



# BIBLIOTHÈQUE

CÉGEP DE L'ABITIBI-TÉMISCAMINGUE  
UNIVERSITÉ DU QUÉBEC EN ABITIBI-TÉMISCAMINGUE

## Mise en garde

La bibliothèque du Cégep de l'Abitibi-Témiscamingue et de l'Université du Québec en Abitibi-Témiscamingue (UQAT) a obtenu l'autorisation de l'auteur de ce document afin de diffuser, dans un but non lucratif, une copie de son œuvre dans [Depositum](#), site d'archives numériques, gratuit et accessible à tous. L'auteur conserve néanmoins ses droits de propriété intellectuelle, dont son droit d'auteur, sur cette œuvre.

## Warning

The library of the Cégep de l'Abitibi-Témiscamingue and the Université du Québec en Abitibi-Témiscamingue (UQAT) obtained the permission of the author to use a copy of this document for nonprofit purposes in order to put it in the open archives [Depositum](#), which is free and accessible to all. The author retains ownership of the copyright on this document.

UNIVERSITÉ DU QUÉBEC EN ABITIBI-TÉMISCAMINGUE

LA DIVERSITÉ SEXUELLE ET DE GENRE AU SECONDAIRE EN ABITIBI

MÉMOIRE

PRÉSENTÉ

COMME EXIGENCE PARTIELLE

MAÎTRISE SUR MESURE (M.A.) ÉDUCATION ET ÉTUDES DE LA DIVERSITÉ SEXUELLE ET DE GENRE

PAR

CLAUDIA ALARIE

2025

## REMERCIEMENTS

Avant tout, je tiens à remercier ma direction de maîtrise : Pascal Grégoire, Doyen à la gestion académique et professeur de didactique du français à l'Université du Québec en Abitibi-Témiscamingue, ainsi qu'à Marie-Andrée Bergeron, professeure de littérature québécoise à l'Université de Calgary au sein de la division d'Études françaises et francophones et enseignante au sein du programme de genres et de sexualités. Merci infiniment pour votre accompagnement aussi rigoureux qu'humain, pour votre expertise sur le sujet ainsi que pour vos précieux conseils de rédaction. Chaque rencontre avec vous deux était inspirante et motivante. Je me sens privilégiée et reconnaissante d'avoir été encadrée par des professeur·e·s aussi investi·e·s et bienveillant·e·s.

Je souhaite également remercier les intervenantes en éducation à la sexualité qui ont partagé leur réalité dans le cadre de cette étude. Vous êtes des personnes bienveillantes qui font la différence auprès de tellement de gens. Un grand merci aussi aux élèves ayant participé à l'étude de s'être confié·e·s et de s'être engagé·e·s. Vous êtes des vecteurs de changement.

Mes parents d'amour, merci d'avoir toujours été présents, de toutes les manières possibles. Merci à ma famille, à mes ami·e·s, pour vos encouragements du début à la fin. C'est une chance inestimable que de se savoir soutenue ainsi.

Enfin, mon dernier remerciement, mais non le moindre, va à Jonathan. Merci d'avoir été là, dans tous les moments. Merci de ta présence, de ton support, de ton amour. Merci d'exister, tout simplement.

## AVANT-PROPOS

Bouleversée d'apprendre le mal-être vécu par mon meilleur ami en raison de l'affirmation de son homosexualité, mes études postsecondaires ont été marquées par un fort désir de justice. Un désir de justice pour lui, mais aussi pour tout·e·s ceux qui vivent une quelconque forme de violence en raison de leur orientation sexuelle ou de leur genre. Toutes les personnes devraient pouvoir être et aimer qui elles veulent et évoluer dans une société qui les reconnaît.

Ce mémoire est rédigé selon les normes du *Guide de grammaire neutre et inclusive* (Divergenres, 2021). De plus, le terme 2SLGBTQIA+ est utilisé tout au long du texte, avec certaines variantes, pour désigner les personnes bispirituelles, lesbiennes, gaies, bisexuelles, transgenres, *queers* et/ou en questionnement, intersexes, asexuelles et toutes les façons dont celles-ci choisissent de s'identifier. Les définitions reliées à ce terme seront présentées plus méticuleusement dans le cadre conceptuel de cette étude.

Nous tenons d'ailleurs à mentionner que cette étude se veut d'abord bienveillante : elle a pour but de dresser un portrait de la situation actuelle de l'éducation sexuelle en Abitibi afin de fournir une piste menant à l'amélioration des pratiques en matière d'inclusion de la diversité sexuelle et de genre, de manière à mieux répondre aux besoins tant des élèves, que des enseignant·e·s et des intervenant·e·s internes et externes. Si certaines lacunes y sont soulevées, ce n'est aucunement pour dénigrer le travail qui est fait : en fournissant un éclairage sur les pratiques, nous visons à permettre de suivre l'évolution d'un phénomène social d'actualité afin de s'assurer que les visées de l'éducation sexuelle tant dans le système d'éducation québécois que dans les enseignements directs soient alignées avec les besoins sociaux en ce qui a trait à l'éducation sexuelle.

