées par les jeunes alimentent ce mécanisme. La première est celle de **ne pas donner accès aux informations**. Trois cas sont évoqués pour témoigner de ces situations d'exclusion du cursus universel en éducation à la sexualité. Le premier cas concerne les jeunes filles qui vivent une grossesse :

*... like there's about 4 girls that have left school already this year ... just from getting pregnant. (filles, Abel et Fitzgerald, 2006)*

Les deuxièmes et troisièmes cas concernent des jeunes filles en situation de handicap intellectuel. L'une d'elles évoque, non sans signes de souffrance, son isolement complet lorsqu'elle veut parler de sexualité ou d'intimité.

*I : No, I'm not talking that much with my parents.*

*SR : Oh, I see. Do you have brothers or sisters you can talk to?*

*I : No, I'm not talking to him either. I'm not talking to anyone (starts crying). (filles en situation de handicap, Lofgren-Martenson, 2012)*

Dans d'autres situations, l'accès universel aux connaissances en éducation à la sexualité est assuré de façon minimale, mais le mécanisme de marginalisation est déployé dans une pratique où les adultes persistent à **différencier l'accès aux services**. Le sujet de la grossesse à l'adolescence est encore ici évoqué par des jeunes filles lors d'un entretien de groupe. Elles sont préoccupées par le peu d'information qu'elles ont sur cette expérience de vie pour renforcer les choix qu'elles ont à faire dans le cas où une grossesse non planifiée survient. Une jeune renchérit durant la conversation

en explicitant le processus de marginalisation qui se met en œuvre lorsqu'une jeune devient enceinte, c'est-à-dire qu'il y a un accès différencié aux services :

*Fille 2 : They don't even give you anywhere to go, like if you get into this situation you can go here and talk to these people and ...*

*Fille 3 : ... people will help you and give you information like if you do become pregnant then there's special schools that you can go to where you can still get your education.*

*Fille 1 : Yeah and abortion stuff. (entretien de groupe de filles, Allen, 2008; souligné par nous)*

L'accès différencié aux services en santé sexuelle est une préoccupation des jeunes dans deux autres cas : l'accès au dépistage des ITSS alors que les cliniques sont ouvertes pendant les heures de classe (garçon, Formby, 2011) ; l'accès aux cours d'éducation à la sexualité dans le cas où ceux-ci sont donnés dans le cadre d'un cours non obligatoire en éducation à la santé (2 garçons et 1 fille, MacDonald, 2011).

#### 2. Stigmatisation des personnes ou communautés

Un deuxième mécanisme d'oppression et de privilège regroupe les pratiques qui ont pour effet de stigmatiser des personnes ou communautés sur la base de leurs identités ou de leurs expériences particulières. Stigmatiser signifie blâmer et critiquer en dénigrant des individus. La stigmatisation est un mécanisme qui se réalise dans une pratique sociale de communication et d'interaction directe, un processus de domination qui peut s'appliquer à un individu dans la classe ou à une communauté d'appartenance qui est évoquée (parfois vaguement) par la ou le pédagogue. Différentes pratiques sont associées à la stigmatisation : faire peur, rendre l'information négative, pathologiser, se moquer et humilier, réduire au silence, ne pas vouloir savoir... Le mécanisme de stigmatisation produit l'exclusion sociale de l'individu ou du groupe social évoqué, mais en mettant en place un processus d'intériorisation de schèmes sociaux (de culpabilité et de honte, par exemple) chez les groupes opprimés.

Parmi les pratiques qui sont regroupées sous ce mécanisme, **faire peur** au sujet de la sexualité des jeunes en

général ou de certaines formes de sexualité fait figure de chef de file. Cette forme d'action de renforcement du pouvoir est très fréquente en éducation à la sexualité selon les jeunes (11 extraits ; 7 études). Un jeune rapporte ainsi que le sexe anal a été dépeint comme une pratique dangereuse pour la santé, qui comporte des conséquences physiques désagréables plutôt que du plaisir.

*"They never went into homosexuality, but they talked about anal sex." [He] continues, "They brought out, you know, that you bleed a little bit and, like, it's terrible for your bowels." (garçon, Fisher, 2009)*

Un mécanisme similaire est également à l'œuvre lorsque l'éducation à la sexualité se limite à une démonstration des conséquences considérées comme négatives de la sexualité afin de tenir pour responsables les personnes pour les choix qu'elles et ils réalisent dans le domaine de la sexualité. La pratique s'attache à **rendre l'information négative**. Les jeunes relèvent qu'il est courant chez les pédagogues en éducation à la sexualité d'associer la sexualité uniquement à ses possibles impacts négatifs. Parfois, les jeunes résumant tout simplement leur point de vue sur leurs cours en disant que les informations sont négatives et ce, sans ambiguïté (3 extraits ; 3 études), comme dans cet extrait d'une jeune :

*It was all negative. (fille, Gubrium et Schafer, 2014)*

À d'autres occasions, l'association avec le danger d'une sexualité active est plus précise. Hormis pour un cas où l'association au danger est liée à la virginité par un garçon (1 extrait ; 1 étude), les autres extraits sont relevés par des filles. Ces extraits mentionnent la douleur chez les filles lors de la première relation sexuelle (1 extrait ; 1 étude), les dangers de la grossesse et des ITSS (1 extrait ; 1 étude) et l'avortement (3 extraits ; 1 étude), qui sont trois sujets qu'elles associent à cette pratique d'action des pédagogues :

*They tell us all the bad stuff: it hurts, you should wait, you can get something—you know, everything bad about it. But they never say the good stuff. (fille, Gubrium et Schafer, 2014)*



*I reckon you get told that teenage girls are bad and sluts, having their babies and stuff'. (fille, Allen, 2008)*

Une dernière pratique mise en œuvre est la **pathologisation** des expériences pour réduire l'expérience des personnes à des anomalies et les associer à la maladie. En plus d'être une pratique capacitiste, c'est-à-dire une pratique qui renforce l'oppression des personnes en situation de handicap parce qu'elle dénigre leur expérience, la pathologisation renforce l'idée que certaines personnes sont des citoyen.ne.s de seconde zone parce qu'elles nécessitent des soins physiques ou psychologiques tout en inférant qu'elles vivent aux crochets de la « majorité » (entendue comme les gens qui correspondent à la norme majoritaire). Les exemples concernent d'une part l'homosexualité masculine et, d'autre part, les jeunes qui sont actives ou actifs sexuellement. Ainsi, être gai est associé au risque de contracter le VIH. Un jeune ouvertement gai raconte qu'il était ciblé lorsque des condoms étaient distribués dans ses classes d'éducation à la sexualité. De son point de vue, l'approche éducative basée sur les facteurs de risque, qui justifiait qu'il soit ciblé, reproduit une association entre l'homosexualité et la maladie.

*This is something I've always been struggling with, obviously the reasons that these things are there is because statistically you're more likely... but the fact that it only happens to one group and that's gay people, and not others is something I find a bit strange... people have sought me out as a gay person to give me free condoms... I don't want to just be gay and be sought out for that, I just want to be. (garçon, Formby, 2011)*

Les jeunes rapportent également être confrontés à la pratique de **se moquer et d'humilier**. La moquerie et l'humiliation ont lieu surtout *entre les jeunes, mais ces derniers rapportent que l'inaction des adultes dans l'environnement scolaire envenime la situation. Une jeune lesbienne explicite les effets négatifs de la moquerie et de l'humiliation d'un compagnon de classe alors que l'éducatrice en sexualité se pose comme complice de la situation :*

*There was this guy in our class who everyone thought he was gay. [...] Anyway, the guys would*

*always pick on him a lot, calling him maricón [queer]. During a workshop, some of the guys were being smart asses and said, "So, Manolo wants to know about having sex with other guys, cause he's a fag." Most of the class laughed and the messed up thing was that the sex educator ended up laughing too, even though she told them to be respectful. I didn't want to be treated that way, so I just acted like I was just a regular girl, you know, saying that I thought this boy and this boy were cute, even though I had a crush on a girl in my classroom. (fille racisée, Garcia, 2009)*

Une dernière pratique constatée est celle de **réduire au silence** ou faire taire (*silencing*) les jeunes qui partagent des expériences ou de l'information, ou qui posent des questions. Certains pédagogues refusent de répondre aux questions posées par les jeunes et les encouragent à se tourner vers d'autres sources que l'école pour obtenir des réponses à leurs questions. Un élève homosexuel mentionne qu'il s'est fait répondre par la personne responsable de l'éducation à la sexualité de poser des questions à ses parents car ce sujet était hors limites dans le cadre du cours d'éducation à la sexualité. Un autre garçon mentionne que le ou la pédagogue a remis à plus tard la discussion sur l'homosexualité suite à son questionnement, mais sans jamais y revenir :

*Well, we can't talk about that. Ask your parents. (garçon homosexuel, Fischer, 2009).*

*He "would raise my hand or say something like 'what about gay people? You know this does occur. What about that?' And it was just like, okay, 'we'll get to that later, don't talk about that.' (garçon, Fisher, 2009)*

Les jeunes mentionnent également que certain.e.s pédagogues « **ne veulent pas savoir** », c'est-à-dire qu'elles et ils ferment les yeux. Cette pratique est remarquée par les jeunes comme une forme d'inaction, de négligence volontaire, de refus d'engager un dialogue avec les jeunes.

*She [teacher] never really asked me why I ripped the form [c'est-à-dire un contrat de virginité] ... I don't think she wanted to know, know what I mean? (lesbienne, Garcia, 2009)*

Ces deux dernières pratiques (le fait de faire taire ou de ne pas vouloir savoir) renforcent l'autorité du ou de la pédagogue dans la classe au détriment des perspectives des jeunes. Leur point de vue, leur vision du monde et, plus globalement, leurs besoins en matière d'éducation à la sexualité sont directement ou indirectement condamnés.

En somme, on voit comment les enseignant.e.s peuvent, volontairement ou involontairement, jouer un rôle crucial dans la stigmatisation de différentes personnes dans les classes d'éducation à la sexualité, ou plus indirectement à travers l'association d'élèves à une communauté d'appartenance qui est réduite au silence ou sur laquelle on ferme les yeux.

### 3. L'invisibilisation des sujets et des thématiques

La troisième dimension abordée par les jeunes concerne l'invisibilisation ou la négation de sujets et de thématiques. On regroupe dans cette catégorie différentes pratiques de renforcement du pouvoir (interdire, mentir, retenir de l'information, réduire la qualité de l'information transmise) qui ont comme effet de ne pas considérer les jeunes comme des sujets sexuels légitimes ou de ne pas tenir compte de la diversité de leurs expériences, ce qui participe à une représentation homogène du groupe des jeunes dans le curriculum d'éducation à la sexualité.

Les jeunes rapportent que plusieurs sujets sont invisibilisés par la pratique d'**interdire** la discussion sur des sujets qui les touchent en soulignant l'effet négatif de cette attitude des pédagogues qui vise à les éloigner de toute expérience sexuelle. Certain.e.s pédagogues cherchent à décourager les jeunes d'avoir une activité sexuelle, autant la masturbation (1 extrait ; 1 étude) qu'une sexualité (présumée) hétérosexuelle (4 extraits ; 4 études) ou une sexualité homosexuelle (3 extraits ; 2 études). À une autre occasion, des jeunes rapportent l'interdiction de discuter des facteurs de risque liés à la sexualité tels que l'alcool et les drogues (1 extrait ; 1 étude). Notons que cette pratique d'interdire aux jeunes la discussion sur la sexualité est mobilisée également dans les pays qui appliquent des programmes d'éducation à la sexualité centrés sur la prévention et la promotion de la santé sexuelle (la Nouvelle-Zélande par exemple).

Bien que cela soit marginal, des jeunes rapportent également avoir été exposé.e.s à des mensonges de la part de la, du pédagogue (2 extraits ; 2 études). **Mentir** est une pratique mobilisée essentiellement dans les cas d'une éducation à la sexualité basée sur l'abstinence, lorsque le programme politique justifie en quelque sorte le mensonge. Un jeune rapporte ainsi s'être fait dire en classe que les condoms brisaient souvent.

*[He was] "taught that 57 percent [of condoms] broke." [anger] That's below fucked up! That's just like, you're straight up lying. That should be illegal! If they can't lie about tobacco and alcohol anymore, they shouldn't be able to lie about sex. (Fisher, 2009)*

Ensuite, les jeunes évoquent une pratique très courante si on en croit le nombre d'extraits rattachés au sujet : le fait de **retenir ou de cacher de l'information pertinente ou décisive**. Le manque d'information transmise aux jeunes est souvent associé à une éducation à la sexualité basée sur l'abstinence, où la pratique de renforcement du pouvoir qui est exercé par les pédagogues mise sur le fait de retenir des informations générales sur la sexualité (8 extraits ; 5 études).

*[H]e just did what the book told him to do he wasn't like going into details telling you what you should do, what's safe, what's not safe... (Kimmel et al., 2013)*

Les informations qui sont cachées aux jeunes concernent parfois des sujets précis dans le domaine de la sexualité. Une jeune fille rapporte que bien qu'elle ait eu des cours en éducation à la sexualité et que le sujet de la contraception ait été abordé, elle n'a pas eu d'information sur le sujet précis du contraceptif oral d'urgence.

*... like the morning after pill and like how it actually works ... 'cos the first time I had the morning after pill I didn't know how ... what it did to you and now I know you get your period again ... and I never knew that ... I had never known. (fille, Abel et Fitzgerald, 2006)*

Hormis le sujet de la contraception (2 extraits ; 2 études), d'autres thématiques comme l'orgasme féminin et la masturbation (3 extraits ; 3 études), les expériences de vie des personnes transgenres (1 extrait ;



1 étude), les sexualités autres qu'hétérosexuelles (9 extraits ; 5 études) et les relations interpersonnelles (3 extraits ; 3 études) sont des sujets sur lesquels les informations ne sont pas toujours transmises aux jeunes, ce qu'elles et ils dénoncent.

Finalement, les jeunes parlent d'une pratique similaire à cette dernière qui consiste à **réduire la qualité de l'information transmise** en éducation à la sexualité (9 extraits ; 6 études). Dans ces extraits, bien que les jeunes ne mentionnent pas explicitement que les sujets ne sont pas abordés en classe, elles et ils perçoivent que les informations transmises ne correspondent pas à un standard de qualité en adéquation avec leurs besoins. Les jeunes rapportent que les informations transmises sont répétitives ou pas assez informatives concernant la sexualité. Elles et ils critiquent ici la pertinence des sujets abordés dans un sens large.

*They don't make it clear what you're doing they just give you sheets and that's what you're doing. (fille de 14 ans, Selwynn et Powell, 2007)*

Différentes pratiques de renforcement du pouvoir mènent donc à l'invisibilisation de sujets et thématiques dans le curriculum qui est offert aux jeunes en éducation à la sexualité. Cela participe du même coup à l'invisibilisation de certaines expériences subjectives qui sont importantes du point de vue des jeunes.

#### 4. La reproduction des rôles sociosexuels traditionnels

Le quatrième mécanisme d'oppression et de privilège consiste en la reproduction des rôles sociosexuels traditionnels. Ces rôles limitent les possibles pour les jeunes puisqu'ils associent à des traditions ce qui devrait relever d'un choix personnel. Différentes pratiques de reproduction des rôles sociosexuels traditionnels avantagent également d'un point de vue personnel ou collectif des groupes qui retirent un privilège de l'enracinement de ces rôles dans la société contemporaine. On regroupe sous cette appellation le fait de stéréotyper, de ne pas réagir devant les préconceptions et les préjugés énoncés, de faire preuve ou de renforcer les doubles standards, de moraliser et d'infantiliser.

La dénonciation de la pratique de **stéréotyper** ou d'enfermer dans un rôle est très courante dans les propos des jeunes. Dix-huit extraits (7 études) y sont rattachés.

Ces stéréotypes sont reproduits de façon explicite en employant des mots qui étiquettent les jeunes ou des attitudes qui ne cachent pas l'opinion toute faite véhiculée par les pédagogues. Les stéréotypes concernant les filles sont courants. Par exemple, les jeunes filles – particulièrement les Latinas – sont considérées comme « trop intéressées » par les cours sur la sexualité à cause de leur sexualité prétendument débridée (fille latinas, Garcia, 2009). D'autres stéréotypes encore plus explicites sont reproduits par les pédagogues lorsque l'emphase est mise sur « les autres » ou « ces autres filles » pour marquer une différence claire entre des filles de bonnes mœurs, c'est-à-dire celles qui adoptent les codes de conduite d'une morale bourgeoise, et celles qui font des choix différents en matière de sexualité.

De même, des stéréotypes persistent à propos de certaines communautés sociales, culturelles, ou géographiques et de leurs comportements sexuels. Par exemple, on incite davantage les jeunes femmes latinas à utiliser le Dépo-provera comme méthode contraceptive de longue durée plutôt que le condom à cause d'une croyance voulant que les Latinos refusent de porter un condom (Garcia, 2009). De même, un ou une jeune n'arrive pas à expliciter en quoi consiste le stéréotype concernant sa communauté autochtone tout en ayant conscience qu'il existe. Dans cet extrait, elle ou il revendique que l'éducation à la sexualité soit enseignée par des personnes qui n'adhèrent pas à ces stéréotypes et ne les reproduisent pas :

*Yeah, that have lived as Native Americans and know all the problems we have and everything... Not just some college dude making hypotheses and crap. (garçon autochtone, Garwick et al., 2008)*

Une deuxième pratique de renforcement du pouvoir consiste à assumer une **passivité** devant les **préconceptions et des préjugés** portés et exprimés par les jeunes dans les classes – entre elles et eux. Semblable à la notion de stéréotype, cette pratique du ou de la pédagogue est davantage un comportement qui relève de l'inaction dans la reproduction des rôles sociosexuels qu'un comportement actif comme dans le cas des autres pratiques. Plusieurs préconceptions et préjugés sont relevés dans les extraits, parfois par les jeunes qui sont en situation d'oppression, parfois par les jeunes qui sont situation de privilège. Par exemple :

les homosexuels sont des drag queens, les femmes sont des bitches ou des putes, une personne est bizarre si elle a une incapacité physique ou une limitation, être trans c'est être « freak ». Un jeune qui vit au croisement de plusieurs axes d'oppression décrit l'intersection des différents préjugés qui entrent en action lorsqu'il explique qu'on associe plus rapidement la séropositivité à un homme gai noir qu'à un homme gai blanc, aux homosexuels plus âgés qu'aux plus jeunes :

*You automatically kind of gauge a level of risk and I think there's several factors come into play there. I think race is a factor... You would perhaps synonymise a black gay man with HIV more than a white gay man and pretty much the same... with an older gay man than a young gay man. (garçon, Formby, 2011)*

Lorsque les pédagogues assistent à ces échanges entre les jeunes sans intervenir pour déconstruire les préjugés, elles et ils contribuent à leur reproduction.

Parfois, les pédagogues **font** directement **preuve de double standard**. L'éducation à la sexualité est un espace propice pour instaurer ce processus de différenciation qui marque les relations sociales dans la classe à l'école. Les extraits dans cette catégorie vont plus loin que la pratique de stéréotyper. Ici, les jeunes en situation d'oppression – et rarement les jeunes en situation de privilège, bien qu'elles et ils puissent être conscientisé.e.s – prennent conscience du processus qui avantage des individus au détriment d'autres. Les jeunes filles rapportent souvent que leur sexualité est associée à celle de la putain alors que celle des garçons est valorisée. En ce sens, les pédagogues reproduisent des attentes différenciées, par exemple entre filles et garçons, qui sont véhiculées par la société en général. Lorsque ces préconceptions et préjugés sont émis par les jeunes et que les pédagogues font preuve d'inaction, elles et ils participent à leur perpétuation et à leur reconduction.

*[The teachers] always talk about the guys, they explain everything about the guys, what the guy would do, what the guy can't do, but what about us? They're just telling us don't lose our virginity, what's that you know? (fille, Gubrium et Shafer, 2014)*

D'autres doubles standards mentionnés par les jeunes concernent la communauté latine par rapport à la communauté blanche aux États-Unis, ou la population homosexuelle par rapport à la population hétérosexuelle.

Au-delà des enjeux de stéréotypes, de préjugés ou de doubles standards, plusieurs jeunes rapportent la pratique de **moraliser** leurs conduites sexuelles et leurs choix. Le curriculum en éducation à la sexualité axé sur l'abstinence rend très visible cette pratique, qui est par exemple dénoncée par ce jeune qui mentionne que tout le monde devait signer un contrat de virginité dans sa classe afin d'éviter d'être perçu comme immoral.le.

*I think there was a point when they gave us a card, possibly. I think I signed it, but I think everybody did. It was something that everyone was doing not to seem promiscuous. (garçon, Gardner, 2015)*

Or, la moralisation entraîne une plus grande souffrance pour les filles comme le révèle cet extrait, issu de la même étude, où la colère d'une jeune transparaît dans son discours lorsque l'éducation à la sexualité reçue consistait en des discours moralisateurs quant à la nécessité de préserver sa virginité :

*They said, 'Your virginity's like tape, and if it's all worn out, nobody wants to use it and it's not that sticky anymore. (fille, Gardner, 2015)*

La pratique de moraliser est également présente dans les cours d'éducation à la sexualité reçus dans des milieux où une approche préventive en éducation à la sexualité est appliquée. Cette moralisation réfère alors au fait de ne pas devenir enceinte (1 extrait ; 1 étude) ou de mettre un condom afin de ne pas avoir d'ITS (1 extrait ; 1 étude).

Finalement, la dernière pratique de renforcement du pouvoir en lien avec la reproduction des rôles sociosexuels est celle qui consiste à **infantiliser**. Plus générale que la moralisation, l'action d'infantiliser concerne les jeunes et leur sexualité (9 extraits ; 7 études). L'attitude condescendante des adultes qui enseignent l'éducation à la sexualité semble courante du point de vue des jeunes. Cette action renforce l'idée de l'immatrité des jeunes et de leur incapacité

à prendre des décisions en lien avec leur sexualité, ce qui les dépossède de leur rationalité et de leur capacité agentive.

*They [parents, teachers] don't give us enough credit [about sexual health]. (garçon, MacDonald et al., 2011)*

*'[T]reat us like grown ups' [instead of] 'told we're stupid, like we don't know' [or] 'like we're in preschool, that's how they talk to us about it'. (fille, Gubrium et Shafer, 2014)*

En somme, la reproduction des rôles sociosexuels prend différentes formes dans l'enseignement de l'éducation à la sexualité. La plus facilement détectable est le recours aux stéréotypes, c'est-à-dire l'utilisation d'une référence de sens commun pour appuyer une opinion qui juge un groupe ou une communauté. Le fait de ne pas déconstruire des préjugés et préconceptions lorsqu'ils sont nommés par les jeunes est une manière passive de contribuer à leur reproduction, et donc de contribuer à l'assignation de rôles en fonction de l'appartenance à certains groupes plutôt qu'à des rôles qui sont librement choisis. Les jugements portés par les jeunes ou par les pédagogues se traduisent également en la mobilisation d'une pratique axée sur les doubles standards, non seulement entre filles et garçons, mais également entre personnes LGBTQIA2S+ par opposition aux personnes hétérosexuelles, et entre personnes blanches par opposition aux personnes racisées. Les doubles standards impliquent des jugements normatifs portés par les pédagogues sur les expériences et les vécus en fonction du ou des groupes d'appartenance. La moralisation participe également à la reproduction des rôles sociosexuels chez les jeunes en les dépossédant de leurs choix concernant la sexualité, au même titre que l'infantilisation.