## Table des matières

<b>REMERCIEMENTS</b> .....	<b>ii</b>
<b>AVANT-PROPOS</b> .....	<b>iii</b>
<b>RÉSUMÉ</b> .....	<b>ix</b>
<b>INTRODUCTION</b> .....	<b>1</b>
<b>CHAPITRE 1 : PROBLÉMATIQUE</b> .....	<b>3</b>
<b>1.1. Invisibilisation de la diversité sexuelle et de genre</b> .....	<b>3</b>
<b>1.2. Discrimination sexuelle et de genre</b> .....	<b>4</b>
<b>1.3. Conséquences de l’homophobie sur les élèves</b> .....	<b>5</b>
<b>1.4. Programme et structure pédagogiques</b> .....	<b>7</b>
1.4.1. Contexte historique.....	7
1.4.2. Les problèmes de nature organisationnelle.....	7
1.4.3. Les problèmes de nature pédagogique.....	8
1.4.4. Les problèmes spécifiques aux enjeux touchant les jeunes 2SLGBTQIA+.....	9
<b>1.5. Synthèse et question générale de recherche</b> .....	<b>10</b>
<b>1.6. Pertinence sociale et scientifique</b> .....	<b>11</b>
<b>CHAPITRE 2 : CADRE CONCEPTUEL</b> .....	<b>12</b>
<b>2.1. L’identité de genre</b> .....	<b>12</b>
2.1.1. Contexte historique .....	12
2.1.2. Définitions du genre .....	14
<b>2.2. La construction de l’orientation sexuelle</b> .....	<b>17</b>
2.2.1. Contexte historique .....	17
2.2.2. Définitions des orientations sexuelles .....	18
2.2.3. Oppressions vécues .....	21
<b>2.3. L’école et le curriculum</b> .....	<b>23</b>
2.3.1. Curriculum formel .....	24
2.3.2. Curriculum réel .....	24
2.3.3. Curriculum caché.....	24
<b>2.4. Le programme québécois d’éducation à la sexualité</b> .....	<b>25</b>
2.4.1. Les grandes thématiques du curriculum .....	25
2.4.2. La diversité sexuelle et de genre dans le curriculum.....	27
<b>2.5. Synthèse : l’éducation à la sexualité et la diversité sexuelle et de genre</b> .....	<b>29</b>
<b>2.6. Objectifs spécifiques de recherche</b> .....	<b>29</b>
<b>CHAPITRE 3 : MÉTHODOLOGIE</b> .....	<b>30</b>
<b>3.1. Type de recherche</b> .....	<b>30</b>
<b>3.2. Participant·e·s</b> .....	<b>30</b>
3.2.2. Échantillonnage .....	31

<b>3.3. Méthode et outils de collecte de données .....</b>	<b>34</b>
3.3.1. Entrevues semi-dirigées avec les intervenantes en éducation sexuelle.....	34
3.3.2. Entrevues semi-dirigées avec les élèves.....	35
3.3.3. Analyse de contenu du matériel didactique.....	36
<b>3.4. Analyse qualitative des données .....</b>	<b>38</b>
3.4.1. L'analyse mixte .....	38
<b>3.5. Considérations éthiques.....</b>	<b>39</b>
<b>CHAPITRE 4 : RÉSULTATS ET INTERPRÉTATION.....</b>	<b>40</b>
<b>4.1. Objectif 1 : Décrire comment les enseignant·e·s d'éducation à la sexualité perçoivent la diversité sexuelle et de genre. ....</b>	<b>40</b>
4.1.1. Définition de la diversité sexuelle et de genre .....	40
4.1.2. Position quant au discours sur la diversité sexuelle et de genre en société .....	42
<b>4.2. Objectif 2 : Décrire comment la diversité sexuelle et de genre est traitée par les enseignant·e·s dans la planification et l'enseignement des cours d'éducation à la sexualité. ....</b>	<b>44</b>
4.2.1. Désignation des intervenantes en éducation sexuelle .....	45
4.2.2. Matériel didactique utilisé.....	45
4.2.3. Inclusivité du matériel didactique utilisé selon les intervenantes.....	47
4.2.4. Traitement des thèmes d'éducation sexuelle .....	48
4.2.5. Traitement de la diversité sexuelle et de genre selon les intervenantes.....	49
4.2.6. Traitement de la diversité sexuelle et de genre dans le matériel didactique utilisé.....	53
4.2.7. Aisance des intervenant·e·s en éducation sexuelle.....	63
4.2.8. Enseignement autonome et intervenant·e·s en éducation sexuelle.....	65
4.2.9. Pertinence du cours et de la diversité .....	66
<b>4.3. Objectif 3 : Décrire comment le traitement de la diversité sexuelle et de genre dans les cours d'éducation à la sexualité est perçu par les élèves.....</b>	<b>68</b>
4.3.1. Définition de la diversité sexuelle et de genre .....	68
4.3.2. Traitement des thèmes d'éducation sexuelle .....	69
4.3.3. Traitement de la diversité sexuelle et de genre dans les thèmes d'éducation sexuelle .....	70
4.3.4. Opinion des élèves sur leur cours d'éducation sexuelle.....	74
4.3.5. Intervenant·e·s dans l'éducation sexuelle des élèves .....	77
4.3.6. Besoins des élèves concernant leur cours d'éducation sexuelle.....	79
<b>CHAPITRE 5 : DISCUSSION .....</b>	<b>82</b>
<b>5.1. Objectif 1 : Décrire comment les enseignant·e·s des cours d'éducation à la sexualité perçoivent la diversité sexuelle et de genre.....</b>	<b>82</b>
5.1.1. Maîtrise des concepts.....	82
<b>5.2. Objectif 2 : Décrire comment la diversité sexuelle et de genre est traitée par les enseignant·e·s dans la planification et l'enseignement des cours d'éducation à la sexualité. ....</b>	<b>84</b>
5.2.1 Enseignement relatif .....	84
5.2.2 Enseignement hétérocisnormatif .....	88
<b>5.3. Objectif 3 : Décrire comment le traitement de la diversité sexuelle et de genre dans les cours d'éducation à la sexualité est perçu par les élèves.....</b>	<b>89</b>
5.3.1. Enseignement incomplet.....	89
5.3.2. Enseignement préventif hétérocisnormatif .....	90
5.3.3. Distance entre les types de curriculum .....	91
<b>5.4. Limites de la recherche .....</b>	<b>95</b>

<b>CONCLUSION .....</b>	<b>97</b>
<b>ANNEXE A.....</b>	<b>100</b>
<b>ANNEXE B.....</b>	<b>102</b>
<b>ANNEXE C.....</b>	<b>105</b>
<b>ANNEXE D.....</b>	<b>107</b>
<b>ANNEXE E .....</b>	<b>113</b>
<b>ANNEXE F .....</b>	<b>119</b>
<b>RÉFÉRENCES .....</b>	<b>121</b>

## Liste des tableaux :

Tableau 2.1 Définitions des différentes déclinaisons du genre.....	15
Tableau 2.2 Définitions des diverses orientations sexuelles.....	19
Tableau 2.3 Définitions d’oppressions liées à l’orientation sexuelle et de genre.....	22
Tableau 2.4 <i>Les thèmes d’éducation sexuelle enseignés et le moment prévu dans le curriculum pour les aborder ainsi que la présence du pictogramme « Respect de la diversité sexuelle et de genre » dans le curriculum québécois d’éducation à la sexualité</i> .....	28
Tableau 3.1 <i>Caractéristiques sociodémographiques des intervenantes ayant participé à l’étude</i> .....	32
Tableau 3.2 <i>Caractéristiques sociodémographiques des élèves ayant participé à l’étude</i> .....	33
Tableau 3.3. <i>Nombre de diapositives associé au matériel didactique utilisé à Val-d’Or dans le cadre des cours d’éducation sexuelle.</i> .....	36
Tableau 3.4. <i>Nombre de pages associé au matériel didactique utilisé à Rouyn-Noranda dans le cadre des cours d’éducation sexuelle.</i> .....	37
Tableau 4.1 Position des intervenantes quant au sujet de la diversité sexuelle et de genre abordé dans la sphère publique.....	43
Tableau 4.2 <i>Les raisons justifiant l’inutilisation d’un manuel par les intervenant-e-s en éducation sexuelle</i> .....	47
Tableau 4.3 <i>Provenance du matériel didactique utilisé par les intervenant-e-s en éducation sexuelle</i> .....	47
Tableau 4.4 <i>Caractère inclusif du matériel didactique utilisé par les intervenantes en éducation sexuelle</i> .....	48
Tableau 4.5 Thèmes d’éducation sexuelle prescrits dans le programme québécois et leur enseignement dans les cours d’éducation sexuelle.....	49
Tableau 4.6 <i>Prise en compte de la diversité sexuelle dans les thèmes prescrits par le programme</i> .....	51
Tableau 4.7 <i>Enseignement de la diversité de genre dans les thèmes prescrits par le programme</i> .....	53
Tableau 4.8 <i>Présence de la diversité sexuelle selon les thèmes prescrits par le programme dans le matériel didactique utilisé à l’école de Rouyn-Noranda par la conseillère pédagogique</i> .....	55
Tableau 4.9 <i>Présence de la diversité sexuelle dans les thèmes prescrits par le programme et enseignés en 3<sup>e</sup> et en 5<sup>e</sup> secondaire à l’école de Val-d’Or dans le matériel créé par la sexologue</i> .....	59
Tableau 4.10 <i>Présence de la diversité de genre selon les thèmes prescrits par le programme dans le matériel didactique utilisé en 4<sup>e</sup> et 5<sup>e</sup> secondaire à l’école de Rouyn-Noranda par la conseillère pédagogique</i> .....	60
Tableau 4.11 <i>Présence de la diversité de genre selon les thèmes prescrits par le programme dans le matériel didactique utilisé en 3<sup>e</sup> et en 5<sup>e</sup> secondaire à l’école de Val-d’Or dans le matériel créé par la sexologue</i> .....	61
Tableau 4.12 <i>Anticipation des intervenantes relative aux réactions des élèves quant à différents sujets dans le cours d’éducation sexuelle</i> .....	64
Tableau 4.13 <i>Aisance des intervenantes à aborder le sujet de la diversité sexuelle et de genre</i> .....	65
Tableau 4.14 <i>Raison justifiant le désir d’obtenir l’aide d’un spécialiste en éducation sexuelle</i> .....	66