##### 5. Généralisation d'un modèle normatif unique des corps, des capacités, des vécus et des expériences

Un cinquième mécanisme qui renforce l'oppression et le privilège consiste en la généralisation d'un modèle normatif unique pour les corps, les capacités, les vécus et les expériences. Ici, une idéologie de ce qui est « normal » et donc acceptable est mobilisée pour uniformiser le groupe « jeune ». Cette dimension réfère

à des mécanismes normatifs d'imposition d'une idéologie universelle qui ne tient pas compte de la diversité inhérente dans le groupe des jeunes. On regroupe dans ce mécanisme les pratiques qui consistent à faire preuve d'une attitude dogmatique, à tenir pour acquis et à ne pas adapter l'information.

À quelques occasions, les jeunes rapportent une attitude **dogmatique** de la part des enseignant.e.s, qui entraîne l'imposition d'un modèle normatif pour les conduites sexuelles. Le dogmatisme est dénoncé par des jeunes qui sentent que les pédagogues leur ferment des possibilités avec une posture ferme en ce qui concerne l'abstinence sexuelle (2 extraits ; 1 étude) ou l'avortement (1 extrait ; 1 étude). D'autres associent plutôt le dogmatisme des pédagogues aux possibilités qui ne sont ni justes ni équitables par rapport à celles auxquelles d'autres jeunes ont accès. En particulier, le modèle hétéronormatif monogame est cité comme ayant une portée oppressive :

*They shouldn't just teach this dogmatic view about straight people in a marriage with two kids. (Formby, 2011)*

*I got angry about it—if I was with a guy, I wouldn't be able to marry him and that wasn't fair, so I just threw marriage out the window because it's just something I'm not going to do. (garçon queer, Gardner, 2015)*

Une autre pratique qui renforce la généralisation d'un modèle normatif unique des corps, des capacités, des vécus et des expériences est celle de **prendre pour acquis** et de présumer de la situation des jeunes en uniformisant une norme de référence. Cette pratique est surtout rapportée par des jeunes concernant la diversité sexuelle (4 extraits ; 3 études) et les capacités physiques (1 extrait ; 1 étude). Un jeune gai blanc dans l'extrait ci-dessous raconte comment l'hétérosexualité et la mononormativité étaient présumées dans ses cours d'éducation à la sexualité.

*It was just assumed you were going to grow up and you're gonna like girls and you're gonna want to get married. (gai blanc, Fisher, 2009; souligné par l'auteur)*

Une dernière pratique concerne le fait de **ne pas adapter l'information** à la diversité des expériences

des jeunes et à leurs besoins spécifiques (10 extraits ; 6 études). Des jeunes dans une étude qui traite du multiculturalisme sont critiques de l'adaptation culturelle des interventions en éducation à la sexualité et privilégient un traitement universel (4 extraits ; 1 étude). De façon générale, néanmoins, les jeunes considèrent que l'éducation à la sexualité à laquelle elles et ils ont été exposé.e.s n'étaient pas assez adapté.e.s à leurs besoins spécifiques. L'enjeu est ici de construire un espace et des savoirs universels tout en les adaptant à des besoins spécifiques au niveau des corps, des capacités, des vécus et des expériences. Une Vietnamiennne mentionne explicitement son désir d'avoir des « choses » – on peut présumer qu'elle parle par exemple du matériel pédagogique ou des contenus – avec lesquelles elle peut s'identifier :

*I liked XXX but really, looking back on it, I wish there were things I could relate to as a Vietnamese girl. It would've been good if there were things that looked at the culture. (Vietnamiennne, Rawson et Liamputtong, 2010).*

Un garçon explicite les conséquences d'une attitude qui n'adapte pas l'information à la diversité et aux besoins des jeunes :

*It's like, well, you know, shit, if you aren't represented when they talk about human sexuality—you're not human. You can't be, because you're not included. You're not included. And that's fucked up. (garçon gai, Fisher, 2009)*

La généralisation d'un modèle normatif unique des corps, des capacités, des vécus et des expériences participe au mécanisme d'oppression et de privilège en étant activée par des pratiques dogmatiques, par une pédagogie qui présume de l'hétérosexualité mononormative et par une inaction quant aux besoins des jeunes d'avoir des informations adaptées à leur réalité. Ces différentes pratiques de renforcement du pouvoir normalisent à travers un prisme unique les modèles qui sont considérés comme légitimes pour les jeunes, en n'acceptant pas de reconnaître les différences ou de les représenter de façon explicite dans le curriculum et à travers les modalités pédagogiques.

## Analyse et discussion

Nous avons repéré dans la parole des jeunes vingt (20) pratiques qui alimentent et renforcent cinq mécanismes d'oppression et de privilège. Comme nous l'avons souligné, les extraits analysés témoignent d'une charge émotionnelle importante chez les jeunes, et dans certains cas d'une souffrance profonde liée à l'expérience de ces pratiques mobilisées par les pédagogues dans le cadre de l'enseignement à la sexualité.

Ces pratiques se fondent sur des présupposés ayant un effet oppressif, plus précisément sur des représentations sociales qui facilitent le maintien et la reproduction des rapports de pouvoir. Notre analyse des propos des jeunes permet de remonter du niveau des pratiques à celui de leurs effets sur les mécanismes d'oppression, d'en dégager ensuite les représentations sous-jacentes et de les connecter aux rapports de pouvoir qu'elles renforcent. L'absence de réflexion sur les enjeux de pouvoir présents dans les dynamiques de groupe en situation d'enseignement peut facilement déboucher sur des pratiques et des conduites qui renforcent – même dans les situations involontaires – les inégalités et qui barrent l'accès à l'information, aux possibles et à une sexualité agentive et épanouie. Il est donc important que les pédagogues soient en premier lieu conscient.e.s de la diversité des situations, des expériences et des identités qui constituent leur public, et du fait crucial que cette diversité n'est pas neutre, mais traversée par des enjeux de pouvoir et des mécanismes d'oppression et de privilège qu'une pédagogie non adaptée peut finir par renforcer. Il importe également, au-delà de la connaissance des vulnérabilités des jeunes dans leur classe, que les pédagogues portent un regard plus général sur les mécanismes d'oppression et de privilège liés aux différentes communautés d'appartenance.

Même lorsqu'elles sont involontaires, les différentes pratiques de renforcement du pouvoir peuvent augmenter la détresse et la souffrance de populations précises dont la condition sociale et politique est déjà précaire en dehors du milieu pédagogique. Cela pose l'enjeu de la proactivité des pédagogues dans l'analyse des besoins des jeunes afin que la pédagogie de l'éducation à la sexualité puisse être positive, inclusive par rapport la diversité, et adaptée aux enjeux qu'elle pose.



Il est intéressant de noter que selon les extraits analysés, le mécanisme de marginalisation concerne presque exclusivement les femmes, soulignant la prégnance des inégalités entre les genres. Cela fait écho à l'importance, à travers l'histoire, qu'a revêtue la lutte pour l'éducation à la sexualité afin que les femmes aient accès à des informations – parfois de base – leur permettant de se réapproprier leurs corps, leur reproduction et leur autonomie sexuelle (Boucher, 2003). Cependant, ce constat doit être interprété avec prudence, puisqu'il peut n'être que le résultat d'un biais dans la littérature ou d'un effet d'échantillonnage. En effet, aucune des recherches analysées ne mentionne la marginalisation des personnes asexuelles, trans, non binaires ou intersexes. Elles ne semblent pas faire partie des échantillons et ne sont pas mentionnées non plus comme un sujet de préoccupation de la part des chercheur.e.s. Il ne faut donc pas conclure que seules les femmes sont victimes de cette marginalisation, mais plutôt que cette forme de marginalisation a été prise en compte par les personnes qui ont défini le cadre de leurs recherches en ce sens.

L'association de la sexualité au danger relevé par les filles dans le corpus de texte rappelle plusieurs études qui ont révélé que les filles sont particulièrement visées par les campagnes de protection en éducation à la sexualité (Boucher, 2003; Cameron-Lewis et Allen, 2013). Cette pratique n'est toutefois pas sans rappeler celle, plus explicite dans notre corpus et réitérée par d'autres études, de l'utilisation de la peur dans la pédagogie en éducation à la sexualité, malgré l'inefficacité de cette stratégie (Chandra-Mouli, Svanemyr, et al., 2015; Hedgepeth et Helmich, 1996; Vanwesenbeeck, Westeneng, de Boer, Reinders et Van Zorge, 2016) *clear, and comprehensive definition of reproductive health and called for nations to meet the educational and service needs of adolescents to enable them to deal in a positive and responsible way with their sexuality. In the context of the ongoing review of the International Conference on Population and Development Programme of Action and the considerations for a post-2015 development agenda, this article summarizes the findings of the articles presented in this volume and identifies key challenges and critical answers that need to be tackled in addressing adolescent sexual and reproductive health and rights. The key recommendations are to link the provision of sexuality education and sexual and reproductive health (SRH. Des paral-*

lèles évidents doivent ainsi être faits entre ces deux pratiques en ce qui a trait à la stigmatisation des personnes et des communautés : on peut émettre l'hypothèse que la pratique de faire peur est plus explicite lorsqu'une pratique sexuelle est interdite (par exemple lorsque l'éducation à la sexualité est axée sur l'abstinence) tandis que l'association au danger est une pratique plus libérale qui a un effet similaire : décourager les jeunes de s'engager dans une pratique. À partir de leurs propos, on peut déceler plusieurs parallèles entre la stigmatisation du sexe anal chez la communauté homosexuelle masculine et la stigmatisation des premières relations sexuelles chez les filles.

On remarque également dans notre échantillon beaucoup d'exemples de préjugés passifs de la part des pédagogues. Ce point est particulièrement important puisqu'il souligne des processus invisibles, car inconscients, qui peuvent coexister avec les meilleures intentions de la part des pédagogues. Cela souligne la nécessité pour toute personne qui va enseigner l'éducation à la sexualité de mener un processus actif, au préalable, d'examen autoréflexif et de déconstruction de ses croyances, positions et préjugés. D'autres auteurs ont mentionné la nécessité de réfléchir aux valeurs explicites et implicites transmises par les éducatrices et les éducateurs puisqu'elles sont au cœur des attitudes adoptées par ces dernières et ces derniers en éducation à la sexualité (Halstead et Reiss, 2003). Il peut alors être utile par exemple de se questionner à savoir ce que, personnellement, on considère comme étant un « bon modèle de sexualité » ou une vision de la « bonne vie » afin de faire émerger les angles morts de notre propre pensée, que l'on cherche probablement à transmettre sans avoir analysé comment ce modèle est ancré dans un système social traversé par des relations de pouvoir inégalitaires, dans lequel nous jouons tous et toutes un rôle. En outre, se situer, en tant que pédagogue, dans la matrice des oppressions est certainement un outil pédagogique intéressant afin de mieux comprendre le pouvoir d'influence qui peut être reproduit dans sa classe d'éducation à la sexualité (Rivera, 2017).

Il semble que la reconduction des rôles et stéréotypes sexués présente, autant chez les pédagogues que chez les jeunes, un enjeu clé dans le processus de naturalisation des comportements différenciés en éducation à la sexualité. Une classe d'éducation à la sexualité peut ainsi être l'occasion de mieux comprendre l'influence

des processus institutionnels ou structurels qui constituent les identités sociales (Case, 2017).

Finalement, l'étude démontre que le seul fait d'être jeune et d'avoir une sexualité active enclenche un stéréotype négatif, ce qui est encore plus marqué pour les jeunes filles. En ce sens, promouvoir une sexualité positive et émancipatrice ne peut se faire ni en niant la sexualité des jeunes, ni en la dénigrant. Cet élément est d'autant plus important pour les jeunes marginalisé.e.s, pour qui il est encore plus ardu de s'identifier au contenu enseigné, notamment parce que la généralisation d'un modèle normatif universalise une norme de référence qui rend difficile cette identification, empêchant ainsi des jeunes de s'épanouir positivement.



### 3. Les contenus d'apprentissages à cibler en éducation à la sexualité

#### Introduction

Près du quart des extraits analysés concerne les contenus d'éducation à la sexualité que les jeunes ont reçus ou auraient aimé recevoir. Cette partie permet de mettre en lumière les différences entre les contenus d'apprentissages proposés par les adultes qui conçoivent et délivrent les programmes d'éducation à la sexualité et ceux qui sont souhaités par les jeunes.

#### Présentation des résultats

Les différents contenus qui doivent être abordés en éducation à la sexualité selon les jeunes ont été regroupés en trois thématiques : 1) l'éducation à la sexualité et ses bienfaits ; 2) la nécessité d'une éducation à la sexualité qui enseigne l'anatomie, mais qui dépasse les aspects de la biologie et de la reproduction ; 3) une éducation à la sexualité qui prend en compte les aspects relationnels et émotionnels. L'annexe 3 présente un tableau détaillé des thématiques abordées par les jeunes dans les études.

#### 1. L'éducation à la sexualité et ses bienfaits

Les bienfaits de l'éducation à la sexualité est un sujet abordé par les jeunes dans dix (10) textes sur les vingt-sept (27) analysés. De prime abord, les jeunes s'entendent quant à l'importance d'avoir une exposition prolongée à l'éducation à la sexualité. Elles et ils s'accordent sur ses impacts positifs sur le plan de l'amélioration de leurs connaissances.

*It taught me quite a lot, it taught me some stuff I didn't know and it's taught me a lot of stuff, like information I'll probably need in the near future. (garçon de 14 ans, Buston et Wight, 2006)*

Seul.e.s quelques jeunes interrogé.e.s dans le cadre d'une des études démontrent un peu de scepticisme quant à ses bienfaits puisque, d'après elles et eux, ce sont les expériences davantage que les connaissances qui ont un rôle à jouer dans leur apprentissage : « *Most of the stuff...you gotta experience for yourself* » (Adams et Williams, 2011). Néanmoins, de façon générale, les études convergent à savoir que les jeunes rapportent des impacts positifs dans leur vie grâce à l'éducation à la sexualité. Des jeunes vont même jusqu'à dire que les notions apprises en classe concernant la sexualité leur permettent d'avoir un sens des responsabilités plus grand, qu'elles les aident à réfléchir à leurs actes et à transformer leurs attitudes ou comportements, créant ainsi un impact positif sur leur confiance en soi et leur santé sexuelle et reproductive.

*It was the story... just makes me [want] to take more responsibility in the future, and before ask like, what's the outcome and [be] aware of all the risks. And, so you can try to minimize the risk. (garçon, Ashdown, 2015)*

*[It] makes you realise that the girl doesn't always want to do it and that you shouldn't really pressure them. (garçon, 14 ans, Buston et Wight, 2006)*

*[O]nce you have understood and feel you have been able to absorb the knowledge, self-esteem increases. (personne avec un handicap intellectuel, Lofgren-Martenson, 2012)*

Quelques jeunes qui ont été exposés à une éducation à la sexualité abstinentement contrairement à des programmes qui visent la prévention des risques parlent directement des impacts négatifs de ce type de curriculum sur leur santé.

*[I] might have been more comfortable, maybe less depressed, because I would have [felt] like I was more accepted because they were including that in the class [rather] than just kind of hushing it away. [I] wouldn't have felt as secluded with everyone. (garçon, 19 ans, Fisher, 2009)*

#### 2. L'éducation à la sexualité, au-delà de la biologie et de la reproduction

Les jeunes ciblent différents contenus à apprendre concernant l'anatomie et le corps, mais veulent que ces contenus d'apprentissages dépassent l'aspect biologique de la sexualité. Une jeune résume explicitement cette idée : « *At school they focused on the biology stuff and at the time I remembered thinking we know all that biology stuff, we want more* » (Vietnamienne, Rawson et Liamputtong, 2010). Les thématiques qui émergent sont les suivantes : 1) la contraception et la prise de risque ; 2) l'enseignement de différentes sexualités et pratiques ; 3) parler de plaisir, de désir et d'érotisme ; 4) prendre en compte la diversité des corps.

##### 2.1. La contraception et la prise de risque : multiples points de vue

Plusieurs jeunes mentionnent avoir été exposés à des discours sur la prévention des grossesses à l'adolescence et les mesures à prendre pour diminuer les risques de contracter une ITSS lors de leurs cours d'éducation à la sexualité. La réception face à ces contenus est parfois **neutre**, c'est-à-dire qu'elle n'est considérée ni de façon négative ni de façon positive (5 études, 11 extraits). Beaucoup mentionnent que ces apprentissages sont **nécessaires** à leur cheminement (10 études, 18 extraits). Des jeunes qui sont confrontés à une éducation à la sexualité qui prône l'abstinence mentionnent l'importance de privilégier un discours de prévention et de promotion de la santé.

*Yeah, like instead of saying 'Don't have sex', they should say, 'If you are going to have sex use a condom.' (garçon racisé, Adams et Williams, 2011)*

Un jeune garçon gai racisé (Fisher, 2009) mentionne également que même si les informations concernant la reproduction hétérosexuelle ne lui sont pas spécifiquement nécessaires, ces enseignements restent nécessaires « [to] *understand how his heterosexual friends might go about reproduction* ».

Néanmoins, plusieurs jeunes formulent explicitement des **critiques** par rapport aux contenus d'éducation à la sexualité qui se limitent à la prévention des potentielles conséquences négatives de la sexualité (grossesse non planifiée, ITSS). Elles et ils croient que ces apprentissages ne vont pas assez loin parce qu'ils

sont trop centrés sur les connaissances anatomiques, médicales ou en lien direct avec la santé (6 sources, 11 extraits).

*The course was poorly designed in terms of they just tell you to memorize the medical way of saying the genital names, or whatever. (garçon gai, Fisher, 2009)*

*All I got in sex ed was the organs, like it had nothing to do with sex really – the anatomy. (fille, Helmer et al., 2015)*

##### 2.2. L'enseignement des différentes sexualités et pratiques

Les jeunes demandent à ce que les cours d'éducation à la sexualité soient explicites, concrets et leur transmettent des connaissances techniques directement applicables sur la sexualité et le sexe plus sécuritaire : « *I should had been getting told directly what's going to happen* » (jeune fille, Gubrium et Shafer, 2014). Certain.e.s réclament par exemple des explications sur les étapes nécessaires pour mettre un condom :

*You can put things into steps and procedures and, you know, with condoms and safe sex and perhaps lubricant ... (garçon de 23 ans, racisé et non hétérosexuel, porteur du VIH, Pingel, 2013)*

*...if we were taught how to use condoms, you know, that would be better. As far as size and lubrication and all that. I think we should be taught how to use it. (fille, 21 ans, Kimmel et al., 2013)*

Aussi, des jeunes demandent que les discours sur la sexualité plus sécuritaire soient plus variés et qu'ils ne se limitent pas à la sexualité hétéronormative (hétérosexuelle et basée sur la pénétration pénis-vagin). Elles et ils réclament qu'on leur parle du condom, mais aussi de digues dentaires. De services de planification des naissances, mais également de services et informations pour les personnes de la communauté LGBTQIA2S+. Une jeune résume cette idée lorsqu'elle affirme qu'elle voudrait que son éducation à la sexualité lui enseigne :

STD prevention for people having different kinds of sex with different gender identities and different sexual orientations. (fille, Gowen et Wings-Yanez, 2013)

Les enseignements sur les pratiques sexuelles sécuritaires pour les jeunes devraient également inclure des apprentissages sur les pratiques auto-érotiques sécuritaires, par exemple sur l'utilisation des jouets sexuels.

*You know, if you want to get your little groove on, they have little vibrators, you know, they friends. That's another way safe sex. If he waitin' on test results, he can get down there and he can use that toy. You can sanitise that toy, you can put a condom on that toy. It's, you know, they always say don't have sex or use a condom. Throw other options out there. (Kimmel, 2013)*

Un autre jeune mentionne que parler de sexe plus sécuritaire, c'est aussi aborder la question de la consommation, et de comment elle peut affecter la sexualité et la capacité à prendre des décisions.

*-But I think it's important to talk about alcohol and drugs, how does alcohol for instance affect feelings, and sex and how ...*

*-I can't have sex when I'm drunk.*

*... how does drugs affect feelings and sex? Are there pros to be drunk or stoned when you have sex, are there cons?*

*-When I'm drunk I can have sex for hours, it's sick really. [dans un sens positif]*

*-And I can't get it up.*

### 2.3. Parler de plaisir, de désir et d'érotisme

Les jeunes voudraient entendre parler d'érotisme, de désir et de plaisir. Nous avons déjà mentionné la question des jouets sexuels en lien avec les pratiques sexuelles, mais il y a aussi des jeunes qui parlent de la sensualité dans les relations, de la masturbation, de l'orgasme – surtout celui des femmes, qui est invisibilisé alors que celui des hommes est tenu pour acquis. Cet extrait est particulièrement marquant, car des jeunes filles mentionnent que le plaisir n'est pas présenté comme partie intégrante de la sexualité des femmes.

*R : They should actually mention the word orgasm at least once.*

*J : Yeah.*

*R : Because they don't. I, this is weird, I don't actually, and this is truthfully, I'd never heard of the word orgasm until I was like fourteen...*

*A : Me neither.*

*R : ...I didn't even know what one was. No one told me that there was a pleasurable side to this that you could actually do this....*

*A : Yeah I heard about your boyfriend blah, blah, blah orgasm...*

*R : Or the internet, I found out on the internet on a, on a...*

*J : Oh yeah, I find out about everything on the internet...*

*K : Oh internet, what would we do without it.*

*R : You know you never get told about it. (filles, Allen, 2007, 2008)*

### 2.4. Prendre en compte la diversité des corps

Si les informations sur le fonctionnement du corps, c'est-à-dire « how the body works » (jeune fille avec une déficience intellectuelle, Lofgren-Martenson, 2012), sont une nécessité pour les jeunes, elles et ils veulent également que ces enseignements incluent la diversité des corps (ex. : parler de grosseur, parler du clitoris) dans une perspective d'affirmation de soi. Une jeune fille rapporte qu'elle veut :

*A diagram of what the anatomy actually looks like ... no one knows what a clit [clitoris] is. (fille bisexuelle, Gowen et Wings-Yanez, 2013)*

De même, une grande brûlée rapporte différentes sensations dans son corps :

*A lot of times we have limited movement, so therefore some of the sexual positions just are not comfortable. And there is also the loss of feeling depending on how deep the burn is you can have absolutely no feeling, for myself, ... I have no feeling in the breast what so ever. (fille, Parrott et Esmail, 2010)*

Parler de puberté devrait également être l'occasion d'adopter une attitude plus ouverte quant à la diversité du développement psychosexuel. L'enjeu des personnes en transition quant à l'expression de leur genre est ici soulevé.

*There are people who will actually go through a second puberty so they can look and feel and be the way they want to be. (personne trans, Gowen et Wings-Yanez, 2013)*

## 3. L'éducation à la sexualité : aspects relationnels et affectifs

Les jeunes veulent entendre parler des aspects relationnels et affectifs qui entourent la sexualité. Cinq (5) thématiques ont émergé : 1) les parcours amoureux; 2) la négociation et l'agentivité sexuelle; 3) la communication et les émotions; 4) l'identité et l'expression de genre et l'orientation/préférences sexuelles; 5) l'amitié.

### 3.1. Les parcours amoureux

Plusieurs jeunes aimeraient que les cours d'éducation à la sexualité abordent la question des différents aspects du parcours amoureux, du moment de la séduction à l'engagement dans une relation jusqu'à la rupture. Le sujet de la séduction est souvent évoqué par les jeunes (4 études, 8 extraits). Elles et ils aimeraient avoir des informations sur les différents types de relation, l'engagement et l'attachement dans le cadre d'une relation amoureuse ou encore la grossesse et la parentalité. Une jeune fille en situation de handicap intellectuel mentionne qu'elle souhaite des informations concernant l'engagement entre partenaires.

*How to be more (of a) person, one partner, and...committed (Swango-Wilson, 2012)*

Des jeunes déplorent le manque de discussion en classe d'éducation à la sexualité sur les parcours amoureux même si ces informations peuvent être jugées comme étant de base. Une jeune fille mentionne sa surprise disant que même dans le cadre d'une éducation à l'hétérosexualité, l'aspect relationnel de la vie amoureuse est écarté des notions à enseigner.

*Yeah and like the relations thing isn't really there for like straight kids either like, they don't teach anyone how to relate to the opposite sex at all or anything like that. (fille, Allen, 2008)*

Les thématiques qui abordent le parcours amoureux permettent de mieux comprendre les enjeux relationnels auxquels les jeunes vont faire face en tant qu'adultes, mais également dès maintenant lors de la vie adolescente.

*[A] lot of us learn by experience that after you have sex you have this emotional attachment with that person and that's not taught in, nowhere...that emotional attachment with that person, that is a big factor in sex and why people keep on having it with that person, even though she know [sic] he might have sex with twelve other girls. (fille de 23 ans, Kimmel et al., 2013)*

### 3.2. La négociation, le consentement et l'agentivité sexuelle

La thématique de la négociation, du consentement et de l'agentivité sexuelle est également fortement prise en compte par les jeunes. Encore ici, l'aspect pratique est exigé, mais cette fois-ci dans le cadre explicite de la négociation entre les partenaires lors d'une relation sexuelle. Un échange entre un participant et le chercheur témoigne de cette volonté d'être informé concrètement sur la négociation interpersonnelle :

*Robert : I mean the guy knows that he's going to do it. He'll put it on before they actually get there.*

*Interviewer : Yeah.*

*Robert : Like, the girl, like, I think most of the girls really don't know when to tell the guy when to put on the condom.*

*Interviewer : Yeah, don't you learn about that in classes and that?*

*Robert : Hmm, no.*

*Interviewer : No?*

*Robert : We learn all the dangers and stuff about sex but we don't yeah.*

*Interviewer : How to [sic] stuff.*

*Robert : Yeah like like when you actually go [...] like when to tell them to do this and like when is the right time to do that. (Abel et Fitzgerald, 2006)*

D'autres jeunes sont plus explicites concernant la question du consentement. Quelques garçons dans un entretien de groupe, par exemple, mentionnent



que « *sexuality education should be mandatory for all years including 11 and 12 [years old] ... need more on consent and relationships* » (garçons autochtones et non autochtones, Helmer et al., 2015).

Plusieurs jeunes mentionnent également l'importance de soutenir leurs choix concernant leur sexualité (7 études, 11 extraits) : *you should allow someone to make his or her own choice given all the facts* (jeune, Fisher, 2009). *Quelques jeunes filles parlent également des apprentissages à réaliser pour négocier les normes et résister aux pressions sociales.*

*I really think young people need to know all the social things as well. The pressures, being careful and things like that, and for Vietnamese young people and really any one from another culture, there's all the cultural issues as well. These things are important and I don't think the schools are getting that.* (fille racisée de 24 ans, Rawson et Liamputtong, 2010)

Ainsi, les jeunes mettent de l'avant la nécessité de se faire transmettre des contenus d'apprentissage qui leur permettent de faire des choix agentifs et de se responsabiliser dans leurs prises de décision concernant différents sujets comme la grossesse ou l'activité sexuelle. Les jeunes veulent apprendre à négocier la pression de leurs pair.e.s, de leur environnement social ou la pression sociale des médias.

### 3.3. La communication et les émotions

Les jeunes désirent que leurs cours d'éducation à la sexualité leur enseignent des notions de communication qui pourront être mises en pratique. L'aspect du savoir-faire est ainsi évoqué.

*All the teaching about condoms and STD prevention isn't going to be used, ever, if the person doesn't know how to talk about it, and it's useless if you don't teach how to talk about it in relationships.* (jeune transgenre, Gowen et Wings-Yanez, 2013)

Les apprentissages concernant la communication sont liés aux émotions puisque la communication semble impossible si les émotions vécues ne sont pas bien gérées : « *Because, I mean, it's hard to be pissed off at somebody and like try to talk to them about what*

*happened or stay with them.* » (fille racisée, Adams et Williams, 2011)

### 3.4. L'identité, l'expression de genre et l'orientation/préférences sexuelles

Les jeunes refusent que les questions de genre, d'orientation et de préférences sexuelles soient taboues. Elles et ils veulent que ces sujets soient abordés au même titre que d'autres et pas seulement dans un contexte sexuel. Ainsi, elles et ils aimeraient que soient abordés les enjeux du *coming out et des relations avec les parents, et que leur identité ne soit pas réduite à un stéréotype sur les rôles sociaux et les pratiques sexuelles.*

*I would have loved to of have had a, a non-sexual review of gay people when I was young. [...] It just seemed like it was very much about sex and it was this sex obsessed, ya know, culture that I was beginning to align myself with and I didn't have any alternative to talk to [my parents] about even though I knew, I knew that wasn't me. I knew I wasn't just a sex obsessed person, that I have other goals and things I wanted to do. But I didn't have, I didn't have much to explain to them.* (gai blanc, 22 ans, Pingel, 2013)

### 3.5. L'amour et l'amitié

Finalement, quelques jeunes veulent aborder des sujets comme l'amitié d'un point de vue général, ou dans le cas particulier des relations amicales de son/sa/ses partenaires : « *If she has a friend you do not like or never liked, you have to try—try to be nice to them* » (garçon blanc, Adams et Williams, 2013).

En résumé, les jeunes reconnaissent l'importance de l'éducation à la sexualité pour améliorer leurs connaissances factuelles, même si quelques-unes et quelques-uns maintiennent que ces apprentissages ne peuvent pas remplacer l'expérience. Les effets positifs de l'éducation à la sexualité dépassent l'élargissement des connaissances liées à la biologie, la reproduction et les pratiques plus sécuritaires; les jeunes mentionnent qu'elle a aussi un impact sur leurs attitudes et leur savoir-être.

Concernant les apprentissages désirés en classe d'éducation à la sexualité, les jeunes trouvent important que les enseignements sur l'anatomie et le corps persistent,

mais veulent des savoirs plus complets pour répondre à leurs besoins diversifiés. Les contenus pédagogiques abordant les pratiques plus sécuritaires devraient inclure les réalités de la communauté LGBTQIA2S+, les jouets sexuels et la consommation d'alcool et de drogues. D'autres critiques adressées aux discours sur la prévention des grossesses et de la prise de risque sexuel concernent le manque de perspectives sur les différentes sexualités au-delà de la reproduction et de la sexualité hétéronormative traditionnelle (pénis-vagin) de même que l'absence de connaissances explicites sur les pratiques sexuelles. L'érotisme, le désir et le plaisir sont également des sujets dont elles et ils veulent entendre parler. Finalement, les sujets comme le fonctionnement du corps et la puberté devraient inclure des perspectives plus diversifiées, notamment la diversité corporelle (y compris le handicap) et les personnes qui ont un parcours de transition d'expression de genre, afin de décentrer l'expérience type du développement.

Selon les jeunes, des apprentissages visant explicitement l'acquisition de savoirs relationnels devraient être au programme. Le « comment faire » dans les différents moments du parcours amoureux est une préoccupation des jeunes qui aimeraient mieux comprendre les différents aspects de la séduction, de l'engagement dans une relation, de la parentalité et de la rupture. Ensuite, les jeunes veulent développer des compétences pour mieux naviguer dans les relations interpersonnelles intimes de même que pour prendre de meilleures décisions lorsqu'elles ou ils doivent faire face à des situations de pressions sociales (comme avoir ou non une relation sexuelle) ou à des contextes de choix décisif (par exemple une grossesse non planifiée). La communication et les émotions sont également des thèmes sur lesquels les jeunes veulent acquérir des connaissances supplémentaires afin de gagner en confiance et de mieux interagir. Finalement, des thématiques comme l'amour et l'amitié sont des sujets que les jeunes veulent aborder de même que l'identité et l'expression de genre ainsi que l'orientation et les préférences sexuelles, mais en mettant de l'avant l'aspect relationnel et l'humanité des personnes plutôt qu'en sexualisant leurs identités.

## Analyse et discussion

Les contenus d'apprentissages à cibler en éducation à la sexualité du point de vue des jeunes sont diversifiés, mais réfèrent à une éducation à la sexualité positive et inclusive de la diversité corporelle, sexuelle et de genre. Ces constats convergent largement avec une synthèse de littérature réunissant 48 études quant au point de vue des jeunes sur l'éducation à la sexualité, à savoir que les enseignements trop axés sur la biologie « dé-érotisent et désincorporent la sexualité » (Pound et al., 2016, p. 7; traduction libre). Notre étude confirme ces résultats : les jeunes veulent des apprentissages de base sur l'anatomie et la reproduction, mais l'éducation à la sexualité ne doit pas s'y restreindre et doit inclure des connaissances explicites sur la diversité corporelle, sur les différentes sexualités (non hétérosexuelles et non monogames), sur l'aspect technique des pratiques sexuelles de même que sur le désir, l'érotisme et le plaisir. Ce dernier sujet est repris et davantage approfondi lorsque les jeunes parlent du développement de leurs habiletés interpersonnelles et sociales pour mieux s'engager dans leurs parcours amoureux et leur vie intime.

L'éducation à la sexualité privilégiée par les jeunes est celle qui s'inscrit en continuité des apprentissages concernant la sexualité et la vie affective (« sex and relationship education ») afin d'inclure les thématiques sur les parcours amoureux, sur l'amitié, sur la communication et la vie affective et de tout ce qui concerne le développement de l'identité et des habiletés sociales. Cela exige, comme d'autres auteurs l'ont mentionné avant nous, d'adopter une perspective multidimensionnelle de la sexualité et d'enseigner, au-delà des connaissances, des savoir-être et des savoir-faire, afin de développer des attitudes et des comportements pro-sociaux (Desaulniers, 2001; Frans, 2016) .

De façon générale, les jeunes mentionnent également la nécessité que leur éducation à la sexualité soit positive afin de miser sur le développement de leur agentivité sexuelle. Des contenus d'apprentissages qui ciblent une sexualité positive prennent en considération une variété de sexualité, tant au niveau de l'orientation sexuelle que des préférences ou des pratiques sexuelles. Elles et ils veulent que les contenus transmis leur permettent de faire les choix optimaux dans le contexte de vie qui est le leur et que les



adultes aient confiance en leur choix (Haberland et Rogow, 2015; Pound et al., 2016). Cela exige de sortir d'une approche d'évitement des effets négatifs d'une sexualité hâtive chez les jeunes, généralement ancrée dans la moralisation.

## 4. Les approches pédagogiques

### Introduction

Dans la section précédente, nous avons colligé les extraits où il était question des besoins exprimés par les jeunes quant aux contenus d'apprentissage en éducation à la sexualité. Dans la présente section, nous nous attacherons à comprendre comment et dans quel contexte la transmission des connaissances doit être réalisée. Les résultats ont comme point de départ les propos des jeunes et sont orientés vers les approches pédagogiques qui répondent à leurs besoins en matière d'éducation à la sexualité. Les résultats regroupent surtout des extraits descriptifs. Près de 40 % de l'ensemble des extraits sont contenus dans cette catégorie.

### Présentation des résultats

Quatre (4) thématiques sont abordées concernant les modalités d'intervention et les approches pédagogiques désirées par les jeunes : 1) l'âge et la durée des cours ; 2) l'identité du ou de la pédagogue ; 3) le matériel didactique ; 4) la construction d'un espace sécuritaire et inclusif.

#### 1. L'âge et la durée des cours

*Le timing du curriculum est un sujet souvent abordé par les jeunes. L'opinion générale qui se dégage sur ce point est qu'il n'est généralement pas adapté à leurs besoins. La presque totalité des jeunes qui abordent le sujet estime que les apprentissages sont enseignés trop tard pour les aider à prendre des décisions concernant leur sexualité et leurs choix de vie.*

*It's best to start at an early age too. Because if my Mom just came up and started talking about that I would freak out. (fille, MacDonald et al., 2011)*

*– A : They're really boring, they tell us things we already know, we know too much.*

*– B : It's like going over the same things over and over again. (filles de 16 ans, Selwyn et Powell, 2007)*

Il n'y a que deux exceptions à cet égard. En effet, deux jeunes filles qui ont pris part aux études auraient aimé avoir une éducation à la sexualité plus tard (2 extraits ; 2 études). Une première jeune fille explique que l'éducation à la sexualité basée sur l'abstinence qu'elle a reçue l'a poussée à anticiper son futur d'une manière qu'elle n'avait pas envisagée. Dans une deuxième étude, une jeune avec un handicap intellectuel mentionne que les apprentissages devraient être livrés plus tard afin qu'ils soient concomitants à ses expériences sexuelles, c'est-à-dire au moment où elle en a le plus besoin, pour pouvoir répondre aux questions qui se posent.

*I : It would have been better to, like, have it now when you are older and ... everybody has boy-friends and girlfriends now. We actually have sex now. (fille de 19 ans avec un handicap intellectuel, Lofgren-Martenson, 2012)*

Cela démontre essentiellement l'importance de transmettre des apprentissages adaptés à l'âge et aux besoins des jeunes, car comme il a été mentionné lors d'un entretien de groupe :

*A lot of people are having teenage pregnancies and stuff now so I think grade 4 is a start you know with the basics and actually work up. (âge inconnu, Parrott et Esmail, 2010)*

Il se dégage également un consensus selon lequel les cours doivent être plus longs et plus fréquents. Les jeunes veulent que davantage de temps soit consacré à l'éducation à la sexualité bien qu'elles et ils ne soient pas en mesure d'estimer le nombre d'heures désirées.

*Have more PSE lessons and that, I reckon. (fille de 13 ans, Selwyn et Powell, 2007)*

#### 2. L'identité du ou de la pédagogue

Dans plusieurs textes, les jeunes abordent les caractéristiques désirées du ou de la pédagogue qui leur transmet les apprentissages en éducation à la sexualité. Ces caractéristiques concernent son identité sociale et

professionnelle, son niveau de connaissances et son attitude.

En ce qui a trait à l'**identité sociale et professionnelle**, les jeunes ont tendance à vouloir des pédagogues en éducation à la sexualité qui sont assez jeune, voire des pair.e.s.

*We were getting taught by old women and that was like really uncomfortable. It was just real uncomfortable to be talking to older women. Even though they have more experience, to be talking to them about sex, period. (jeune fille, 15 ans, Kimmel, 2013)*

*Peer educators for middle school—I think it makes more of an impact...if it's like older kids going to younger kids, 'cause then it's like they look up to them. (jeune Autochtone, Garwick et al., 2008)*

D'autres sont plus critiques de l'éducation à la sexualité enseignée par les pair.e.s, notamment en raison des rapports de pouvoir qui pourraient s'établir, ou s'intensifier, entre elles et eux (3 études; 4 extraits). La peur du jugement et des craintes quant à la confidentialité de leurs informations alimentent aussi la réserve de certain.e.s à l'endroit de l'enseignement par les pair.e.s, comme on peut le lire dans cet extrait :

– K : *One of our friends, she's a Peer Sexuality Support person [New Zealand name for peer educator], she's the type of person that I would never ever go to with any of my problems though.*

– J : *Yeah.*

– Louisa [chercheure]: *Why is that?*

– K : *Because I know her on a personal level like ... I don't know she's just [pause] you've got to have people that you probably don't know that well.*

– C : *Yeah definitely.*

– K : *That won't judge you [pause] and they don't know you.*

*(entretien de groupe mixte, Allen, 2009)*

Quelques jeunes filles et garçons qui discutent plus longuement de la question de l'âge idéal de l'enseignant.e.s dans l'une des études sont plutôt critiques quant à ce critère de sélection. À leur avis, l'âge, en soi, n'est pas être une caractéristique pertinente pour choisir un ou une pédagogue (1 étude; 3 extraits).

*A : It's not the age. I don't think it's the age. It's just the way they approach the subject. Like, I mean, you could have a real old person, but they could be like really young in mind. Like, really on your level. (entretien de groupe de genre mixte, Allen, 2009)*

Bien que la majorité s'entende sur le fait que la culture d'origine et le genre de l'enseignant.e sont des caractéristiques plus pertinentes que l'âge, les opinions divergent quant aux critères d'embauche à retenir eu égard à ces dernières. Plusieurs jeunes veulent que la ou le pédagogue soit de la même culture d'origine (minorisée) et du même genre, tandis que d'autres préfèrent au contraire que ce soit une personne provenant de la culture dominante ou qui soit de genre opposé. Indépendamment de leur position par rapport à la culture d'appartenance de l'enseignant.e ou de son genre, elles et ils insistent qu'il est important que leurs contextes sociaux et culturels soient pris en compte, car ils ont un impact sur leurs perceptions et leurs expériences. Les jeunes veulent pouvoir s'identifier, avoir des modèles qui leur parlent et qui leur ressemblent.

*I liked XXX but really, looking back on it, I wish there were things I could relate to as a Vietnamese girl. It would've been good if there were things that looked at the culture. (jeunes vietnamiennes; Rawson et Liamputtong, 2010).*

La clairvoyance des jeunes ne doit pas être sous-estimée. Elles et ils sont sensibles aux nuances exprimées dans les attitudes et les comportements de leurs enseignant.e.s, selon qu'elles et ils sont informés par une sensibilité à leur contexte culturel et social ou par des préjugés négatifs et des stéréotypes à l'endroit de leur groupe d'origine. Ainsi, les pédagogues doivent adopter une attitude qui est sensible au contexte culturel et social des jeunes sans adopter une attitude qui juge et stéréotype les jeunes selon leur communauté d'appartenance. Un jeune Autochtone revendique en ce sens que son éducation à la sexualité soit enseignée

par une personne qui n'adhère pas à des stéréotypes à son égard et qui ne les reproduit pas :

*Yeah, that have lived as Native Americans and know all the problems we have and everything... Not just some college dude making hypotheses and crap. (jeune Autochtone, Garwick et al., 2008)*

Il arrive, mais plus rarement, que des jeunes mentionnent que le genre et la culture ne devraient pas être des caractéristiques importantes à considérer. Cela étant dit, ces opinions ne sont pas immuables. Lors d'un entretien collectif mené auprès d'adolescent.e.s, certain.e.s admettent que leur expérience en éducation à la sexualité influe sur la première opinion qu'elles et ils ont émise sur l'identité et les caractéristiques du pédagogue idéal. Après réflexion, la position est plus nuancée :

– Louisa [chercheure]: *Who do you think is the best person to teach sexuality education then?*

– A : *I think a lady.*

– B : *Either one [i.e. male or female].*

– T : *We just say females cause we've only had females up until now, like Miss Nicolls and Miss Samuels have taken it since ...*

– J : *I had Mr Sanders.*

– A : *As long as they know what they are talking about that's all that matters.*

– C : *Yeah.*

– Louisa [chercheure]: *They don't necessarily have to be closer to your age or a particular gender?*

– B : *No.*

– T : *Nah.*

– A : *No. (entretien de groupe de genre mixte, Allen, 2009)*

Concernant la profession des pédagogues, plusieurs des jeunes qui se prononcent sur le sujet exigent que les connaissances en éducation à la sexualité

soient transmises par une personne experte dans le domaine (« *[a] person who does it all the time* » Allen, 2009) (4 études, 8 extraits) ou tout simplement que ce ne soit pas une personne du corps professoral régulier (5 études, 6 extraits). Plusieurs professions sont alors évoquées : conseillère ou conseiller (counsellor, expert), infirmier.e.s, intervenant.e.s communautaires. Les personnes extérieures au corps professoral régulier rendent les jeunes plus confortables. La peur d'être jugé.e par les professeur.e.s pour les questions posées explique en grande partie la préférence pour les personnes extérieures. Les jeunes anticipent des effets négatifs sur leurs parcours scolaires et sur la relation avec les professeur.e.s.

*Every time you meet the teacher afterwards you will think that you made a fool of yourself. (garçon, Khanahols, 2011)*

*[T]hey'd only go telling the staffroom female (Selwynn et Powell, 2007)*

*Because the nurses don't know you personally as well... and since they are certified they cannot talk about you, they have to keep it private. (fille, 15 ans, Kimmel, 2013)*

Bien que cela soit moins fréquent, quelques jeunes rapportent au contraire préférer le corps professoral régulier à cause du lien de confiance déjà établi (3 études, 5 extraits).

*Maybe your regular teacher if you feel...shy... the one you speak to often anyway. (garçon de 16 ans avec un handicap, Lofgren-Martenson, 2012)*

Quelle que soit l'identité du ou de la pédagogue, son **niveau de connaissances** doit dans tous les cas être suffisant afin d'assurer sa crédibilité.

*Have people who know what they're talking about (Autochtone, Garwick et al., 2008)*

*I mean she had information for me that I knew I could trust because she saw it every day. (personne grande brûlée, Parrott et Esmail, 2010)*

D'autres vont plus loin et pensent que tout le corps professoral doit être formé sur les enjeux du genre et de la sexualité, quelle que soit la matière enseignée.