Tableau 4.15 <i>Besoins des intervenant·e·s en éducation sexuelle</i> .....	67
Tableau 4.16 <i>Traitement des thèmes d'éducation sexuelle prévus dans le curriculum québécois</i> .....	69
Tableau 4.17 <i>Traitement de la diversité sexuelle dans les thèmes prescrits par le programme québécois en éducation sexuelle selon les élèves</i> .....	71
Tableau 4.18 <i>Enseignement de la diversité de genre dans les thèmes prescrits par le curriculum québécois en éducation sexuelle selon les élèves</i> .....	72
Tableau 4.19 <i>Sujets abordés dans le cadre des cours d'éducation sexuelle selon les élèves</i> .....	74
Tableau 4.20 <i>Perception de l'adéquation du cours aux besoins des répondant·e·s</i> .....	75
Tableau 4.21 <i>Les raisons pour lesquelles le cours d'éducation sexuelle rejoint ou ne rejoint pas les élèves</i> .....	76
Tableau 4.22 <i>Considération des élèves sur la complétude de leur cours d'éducation sexuelle</i> .....	77
Tableau 4.23 <i>Sujets que souhaitent aborder les élèves dans leur cours d'éducation sexuelle</i> .....	77
Tableau 4.24 <i>Principaux acteurs dans l'éducation sexuelle des élèves</i> .....	78
Tableau 4.25 <i>Ajouts concernant l'expérience, les préoccupations et les besoins des élèves en lien avec leurs cours d'éducation sexuelle</i> .....	80
Tableau 5.1. <i>Traitement de la diversité sexuelle dans les thèmes prescrits par le programme québécois en éducation sexuelle au deuxième cycle du secondaire selon les élèves et les intervenantes</i> .....	92
Tableau 5.2. <i>Enseignement de la diversité de genre dans les thèmes prescrits par le programme au deuxième cycle du secondaire selon les élèves et les intervenantes</i> .....	93

## RÉSUMÉ

Les préjugés et comportements négatifs envers les personnes s'identifiant à la diversité sexuelle et de genre sont influencés par des normes hétérosexuelles et cisgenres longtemps restées non questionnées, perçues comme étant naturelles. Ce cadre hétérocisnormatif, qui est alimenté par les institutions telles que l'école, limite le développement identitaire et sexuel des jeunes. Pour mieux connaître la manière dont est intégrée la diversité sexuelle et de genre à l'école, cette recherche s'attarde à définir comment la diversité sexuelle et de genre est prise en compte dans les cours d'éducation à la sexualité donnés dans les écoles secondaires de l'Abitibi. Les objectifs de cette recherche sont de définir la perception que les enseignant·e·s ont de la diversité sexuelle et de genre, de décrire le traitement de la diversité sexuelle et de genre dans la planification et l'enseignement des cours d'éducation sexuelle ainsi que de décrire la perception que les élèves ont du traitement de la diversité sexuelle et de genre dans leurs cours d'éducation sexuelle. Des entrevues individuelles dans deux écoles de l'Abitibi auprès d'une enseignante, d'une conseillère pédagogique, de sept élèves à qui elles ont enseigné et d'une sexologue ont permis de démontrer que l'hétérocisnormativité reste présente dans les cours d'éducation à la sexualité enseignés par des intervenant·e·s non spécialisé·e·s en la matière.

## **ABSTRACT**

Prejudice and negative behavior towards people who identify with sexual and gender diversity are influenced by heterosexual and cisgender norms that have long remained unquestioned, perceived as natural. This heterocisnormative framework, which is fed by institutions such as schools, limits young people's identity and sexual development. To gain a better understanding of how sexual and gender diversity is integrated in schools, this research focuses on defining how sexual and gender diversity is taken into account in sexuality education courses given in Abitibi high schools. The objectives of this research are to define teachers' perceptions of sexual and gender diversity, to describe the treatment of sexual and gender diversity in the planning and teaching of sex education courses, and to describe students' perceptions of the treatment of sexual and gender diversity in their sex education courses. Individual interviews in two Abitibi schools with two teachers, seven of their students and a sexologist showed that heterocisnormativity is still present in sex education classes taught by non-specialized teachers.

## INTRODUCTION

Au cours des dernières années, des débats sociaux autour de la diversité sexuelle et de genre ont occupé le devant de la scène médiatique, tels que la controverse concernant l'animation de contes pour enfants par des drag queens et la problématique des salles de bain neutres dans une école secondaire de Rouyn-Noranda. Ces événements soulignent l'urgence d'éduquer la société sur la diversité sexuelle et de genre, afin d'atténuer les tensions et les polarités qui nourrissent la 2SLGBTQIA+-phobie et de promouvoir un climat de tolérance envers les différences.

Dans le contexte régional de l'Abitibi, la diversité sexuelle et de genre est moins représentée qu'en milieu urbain. Bien que des organismes comme la Coalition d'aide à la diversité sexuelle de l'Abitibi-Témiscamingue aient joué un rôle crucial dans la sensibilisation aux réalités des personnes issues de cette diversité, les Abitibien-ne-s s'identifiant à la communauté 2SLGBTQIA+ ne bénéficient pas du même soutien qu'à Montréal, où de nombreux organismes tels que le GRIS-Montréal ou AGIR Montréal offrent des ressources éducatives diversifiées en classe.