*I personally feel all teachers should have to take a course on gender and sexuality before teaching any class. I find that to get tolerance or acceptance in class, it starts with the leader of the class, which is the teacher. And so if the teacher is knowledgeable about the information, they can pass it on to their students. (les-bienne, Gowen et Wings-Yanez, 2013)*

Cette citation est particulièrement intéressante, car elle souligne le rôle – perçu et attendu par les élèves – des pédagogues dans l'établissement d'un climat de respect et d'acceptation au sein du groupe. À leur avis, l'enseignant.e doit non seulement transmettre le contenu pédagogique, mais faciliter le vivre ensemble et montrer l'exemple.

En ce qui a trait aux **attitudes à déployer**, les jeunes considèrent que certaines dispositions sont incontournables – notamment l'ouverture, l'égalité, la proactivité, le plaisir et la passion à enseigner les notions concernant la sexualité et les relations amoureuses.

*I think it's really important for schools to get sex education right, and by right I mean they have to be open and not gloss over it. (fille racisée, Rawson et Liamputtong, 2010)*

### 3. Formules pédagogiques et activités d'apprentissage

Aucun consensus ne se dégage quant aux besoins des jeunes en matière de matériel didactique. Mais pour ce qui est de la formule pédagogique, le principal point de convergence est que les jeunes n'apprécient pas les cours magistraux. Il faut rester circonspect sur ce point, car cette question n'a été abordée que dans le cadre de quatre (4) études et qu'il n'y a que sept (7) extraits qui y font référence.

*But, like for kids nowadays, a presentation about pregnancy—it isn't fun or exciting. They're not really going to pay attention. Try to make it more exciting to the point where they'll get what's going on, to understand rather than showing them 1980 videos about private parts. Nobody's going to get that, you know. And then, like, bring condoms and hand them out. (Garwick et al., 2008)*

Un autre point de consensus entre les jeunes consiste à aimer avoir des expert.e.s externes au milieu scolaire pour intervenir dans leur classe (provenant par exemple des organismes communautaires ou du réseau de la santé et des services sociaux).

*I think it would be a lot better [if health departments went to schools] because they know the material and they know what they need to teach people. (homme de 21 ans, Kimmel, 2013)*

Les jeunes apprécient également les témoignages. À leur avis, cette formule pédagogique se prête bien à la sensibilisation à certains sujets, tels que la grossesse adolescente, le VIH ou la séduction dans une relation amoureuse et les pratiques sexuelles (3 études; 3 extraits).

*I think there should be more real life examples ... have someone come in and talk about it 'cause they already know what it's like to have it [STI]. (fille, MacDonald et al., 2011)*

L'aspect interactif dans la formule pédagogique semble crucial afin de capter l'attention des jeunes et de rendre les contenus moins ennuyeux. À ce sujet, les jeunes mentionnent différentes formules qui leur ont plu (1 étude; 1 extrait par formule) : activités hors classe, avoir des petits groupes, counselling individuel, avoir un guide/« how to ». Encore ici, il n'y a pas de consensus qui se dégage, quoique certaines activités semblent être plus populaires que d'autres. Le *Tableau 4* présente les activités souhaitées et non souhaitées par les jeunes lors des classes d'éducation à la sexualité.

**Tableau 4**  
Activités souhaitées et non souhaitées par les jeunes en éducation à la sexualité

Activités	Nombre d'étude où l'activité est perçue positivement	Nombre d'études où l'activité est perçue négativement
Apprendre à poser un condom ou démonstration en classe	8	2
Jeux, jeux de rôles, mises en situation	5	1
Accompagnement visuel	7	5
Lecture et écriture	4	3

#### 4. La création d'un environnement sécuritaire et inclusif

Quelques jeunes discutent de la nécessité de créer un environnement sécuritaire et inclusif pour l'éducation à la sexualité. Cependant, elles et ils ont des visions contradictoires quant à la formule à privilégier : si certain.e.s jeunes se sentent plus à l'aise dans un espace non mixte (genre, culture ou capacité) (3 études, 6 extraits), d'autres préfèrent au contraire que la mixité prime (3 études, 3 extraits).

*But it's good that you know each other too because then maybe you say more, if you are only girls. (fille, Kanahols, 2011)*

*It's ridiculous how they separate the guys from the girls because, you know, girls may know one thing, but guys may not know another and vice versa and we all need to learn the same thing. (fille blanche, Adams et Williams, 2011)*

En raison de la proximité des vécus, la non-mixité favorise la circulation des informations, selon certaines personnes qui ont fait l'expérience de cours de sexualité en groupe non mixte. La non-mixité hommes-femmes est mentionnée comme une stratégie qui permet l'autonomisation (empowerment) entre filles, mais d'autres types de non-mixité sont également mentionnés. Une personne en situation de handicap mentionne par exemple qu'un atelier de survivant.e.s lui a donné l'occasion d'avoir accès à des informations adaptées à ses besoins contrairement à ce qui lui est enseigné en classe mixte.

*This sort of information I couldn't get anywhere else – it wouldn't be shared in a classroom of non-burn survivors. (Parrott et Esmail, 2010)*

En somme, selon les jeunes interrogé.e.s, il est clair que le nombre d'heures consacré à l'enseignement de la sexualité doit être augmenté, que les cours doivent commencer plus tôt dans le cheminement scolaire et que les apprentissages doivent être mieux adaptés à leur âge et à leur développement.

Concernant la ou le pédagogue, il n'y a pas de consensus sur l'identité sociale et professionnelle à privilégier. Si avoir un.e pédagogue jeune qui provient de la diversité culturelle semble être une combinaison gagnante, ce n'est pas pour autant une panacée. Les jeunes accordent davantage d'importance à l'attitude et aux connaissances de l'enseignant.e qu'à son âge, sa culture d'appartenance et son genre. Cette personne doit avoir les connaissances spécifiques au domaine de l'éducation à la sexualité, être suffisamment formée – surtout dans le cas où l'enseignant.e fait partie du corps professoral régulier – et faire preuve d'ouverture, de non-jugement et de proactivité. Le plaisir dans l'enseignement doit transparaître afin que les jeunes se sentent à l'aise de discuter de sexualité en classe et soient disposé.e.s à apprendre dans le meilleur contexte possible. Pour plusieurs jeunes, il semble qu'un.e intervenant.e extérieure, mais qui vient à l'école, soit une bonne configuration : cela les rassure sur la pertinence des connaissances transmises, mais surtout quant à la protection de leur vie privée – elles et ils présument que puisque la personne responsable des cours d'éducation à la sexualité vient de l'extérieur,



elle est moins susceptible de partager des informations délicates les concernant au reste du corps professoral. Quelques personnes en situation de forte vulnérabilité mentionnent toutefois qu'une personne membre du personnel enseignant régulier permet d'assurer le lien de confiance nécessaire au climat spécifique des apprentissages en éducation à la sexualité.

Il est difficile de dégager un consensus en ce qui a trait aux approches pédagogiques souhaitées par les jeunes pour répondre à leurs besoins. Elles et ils sont divisé.e.s quant à la formule pédagogique optimale à adopter pour favoriser leurs apprentissages en éducation à la sexualité. Cela étant dit, il semble possible de déduire des études que les cours magistraux ne sont pas optimaux pour favoriser les apprentissages en éducation à la sexualité. La diversité des besoins demande une diversité des approches pour que tout le monde puisse y trouver son compte.

## Analyse et discussion

Les résultats de la méta-analyse mettent en relief que les jeunes ont des attentes et des besoins très diversifiés en ce qui concerne 1) les approches pédagogiques à déployer et 2) les modalités d'intervention à privilégier dans les classes d'éducation à la sexualité. Les résultats renforcent l'idée qu'il est nécessaire de mieux adapter les curriculums à leur âge et à leur développement psychosexuel. Les jeunes n'offrent pas de réponses définitives concernant le contenu précis qui doit être enseigné à un âge désigné, ni sur le temps nécessaire qui devrait lui être consacré. En revanche, elles et ils veulent entendre parler de sexualité à l'école. Leurs propos nous prouvent également qu'elles et ils ont suffisamment de recul et de capacité de réflexion à l'endroit de l'enseignement qui leur est transmis pour être interpellé.e.s par les décideurs et la communauté lors de l'élaboration des programmes qui leur sont destinés.

Les jeunes souhaitent que les programmes et activités développés répondent à leurs besoins dans toute leur diversité, afin de mieux les rejoindre. L'éducation à la sexualité concerne des enseignements d'une nature complexe, car elle touche à plusieurs dimensions de l'expérience humaine : le corps, l'individu, le relationnel, le sociétal, les différents contextes socioculturels. Aborder ces aspects demande de juxtaposer différentes approches et connaissances, d'autant plus que les jeunes ne sont pas un groupe aux besoins homogènes et qu'elles et ils doivent être rejoint.e.s dans leurs spécificités. Aussi, il faut des activités qui mobilisent différentes capacités d'apprentissages dans l'environnement scolaire – un environnement très structuré et normé – pour s'assurer que les jeunes sont rejoints et interpellés par les notions enseignées. Alors que d'autres études soutiennent la nécessité de mettre en place des modalités pédagogiques axées sur l'interactivité (Haberland et Rogow, 2015), notre étude démontre surtout qu'une analyse intersectionnelle des besoins des jeunes privilégie l'alternance et la diversité des approches, à l'instar de la synthèse de littérature de Pound et al. (2016).

Du point de vue des jeunes, le rôle des pédagogues ne se résume pas dans notre étude à transmettre que des contenus exacts et pertinents, il consiste également à établir un climat favorisant l'ouverture et le respect de la diversité des expériences (Pounds et al., 2014).

Ainsi, il est attendu de la personne responsable de ce cours qu'elle transmette un savoir-être et qu'elle ait la capacité de s'adapter aux besoins des personnes en présence. Posséder des connaissances sur la sexualité est une condition nécessaire, mais pas suffisante pour offrir ces apprentissages adéquatement. Répondre aux questions des élèves concernant la sexualité est une tâche qui est impartie aux éducatrices et aux éducateurs à la sexualité, mais d'autres études soutiennent que la création d'un environnement favorable à la pensée critique et à l'ouverture concernant la sexualité est d'autant plus importante (Haberland et Rogow, 2015). La compréhension des contextes sociaux dans lesquels la sexualité et l'intimité se vivent (âgisme, capacitisme, cissexisme, classisme, colonialisme, hétérosexisme, racisme, sexisme) est nécessaire pour répondre aux besoins des jeunes.

Qui sont les personnes idéales pour offrir cette éducation à la sexualité? Plusieurs catégories professionnelles sont souhaitables du point de vue des jeunes lorsqu'on les transpose au contexte québécois : les infirmier.e.s scolaire, le milieu communautaire, les sexologues ou encore les professeur.e.s. Encore ici, la complémentarité des stratégies est une option intéressante pour répondre à la variété de besoins des jeunes sans privilégier un groupe plutôt qu'un autre. Des études en contexte québécois seraient intéressantes à mener afin de mieux comprendre le rôle spécifique optimal des sexologues en éducation à la sexualité en milieu scolaire. Dans tous les cas, les adultes qui enseignent l'éducation à la sexualité doivent avoir une formation adéquate; leurs attitudes ont un impact majeur sur les jeunes à qui elles et ils enseignent (Denford et al., 2017; Guilbert et al., 2011; Otis et al., 2012). Au-delà des modèles diversifiés, il faut donc que les jeunes soient en contact avec des adultes ouverts d'esprit. Quelles que soient leurs intentions, leurs actions, omissions et façons de parler ont un impact, positif et négatif, sur les jeunes. Il est important d'en avoir conscience afin de déployer les attitudes nécessaires pour jouer un rôle positif dans le domaine de l'éducation à la sexualité. Cela nécessite une prise de conscience critique de la part du/de la pédagogue.

## Discussion

Les résultats de cette méta-analyse qualitative intersectionnelle des besoins des jeunes démontrent que les besoins sont variés en matière d'éducation à la sexualité. Les jeunes rapportent avoir été exposés à des processus ou à des propos ancrés dans des rapports de pouvoir inégalitaires – qui reflètent particulièrement l'âgisme – qui limitent leur capacité à accéder aux informations dont elles et ils ont besoin pour vivre des sexualités épanouissantes. Ce type de rapport social influence également leur capacité (ou non) à se concevoir comme sujet sexuel légitime selon leur proximité de la norme par défaut (homme blanc hétérosexuel cis sans handicap et selon des standards corporels stéréotypés).

La perspective dominante concernant l'enseignement de l'éducation à la sexualité - allant du conservatisme moral aux perspectives de la santé publique centrées sur la prévention des risques – montrent que les jeunes sont peu écoutés.e.s, ou peu entendus.e.s pour reprendre l'expression de la féministe Spivak (1988). Afin de remédier aux lacunes identifiées par les jeunes dans les programmes auxquels elles et ils sont exposés.e.s, nous avons transformé les résultats en principes qu'il serait souhaitable d'appliquer dans la conception, le développement et la mise en pratique d'une éducation à la sexualité réellement inclusive, positive et émancipatrice pour répondre à leurs besoins.

### PRINCIPE 1

**Les jeunes ont droit de recevoir des informations non seulement de qualité, mais qui tiennent compte de leurs différentes réalités.**

Les jeunes doivent avoir accès à des contenus d'éducation à la sexualité depuis l'enfance et continuer à en recevoir au fur et à mesure de leur développement et de l'évolution de leurs besoins. Les jeunes devraient recevoir des informations qui leur permettent d'éviter les conséquences négatives de la sexualité, mais aussi qui leur permettent de vivre une sexualité épanouissante : par exemple des notions sur comment donner et recevoir du plaisir, la gestion des hauts et des bas d'une relation affective ou la communication des émotions. Les deux aspects (perspectives positives et prévention des risques) devraient être abordés de front : il est aussi important de prévenir les consé-

quences négatives de la sexualité que de visibiliser ce à quoi peut ressembler une sexualité épanouissante, comme un idéal à atteindre et qui permet d'aider à se faire une idée de ce qui est agréable et de ce qui rend inconfortable. C'est la condition sine qua non d'une sexualité épanouissante, en particulier pour les populations marginalisées qui sont constamment victimisées. Une perspective intersectionnelle en éducation à la sexualité interpelle les idées reçues à ce sujet, elle invite à mieux réfléchir à cette juxtaposition sur des sujets qui, traditionnellement, peuvent être perçus comme opposés dans certains milieux féministes. Par exemple, nous pourrions imaginer un exemple fictif où des jeunes femmes qui ont vécu une agression sexuelle ne devraient pas être laissées à l'écart dans les cours qui abordent le plaisir sexuel, afin de ne pas être réduites à un statut de victime, ni invisibilisées et oubliées dans les cours d'éducation à la sexualité en général. Dans tous les cas, le regard accusateur doit être détourné vers les responsables des agressions sexuelles ; ces jeunes femmes n'ont pas à porter le stigmate d'une sexualité passée sous silence ou invisibilisée, ni ne doivent être instrumentalisées pour justifier une posture moralisante envers les contenus à enseigner aux jeunes.

Les résultats de la méta-analyse soulignent la nécessité 1) de présenter des informations factuelles et explicites afin de prémunir les jeunes contre les fausses croyances qui leur sont rapportées ou présentées dans l'espace public ou médiatique et 2) de miser sur une éducation à la sexualité qui vise l'acquisition de savoirs relationnels pour les aider dans le développement de leurs habiletés sociales. Ces résultats convergent avec d'autres études dans lesquelles il a été démontré qu'une éducation à la sexualité qui mise seulement sur les connaissances n'atteint pas les objectifs de transformation des savoir-être et des savoir-faire des jeunes, et donc que les effets sur les jeunes ne sont pas durables (Aggleton et Crewe, 2005; Boonstra, 2011; Chandra-Mouli, Svanemyr, et al., 2015; Chandra-Mouli, Lane et Wong, 2015; Kirby, 2011; Ponzetti, 2015).

Pour outiller l'ensemble des jeunes dans le développement de leur sexualité, il importe que l'éducation à la sexualité ne soit pas restreinte à une approche basée sur la biologie et la prévention des conséquences négatives du comportement sexuel. Ce type de formation ne tient pas compte des besoins des jeunes,

particulièrement si elles et ils sont LGBTQIA2S+ ou en situation de handicap, alors qu'elles et ils sont plus à risque que leurs camarades de classe de contracter des ITS ou de subir des violences sexuelles (Agence de Santé publique du Canada, 2013), et ne reçoivent pas d'éducation à la sexualité adaptée à leur réalité. De plus, une approche ancrée dans la biologie et la reproduction contribue à renforcer une taxonomie de l'hétérosexualité qui met à l'écart ou rend invisibles la sexualité féminine et les sexualités dissidentes (Martinez et Phillips, 2009; Forrest et al., 2004), et de ce fait contribue à leur marginalisation.

### PRINCIPE 2

**Les besoins des jeunes en matière de sexualité exigent de développer des contenus diversifiés qui abordent tous les types de sexualité, afin de leur permettre d'identifier leurs désirs et de les accompagner dans leurs découvertes de soi et des autres.**

L'éducation à la sexualité doit considérer les jeunes comme des sujets sexuels légitimes, capables de prendre des décisions et de faire des choix. Les jeunes ont le droit d'avoir une sexualité ou de ne pas en avoir. Si cela requiert d'une part d'avoir des informations de qualité, appliquées à leur réalité, cela implique également de ne pas stéréotyper les apprentissages qu'elles et ils doivent réaliser dans le cadre des cours d'éducation à la sexualité. Les contenus doivent cibler une pluralité d'identité de genre, d'expression de genre, de corps, d'orientations sexuelles, d'orientations romantiques, mais également d'expériences de vie au niveau économique, social, politique, culturel. Être exposés à la diversité des pratiques, identités et expériences en lien avec les corps et la sexualité permet de se repérer et faire des choix éclairés, en ayant toutes les informations en main.

Dans le même ordre d'idées, les contenus doivent aborder de sexualité dans un cadre plus large que la sexualité hétérocissexiste – centrée sur la pénétration pénis/vagin – afin de valoriser une sexualité ancrée dans le plaisir et qui prend une diversité de formes, dans laquelle les jeunes se retrouvent, peu importe leurs pratiques et orientations. En évacuant les discussions sur le plaisir et la diversité des pratiques, l'approche hétérocissexiste véhicule une vision hétéro-normative de la sexualité (Martinez et Phillips, 2009),

contribuant ainsi à invisibiliser la sexualité féminine et les sexualités dissidentes. Pourtant, selon la littérature, une éducation à la sexualité qui inclut la notion de plaisir a des impacts positifs sur les inégalités de genre et la perception de soi des personnes LGBTQIA2S+ (Allen, 2008) et sur le fait d'adopter des comportements sexuels consensuels, négociés et sécuritaires (Cameron-Lewis et Allen, 2013). De plus, même si les Lignes directrices de l'agence de Santé publique du Canada pour l'éducation en matière de santé sexuelle (2008) tentent de fournir un cadre de référence au personnel enseignant pour agir contre les préjugés et les inciter à reconnaître les besoins particuliers en matière de santé sexuelle des jeunes traditionnellement marginalisés.e.s (autochtones, immigrant.e.s, en situation de handicap, LGBTQIA2S+), ces sujets ne sont souvent pas abordés dans les contextes d'éducation à la sexualité (Chamberland et al., 2010; Martinez et Phillips, 2009; Whitten et Sethna, 2014). Les enseignantes et enseignants rapportent par exemple manquer de temps pour aborder tous les contenus désirés par les jeunes en ce qui concerne la sexualité. Dans ce contexte, il est d'autant plus important de réorganiser les contenus afin qu'ils correspondent à des apprentissages non stéréotypés auxquels tous les jeunes peuvent s'identifier, et non seulement les personnes en situation de privilège.

Aussi, pour mettre en place une éducation à la sexualité réellement inclusive, il importe de développer des modèles d'éducation à la sexualité qui tiennent pour acquis que les jeunes ont et auront une diversité de pratiques, d'identités et d'expériences, et que cette diversité soit abordée sans marginaliser, sans stigmatiser, sans invisibiliser des sujets et thématiques, sans reproduire des rôles sociosexuels et sans généraliser à un modèle normatif unique.

### PRINCIPE 3

**Par et pour les jeunes, un principe phare à appliquer en éducation à la sexualité.**

Comme le mouvement pour les personnes handicapées l'avait si bien dit « Rien sur nous sans nous » (Charlton, 1998) ; ce slogan devrait s'appliquer à l'éducation à la sexualité. Il est impératif d'inclure les jeunes dans le développement des programmes en éducation à la sexualité ainsi que dans leur évaluation. Les exclure contribue à renforcer une dynamique de

pouvoir entre les adultes et les jeunes, ce qui participe à la négation de leur subjectivité sexuelle. Les préjugés des adultes envers la sexualité des jeunes créent une distance entre les besoins exprimés par les jeunes et les besoins considérés comme importants par les conceptrices et concepteurs des programmes en éducation à la sexualité (Forrest et al., 2004).

L'étude démontre que les jeunes sont capables d'avoir une réflexion complexe et complète concernant leurs besoins en éducation à la sexualité, lorsqu'une méthodologie appropriée est déployée. Peu de programmes sont conçus selon une méthodologie participative qui engage les jeunes dans une réflexion sur leurs besoins, et de ce fait, les préoccupations des adultes par rapport à la vie sexuelle des jeunes prédominent. Il y a là un rapport de pouvoir entre adultes et jeunes à déconstruire.

Comme nous l'avons vu dans les données, une autre piste est de mettre en place un dispositif d'éducation par les pair.e.s pour l'éducation à la sexualité, méthode démontrée comme efficace et désirée en éducation à la sexualité chez les jeunes du secondaire (FHI, 2010; Pound et al., 2016). Néanmoins, notre étude souligne qu'il persiste des rapports de pouvoir entre jeunes et que ce faisant, ces pair.e.s ne doivent pas être des camarades de classe côtoyé.e.s au quotidien. Il est ainsi possible de réfléchir à des formations hybrides où des pair.e.s externes – formé.e.s – interviennent de manière ponctuelle dans les cours d'éducation à la sexualité, en alternance avec des adultes qui détiennent une expertise pertinente et qui assurent un suivi continu des apprentissages.

#### PRINCIPE 4

**Les pédagogues doivent être informé.e.s des meilleures connaissances et pratiques en matière de sexualité et doivent agir de façon proactive et égalitaire.**

Les pédagogues doivent agir de façon proactive et égalitaire. Cet impératif nécessite entre autres une capacité à identifier et déconstruire ses propres méconnaissances et préjugés afin de ne pas les diffuser dans la classe, de ne pas renforcer et reproduire des relations de pouvoir inégalitaires, et d'éviter d'appliquer un double standard – car toutes ces conduites ont un impact négatif 1) sur les jeunes dont les identités, pra-

tiques et expériences sont divergentes de la norme et 2) sur celles et ceux qui sont dans la majorité et qui ne peuvent pas décentrer leurs regards. Dans une relation pédagogique d'adulte à enfants ou adolescent.e.s, ce double effet du pouvoir est central puisqu'il agit à la fois sur les mécanismes d'oppression et de privilège.

Parce qu'elles et ils sont – ou peuvent être – simultanément des agent.e.s de reproduction sociale et des agent.e.s de changement positif, les pédagogues doivent reconnaître et déconstruire leurs limites et préjugés en éducation à la sexualité afin d'ancrer leur intervention dans une réalité sociale inégalitaire qu'on souhaite modifier. **Les pédagogues doivent prendre conscience des rapports de pouvoir qui se déploient dans les classes, y compris celui qui est le leur, et remettre en question le contexte inégalitaire dans lequel toutes les identités, les vécus et les expériences n'ont pas la même légitimité.** Au-delà de l'identification de ses méconnaissances et préjugés, l'enseignant.e en éducation à la sexualité doit également être en mesure de se situer sur la pyramide des oppressions afin de reconnaître ses privilèges (A. L. Ferber, Herrera et Samuels, 2007).

Les pédagogues devraient également être appuyé.e.s par des institutions qui, au lieu de réguler la sexualité des jeunes, devraient s'affairer à mettre en place des conditions exemplaires pour les aider à faire leur travail. Les écoles devraient notamment assurer une liaison adéquate avec les parents et les communautés, en mettant à leur disposition des ressources didactiques pertinentes, et voir à la création de climats de travail égalitaires. En effet, l'implantation de programmes d'éducation à la sexualité en milieu scolaire inspiré des meilleures pratiques est essentielle, mais il existe de nombreux obstacles à l'accès universel à des contenus de qualité pour toutes et tous les jeunes (Helmer, Senior, Davison et Vodice, 2015). Parmi ces obstacles, citons : la volonté politique, la réticence idéologique (conservatisme moral), le manque de confiance des enseignantes et des enseignants envers leur compétence sur le sujet en raison de l'absence de formation ou encore la peur de la mobilisation des parents (Beaulieu, 2010; Boonstra, 2011; Denford et al., 2017; Hulme Chambers, Tomnay, Clune et Roberts, 2017; Maia, Reis-Yamauti, Schiavo, Capellini et Valle, 2015; Vanwesenbeeck, Westeneng, de Boer, Reinders et van Zorge, 2016b).

En ce sens, il est également primordial que des ressources soient mises à la disposition des pédagogues – par le ministère de l'Éducation, les commissions scolaires et les écoles – afin de parfaire leur formation et leurs connaissances, leur permettant ainsi de se tenir à jour, tant sur le plan des connaissances techniques que celui de la diversité des réalités et pratiques sexuelles au cœur de la réalité des jeunes.

#### PRINCIPE 5

**Des outils pédagogiques représentant la diversité et adaptés aux différentes capacités**

Les outils pédagogiques développés, de même que le matériel didactique, devraient représenter les diversités (sexuelle, corporelle, de genre) et présenter des modèles positifs et non stéréotypés. Cette diversité devrait être incluse dans le curriculum et observable à l'aide des images utilisées, des exemples mentionnés et du langage utilisé. De plus, ces diversités doivent être intégrées de manière transversale. En effet, avoir des modules séparés (par exemple, un module sur l'homosexualité) contribue à instaurer une division entre la norme (la sexualité en général, sous-entendue comme hétérosexuelle dans cet exemple) et le particulier. Même si une telle approche est conçue pour instaurer un respect dans la différence, elle ne permet pas la normalisation des pratiques, identités ou expériences qui divergent de la « norme ». Elle contribue donc à hiérarchiser les pratiques et les expériences, même involontairement, et perpétue par la même occasion les inégalités.

De plus, afin d'être réellement inclusif, il faut considérer l'accessibilité de ces outils pédagogiques et du matériel didactique et les adapter aux jeunes visés qui ont des capacités d'apprentissage diversifiées et fluctuantes. Varier les médiums utilisés, penser au Design universel (Gordon, Meyer et Rose, 2016; Rose et Meyer, 2006), connaître les jeunes à qui l'on s'adresse (et leur réalité) sont quelques pistes qui permettent plus d'inclusion dans l'enseignement.

#### PRINCIPE 6

**Au-delà des tabous concernant la sexualité**

Bien que l'on puisse comprendre les motivations (la gêne, le manque de formation, la peur de perdre le

contrôle de la classe, la peur d'exposer les jeunes à des contenus qu'elles et ils ne seraient pas suffisamment mûrs pour recevoir) qui participent à la perpétuation des tabous le rôle de l'enseignant.e est justement de briser le silence et permettre de franches discussions concernant la sexualité. Les sujets comme la masturbation, la sexualité non hétéronormative, le plaisir ou autres devraient être abordés en classe. Lorsque reproduits, ces tabous envoient comme signal aux jeunes dont les pratiques ou identités sont ainsi marginalisées que leur situation ou leur identité ne sont pas légitimes, et contribuent à conforter les jeunes qui se situent dans la norme que seule leur expérience est valide. Cette posture encourage le statu quo, plutôt que le changement social. Il est donc primordial d'avoir des pédagogues qui, en plus d'être compétents et bien formés techniquement, sont aussi à l'aise de discuter avec les jeunes de toutes sortes de sujets. Cette ouverture franche exige néanmoins des pédagogues de reconnaître leurs limites au niveau des connaissances sur des sujets qui, parfois, elles ou ils ne maîtrisent pas.

#### PRINCIPE 7

**Un environnement sécuritaire doit être visé afin de favoriser des apprentissages optimaux dans le domaine de l'éducation à la sexualité.**

S'attacher à créer un espace où les jeunes peuvent poser des questions et s'informer sans peur et sans humiliation est essentiel – particulièrement en ce qui concerne la sexualité, étant donné la forte stigmatisation associée à certaines pratiques, identités ou expériences. Pour ce faire, les pédagogues doivent être conscient.e.s des dynamiques de pouvoir entre les jeunes, parfois aussi porteurs de préjugés, et ne pas naïvement faire abstraction des impacts des dévoilements ou partages dans les relations sociales entre les jeunes à l'extérieur de la classe. En ce sens, elles et ils doivent être conscient.e.s de leur rôle dans la reproduction passive des préjugés et des stigmatisations lorsqu'elles ou ils s'abstiennent d'intervenir dans certaines situations.

Exercer sa capacité à identifier et déconstruire ses propres méconnaissances et préjugés afin de ne pas les diffuser dans la classe et de ne pas renforcer ou perpétuer des relations de pouvoir inégalitaires est un des moyens de s'assurer d'un minimum. Les effets de



ces changements ne sont pas seulement sur les jeunes dont les identités, pratiques et expériences sont divergentes de la norme, mais également sur ceux et celles qui sont dans la majorité et qui doivent apprendre à décentrer leurs regards (Rios, Bowling et Harris, 2017). Cela exige des pédagogues de ne pas croire à l'innocence des jeunes concernant la reproduction des mécanismes d'oppression et de privilège dans sa classe, et de les outiller à prendre conscience des dynamiques de pouvoir dans la classe et à l'extérieur de celle-ci.

#### PRINCIPE 8

**L'éducation à la sexualité doit être partie intégrante d'un projet global d'émancipation collective et de justice sociale ancré dans la dignité des êtres humains et des droits de la personne**

Bien que l'éducation à la sexualité soit nécessaire à l'atteinte des droits sexuels et reproductifs, elle ne doit en aucun cas enfermer une personne au niveau de son identité. La sexualité n'est qu'une des facettes de son identité, parfois consciente et parfois inconsciente, parfois visible dans les rapports sociaux et parfois invisible. Ainsi, il faut comprendre l'éducation à la sexualité comme une partie d'un projet d'émancipation collective et de justice sociale.

## Recommandations

Les nouveaux apprentissages en éducation à la sexualité qui seront offerts aux enfants d'âge préscolaire ainsi qu'aux élèves du primaire et du secondaire sont importants pour l'avenir de la société québécoise. L'éducation à la sexualité est nécessaire aux jeunes pour développer leur agentivité en matière de sexualité ainsi que pour renforcer leur autonomie et s'assurer d'un développement personnel qui mise sur le bien-être et la santé. Les attentes à l'endroit de cette matière dépassent l'acquisition de connaissances concernant l'anatomie et la reproduction sexuelle. Elle renvoie à des enjeux relationnels, d'estime de soi, de rapport à son environnement et à sa communauté. Voici donc les recommandations qui se dégagent au terme de la méta-analyse qualitative intersectionnelle des besoins exprimés par les jeunes.

### 1. IMPLIQUER LES JEUNES ET L'ENSEMBLE DES PARTIES PRENANTES DANS L'ENSEMBLE DU PROCESSUS.

#### RECOMMANDATION 1

**Co-construire avec les jeunes les objectifs, modalités et contenus d'apprentissages en leur réservant des sièges dans les divers comités de pilotage, mise en œuvre et processus d'amélioration continue des programmes d'éducation à la sexualité.**

Que ce soit au niveau gouvernemental, des commissions scolaires ou de l'école elle-même, les jeunes devraient pouvoir participer aux discussions et travaux qui visent la mise en œuvre des apprentissages en éducation à la sexualité. Impliquer les jeunes dans une école sur le comité de pilotage du programme d'éducation à la sexualité est aussi un excellent moyen d'être en contact avec les personnes visées par ledit programme et de prendre conscience des sensibilités des communautés représentées plutôt que d'en préjuger.

#### RECOMMANDATION 2

**Collaborer avec les organismes communautaires qui travaillent avec ou**

**auprès des jeunes ou sur les enjeux liés à la sexualité en leur réservant des sièges dans les divers comités de pilotage, mise en œuvre et processus d'amélioration continue des programmes d'éducation à la sexualité.**

Les organismes communautaires sont ancrés dans les communautés d'appartenance des jeunes et constituent des alliés afin de mettre en place des modalités pédagogiques répondant aux besoins de la population visée. Leur expertise est nécessaire à la fois pour mieux comprendre ces besoins et pour enseigner le curriculum aux élèves.

#### RECOMMANDATION 3

**Dans chaque classe, débiter les activités en donnant la parole aux élèves pour connaître leurs questions, besoins et attentes, tant en matière de contenus que d'approches à privilégier (par exemple, mixité ou non-mixité). Différents moyens anonymes peuvent également être mis en place avant la classe d'éducation à la sexualité afin de récolter les idées et de mettre en place des initiatives inclusives (par exemple, une boîte à idées anonymes).**

#### RECOMMANDATION 4

**Susciter, accompagner et encourager les initiatives des élèves liées aux enjeux abordés dans l'éducation à la sexualité.**

L'allocation suffisante de ressources financières afin d'appuyer la prise de parole des jeunes dans le domaine de l'éducation à la sexualité constitue une priorité d'action.

#### RECOMMANDATION 5

**Rendre obligatoires les apprentissages d'éducation à la sexualité pour permettre à tous les jeunes d'avoir accès à la meilleure éducation, quel que soit leur milieu social, économique, culturel ou religieux.**

Il importe également d'améliorer l'accès des populations fortement marginalisées et invisibilisées aux classes d'éducation à la sexualité

(par exemple, les personnes en situation de handicap).

## 2. DIVERSIFIER LES MODALITÉS DE TRANSMISSION POUR RÉPONDRE À LA DIVERSITÉ DES BESOINS

### RECOMMANDATION 6

**Diversifier les approches pédagogiques tout au long de l'année pour tenir compte de la diversité des besoins des élèves. Ces modalités peuvent être variées : ateliers en grand groupe et en petit groupe, formule axée sur l'apprentissage par les pairs, étude de cas, vidéo en classe ou sur YouTube, etc. Les formules pédagogiques doivent être complémentaires et proposer de façon proactive une redistribution du pouvoir entre les élèves de la classe.**

### RECOMMANDATION 7

**Favoriser et diversifier, en milieu scolaire, l'appel à des ressources spécialisées comme les intervenant.e.s du milieu communautaire ou les sexologues. Il importe, par ailleurs, de travailler à améliorer les ressources en santé sexuelle en amont (par le biais de distribution gratuite de condoms, de cliniques de dépistage, etc.), tout en favorisant une offre de service individualisée pour répondre aux besoins des élèves.**

## 3. ASSURER UNE FORMATION ADÉQUATE DES PÉDAGOGUES ET INTERVENANT.E.S EN MATIÈRE DE SAVOIRS, SAVOIR-FAIRE ET SAVOIR-ÊTRE. IL EST AUSSI FONDAMENTAL DE FOURNIR TOUTES LES RESSOURCES NÉCESSAIRES AUX PÉDAGOGUES, Y COMPRIS UN SOUTIEN ACTIF DE LEUR DIRECTION, POUR RÉSOUDRE LES CONFLITS AVEC LES AUTORITÉS PARENTALES.

## Limites de l'étude

La méta-analyse comporte des limites dont il faut rendre compte. Malgré la volonté de rejoindre une diversité de jeunes et de prendre en compte une variété de rapports de pouvoir systémiques, l'échantillon comporte des limites en matière de représentativité. Les personnes d'orientation sexuelle atypique (par exemple, les personnes pansexuelles ou demi-sexuelles), les personnes issues de la communauté sourde, les personnes asexuelles, les personnes intersexes ou les personnes qui ont vécu des agressions sexuelles ne figurent pas dans l'échantillon, faute de jeunes se revendiquant d'une ou l'autre de ces catégories dans les études. Les personnes trans ou non binaires, autochtones et issues de la classe ouvrière sont également largement sous-représentées.

Le choix de limiter l'échantillon à des pays avec un système scolaire et une organisation sociale et communautaire comparable au Québec (Amérique du Nord, Europe, Océanie) comporte des avantages et des inconvénients. Ceci permettait d'avoir un échantillonnage de texte plus réaliste qui favorisait l'interprétation compréhensive en profondeur des dynamiques sociales. Cela étant dit, des spécificités vécues par des jeunes provenant d'autres pays auraient certainement permis un éclairage nouveau – qui met en relief des pratiques et des croyances qui nous semblent aller de soi – des problématiques à l'étude. D'autres recherches devraient davantage prendre en considération ces réalités. Notons également le peu d'études canadiennes – et l'absence d'étude québécoise – retenues selon nos critères d'échantillonnage. Ce peu d'études en contexte québécois donnant la parole aux jeunes pour affirmer leurs besoins et leurs aspirations en regard de l'éducation à la sexualité est à déplorer. Il est urgent que les recherches québécoises s'y attardent.

La méthodologie retenue dans le cadre de cette étude opérationnalise une analyse des besoins des jeunes concernant l'éducation à la sexualité à travers une lecture intersectionnelle. Elle permet de porter un regard sur les rapports de pouvoir qui se déroulent dans les classes d'éducation à la sexualité et, à ce titre, atténue les limites inhérentes de notre échantillon. Force est de constater que la nature des rapports de pouvoir est similaire d'une oppression à l'autre, même si les effets peuvent être vécus de façon différente. Le cadre théo-

rique de la justice reproductive permet de mettre en lumière ces mécanismes similaires, des mécanismes consubstantiels (Galerand et Kergoat, 2014) et indivisibles (Pagé, 2014).

Ensuite, il faut souligner la difficulté de départ concernant l'analyse intersectionnelle déployée au cours de l'analyse. Les jeunes sont rarement situés.e.s dans le prisme complexe des rapports sociaux dans les textes de l'échantillon. Puisque la méta-analyse est limitée par l'analyse et la présentation des résultats des auteur.e.s des textes de l'échantillon, il s'avérerait nécessaire d'imaginer un dispositif méthodologique applicable à une lecture intersectionnelle. Plusieurs rencontres de travail ont été nécessaires pour dégager une méthode de travail adéquate. Cela témoigne de la nécessité d'adapter les cadres d'analyse en éducation à la sexualité afin d'adopter une perspective féministe intersectionnelle – perspective qui se penche sur la complexité des rapports de pouvoir – dans l'analyse des propos des jeunes sur l'éducation à la sexualité reçue ou souhaitée. L'équipe s'est d'ailleurs butée à une certaine homogénéité – toute relative – considérant sa position au regard des axes d'oppression et de privilège.

Finalement, étant donné que les jeunes interrogés.e.s dans les études sont des adolescent.e.s ou de jeunes adultes, ces résultats ne peuvent être généralisés aux élèves du primaire. Cette limite importante s'étend également aux jeunes au premier cycle du secondaire. Puisque les jeunes interrogés.e.-s dans les études sont en âge de vivre leurs premières expériences sexuelles consentantes, il faut supposer que leurs besoins sont différents de ceux des plus jeunes, à tout de moins sur le plan des contenus à cibler pour les apprentissages et d'approches pédagogiques. Les besoins d'apprentissages ciblant l'aspect pratique de la sexualité (technique) ou le manque de confiance envers les professeur.e.-s réguliers pour enseigner l'éducation à la sexualité devraient être moins prononcés – ou plus nuancés – lorsque les programmes s'adressent aux plus jeunes. Les études de programme en éducation à la sexualité devraient se pencher sur cet écueil afin de mieux saisir les besoins des jeunes – des enfants d'âge préscolaire et primaire jusqu'aux plus grands, en d'abord leurs premières relations sexuelles consentantes – ainsi que combler cette lacune récurrente des études.

## Conclusion

L'élaboration d'un programme d'éducation à la sexualité basé sur les besoins des jeunes permet d'actualiser les droits en matière de sexualité. Il est donc souhaitable que le programme tienne compte des principes féministes de la justice reproductive et qu'il fasse la promotion d'une sexualité positive, inclusive et émancipatrice. En d'autres termes, il est fondamental que l'éducation à la sexualité soit non seulement accessible aux jeunes, mais que les connaissances transmises soient fondées sur des informations de qualité, s'inscrivant dans une perspective de sexualité positive. De plus, l'éducation à la sexualité se doit d'être inclusive, c'est-à-dire qu'elle doit tenir compte de la diversité des identités, pratiques et expériences. Par ailleurs, il importe de valoriser une approche pédagogique diversifiée pour rendre accessibles ces apprentissages et ce droit. Finalement, l'éducation à la sexualité doit tenir compte du contexte social, politique, économique et culturel dans lequel se vit la sexualité afin de participer à l'autonomisation (« l'empowerment ») des communautés et déconstruire de façon proactive les rapports de pouvoir, afin de ne pas les reproduire.

### 1. Concevoir une éducation à la sexualité de qualité et positive

Promouvoir une sexualité positive dans un programme d'éducation à la sexualité exige d'élaborer des contenus qui reconnaissent la multidimensionnalité de la sexualité – au-delà de la génitalité –, mais implique aussi des approches qui reconnaissent le droit à une sexualité active et épanouie dès l'enfance. Les jeunes ont le droit d'avoir une sexualité active ou non, pouvant les amener à des choix de vie parfois radicalement différents les uns des autres. On ne peut présumer de ces choix, mais, chose certaine, la qualité des informations qu'elles et ils reçoivent est partie intégrante de l'actualisation de ce droit.

### 2. Concevoir des programmes qui tiennent compte de la diversité des identités, pratiques et expériences

Les programmes doivent s'assurer d'être inclusifs tant dans leur contenu que dans le mode d'élocution (Hillier et Mitchell, 2008). Le matériel pédagogique doit

être représentatif de la diversité des identités, des pratiques et des expériences, et ce, de façon intersectionnelle, c'est-à-dire en levant le voile sur les différents axes d'oppression qui traversent une seule et même expérience. Par exemple, même l'image d'une lesbienne peut être susceptible de reproduire des stéréotypes quant à l'âge, à la « race », à la classe sociale, aux capacités. Autrement dit, la représentation sociale véhicule davantage qu'une image d'une orientation sexuelle, elle combine différents éléments concernant l'âge « idéal » pour être lesbienne, sans parler des privilèges accordés aux personnes blanches, de classe moyenne ou aisée et sans handicap. Pour travailler à une reconnaissance inclusive de la diversité, il importe d'avoir recours à représentations qui ne laissent plus toute la place aux représentations dominantes, tant pour visibiliser et légitimer les identités, pratiques et expériences minorisées que pour remettre en perspective celles des personnes plus privilégiées. Cela impliquerait, par exemple, de représenter une femme noire en situation de handicap physique pour susciter des apprentissages autour d'un sujet qui la concerne directement.

Au-delà des représentations dans le matériel pédagogique, l'inclusion de la diversité doit transparaître dans les discours au cœur des curriculums en éducation à la sexualité. Pour construire des contenus à transmettre qui sont universels, il importe d'enseigner activement et de façon transversale l'égalité, dans et avec la différence. Cela implique que les discours en éducation à la sexualité soient orientés vers une inclusion radicale, en nommant les rapports de pouvoir dans les contextes qui l'exigent.

### 3. Réfléchir au contexte social, politique, économique, culturel dans lequel se vit la sexualité

Les défis sont nombreux en vue de mener à bien une éducation à la sexualité en milieu scolaire réellement émancipatrice. Le principe « par et pour les jeunes » est en constante tension avec l'autorité des pédagogues, premiers agents reproducteurs des rapports de pouvoir ou d'oppression. Si l'éducation à la sexualité en milieu scolaire se déroule dans un contexte normé, qui fait appel à leur autorité en tant qu'adultes de proximité, il n'en demeure pas moins qu'existe un rapport de pouvoir typique donnant à groupe social la capacité

et le pouvoir de déterminer quels sont les besoins et réalités d'un autre groupe social.

Soulignons que ce rôle des pédagogues, soit de développer une conscience critique chez les jeunes, est lourd de conséquences dans une société qui ne reconnaît pas leur profession à une juste valeur. Dans une perspective pragmatique, et afin de contrecarrer les contraintes sociales et politiques inhérentes à l'environnement scolaire (par exemple, le manque criant de ressources), une solution envisageable serait d'impliquer davantage les jeunes comme partie prenante du développement des curriculums en éducation à la sexualité, le tout en rééquilibrant les rapports de pouvoir.

Finalement, le groupe des jeunes n'est pas homogène, ni à l'abri des rapports d'oppression, comme le démontre l'analyse intersectionnelle de leurs besoins en éducation à la sexualité. Les jeunes sont également enclins à reproduire des mécanismes de pouvoir et de privilège. Dans ce contexte, l'autorité des pédagogues est nécessaire afin de contrecarrer ces mécanismes qui, en l'absence d'intervention proactive, pourraient reproduire une socialisation oppressante. Si la vigilance à l'endroit de la socialisation oppressante est de mise dans tout écosystème pédagogique, le contexte des apprentissages d'éducation à la sexualité, tant par leur nature que leurs conséquences, invitent à une réflexion d'autant plus soutenue et approfondie à cet égard.