Selon l'Enquête canadienne sur la santé des enfants et des jeunes (2019), 66,8 % des jeunes de 15 à 17 ans s'identifiant à la diversité sexuelle et de genre a subi différentes formes d'intimidation comme des moqueries et des insultes (Statistique Canada, 2022). Bien qu'il y ait peu de données récentes à ce sujet à notre connaissance, plusieurs études ont démontré l'ampleur de la problématique de l'homophobie et de la transphobie au secondaire (Émond et Bastien-Charlebois, 2007 ; Chamberland, 2010 ; Richard, 2014 ; Hakeem, 2023). Ces recherches ont mis de l'avant l'importance de sensibiliser les enseignant-e-s et les élèves à propos de la diversité sexuelle et de genre. Ce constat, en plus du retour, en 2018, de l'éducation à la sexualité dans le cursus obligatoire des écoles québécoises, nous a amenées à nous intéresser à la prise en compte de la diversité sexuelle et de genre à l'école, plus spécifiquement au sein de ces cours d'éducation sexuelle. En questionnant des intervenant-e-s en éducation sexuelle et des élèves et en analysant le matériel utilisé dans le cadre de ces cours dans deux écoles de l'Abitibi, l'étude présentée dans ce mémoire avait comme objectif de dresser un portrait qualitatif du traitement de la diversité sexuelle et de genre dans le cadre des cours d'éducation sexuelle au deuxième cycle du secondaire en Abitibi.

Plus précisément, il s'agissait de décrire comment les enseignant·e·s des cours d'éducation à la sexualité perçoivent la diversité sexuelle et de genre ; décrire comment la diversité sexuelle et de genre est traitée par les enseignant·e·s dans la planification et l'enseignement des cours d'éducation à la sexualité ; et décrire comment le traitement de la diversité sexuelle et de genre dans les cours d'éducation à la sexualité est perçue par les élèves.

Ce mémoire est structuré en cinq chapitres. Dans le premier chapitre, la problématique est élaborée en présentant l'invisibilisation de la diversité sexuelle et de genre à l'école, la discrimination qui en découle ainsi que les conséquences qu'elle amène sur les élèves 2SLGBTQIA+. Les lacunes présentes dans les programmes pédagogiques et le système scolaire seront d'ailleurs soulevées. Le second chapitre présente le cadre conceptuel dans lequel l'évolution des concepts centraux du genre et de l'orientation sexuelle, les oppressions qui y sont liées ainsi que la notion de curriculum scolaire sont conceptualisées. Le troisième chapitre porte sur la méthodologie, soit la sélection des participant·e·s, la méthode et les outils de collecte de données, l'analyse qualitative des données ainsi que les considérations éthiques de cette recherche. Le quatrième chapitre présente les résultats de l'analyse des entrevues semi-dirigées auprès des intervenantes en éducation sexuelle et de certain·e·s de leurs élèves, ainsi que du matériel didactique utilisé en classe. Le cinquième chapitre porte sur la discussion entre les résultats de cette étude et la littérature scientifique. En conclusion de ce mémoire, des pistes de solution seront proposées. D'ailleurs, considérant le fait que cette étude fut réalisée sur quelques années, nous prendrons en compte, en conclusion de ce mémoire, l'évolution de l'enseignement de l'éducation sexuelle en mettant en relation les similitudes entre le programme d'éducation sexuelle instauré en 2018 étudié dans ce mémoire et le nouveau cours Culture et citoyenneté québécoise, mis en place à l'automne 2024.

## CHAPITRE 1 : PROBLÉMATIQUE

Ce chapitre élaborera comment l'invisibilisation de la diversité sexuelle et de genre au secondaire contribue et maintient la discrimination sexuelle et de genre, les conséquences de l'homophobie sur les élèves qui en découlent ainsi que l'évolution et les lacunes du programme et de la structure pédagogique de l'éducation sexuelle au secondaire au Québec. Cette dernière section portera sur l'historique de l'éducation sexuelle au Québec, sur les problèmes de nature organisationnelle et pédagogique qui y sont liés ainsi que sur les problématiques spécifiques aux enjeux touchant les jeunes 2SLGBTQIA+.

### 1.1. Invisibilisation de la diversité sexuelle et de genre

Selon l'étude *L'adaptation des jeunes gais, lesbiennes ou personnes bisexuelle et de leurs parents en contexte urbain et régional* de Tremblay, Jullien et Chartrand réalisée en 2007, « les jeunes GLB dont les parents habitent à l'extérieur des grands centres urbains, comparativement à ceux dont les parents demeurent dans une grande ville, sont moins enclins à divulguer leur orientation sexuelle à l'entourage et éprouvent davantage de malaise face à leur orientation » (Tremblay, Julien et Chartrand, 2007, p. 176,177). Les enfants de milieux non urbains ont tendance à garder secrète leur orientation sexuelle plus longtemps et davantage de familles rapportent avoir vécu des problèmes familiaux en raison de l'homosexualité d'un-e de leurs enfants. « Les différences observées [avec les milieux urbains] suggèrent donc l'existence de contraintes particulières dans les environnements non urbains qui ne favorisent pas l'expression d'une orientation non hétérosexuelle » (Tremblay, Julien et Chartrand, 2007, p.177). La diversité sexuelle est donc davantage invisibilisée en contexte régional. D'ailleurs, bien que les défis liés à la diversité de genre en région éloignée ne soient pas documentés, nous pouvons sous-entendre qu'ils peuvent être similaires à ceux soulevés pour la diversité sexuelle.