## Bibliographie

- Abel, G. et Fitzgerald, L. (2006). 'When You Come to it You Feel Like a Dork Asking a Guy to Put a Condom On': Is Sex Education Addressing Young People's Understandings of Risk? *Sex Education*, 6(2), 105-119.
- ACRJ. (2005). *A New Vision for Advancing Our Movement for Reproductive Health, Reproductive Rights and Reproductive Justice*. Oakland, CA. : Asian Communities for Reproductive Justice.
- Adams, H. L. et Williams, L. R. (2011). What They Wish They Would Have Known: Support for Comprehensive Sexual Education from Mexican American and White Adolescents' Dating and Sexual Desires. *Children and Youth Services Review*, 33(10), 1875-1885.
- Agence de la santé publique du Canada. (2014). *Questions et réponses: pratiques d'inclusion dans la prévention des ITSS chez les minorités ethnoculturelles*. Ottawa : Agence de la santé publique du Canada.
- Agence de la santé publique du Canada. (2013). *Questions et réponses: éducation en matière de santé sexuelle à l'intention des jeunes ayant une incapacité physique*. Ottawa : Agence de la santé publique du Canada.
- Agence de la santé publique du Canada. (2011). *Questions et réponses: l'identité sexuelle à l'école*. Ottawa : Agence de la santé publique du Canada.
- Agence de la santé publique du Canada. (2010). *Questions et réponses: l'orientation sexuelle à l'école*. Ottawa : Agence de la santé publique du Canada.
- Agence de santé publique du Canada. (2008). *Lignes directrices canadiennes pour l'éducation en matière de santé sexuelle*. Ottawa : Agence de la santé publique du Canada.
- Aggleton, P. et Crewe, M. (2005). Effects and Effectiveness in Sex and Relationships Education. *Sex Education*, 5(4), 303-306.
- Allen, L. (2001). Closing Sex Education's Knowledge/ Practice Gap: The Reconceptualisation of Young People's Sexual Knowledge. *Sex Education*, 1(2), 109-122.
- Allen, L. (2007). 'Pleasurable Pedagogy': Young People's Ideas About Teaching 'Pleasure' in Sexuality Education. *Twenty-First Century Society: Journal of the Academy of Social Sciences*, 2(3), 249-264.
- Allen, L. (2008). « They Think You Shouldn't be Having Sex Anyway »: Young People's Suggestions for Improving Sexuality Education Content. *Sexualities*, 11(5), 573-594.
- Allen, L. (2009). 'It's Not Who They Are it's What They Are Like': Re-conceptualising Sexuality Education's 'Best Educator' Debate. *Sex Education*, 9(1), 33-49.
- Allen, L. et Rasmussen, M. L. (2017). Introduction to The Palgrave Handbook of Sexuality Education. Dans *The Palgrave Handbook of Sexuality Education* (p. 1-19). London : Palgrave Macmillan.
- Anderson, R. M. (2013). Positive Sexuality and its Impact on Overall Well-Being. *Bundesgesundheitsblatt - Gesundheitsforschung - Gesundheitsschutz*, 56(2), 208-214.
- Ashdown, H., Jalloh, C. et Wylie, J. L. (2015). Youth Perspectives on Sexual Health Workshops Informing Future Practice. *Qualitative Health Research*, 25(11), 1540-1550.
- Attwood, F. (2007). Sluts and Riot Grrrls: Female Identity and Sexual Agency. *Journal of Gender Studies*, 16(3), 233-247.
- Bay-Cheng, L. Y. (2003). The Trouble of Teen Sex : the Construction of Adolescent Sexuality Through School-Based Sexuality Education. *Sex Education*, 3(1), 61-74.
- Beaucher, V et Jutras, F. (2007). *Étude comparative de la métasynthèse et de la méta-analyse qualitative. Recherches qualitatives*, 27 (2), 58-77.
- Beaulieu, N. (2010). *Identification des besoins de formation des enseignantes et des enseignants du secondaire en matière d'éducation à la sexualité dans le contexte de la réforme de l'éducation*. Mémoire de maîtrise, Université du Québec à Rimouski.
- Beaumont, K. et Maguire, M. (2013). *Policies for Sexuality Education in the European Union*. Bruxelles : European Parliament. Citizen's right and constitutional affairs.
- Bilge, S. (2009). Théorisations féministes de l'intersectionnalité. *Diogenes*, 225 (1), 70-88.
- Blais, M., Raymond, S., Manseau, H. et Otis, J. (2009). La sexualité des jeunes Québécois et Canadiens. Regard critique sur le concept d'« hypersexualisation ». *Globe : Revue internationale d'études québécoises*, 12(2), 23-46.
- Boonstra, D. (2011). *Advancing Sexuality Education in Developing Countries : Evidence and Implications. Evidence-Based Approaches to Sexuality Education : A Global Perspective*, 14(3), 17-23.
- 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.
- Bourdieu, P. (1979). *Distinction*. Paris : Éditions de Minuit.
- Bourdieu, P. (1980). *Le sens pratique*. Paris : Éditions de Minuit.
- Brown, G., Sorenson, A. et Hildebrand, J. (2011). How They Got it and How They Wanted it: Marginalised Young People's Perspective on their Experiences of Sexual Health Education. *Sex Education*, 1(14), 1-14.
- Buston, K. et Wight, D. (2006). The Salience and Utility of School Sex Education to Young Men. *Sex Education*, 6(2), 135-150.
- Cameron-Lewis, V. et Allen, L. (2013). Teaching Pleasure and Danger in Sexuality Education. *Sex Education: Sexuality, Society and Learning*, 13(2), 121-132.
- Caron, C. (2014). *Vues, mais non entendues. Les adolescentes québécoises et l'hypersexualisation*. Québec : Presses de l'Université Laval.
- Case, K. A. (dir.). (2017). *Intersectional Pedagogy : Complicating Identity and Social Justice*. New York : Routledge.
- Chamberland, L., Baril, A. et Duchesne, N. (2011). *La transphobie en milieu scolaire au Québec*. Montréal : Université du Québec à Montréal.
- Chamberland, L., Émond, G., Julien, D., Otis, J. et Ryan, W. (2010). *L'impact de l'homophobie et de la violence homophobe sur la persévérance et la réussite scolaires* (Rapport de recherche - action concertée, n° Projet no 2008-PE-118474). Québec : Fonds de recherche sur la société et la culture.
- Chandra-Mouli, V., Lane, C. et Wong, S. (2015). What Does Not Work in Adolescent Sexual and Reproductive Health: A Review of Evidence on Interventions Commonly Accepted as Best Practices. *Global Health: Science and Practice*, 3(3), 333-340.
- Chandra-Mouli, V., Svanemyr, J., Amin, A., Fogstad, H., Say, L., Girard, F. et Temmerman, M. (2015). Twenty Years After International Conference on Population and Development: Where Are We With Adolescent Sexual and Reproductive Health and Rights? *Journal of Adolescent Health*, 56(1, Supplement), S1-S6.
- Charlton, J. I. (1998). *Nothing about Us Without Us: Disability Oppression and Empowerment*. Berkeley, Los Angeles, London : University of California Press.
- Cloutier, A. et Cyr, G. (2017). Quelle place y a-t-il pour la diversité sexuelle dans le programme pilote d'éducation à la sexualité au primaire ? *Vivre le primaire* (hiver 2017), 75-77.
- Connell, R. W. (1995). *Masculinities*. Los Angeles : University of California Press.
- Crenshaw, K. (1989). Demarginalizing the Intersection of Race and Sex: A Black Feminist Critique of Antidiscrimination Doctrine, Feminist Theory and Antiracist Politics. *University of Chicago Legal Forum*, 1, 139-167.
- Cyr, G. (2016). *L'intégration de l'éducation à la sexualité par des enseignants de science et technologie du secondaire : analyse des conceptions et des pratiques*. Mémoire de maîtrise, Université du Québec à Montréal.
- deFur, K. M. (2012). Getting to the Good Stuff : Adopting a Pleasure Framework for Sexuality Education. *American Journal of Sexuality Education*, 7(2), 146-159.
- Denford, S., Abraham, C., Campbell, R. et Busse, H. (2017). A Comprehensive Review of Reviews of School-based Interventions to Improve Sexual-Health. *Health Psychology Review*, 11(1), 33-52.
- Desautels, M.-P. (2001). *L'éducation sexuelle : fondements théoriques pour l'intervention*. Montréal : Éditions Nouvelles.
- Duquet, F. (2010). Les défis de l'éducation sexuelle dans le cadre du renouveau pédagogique au Québec. *Éducation Canada*, 46(2), 9-12.
- Fisher, C. M. (2009). Queer Youth Experiences with Abstinence-Only-Until-Marriage Sexuality Education: "I can't Get Married so Where Does That Leave Me?" *Journal of LGBT Youth*, 6(1), 61-79.
- Formby, E. (2011). Sex and Relationships Education, Sexual Health, and Lesbian, Gay and Bisexual Sexual Cultures: Views from Young People. *Sex education*, 11(3), 255-266.
- Forrest, S., Strange, V., Oakley, A., et The RIPPLE Study Team. (2004). What Do Young People Want from Sex Education? The Results of a Needs Assessment from a Peer led *Sex Education Programme*. Culture, Health & Sexuality: An International Journal for Research, 6(4), 337-354.
- Elia, J. P. et Eliason, M. (2010). Discourses of Exclusion: Sexuality Education's Silencing of Sexual Others. *Journal of LGBT Youth*, 7(1), 29-48.

- Elia, J. P. et Tokunaga, J. (2015). Sexuality Education: Implications for Health, Equity, and Social Justice in the United States. *Health Education, 115*(1), 105-120.
- European Expert Group on Sexuality Education. (2015). Sexuality Education – What is it? *Sex Education, 16*(4), 1-5.
- Ferber, A. et Herrera, A. O. (2013). Teaching Privilege Through an Intersectional Lens. Dans K. A. Case (dir.), *Deconstructing Privilege: Teaching and Learning as Allies in the Classroom* (p. 83-101). New York: Routledge.
- Ferber, A. L., Herrera, A. O. et Samuels, D. R. (2007). The Matrix of Oppression and Privilege: Theory and Practice for the New Millennium. *American Behavioral Scientist, 51*(4), 516-531.
- FHI. (2010). *Evidence-Based Guidelines for Youth Peer Education*. Washington : USAID.
- Fine, M. (1988). Sexuality, Schooling, and Adolescent Females : The Missing Discourse of Desire. *Harvard Educational Review, 58*(1), 29-54.
- Foucault, M. (1975). *Surveiller et punir: Naissance de la prison*. Paris : Gallimard.
- FQPN. (2015). Commentaires faisant suite à la rencontre de la FQPN avec le Ministère de l'éducation, des loisirs et du sport le 27 novembre 2015 à propos du projet pilote en éducation sexuelle. Repéré le 2 mars 2018, à [http://www.fqpn.qc.ca/?attachment\\_id=3382](http://www.fqpn.qc.ca/?attachment_id=3382).
- Frans, E. (2016). A Practical Guide to Holistic Sexuality Education. Dans J. J. Ponzetti (dir.), *Evidence-Based Approaches to Sexuality Education* (p. 52-77). New York : Routledge.
- Galerand, E. et Kergoat, D. (2014). Consubstantialité vs intersectionnalité? À propos de l'imbrication des rapports sociaux. *Nouvelles pratiques sociales, 26*(2), 44-61.
- Garcia, L. (2009). « Now Why do you Want to Know about That? »: Heteronormativity, Sexism, and Racism in the Sexual (Mis)education of Latina Youth. *Gender & Society, 23*(4), 520-541.
- Gardner, E. A. (2015). Abstinence-Only Sex Education: College Students' Evaluations and Responses. *American Journal of Sexuality Education, 10*(2), 125-139.
- Garwick, A. W., Rhodes, K. L., Peterson-Hickey, M., & Hellerstedt, W. L. (2008). Native Teen Voices: Adolescent Pregnancy Prevention Recommendations. *Journal of Adolescent Health, 42*(1), 81-88.
- Gill, R. (2012). The Sexualisation of Culture? *Social and Personality Psychology Compass, 6*(7), 483-498.
- Glaser, G. et Strauss, A. (2006). *The Discovery of Grounded Theory: Strategies for Qualitative Research*. New York : Aldine Transaction.
- Gordon, D., Meyer, A. et Rose, D. H. (2016). *Universal Design for Learning: Theory and Practice*. Wakefield : CAST Professional Publishing.
- Gowen, L. K. et Winges-Yanez, N. (2014). Lesbian, Gay, Bisexual, Transgender, Queer, and Questioning Youths' Perspectives of Inclusive School-Based Sexuality Education. *Journal of Sex Research, 51*(7), 788-800.
- Gubrium, A. C. et Shafer, M. B. (2014). Sensual Sexuality Education with Young Parenting Women. *Health Education Research, 29*(4), 649-661.
- Guilbert, É., Cloutier, R., Tremblay, G., Bujold, K. et Institut national de santé publique du Québec (dir.). (2011). *La planification des naissances sur la Côte-Nord : état de situation*. Montréal : Direction du développement des individus et des communautés, Institut national de santé publique.
- Haberland, N. et Rogow, D. (2015). Sexuality Education: Emerging Trends in Evidence and Practice. *The Journal of Adolescent Health: Official Publication of the Society for Adolescent Medicine, 56*(1 Suppl.), S15-21.
- Halstead, J. M. et Reiss, M. J. (2003). *Values in Sex Education: From Principles to Practice*. Psychology Press.
- Hanbury, A. et Eastham, R. (2016). Keep Calm and Contracept! Addressing Young Women's Pleasure in Sexual Health and Contraception Consultations. *Sex Education, 16*(3), 255-265.
- Hébert, M., Cyr, M. et Tourigny, M. (dir.). (2011). *L'agression sexuelle envers les enfants*. Vol. 2. Québec : Presses de l'Université du Québec.
- Hedgpeath, E. M. et Helmich, J. (1996). *Teaching about Sexuality and HIV: Principles and Methods for Effective Education*. New York : NYU Press.
- Helmer, J., Senior, K., Davison, B. et Vodicek, A. (2015). Improving Sexual Health for Young People: Making Sexuality Education a Priority. *Sex Education, 15*(2), 158-171.
- Helmich, J. (2009). What is Comprehensive Sexuality Education? Going WAAAAAY Beyond Abstinence and Condoms. *American Journal of Sexuality Education, 4*(1), 10-15.
- Hill Collins, P. (1991). *Black Feminist Thought: Knowledge, Consciousness, and the Politics of Empowerment*. New York : Routledge.
- Hillier, L. et Mitchell, A. (2008). 'It Was as Useful as a Chocolate Kettle': Sex Education in the Lives of Same Sex Attracted Young People in Australia. *Sex Education, 8*(2), 211-224.
- Hulme Chambers, A., Tomnay, J., Clune, S. et Roberts, S. (2017). Sexuality Education Delivery in Australian Regional Secondary Schools: A Qualitative Case Study. *Health Education Journal, 76* (4), 467-478.
- Hyde, A. (2005). Masculinities and Young Men's Sex Education Needs in Ireland: Problematizing Client-Centred Health Promotion Approaches. *Health Promotion International, 20*(4), 334-341.
- Jetté, M. (2017). *Consultation sur le projet pilote d'éducation à la sexualité: bilan de la première année d'expérimentation (2015-2016)*. Québec : Direction de la méthodologie et des enquêtes, ministère de l'Éducation et de l'Enseignement supérieur.
- Kånåhols, A. E., Magnusson, H. et Alehagen, S. (2011). Swedish Adolescents' Experiences of Educational Sessions at Youth Clinics. *Sexual & Reproductive Healthcare, 2*(3), 119-123.
- Kimmel, A., Williams, T. T., Veinot, T. C., Campbell, B., Campbell, T. R., Valacak, M., & Kruger, D. J. (2013). 'I Make Sure I Am Safe and I Make Sure I Have Myself in Every Way Possible': African-American Youth Perspectives on Sexuality Education. *Sex Education, 13*(2), 172-185.
- Kirby, D. (2011). Sex Education: Access and Impact on Sexual Behaviour of Young People. New York : Department of Economic and Social Affairs, United Nations Secretariat.
- Lamb, S., Lustig, K. et Graling, K. (2013). The Use and Misuse of Pleasure in Sex Education Curricula. *Sex Education, 13*(3), 305-318.
- Lambert, G., Mathieu-C, S., Goggin, P., Maurais, É. et PIXEL. (2017). *Étude PIXEL – Portrait de la santé sexuelle des jeunes adultes au Québec*. Montréal : Institut national de santé publique.
- Lamoureux, G. (2013). Hard to Hear: Access to Sexuality Resources in Deaf Communities. *Journal of Interdisciplinary Studies in Sexuality, 1*, 37-47.
- Limmer, M. (2010). Young Men, Masculinities and Sex Education. *Sex Education, 10*(4), 349-358.
- Lindroth, M. (2014). Sex Education and Young People in Group Homes: Balancing Risks, Rights and Resilience in Sexual Health Promotion. *Sex Education, 14*(4), 400-413.
- Lindsey, L. L. (2015). *Gender Roles: A Sociological Perspective*. New York : Routledge.
- Löfgren-Mårtenson, L. (2012). "I Want to Do it Right!" A Pilot Study of Swedish Sex Education and Young People with Intellectual Disabilities. *Sexuality and Disability, 30*(2), 209-225.
- Lottes, L. L. (2013). Sexual Rights: Meanings, Controversies, and Sexual Health Promotion. *Journal of Sex Research, 50*(3-4), 367-391.
- Luhmann, N. (2011). *Le pouvoir*. Québec : Presses de l'Université Laval.
- Lukes, S. (1974). *Power: A Radical View*. New York : Macmillan.
- MacDonald, J.-A., Gagnon, A. J., Mitchell, C., Di Meglio, G., Rennick, J. E. et Cox, J. (2011). Asking to Listen: Towards a Youth Perspective on Sexual Health Education and Needs. *Sex Education, 11*(4), 443-457.
- Maia, A. C. B., Reis-Yamauti, V. L. dos, Schiavo, R. de A., Capellini, V. L. M. F. et Valle, T. G. M. do. (2015). Teacher Opinions on Sexuality and Sexual Education of Students with Intellectual Disability. *Estudos de Psicologia, 32*(3), 427-435.
- Martinez, A. et Phillips, K. (2009). La promotion de l'équité en éducation sexuelle dans les écoles secondaires de la région d'Ottawa. *Canadian Journal of Education/Revue canadienne de l'éducation, 32*(1), 60-86.
- Martinez, A. et Phillips, K. P. (2008). Challenging Ethno-Cultural and Sexual Inequities: An Intersectional Feminist Analysis of Teachers, Health Partners and University Students' Views on Adolescent Sexual and Reproductive Health Rights. *The Canadian Journal of Human Sexuality, 17*(3), 141-159.
- McClelland, S. et Fine, M. (2014). Over-Sexed and Under Surveillance: Adolescent Sexualities, Cultural Anxieties, and Thick Desire. Dans L. Allen, M.L. Rasmussen et K. Quinlivan (dir.) *The Politics of Pleasure in Sexuality Education: Pleasure Bound*. New York : Routledge.
- McIntosh, P. (1988). White Privilege and Male Privilege: A Personal Account of Coming to See Correspondences Through Work in Women's Studies. Wellesley College Center for Research on Women.



- Ministère de l'Éducation et de l'Enseignement supérieur (2017, 14 décembre). Éducation à la sexualité obligatoire dès la rentrée. Repéré le 2 mars 2018, à <http://www.fil-information.gouv.qc.ca/Pages/Article.aspx?idArticle=2512145860>
- Noblit, G. et Hare, R. D. (1988). *Meta-Ethnography: Synthesizing Qualitative Studies*. London: Sage Publications.
- N.D. Cisgender. *Merriam-Webster*. Récupéré le 29 décembre 2017, à <https://www.merriam-webster.com/dictionary/cisgender>
- Okin, S.M. (1989). *Justice, Gender, and the Family*. New York : Basic Books.
- Oliver, V., van der Meulen, E., Flicker, S., Larkin, J. et Toronto Teen Survey Research Team (2013). If You Teach Them, They Will Come: Providers' Reactions to Incorporating Pleasure into Youth Sexual Education. *Canadian Journal of Public Health*, 104(2), e142–e147.
- Organisation Mondiale de la Santé. (2006). Santé sexuelle. *WHO*. Repéré 20 octobre 2017, à [http://www.who.int/topics/sexual\\_health/fr/](http://www.who.int/topics/sexual_health/fr/)
- Otis, J., Gaudreau, L., Duquet, F., Michaud, F. et Nonn, É. (2012). *L'intégration et la coordination des actions en éducation à la sexualité en milieu scolaire dans le contexte en transformation des réseaux de l'éducation et de la santé. Démarche évaluative en soutien à la mise en oeuvre de la Stratégie québécoise de lutte contre le VIH, le VHC et les ITS* (2e édition). Montréal : Chaire de recherche du Canada en éducation à la santé, UQAM.
- Otis, J., Mathieu-Chartier, S., Lambert, G. et Équipe PIXEL. (2014). *Regards sur la santé sexuelle des jeunes adultes au Québec - Bloc 4: Bien-être sexuel. Communication présentée aux 18e Journées annuelles de santé publique (JASP), Québec*.
- Pagé, G. (2014). Sur l'indivisibilité de la justice sociale ou Pourquoi le mouvement féministe québécois ne peut faire l'économie d'une analyse intersectionnelle. *Nouvelles pratiques sociales*, 26(2), 200-217.
- Parrott, Y. et Esmail, S. (2010). Burn Survivors' Perceptions Regarding Relevant Sexual Education Strategies. *Health Education*, 110(2), 84-97.
- Paterson, B. L. (2012). 'It Looks Great but How do I know if it Fits?': An Introduction to Meta-Synthesis Research. Dans K. Hannes et C. Lockwood (dir.) *Synthesizing Qualitative Research: Choosing the Right Approach* (p. 1-20). Hoboken (É-U), Wiley-Blackwell.
- Petitpas, É. (2008). *Les « droits sexuels »: un nouveau paradigme dans le système de protection des droits humains? Mémoire de master*, Université Robert Schuman/Strasbourg III (France).
- Pingel, E. S., Thomas, L., Harmell, C. et Bauermeister, J. A. (2013). Creating Comprehensive, Youth Centered, Culturally Appropriate Sex Education: What Do Young Gay, Bisexual, and Questioning Men Want? *Sexuality Research and Social Policy*, 10(4), 293-301.
- Ponzetti, J. J. (2015). *Evidence-Based Approaches to Sexuality Education: A Global Perspective*. New York : Routledge.
- Pound, P., Langford, R. et Campbell, R. (2016). What do Young People Think About Their School-Based Sex and Relationship Education? A Qualitative Synthesis of Young People's Views and Experiences. *BMJ Open*, 6(9), 1-14.
- Pounds, L., Duysen, E., Romberger, D., Cramer, M. E., Wendl, M. et Rautiainen, R. (2014). Social Marketing Campaign Promoting the Use of Respiratory Protection Devices Among Farmers. *Journal of Agromedicine*, 19(3), 316-324.
- Rawson, H. A. et Liamputtong, P. (2010). Culture and Sex Education: The Acquisition of Sexual Knowledge for a Group of Vietnamese Australian Young Women. *Ethnicity & Health*, 15(4), 343-364.
- Renold, E., Ringrose, J. et Egan, R. D. (2016). *Children, Sexuality and Sexualization*. New York : Springer.
- Richard, G., Chamberland, L. et Petit, M.-P. (2013). L'inclusion de la diversité sexuelle à l'école: les enjeux pour les élèves lesbiennes, gais, bisexuels et en questionnement. *Revue canadienne de l'éducation*, 36(1), 375–404.
- Ringrose, J. (2013). *Postfeminist Education?: Girls and the Sexual Politics of Schooling*. New York : Routledge.
- Rios, D., Bowling, M. J. et Harris, J. (2017). Decentering Student 'Uniqueness' in Lessons about Intersectionality. Dans K. Case (dir.), *Intersectional Pedagogy: Complicating Identity and Social Justice* (p. 194-213). New York : Routledge.
- Rivera, D. P. (2017). Revealing hiddend intersections of gender identity, sexual orientation, race, and ethnicity: Teaching about multiple oppressed identities. Dans K. A. Case (dir.), *Intersectional Pedagogy: Complicating Identity and Social Justice* (p. 173-193). New York : Routledge.
- Rose, D. et Meyer, A. (2006). *A Practical Reader in Universal Design for Learning*. Cambridge: Harvard Education Press.
- Ross, L. J. (2017). Reproductive Justice as Intersectional Feminist Activism. *Souls*, 19(3), 286-314.
- Selwyn, N. et Powell, E. (2007). Sex and Relationships Education in Schools: The Views and Experiences of Young People. *Health Education*, 107(2), 219-231.
- Senior, K. et Chenhall, R. (2017). More than 'Just Learning About the Organs': Embodied Story Telling as a Basis for Learning About Sex and Relationships. Dans L. Allen et M. L. Rasmussen (dir.), *The Palgrave Handbook of Sexuality Education* (p. 95-114). London : Palgrave Macmillan.
- Smith, A. (2013). Unsettling the Privilege of Self-Reflexivity. Dans F. N. Twine et B. Gardener (dir.), *Geographies of privilege* (p. 263-279). New York : Routledge.
- Spivak, G. C. (1988). Can the Subaltern Speak? Dans *Marxism and the Interpretation of Culture* (p. 271-313). Champaign : University of Illinois Press.
- Swango-Wilson, A. (2011). Meaningful Sex Education Programs for Individuals with Intellectual/Developmental Disabilities. *Sexuality and Disability*, 29(2), 113-118.
- UNESCO. (2010). *Principes directeurs internationaux sur l'éducation sexuelle. Une approche factuelle à l'intention des établissements scolaires, des enseignants et des professionnels de l'éducation à la santé*. Paris : UNESCO.
- UNESCO. (2015). *L'éducation sexuelle complète. Une étude mondiale*. Paris : UNESCO.
- Vance, E. C. S. (1984). *Pleasure and Danger: Exploring Female Sexuality* (1st Printing edition). Boston : Routledge and Kegan Paul.
- Vanwesenbeeck, I., Westeneng, J., de Boer, T., Reinders, J. et Van Zorge, R. (2016). Lessons Learned From a Decade Implementing Comprehensive Sexuality Education in Resource Poor Settings, The World Starts With Me. *Sex Education*, 16(5), 471-486.
- Whitten, A. et Sethna, C. (2014). What's missing? Anti-Racist Sex Education! *Sex Education: Sexuality, Society and Learning*, 14(4), 414-429.
- Yankah, E. et Aggleton, P. (2017). The Manufacture of Consensus: The Development of United Nations Technical Guidance on Sexuality Education. Dans L. Allen et M. L. Rasmussen (dir.), *The Palgrave Handbook of Sexuality Education* (p. 53-68). New York : Springer.
- Young, I.M. (2007). Le genre, structure sérielle : penser les femmes comme un groupe social. *Recherches féministes*, 20(2), 7-36.



## Annexe 1 : Description des études

No de l'étude	Auteur.e.s, année, lieu	Titre	Population ciblée	Méthodologie
1	Abel et Fitzgerald 2006 Nouvelle-Zélande	'When you come to it you feel like a dork asking a guy to put a condom on': is sex education addressing young people's understandings of risk?	Jeunes, genre n=42 14-17 ans	Entretiens qualitatifs en profondeur. Cadre théorique : ND Cadre d'analyse : Analyse thématique
2	Adams et Williams 2011 États-Unis	What they wish they would have known: Support for comprehensive sexual education from Mexican American and White adolescents' dating and sexual desires	Jeunes Mexicains Américains et Blancs n=74 (41 Mexicains Américains et 34 Blancs ; 40 femmes et 34 hommes) Moyenne d'âge de 16 ans	Groupes de discussion (n=12) Cadre théorique : Phénoménologie Cadre d'analyse : Analyse inductive de contenu
3	Allen 2007 Nouvelle-Zélande	'Pleasurable pedagogy': young people's ideas about teaching 'pleasure' in sexuality education	Jeunes hétéro, LGBT et Takataapui (queer Maori) + communauté ethnique n=81 16-19 ans	Méthodologie mixte : 1180 questionnaires enquêtes et groupes de discussion. (n=10) dont 2 groupes de discussion. LGBTQ, Cadre théorique : ND. Parenté théorique : Foucault ; agentivité du sujet sexuel Cadre d'analyse : Analyse discursive
4	Allen 2008 Nouvelle-Zélande	'They think you shouldn't be having sex anyway': Young people suggestions for improving sexuality education content	Jeunes hétéro, LGBT et Takataapui (queer Maori) + communautés autochtones n=81 16-19 ans	Méthodologie mixte : 1180 questionnaires enquêtes et groupes de discussion. (n=10) dont 2 groupes de discussion. LGBTQ, Cadre théorique : ND. Parenté théorique : Foucault ; agentivité du sujet sexuel Cadre d'analyse : Analyse discursive
5	Allen 2009 Nouvelle-Zélande	It's not who they are it's what they are like': re conceptualising sexuality education's 'best educator' debate	Jeunes hétéro, LGBT et Takataapui (queer Maori) + communautés autochtones n=81 16-19 ans	Méthodologie mixte : 1180 questionnaires enquêtes et groupes de discussion. (n=10) dont 2 groupes de discussion. LGBTQ, Cadre théorique : ND. Parenté théorique : Foucault ; agentivité du sujet sexuel Cadre d'analyse : Analyse discursive
6	Ashtown et al. 2015 Canada	Youth Perspectives on Sexual Health Workshops Informing Future Practice	Jeunes de la rue et nouveaux immigrants n=80 15-19 ans	Groupes de discussion de 10 personnes (n=8) Cadre théorique : Approche d'étude de cas intrinsèque Cadre d'analyse : Analyse inductive
7	Brown et al. 2011 Australie	How they got it and how they wanted it: marginalised young people's perspective on their experiences of sexual health education	Jeunes de la rue, en détention, autochtones et LGBT n=88 ; 32 hommes et 56 femmes 15 à 19 ans	Recherche participative qualitative. Méthodologie utilisant le photo-voice (n=9) puis des groupes de discussion (n=10). Cadre théorique : ND Cadre d'analyse : Méthode de comparaison constante (Strauss et Corbin)
8	Buston et Wight 2006 Royaume-Uni (Écosse)	The salience and utility of school sex education to young men	Jeunes garçons n=56 14-16 ans	Entretiens en profondeur (n=35) et groupes de discussion (n=8) Cadre théorique : ND Cadre d'analyse : « Framework analysis » (analyse de contenu)
9	Fisher 2009 États-Unis	Queer Youth Experiences with Abstinence-Only-Until-Marriage Sexuality Education: "I can't get married so where does that leave me?"	Jeunes gais ou bisexuels (Blancs, Chinois et Autochtones) n=8 18-24 ans	Entretiens semi-structurés Cadre théorique et d'analyse : Théorisation ancree
10	Formby 2011 Royaume-Uni (Angleterre)	Sex and relationships education, sexual health, and lesbian, gay and bisexual sexual cultures: Views from young people	Jeunes issus de la diversité sexuelle n=32 13-23 ans	Étude mixte : questionnaire et groupes de discussion (n=3) Cadre théorique : ND Cadre d'analyse : ND

11	Garcia 2009 États-Unis	"Now why do you want to know about that?" : Heteronormativity, Sexism, and Racism in the Sexual (Mis)education of Latina Youth	Jeunes filles latinas n= 40 (20 mexicaines, 20 portoricaines)\32 hétéro ; 8 lesbiennes ; toutes de la classe ouvrière) 13-18 ans	Entrevues individuelles en profondeur (2 à 3 par personne). Cadre théorique : N. D. Parenté théorique avec l'intersectionnalité (woman of colour / queer of color) et la justice reproductive Cadre d'analyse : Analyse de contenu
12	Gardner 2015 États-Unis	Abstinence-Only Sex Education : College Students' Evaluations and Responses	Jeunes, genre, culture (filles et gars blancs, latinas, africains-américains et africains-américains/asiatique) n=15 (9 femmes ; 6 gars ; 10 hétéro + 1 bisexuel ou queer + 1 lesbienne + 3 N. D.). 18-21 ans	Entretien individuel semi-structuré. Cadre théorique : N.D. Cadre d'analyse : Analyse thématique
13	Garwick et al. 2008 États-Unis	Native Teen Voices: Adolescent Pregnancy Prevention Recommendations	Jeunes Autochtones n=148 13-18 ans	Recherche-action participative avec groupes de discussion (n=20) Cadre théorique : ND Cadre d'analyse : Analyse thématique
14	Gowen, Wings-Yanez 2013 États-Unis	Lesbian, Gay, Bisexual, Transgender, Queer, and Questioning Youths' Perspectives of Inclusive School-Based Sexuality Education	Jeunes LGBTQ (orientation sexuelle et genre) n=30 16-20 ans	Groupes de discussion (n=5) Cadre théorique : Humanisme critique (Plummer, 2005). Cadre d'analyse : Analyse thématique inductive
15	Gubrium, Shafer 2014 États-Unis (Nouvelle-Angleterre)	Sensual sexuality education with young parenting women	Jeunes mères n=18 âge : N.D.	Groupes de discussion (n=1) Cadre théorique : Sensory/art-based approach avec perspective positive de la sexualité Cadre d'analyse : Analyse de contenu thématique
16	Helmer et al. 2015 Australie	Improving sexual health for young people: making sexuality education a priority	Jeunes Autochtones et non Autochtones et 83 non-Autochtones ; 100 femmes et 71 hommes) 16-24 ans	Groupes de discussion (n=6) et body mapping Cadre théorique : Étude ethnographique en profondeur Cadre d'analyse : Analyse thématique
17	Kånåhols, Magnusson, Alehagen 2011 Suède	Swedish adolescents' experiences of educational sessions at Youth Clinics.	Jeunes, Genre n=29 (15 filles et 14 gars) 14 à 16 ans	Groupes de discussion (n=6) Cadre théorique : N.D. Cadre d'analyse : Analyse thématique
18	Kimmel et al. 2013 États-Unis	'I make sure I am safe and I make sure I have myself in every way possible' : African-American youth perspectives on sexuality education	Jeunes Africains-Américains n=48 (gars et filles) 14-23 ans	Recherche-action participative ; groupes de discussion (n=6) Cadre théorique : N.D. Cadre d'analyse : Analyse de contenu
19	Limmer 2010 Royaume-Uni	Young men, masculinities and sex education	Jeunes garçons blancs n=45 15-18 ans	Groupes de discussion (n=N.D.) suivi d'entretiens individuels (n=N.D.). Cadre théorique : N.D. Cadre d'analyse : Analyse thématique
20	Lindroth 2014 Suède	Sex education and young people in group homes: balancing risks, rights and resilience in sexual health promotion	Jeunes en foyer de groupe n=14 (7 femmes, 7 hommes ; 2\3 sont scandinaves) 14-19 ans	Groupes de discussion (n=4) Cadre théorique : ND Cadre d'analyse : Analyse de contenu
21	Löfgren-Mårtenson 2012 Suède	"I Want to Do it Right!" A Pilot Study of Swedish Sex Education and Young People with Intellectual Disabilities	Jeune, déficience intellectuelle + genre n=16 (9 filles et 7 gars) 16 à 21 ans	Entretiens individuels (n=16) Cadre théorique : Script sexuel Cadre d'analyse : Analyse thématique (4 catégories prédéfinies) dans l'objectif de créer un modèle théorique

22	MacDonald et al. 2011 Canada (Î-P-É)	Asking to listen: towards a youth perspective on sexual health education and needs	Jeunes, genre n= 30 (17 filles et 13 gars) 15-17 ans	Groupes de discussion multi-phasé (2 phases pour 4 groupes) Cadre théorique : ND Cadre d'analyse : Analyse thématique
23	Parrott et Esmail Canada 2010	'Burn survivors' perceptions regarding relevant sexual education strategies	Adultes survivant.e.s grand.e brûlé.e n=9 19-53 ans	Entretiens individuels (n=8) et de groupe (n=1) Cadre théorique : Approche phénoménologique Cadre d'analyse : Méthode de la comparaison constante
24	Pingel, Thomas, Harmel, Bauermeister 2013 États-Unis	Creating Comprehensive, Youth Centered, Culturally Appropriate Sex Education: What Do Young Gay, Bisexual, and Questioning Men Want?	Jeunes adultes gomme YCBQM (young gay, bisexual, questioning man) + personnes trans, + blanc, africain-américain, latinos n=30 18-24 ans	Entretiens individuels semi-dirigés Cadre théorique : N.D. Cadre d'analyse : Analyse thématique (6 catégories prédéfinies)
25	Rawson et Lianputtong 2010 Australie	Culture and sex education: the acquisition of sexual knowledge for a group of Vietnamese Australian young women	Jeunes adultes australiennes vietnamiennes n=15 18-25 ans	Entretiens individuels en profondeur (n=15) Cadre théorique et d'analyse : Méthode de théorisation ancrée
26	Selwyn et Powell 2007 Royaume-Uni	Sex and relationships education in schools: the views and experiences of young people	Jeunes issus de la classe ouvrière n=57 12-19 ans	Méthodologie mixte : questionnaires (n=401) et groupes de discussion (n=12) avec des jeunes à l'école et à l'extérieur de l'école Cadre théorique : ND Cadre d'analyse : Méthode de la comparaison constante
27	Swango-Wilson 2011 États-Unis (Alaska)	Meaningful Sex Education Programs for Individuals with Intellectual/Developmental Disabilities	Jeunes ID et DD n=3 Âge : N.D.	Entretiens individuels en profondeur Cadre théorique : Constructivisme (Guba et Lincoln) Cadre d'analyse : Analyse thématique



## Annexe 2 : Études – Pratiques de renforcement du pouvoir

Swango-Wilson 2011 <i>Etats-Unis</i>	•	•							
Selwyn et Powell 2007 <i>Royaumes-Uni</i>									
Rawson et Liamputtong 2010 <i>Australie</i>									
Pingel et al. 2013 <i>Etats-Unis</i>									
Parrott & Esmail 2010 <i>Canada</i>									
MacDonald et al. 2011 <i>Canada</i>	•		•	•	•	•			
Löfgren-Mårtenson 2012 <i>Suède</i>	•	•		•	•				
Lindroth 2014 <i>Suède</i>									
Limmer 2010 <i>Royaume-Uni</i>				•					
Kimmel et al. 2013 <i>Etats-Unis</i>				•			•	•	
Kånåhols et al. 2011 <i>Suède</i>									
Helmer et al. 2015 <i>Australie</i>				•	•				
Gubrium & Schafer 2014 <i>Etats-Unis</i>				•	•	•			
Gowen & Wings-Yanes 2013 <i>Etats-Unis</i>				•		•	•	•	
Garwick et al. 2008 <i>Etats-Unis</i>									
Gardner 2015 <i>Etats-Unis</i>				•	•	•			
Garcia 2009 <i>Etats-Unis</i>				•				•	
Formby 2011 <i>Royaume-Uni</i>	•		•	•	•	•			
Fisher 2009 <i>Etats-Unis</i>				•	•	•			•
Buston & Wight 2006 <i>Écosse</i>				•				•	
Brown 2011 <i>Australie</i>									
Ashdown et al. 2015 <i>Canada</i>									
Allen 2009 <i>Nouvelle-Zélande</i>									
Allen 2008 <i>Nouvelle-Zélande</i>	•		•	•		•			
Allen 2007 <i>Nouvelle-Zélande</i>				•		•			
Adams & Williams 2011 <i>USA</i>									
Abel & Fitzgerald 2006 <i>Nouvelle-Zélande</i>	•	•		•		•			
<b>Nombre d'études</b>	<b>6</b>	<b>3</b>	<b>3</b>	<b>15</b>	<b>7</b>	<b>6</b>	<b>5</b>	<b>4</b>	<b>1</b>
<b>Thématiques</b>									
<b>Marginalisation des personnes</b>									
Ne pas donner accès aux informations									
Différencier l'accès aux services									
<b>Stigmatisation des personnes et des communautés</b>									
Faire peur									
Rendre l'information négative									
Pathologiser									
Se moquer et humilier									
Réduire au silence									

Swango-Wilson 2011 <i>Etats-Unis</i>		•			•				
Selwyn et Powell 2007 <i>Royaumes-Uni</i>		•		•	•	•		•	
Rawson et Liamputtong 2010 <i>Australie</i>		•				•			
Pingel et al. 2013 <i>Etats-Unis</i>									•
Parrott & Esmail 2010 <i>Canada</i>		•				•			
MacDonald et al. 2011 <i>Canada</i>		•				•	•		•
Löfgren-Mårtenson 2012 <i>Suède</i>									•
Lindroth 2014 <i>Suède</i>		•	•					•	•
Limmer 2010 <i>Royaume-Uni</i>	•								
Kimmel et al. 2013 <i>Etats-Unis</i>	•	•					•		•
Kånåhols et al. 2011 <i>Suède</i>									•
Helmer et al. 2015 <i>Australie</i>									•
Gubrium & Schafer 2014 <i>Etats-Unis</i>		•	•			•	•		•
Gowen & Wings-Yanes 2013 <i>Etats-Unis</i>		•	•			•			•
Garwick et al. 2008 <i>Etats-Unis</i>		•							•
Gardner 2015 <i>Etats-Unis</i>									•
Garcia 2009 <i>Etats-Unis</i>	•								•
Formby 2011 <i>Royaume-Uni</i>		•				•			•
Fisher 2009 <i>Etats-Unis</i>		•	•	•		•			•
Buston & Wight 2006 <i>Écosse</i>		•						•	
Brown 2011 <i>Australie</i>		•						•	
Ashdown et al. 2015 <i>Canada</i>									
Allen 2009 <i>Nouvelle-Zélande</i>		•	•						•
Allen 2008 <i>Nouvelle-Zélande</i>		•	•						•
Allen 2007 <i>Nouvelle-Zélande</i>		•	•						•
Adams & Williams 2011 <i>USA</i>		•	•						•
Abel & Fitzgerald 2006 <i>Nouvelle-Zélande</i>		•				•		•	•
<b>Nombre d'études</b>	<b>3</b>	<b>19</b>	<b>8</b>	<b>2</b>	<b>15</b>	<b>6</b>	<b>19</b>	<b>7</b>	<b>4</b>
<b>Thématiques</b>									
Ne pas vouloir savoir									
<b>Invisibilisation des sujets et des thématiques</b>									
Interdire la discussion									
Mentir									
Retenir (ou cacher) l'information									
Réduire la qualité de l'information									
<b>Reproduction des rôles sociosexuels traditionnels</b>									
Stéréotyper (enfermer dans un rôle)									
Passivité dans les préconceptions et préjugés									

Swango-Wilson 2011 <i>Etats-Unis</i>							
Selwyn et Powell 2007 <i>Royaumes-Uni</i>			•				
Rawson et Liamputtong 2010 <i>Australie</i>				•		•	
Pingel et al. 2013 <i>Etats-Unis</i>		•					
Parrott & Esmail 2010 <i>Canada</i>				•			
MacDonald et al. 2011 <i>Canada</i>	•	•	•				
Löfgren-Mårtenson 2012 <i>Suède</i>	•			•		•	
Lindroth 2014 <i>Suède</i>							
Limmer 2010 <i>Royaume-Uni</i>							
Kimmel et al. 2013 <i>Etats-Unis</i>		•		•		•	
Kånåhols et al. 2011 <i>Suède</i>	•						
Helmer et al. 2015 <i>Australie</i>							
Gubrium & Schafer 2014 <i>Etats-Unis</i>			•				
Gowen & Wings-Yanes 2013 <i>Etats-Unis</i>	•	•					
Garwick et al. 2008 <i>Etats-Unis</i>							
Gardner 2015 <i>Etats-Unis</i>	•	•		•	•		
Garcia 2009 <i>Etats-Unis</i>	•	•	•				
Formby 2011 <i>Royaume-Uni</i>	•			•	•		
Fisher 2009 <i>Etats-Unis</i>				•	•	•	
Buston & Wight 2006 <i>Écosse</i>							
Brown 2011 <i>Australie</i>							
Ashdown et al. 2015 <i>Canada</i>				•		•	
Allen 2009 <i>Nouvelle-Zélande</i>		•	•				
Allen 2008 <i>Nouvelle-Zélande</i>		•		•			
Allen 2007 <i>Nouvelle-Zélande</i>			•				
Adams & Williams 2011 <i>USA</i>			•			•	
Abel & Fitzgerald 2006 <i>Nouvelle-Zélande</i>		•					
<b>Nombre d'études</b>	<b>7</b>	<b>9</b>	<b>7</b>	<b>10</b>	<b>3</b>	<b>4</b>	<b>6</b>
<b>Thématiques</b>	<b>Faire preuve de double standard</b>	<b>Moraliser (faire appel à une autorité légitime)</b>	<b>Infantiliser</b>	<b>Généralisation d'un modèle normatif unique des corps, des capacités, des vécus et des expériences</b>	<b>Être dogmatique</b>	<b>Prendre pour acquis, présumer</b>	<b>Ne pas adapter l'information</b>