Parallèlement, les élèves 2SLGBTQIA+ évoluent dans un contexte où la diversité sexuelle et de genre est peu visible et rarement abordée comme telle en milieu scolaire, de sorte que les relations autres qu'hétérosexuelles et les différentes identités de genre sont quasiment absentes des manuels et des activités scolaires (Greenbaum, Lagabrielle, Foster et Chamberland, 2014 ; Chamberland et al., 2010 ; Temple, 2005 ; Richard, 2012). Toutefois, de manière informelle et selon des initiatives personnelles d'enseignant·e·s à ce sujet, certain·e·s décident d'approfondir les contenus ou de faire appel à des

intervenant·e·s invité·e·s afin d'aborder la diversité de genre et d'orientations sexuelles (Chouinard, 2011 ; Richard, 2014 ; Richard, 2019).

Ce constat démontre que le milieu scolaire ne juge pas assez important de sensibiliser les élèves à la diversité sexuelle et de genre de façon systématique (Chamberland et al., 2010 ; Greenbaum, Lagabriele, Foster et Line Chamberland, 2014 ; Richard, 2019). Dans ses manuels, ses programmes et ses pratiques enseignantes, l'école québécoise continue de faire de l'hétérosexualité une norme, autant dans les contenus enseignés que dans les échanges de tous les jours, ce qui rend plus difficile, pour les jeunes, l'affirmation d'une identité de genre autre que binaire et d'une orientation sexuelle autre qu'hétérosexuelle (Caillou, 2019 ; Richard, 2019).

Éviter ainsi le sujet amplifie sa marginalisation et génère de la discrimination sexuelle. Effectivement, ne pas aborder le phénomène dans les écoles secondaires apparaît doublement problématique. D'une part, cela amène plusieurs élèves à souffrir de se questionner ou de se découvrir 2SLGBTQIA+ dans un milieu qui semble fermé à propos de ces sujets ; d'autre part, ce silence favorise le maintien de préjugés et de stéréotypes à l'égard des individus de minorités sexuelles, générant notamment de l'insécurité (Chamberland et al., 2011).

## **1.2. Discrimination sexuelle et de genre**

Plusieurs recherches montrent le caractère endémique de l'homophobie et de l'hétérosexisme dans le milieu scolaire. Selon Kosciw et al. (2020), dans l'enquête réalisée aux États-Unis en 2019 par le *Gay, Lesbian & Straight Education Network* (GLSEN) auprès de 16 713 personnes s'identifiant à la diversité sexuelle et de genre de 13 à 21 ans, 54,4 % des participant·e·s rapportent l'usage fréquent de propos péjoratifs sur l'homosexualité en milieu scolaire. Au cours de l'année scolaire, les répondant·e·s disent avoir vécu du harcèlement verbal en raison de leur orientation sexuelle (68,7 %) ou de leur expression de genre (56,9 %) et plusieurs disent avoir subi du harcèlement physique lié à leur orientation sexuelle (25,7 %) ou en fonction de leur expression de genre (21,8 %). De plus, 11 % des élèves LGBTQ ont subi des agressions physiques. Des résultats similaires ont été présentés au Québec dans une étude effectuée en 2009 par Chamberland (2011) à propos des attitudes et des perceptions de l'homosexualité dans les écoles secondaires du Québec. Chamberland et collab. y rapportaient que 69 % des jeunes LGBTQ interrogé·e·s ont déclaré avoir été victimes d'au moins un acte de violence en lien avec leur orientation sexuelle affirmée ou présumée (Chamberland et al., 2011 ; Petit, Chamberland, Richard et Chevrier, 2011 ; Chamberland et

al., 2010). La discrimination sexuelle est aussi fortement présente dans les propos des élèves, qui restent souvent sans réaction ou sanction des adultes, puisque banalisés (Greenbaum, Lagabrielle, Foster et Chamberland, 2014). Cette manifestation de la discrimination sexuelle correspond au concept de microagression homonégative défini par Sue (2013) « [...]comme des affronts, rebuffades ou insultes verbales, non verbales et quotidiennes, intentionnelles ou non intentionnelles, qui communiquent des messages hostiles, dérogatoires ou négatifs ciblant des personnes précises, sur la base de leur appartenance au groupe » (Geoffroy, 2016, p.13). La banalisation de ces microagressions quotidiennes en milieu scolaire contribue à accentuer le phénomène puisqu'un comportement discriminatoire, laissé ignoré ou non contrôlé, se répétera (Thibault, Lavoie et Chouinard, 2013 ; Greenbaum, Lagabrielle, Foster et Chamberland, 2014 ; Richard, 2019). Ce laisser-aller quant à la discrimination sexuelle et de genre condamne les élèves 2SLGBTQIA+ à l'isolement et affecte leur santé mentale (Chouinard, 2011).

### **1.3. Conséquences de l'homophobie sur les élèves**

Dans une forme quotidienne, l'homophobie se traduit par des réactions de rejet et d'exclusion amenant les élèves à s'isoler. Elle peut se manifester dans tous les domaines de la vie de l'enfant, soit avec sa famille, ses amis, son entourage ou dans des lieux publics (Bastien Charlebois, 2011). Munoz-Plaza, Quinn et Rounds (2002) identifient trois types d'isolement présents en milieu scolaire : cognitif, par l'accès limité à des informations portant sur la diversité sexuelle et de genre ; émotif, lié à un climat scolaire et social négatif à l'égard de ces enjeux ; social, si l'élève tait son orientation sexuelle à ses proches, ou en raison du rejet qui peut résulter d'une divulgation non acceptée par ces derniers (Richard, Chamberland et Petit, 2013).

En ce qui a trait aux politiques scolaires, bien que tous les établissements soient régis depuis 2012 par la Loi visant à prévenir et à combattre l'intimidation et la violence à l'école, il est du ressort des enseignant·e·s et intervenant·e·s de la faire respecter. Cela suppose que son application est relative et n'est pas forcément constante (Éditeur officiel du Québec, 2012). Si la loi n'est pas mise en place correctement, cela a un impact direct sur le sentiment de sécurité des élèves et sur leur motivation à dénoncer les actes de violence. Par exemple, selon le National School Climate Survey réalisé aux États-Unis par le GLSEN en 2019, les élèves LGBTQ fréquentant une école ayant une politique à ce sujet ressentent moins d'insécurité en regard à leur orientation sexuelle (53,6 % contre 67,4 % des élèves qui fréquentent une école sans politique) ou à leur expression de genre (40,2 % contre 46 %) (Kosciw et al.,

2020). On peut supposer que c'est aussi le cas au Québec. Il ne suffit pas d'avoir une loi ou des politiques : celles-ci doivent être mises en application, et ce, de manière soutenue, pour que les jeunes aient confiance, puis dénoncent les comportements des intimidateurices (PFLAG, s.d. ; Greenbaum, Lagabriele, Foster et Chamberland, 2014).

La discrimination affecte particulièrement la population 2SLGBTQIA+, ce qui a d'importantes conséquences sur la santé mentale et sur la réussite scolaire des jeunes qui en sont victimes. Ces conséquences, s'ajoutant à l'isolement vécu, font en sorte que ces jeunes sont susceptibles d'éprouver des difficultés d'ordre psychosocial telles qu'une intégration plus difficile auprès des pairs, des troubles anxieux ou de l'humeur, des comportements à risque et une faible estime de soi, entre autres (Chamberland et al., 2011). Ces résultats sont associés notamment au stress lié à la crainte d'être étiqueté comme faisant partie d'une minorité sexuelle, à la peur des conséquences d'un dévoilement à la famille ou aux ami-e-s et à l'anticipation de la violence homophobe. Cela peut entraîner des difficultés scolaires comme l'absentéisme, le manque de concentration et le décrochage scolaire. Selon l'étude de Chamberland et al. (2011), sur les 65 jeunes LGBTQ interviewé-e-s, au moins neuf ont déclaré avoir eu des idées suicidaires ou avoir fait une tentative de suicide en lien direct ou indirect avec l'homophobie vécue à l'école (Chamberland et al., 2010 ; Petit, Chamberland, Richard et Chevrier, 2011 ; Chamberland et al., 2011).

D'ailleurs, l'étude menée par Russel *et collab.* (2011) montre que la victimisation scolaire des adolescent-e-s en raison du statut 2SLGBTQIA+ a des implications à long terme en ce qui a trait à la santé psychosociale et aux comportements à risque des jeunes adultes âgé-e-s entre 21 et 25 ans, principalement chez les hommes. Des stades élevés de dépression et d'idées suicidaires peuvent s'expliquer par le taux élevé de victimisation scolaire 2SLGBTQIA+.

Les problématiques liées à la diversité sexuelle et de genre à l'école secondaire sont ainsi indirectement alimentées par les différent-e-s acteurices du milieu scolaire qui participent, inconsciemment ou non, à son invisibilisation et à son amplification, générant des conséquences psychosociales à court et long terme chez les élèves victimisé-e-s. D'ailleurs, le programme d'éducation à la sexualité et la structure pédagogique contribuent vraisemblablement à perpétuer ce phénomène.

## **1.4. Programme et structure pédagogiques**

Cette section aborde l'impact de certaines lacunes présentes à différents niveaux de l'organisation et de la mise en application du cours d'éducation sexuelle sur les élèves de manière générale, puis plus particulièrement sur les élèves s'identifiant à la diversité sexuelle et de genre.

### 1.4.1. Contexte historique

Quand on retrace l'histoire de l'éducation à la sexualité au Québec, on constate qu'elle évolue selon les grandes idées véhiculées, mais n'occupe jamais une place de choix. D'une éducation sexuelle catholique basée sur l'interdit et le sacré vers une éducation sexuelle plus positive visant la santé sexuelle, elle a été intégrée aux programmes scolaires québécois de diverses façons. Depuis le début des années 2000, des intervenant·e·s et groupes féministes et 2SLGBTQIA+ ont réclamé un retour de l'éducation à la sexualité en milieu scolaire et « 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.) » (Descheneaux, Pagé, Piazzesi, Pirotte et Fédération du Québec pour le planning des naissances, 2018). Encore récemment, l'éducation à la sexualité était une constituante d'un domaine général de formation (DGF), vu à travers les différentes disciplines, et s'est donc avérée peu ou pas intégrée dans les faits (Richard, 2019). Actuellement, bien que le Ministère affirme que chaque élève reçoit entre 10 et 15 heures d'éducation sexuelle par année, ce sont la direction et les enseignant·e·s qui déterminent le nombre d'heures d'enseignement qui y est consacré, et les notions qui y sont enseignées ne sont pas évaluées. Quoique les contenus exigés par le ministère de l'Éducation et de l'Enseignement supérieur proposent des notions assez pertinentes en théorie, puisqu'adaptés, au fil des ans, aux critiques des groupes féministes et 2SLGBTQIA+, leur mise en application dans l'organisation scolaire est lacunaire (Desjardins, 1990 ; Boucher, 2003 ; Richard, 2019).