### Annexe 3 : Études – Contenus d'apprentissages à cibler

Swango-Wilson 2011 <i>Etats-Unis</i>						•
Selwyn et Powell 2007 <i>Royaumes-Uni</i>	•	•				•
Rawson et Liamputtong 2010 <i>Australie</i>						•
Pingel et al. 2013 <i>Etats-Unis</i>						•
Parrott & Esmail 2010 <i>Canada</i>						•
MacDonald et al. 2011 <i>Canada</i>						•
Löfgren-Mårtenson 2012 <i>Suède</i>	•	•				•
Lindroth 2014 <i>Suède</i>	•	•				•
Limmer 2010 <i>Royaume-Uni</i>						•
Kimmel et al. 2013 <i>Etats-Unis</i>						•
Kånåhols et al. 2011 <i>Suède</i>	•	•				•
Helmer et al. 2015 <i>Australie</i>						•
Gubrium & Schafer 2014 <i>Etats-Unis</i>						•
Gowen & Wings-Yanes 2013 <i>Etats-Unis</i>	•	•				•
Garwick et al. 2008 <i>Etats-Unis</i>						
Gardner 2015 <i>Etats-Unis</i>						•
Garcia 2009 <i>Etats-Unis</i>						
Formby 2011 <i>Royaume-Uni</i>						•
Fisher 2009 <i>Etats-Unis</i>	•	•			•	•
Buston & Wight 2006 <i>Écosse</i>	•	•				•
Brown 2011 <i>Australie</i>						
Ashdown et al. 2015 <i>Canada</i>	•	•				•
Allen 2009 <i>Nouvelle-Zélande</i>						
Allen 2008 <i>Nouvelle-Zélande</i>						•
Allen 2007 <i>Nouvelle-Zélande</i>						•
Adams & Williams 2011 <i>USA</i>	•	•	•			•
Abel & Fitzgerald 2006 <i>Nouvelle-Zélande</i>	•	•				•
<b>Nombre d'études</b>	<b>10</b>	<b>10</b>	<b>1</b>	<b>1</b>		<b>23</b>
<b>Thématiques</b>	<b>L'ÉDUCATION À LA SEXUALITÉ ET SES BIENFAITS</b>	<b>Les impacts positifs</b>	<b>L'expérience est plus formatrice que ce qui est appris à l'école</b>	<b>Les programmes basés sur l'abstinence ont des impacts négatifs sur la santé</b>	<b>L'ÉDUCATION À LA SEXUALITÉ, AU-DELÀ DE LA BIOLOGIE ET DE LA REPRODUCTION</b>	

Swango-Wilson 2011 <i>Etats-Unis</i>	•		•		•	•	
Selwyn et Powell 2007 <i>Royaumes-Uni</i>	•			•	•	•	
Rawson et Liamputtong 2010 <i>Australie</i>	•			•	•	•	
Pingel et al. 2013 <i>Etats-Unis</i>	•			•	•	•	
Parrott & Esmail 2010 <i>Canada</i>							
MacDonald et al. 2011 <i>Canada</i>	•		•				
Löfgren-Mårtenson 2012 <i>Suède</i>	•	•	•	•			
Lindroth 2014 <i>Suède</i>	•		•	•			
Limmer 2010 <i>Royaume-Uni</i>	•		•				
Kimmel et al. 2013 <i>Etats-Unis</i>	•			•	•	•	
Kånåhols et al. 2011 <i>Suède</i>	•		•				
Helmer et al. 2015 <i>Australie</i>	•			•	•	•	
Gubrium & Schafer 2014 <i>Etats-Unis</i>					•	•	•
Gowen & Wings-Yanes 2013 <i>Etats-Unis</i>	•	•	•	•	•		•
Garwick et al. 2008 <i>Etats-Unis</i>							
Gardner 2015 <i>Etats-Unis</i>	•		•				
Garcia 2009 <i>Etats-Unis</i>							
Formby 2011 <i>Royaume-Uni</i>	•			•	•		•
Fisher 2009 <i>Etats-Unis</i>	•		•	•	•	•	•
Buston & Wight 2006 <i>Écosse</i>					•	•	
Brown 2011 <i>Australie</i>							
Ashdown et al. 2015 <i>Canada</i>	•	•					
Allen 2009 <i>Nouvelle-Zélande</i>							
Allen 2008 <i>Nouvelle-Zélande</i>	•	•			•	•	•
Allen 2007 <i>Nouvelle-Zélande</i>					•	•	
Adams & Williams 2011 <i>USA</i>	•		•	•			
Abel & Fitzgerald 2006 <i>Nouvelle-Zélande</i>	•	•					
<b>Nombre d'études</b>	<b>19</b>	<b>5</b>	<b>10</b>	<b>6</b>	<b>13</b>	<b>10</b>	<b>5</b>
<b>Thématiques</b>	<b>La contraception et la prise de risque : plusieurs points de vue</b>	<b>Point de vue neutre</b>	<b>Point de vue positif (apprentissages qui sont nécessaires)</b>	<b>Point de vue critique</b>	<b>L'enseignement des différentes sexualités et pratiques</b>	<b>Contenus axés sur l'explicité, le concret et les techniques</b>	<b>Contenus axés sur une sexualité variée, au-delà de l'hétéro-cisnormativité</b>

Swango-Wilson 2011 <i>Etats-Unis</i>			•	•			
Selwyn et Powell 2007 <i>Royaumes-Uni</i>							
Rawson et Liamputtong 2010 <i>Australie</i>			•		•		
Pingel et al. 2013 <i>Etats-Unis</i>			•				•
Parrott & Esmail 2010 <i>Canada</i>		•					
MacDonald et al. 2011 <i>Canada</i>			•			•	
Löfgren-Mårtenson 2012 <i>Suède</i>	•	•	•	•		•	•
Lindroth 2014 <i>Suède</i>							
Limmer 2010 <i>Royaume-Uni</i>							
Kimmel et al. 2013 <i>Etats-Unis</i>	•		•	•		•	
Kånåhols et al. 2011 <i>Suède</i>							
Helmer et al. 2015 <i>Australie</i>			•			•	
Gubrium & Schafer 2014 <i>Etats-Unis</i>	•						
Gowen & Wings-Yanes 2013 <i>Etats-Unis</i>	•	•	•	•	•	•	•
Garwick et al. 2008 <i>Etats-Unis</i>							
Gardner 2015 <i>Etats-Unis</i>							
Garcia 2009 <i>Etats-Unis</i>							
Formby 2011 <i>Royaume-Uni</i>							
Fisher 2009 <i>Etats-Unis</i>			•			•	
Buston & Wight 2006 <i>Écosse</i>			•			•	
Brown 2011 <i>Australie</i>							
Ashdown et al. 2015 <i>Canada</i>		•					
Allen 2009 <i>Nouvelle-Zélande</i>							
Allen 2008 <i>Nouvelle-Zélande</i>	•		•		•	•	
Allen 2007 <i>Nouvelle-Zélande</i>	•		•		•		•
Adams & Williams 2011 <i>USA</i>			•	•	•	•	
Abel & Fitzgerald 2006 <i>Nouvelle-Zélande</i>		•	•	•	•	•	
<b>Nombre d'études</b>	<b>6</b>	<b>5</b>	<b>14</b>	<b>7</b>	<b>7</b>	<b>7</b>	<b>4</b>
<b>Thématiques</b>	<b>Parler de plaisir, de désir et d'érotisme</b>	<b>Prendre en compte la diversité des corps</b>	<b>L'ÉDUCATION À LA SEXUALITÉ : ASPECTS RELATIONNELS ET AFFECTIFS</b>	<b>Les parcours amoureux</b>	<b>La négociation, le consentement et l'agentivité sexuelle</b>	<b>La communication et les émotions</b>	<b>L'identité et l'expression de genre et l'orientation / préférences sexuelles</b>





Swango-Wilson 2011 <i>Etats-Unis</i>								
Selwyn et Powell 2007 <i>Royaumes-Uni</i>		•						
Rawson et Liamputtong 2010 <i>Australie</i>			•		•	•		
Pingel et al. 2013 <i>Etats-Unis</i>			•					
Parrott & Esmail 2010 <i>Canada</i>								
MacDonald et al. 2011 <i>Canada</i>								
Löfgren-Mårtenson 2012 <i>Suède</i>								
Lindroth 2014 <i>Suède</i>								
Limmer 2010 <i>Royaume-Uni</i>								
Kimmel et al. 2013 <i>Etats-Unis</i>		•						
Kånåhols et al. 2011 <i>Suède</i>								
Helmer et al. 2015 <i>Australie</i>								
Gubrium & Schafer 2014 <i>Etats-Unis</i>								
Gowen & Wings-Yanes 2013 <i>Etats-Unis</i>								
Garwick et al. 2008 <i>Etats-Unis</i>			•					
Gardner 2015 <i>Etats-Unis</i>								
Garcia 2009 <i>Etats-Unis</i>								
Formby 2011 <i>Royaume-Uni</i>								
Fisher 2009 <i>Etats-Unis</i>								
Buston & Wight 2006 <i>Écosse</i>								
Brown 2011 <i>Australie</i>								
Ashdown et al. 2015 <i>Canada</i>				•	•			
Allen 2009 <i>Nouvelle-Zélande</i>	•	•				•	•	
Allen 2008 <i>Nouvelle-Zélande</i>								
Allen 2007 <i>Nouvelle-Zélande</i>								
Adams & Williams 2011 <i>USA</i>								
Abel & Fitzgerald 2006 <i>Nouvelle-Zélande</i>								
<b>Nombre d'études</b>	<b>1</b>	<b>3</b>	<b>3</b>	<b>1</b>	<b>2</b>	<b>2</b>	<b>1</b>	
<b>Thématiques</b>	<b>Mitigé sur l'âge requis ou sur l'importance de l'âge</b>	<b>Culture</b> Préfère que ce soit quelqu'un de la culture d'accueil	Veut que ce soit qqun de la culture d'origine	N'aime pas que ce soit qqun de la culture d'origine	Mitigé sur la culture	Genre	Préfère même genre que soi	Peu importe le genre

Swango-Wilson 2011 <i>Etats-Unis</i>									
Selwyn et Powell 2007 <i>Royaumes-Uni</i>		•					•		
Rawson et Liamputtong 2010 <i>Australie</i>	•						•	•	
Pingel et al. 2013 <i>Etats-Unis</i>				•					
Parrott & Esmail 2010 <i>Canada</i>	•								
MacDonald et al. 2011 <i>Canada</i>		•					•	•	
Löfgren-Mårtenson 2012 <i>Suède</i>	•								
Lindroth 2014 <i>Suède</i>									
Limmer 2010 <i>Royaume-Uni</i>									
Kimmel et al. 2013 <i>Etats-Unis</i>			•				•	•	
Kånåhols et al. 2011 <i>Suède</i>		•	•				•		
Helmer et al. 2015 <i>Australie</i>									
Gubrium & Schafer 2014 <i>Etats-Unis</i>							•	•	
Gowen & Wings-Yanes 2013 <i>Etats-Unis</i>							•	•	
Garwick et al. 2008 <i>Etats-Unis</i>									
Gardner 2015 <i>Etats-Unis</i>									
Garcia 2009 <i>Etats-Unis</i>									
Formby 2011 <i>Royaume-Uni</i>			•						
Fisher 2009 <i>Etats-Unis</i>									
Buston & Wight 2006 <i>Écosse</i>									
Brown 2011 <i>Australie</i>		•					•	•	
Ashdown et al. 2015 <i>Canada</i>									
Allen 2009 <i>Nouvelle-Zélande</i>		•	•				•	•	
Allen 2008 <i>Nouvelle-Zélande</i>									
Allen 2007 <i>Nouvelle-Zélande</i>									
Adams & Williams 2011 <i>USA</i>									
Abel & Fitzgerald 2006 <i>Nouvelle-Zélande</i>									
<b>Nombre d'études</b>	<b>3</b>	<b>5</b>	<b>4</b>	<b>1</b>			<b>9</b>	<b>3</b>	<b>5</b>
<b>Thématiques</b>	<b>Profession</b> Veut que ce soit un prof	Ne veut pas que ce soit un prof	Veut une personne experte de la communauté	N'aime pas que ce soit un expert issu du milieu de la santé	<b>Son attitude</b>	<b>Attitude égalitaire avec les jeunes (même pied d'égalité)</b>	<b>Attitude d'ouverture envers les sujets et les jeunes</b>		

Swango-Wilson 2011 <i>Etats-Unis</i>						
Selwyn et Powell 2007 <i>Royaumes-Uni</i>	•					
Rawson et Liamputtong 2010 <i>Australie</i>						
Pingel et al. 2013 <i>Etats-Unis</i>						
Parrott & Esmail 2010 <i>Canada</i>			•	•		
MacDonald et al. 2011 <i>Canada</i>	•	•	•	•	•	•
Löfgren-Mårtenson 2012 <i>Suède</i>						
Lindroth 2014 <i>Suède</i>						
Limmer 2010 <i>Royaume-Uni</i>						
Kimmel et al. 2013 <i>Etats-Unis</i>			•	•		
Kånåhols et al. 2011 <i>Suède</i>		•				
Helmer et al. 2015 <i>Australie</i>						
Gubrium & Schafer 2014 <i>Etats-Unis</i>						
Gowen & Wings-Yanes 2013 <i>Etats-Unis</i>	•		•		•	
Garwick et al. 2008 <i>Etats-Unis</i>			•	•		
Gardner 2015 <i>Etats-Unis</i>						
Garcia 2009 <i>Etats-Unis</i>						
Formby 2011 <i>Royaume-Uni</i>			•	•	•	
Fisher 2009 <i>Etats-Unis</i>						
Buston & Wight 2006 <i>Écosse</i>						
Brown 2011 <i>Australie</i>		•	•	•		
Ashdown et al. 2015 <i>Canada</i>						
Allen 2009 <i>Nouvelle-Zélande</i>			•	•	•	•
Allen 2008 <i>Nouvelle-Zélande</i>						
Allen 2007 <i>Nouvelle-Zélande</i>			•			•
Adams & Williams 2011 <i>USA</i>						
Abel & Fitzgerald 2006 <i>Nouvelle-Zélande</i>			•	•		
<b>Nombre d'études</b>	<b>3</b>	<b>3</b>	<b>10</b>	<b>8</b>	<b>4</b>	<b>3</b>
<b>Thématiques</b>	<b>Attitude pro-active</b>	<b>Attitude qui laisse transparaître le plaisir et la passion</b>	<b>Ses connaissances</b>	<b>Avoir des connaissances suffisantes</b>	<b>Être formé.e</b>	<b>Niveau de confort</b>

Swango-Wilson 2011 <i>Etats-Unis</i>	•	•				•
Selwyn et Powell 2007 <i>Royaumes-Uni</i>	•	•	•	•		
Rawson et Liamputtong 2010 <i>Australie</i>	•					
Pingel et al. 2013 <i>Etats-Unis</i>	•	•				
Parrott & Esmail 2010 <i>Canada</i>	•	•				
MacDonald et al. 2011 <i>Canada</i>	•	•	•	•		•
Löfgren-Mårtenson 2012 <i>Suède</i>	•					
Lindroth 2014 <i>Suède</i>						
Limmer 2010 <i>Royaume-Uni</i>						
Kimmel et al. 2013 <i>Etats-Unis</i>	•	•		•		
Kånåhols et al. 2011 <i>Suède</i>	•	•	•			
Helmer et al. 2015 <i>Australie</i>	•					
Gubrium & Schafer 2014 <i>Etats-Unis</i>						
Gowen & Wings-Yanes 2013 <i>Etats-Unis</i>	•					
Garwick et al. 2008 <i>Etats-Unis</i>	•	•	•		•	•
Gardner 2015 <i>Etats-Unis</i>						
Garcia 2009 <i>Etats-Unis</i>						
Formby 2011 <i>Royaume-Uni</i>	•	•		•		
Fisher 2009 <i>Etats-Unis</i>	•					
Buston & Wight 2006 <i>Écosse</i>	•					
Brown 2011 <i>Australie</i>						
Ashdown et al. 2015 <i>Canada</i>	•					
Allen 2009 <i>Nouvelle-Zélande</i>	•	•	•	•		
Allen 2008 <i>Nouvelle-Zélande</i>						
Allen 2007 <i>Nouvelle-Zélande</i>	•	•				
Adams & Williams 2011 <i>USA</i>						
Abel & Fitzgerald 2006 <i>Nouvelle-Zélande</i>	•					
<b>Nombre d'études</b>	<b>19</b>	<b>11</b>	<b>5</b>	<b>5</b>	<b>3</b>	<b>1</b>
<b>Thématiques</b>	<b>APPROCHE DIDACTIQUE</b>	<b>Formule pédagogique</b>	<b>N'aime pas la formule magistrale</b>	<b>Avoir des expert.e.s externes (santé ou réseau communautaire)</b>	<b>Avoir des témoignages (vécu des gens)</b>	<b>Aime des activités hors classe</b>



Swango-Wilson 2011 <i>Etats-Unis</i>			•	•		•
Selwyn et Powell 2007 <i>Royaumes-Uni</i>				•		
Rawson et Liamputtong 2010 <i>Australie</i>				•		
Pingel et al. 2013 <i>Etats-Unis</i>			•			
Parrott & Esmail 2010 <i>Canada</i>		•		•		
MacDonald et al. 2011 <i>Canada</i>				•		•
Löfgren-Mårtenson 2012 <i>Suède</i>				•		•
Lindroth 2014 <i>Suède</i>						
Limmer 2010 <i>Royaume-Uni</i>						
Kimmel et al. 2013 <i>Etats-Unis</i>				•		•
Kånåhols et al. 2011 <i>Suède</i>						
Helmer et al. 2015 <i>Australie</i>				•		
Gubrium & Schafer 2014 <i>Etats-Unis</i>						
Gowen & Wings-Yanes 2013 <i>Etats-Unis</i>				•		•
Garwick et al. 2008 <i>Etats-Unis</i>				•		•
Gardner 2015 <i>Etats-Unis</i>						
Garcia 2009 <i>Etats-Unis</i>						
Formby 2011 <i>Royaume-Uni</i>						
Fisher 2009 <i>Etats-Unis</i>				•		
Buston & Wight 2006 <i>Écosse</i>				•		•
Brown 2011 <i>Australie</i>						
Ashdown et al. 2015 <i>Canada</i>				•	•	
Allen 2009 <i>Nouvelle-Zélande</i>	•					
Allen 2008 <i>Nouvelle-Zélande</i>						
Allen 2007 <i>Nouvelle-Zélande</i>			•	•	•	
Adams & Williams 2011 <i>USA</i>						
Abel & Fitzgerald 2006 <i>Nouvelle-Zélande</i>				•		•
<b>Nombre d'études</b>	<b>1</b>	<b>1</b>	<b>3</b>	<b>15</b>	<b>2</b>	<b>8</b>
<b>Thématiques</b>	<b>Veut du counselling individuel</b>	<b>Avoir des petits groupes</b>	<b>Avoir un guide ou un 'how to'</b>	<b>Types d'activités</b>	<b>Condoms (aspect négatif)</b>	<b>Condoms (aspect positif)</b>

Swango-Wilson 2011 <i>Etats-Unis</i>						•
Selwyn et Powell 2007 <i>Royaumes-Uni</i>		•		•		
Rawson et Liamputtong 2010 <i>Australie</i>				•		
Pingel et al. 2013 <i>Etats-Unis</i>						
Parrott & Esmail 2010 <i>Canada</i>				•		
MacDonald et al. 2011 <i>Canada</i>						•
Löfgren-Mårtenson 2012 <i>Suède</i>	•	•	•	•	•	
Lindroth 2014 <i>Suède</i>						
Limmer 2010 <i>Royaume-Uni</i>						
Kimmel et al. 2013 <i>Etats-Unis</i>		•				
Kånåhols et al. 2011 <i>Suède</i>						
Helmer et al. 2015 <i>Australie</i>						•
Gubrium & Schafer 2014 <i>Etats-Unis</i>						
Gowen & Wings-Yanes 2013 <i>Etats-Unis</i>						•
Garwick et al. 2008 <i>Etats-Unis</i>				•	•	
Gardner 2015 <i>Etats-Unis</i>						
Garcia 2009 <i>Etats-Unis</i>						
Formby 2011 <i>Royaume-Uni</i>						
Fisher 2009 <i>Etats-Unis</i>				•		
Buston & Wight 2006 <i>Écosse</i>						
Brown 2011 <i>Australie</i>						
Ashdown et al. 2015 <i>Canada</i>		•		•	•	•
Allen 2009 <i>Nouvelle-Zélande</i>						
Allen 2008 <i>Nouvelle-Zélande</i>						
Allen 2007 <i>Nouvelle-Zélande</i>						
Adams & Williams 2011 <i>USA</i>						
Abel & Fitzgerald 2006 <i>Nouvelle-Zélande</i>						
<b>Nombre d'études</b>	<b>1</b>	<b>4</b>	<b>3</b>	<b>5</b>	<b>7</b>	<b>1</b>
<b>Thématiques</b>	<b>Jumeler l'écriture</b>	<b>Livre / lecture et écriture (vision négative)</b>	<b>Livre / lecture et écriture (vision positive)</b>	<b>Visuel (aspect négatif)</b>	<b>Visuel (aspect positif)</b>	<b>Jeux et jeux de rôles (vision négative)</b>

Swango-Wilson 2011 <i>Etats-Unis</i>			•	•	
Selwyn et Powell 2007 <i>Royaumes-Uni</i>	•				
Rawson et Liamputtong 2010 <i>Australie</i>					
Pingel et al. 2013 <i>Etats-Unis</i>					
Parrott & Esmail 2010 <i>Canada</i>			•		•
MacDonald et al. 2011 <i>Canada</i>					
Löfgren-Mårtenson 2012 <i>Suède</i>	•		•		•
Lindroth 2014 <i>Suède</i>					
Limmer 2010 <i>Royaume-Uni</i>					
Kimmel et al. 2013 <i>Etats-Unis</i>		•			
Kånåhols et al. 2011 <i>Suède</i>			•	•	•
Helmer et al. 2015 <i>Australie</i>					
Gubrium & Schafer 2014 <i>Etats-Unis</i>					
Gowen & Wings-Yanes 2013 <i>Etats-Unis</i>	•	•			
Garwick et al. 2008 <i>Etats-Unis</i>	•	•			
Gardner 2015 <i>Etats-Unis</i>					
Garcia 2009 <i>Etats-Unis</i>					
Formby 2011 <i>Royaume-Uni</i>					
Fisher 2009 <i>Etats-Unis</i>					
Buston & Wight 2006 <i>Écosse</i>					
Brown 2011 <i>Australie</i>					
Ashdown et al. 2015 <i>Canada</i>	•				
Allen 2009 <i>Nouvelle-Zélande</i>					
Allen 2008 <i>Nouvelle-Zélande</i>					
Allen 2007 <i>Nouvelle-Zélande</i>					
Adams & Williams 2011 <i>USA</i>			•	•	
Abel & Fitzgerald 2006 <i>Nouvelle-Zélande</i>					
<u>Nombre d'études</u>	5	3	5	3	3
<u>Thématiques</u>	Jeux et jeux de rôles (vision positive)	Axées sur la discussion	<b>ENVIRONNEMENT SÉCURITAIRE</b>	Mixité	Non-mixité