### 1.4.2. Les problèmes de nature organisationnelle

Tout d'abord, la question de l'inscription au cours d'éducation à la sexualité soulève certains enjeux. Depuis la dernière définition de la place de l'éducation à la sexualité dans les cours des écoles secondaires du Québec, 237 cas d'exemptions ont été relevés sur 540 demandes (Scali, 2019). En fait, une procédure établie par le Ministère permet certaines exemptions, pour des motifs religieux, entre autres.

Conséquemment, cela nuit à la diffusion de valeurs promues par le cours (Robillard, 2020), et qui pourraient favoriser le vivre-ensemble ainsi que le bien-être de jeunes 2SLGBTQIA+ provenant de communautés peut-être plus conservatrices.

Cependant, c'est surtout l'implantation même du programme d'éducation à la sexualité qui est marquée par certaines lacunes. Contrairement à d'autres disciplines enseignées au secondaire, le cours d'éducation à la sexualité n'est souvent pas enseigné par un-e spécialiste en la matière. Tel que mentionné sur le site du ministère de l'Éducation, « Depuis le début des années 2000, l'éducation à la sexualité est assurée par une variété d'interventions du personnel scolaire » (Ministère de l'Éducation, 2024), donc il n'y a souvent pas de spécialiste désigné-e à l'éducation à la sexualité, mais bien des enseignant-e-s spécialisé-e-s en d'autres matières ou des intervenant-e-s scolaires qui acceptent d'aborder les contenus. En effet, les enseignant-e-s n'ont pas reçu ou ont reçu peu de formation relative à l'éducation sexuelle et à la diversité sexuelle et de genre. En fait, ces sujets ne font pas partie des contenus obligatoires dans la formation initiale des enseignant-e-s et ces dernier-ère-s manquent de temps pour l'appropriation de ces nouvelles connaissances et pour la planification et la coordination des activités (Greenbaum, Lagabrielle, Foster et Chamberland, 2014 ; Richard, 2014 ; De Lamberterie, 2019).

#### 1.4.3. Les problèmes de nature pédagogique

Dans un autre ordre d'idées, les contenus mêmes des cours d'éducation à la sexualité posent vraisemblablement des problèmes d'un autre ordre. Ils pourraient bénéficier à tou-te-s les élèves, mais l'absence de plusieurs notions concernant les diverses orientations sexuelles et identités de genre dans l'enseignement réel, permettant de se repérer et de faire des choix éclairés, nuit à leur cheminement sexuel et identitaire. Quoique les contenus du nouveau programme d'éducation à la sexualité instauré par le Ministère répondent théoriquement à plusieurs critiques formulées par les mouvements féministes et 2SLGBTQIA+ au fil des ans, les contenus enseignés dépendent d'abord de l'intérêt et de l'aisance de l'enseignant-e quant au sujet. De plus, avant même sa mise en application dans les écoles, la Fédération des syndicats de l'enseignement du Québec témoignait de son désaccord avec le contexte de l'implantation du nouveau programme d'éducation sexuelle, soutenant les arguments d'un manque de ressources, de formation, de matériel et de temps pour l'appropriation des contenus et demandant le report de ce programme. (Descheneaux, Pagé, Piazzesi, Pirotte et Fédération du Québec pour le planning des naissances, 2018 ; Fédération des syndicats de l'enseignement, 2018).

Le document ministériel sur les contenus obligatoires à enseigner en matière d'éducation sexuelle propose d'aborder positivement, en plus des notions de protection et de consentement, une diversité de concepts tels que la réflexion sur l'identité de genre, l'image corporelle positive, la pression des normes sexuelles sociales, le désir et le plaisir, les relations homosexuelles, etc. (Ministère de l'Éducation et de l'Enseignement supérieur, 2018 ; Descheneaux, Pagé, Piazzesi, Pirotte et Fédération du Québec pour le planning des naissances, 2018). Toutefois, puisque la configuration actuelle de ces apprentissages diffère d'une école à une autre et d'un-e enseignant-e à un-e autre, il est difficile de savoir ce qui est enseigné et de quelle manière. On aboutit à une version réduite de l'éducation à la sexualité, dont les contenus varient en fonction des établissements, des incertitudes et des sensibilités des enseignant-e-s titulaires du cours (Richard, 2019). En ce sens, lorsqu'on parle d'éducation à la sexualité dans les écoles, elle se fait surtout dans une perspective sanitaire et préventive (Caillou, 2019). Si ces lacunes dans l'application du programme affectent tou-te-s les élèves, elles affectent d'autant plus les jeunes s'identifiant à la diversité sexuelle et de genre.

#### 1.4.4. Les problèmes spécifiques aux enjeux touchant les jeunes 2SLGBTQIA+

Les recherches portant sur les expériences scolaires des jeunes 2SLGBTQIA+ présentent un système scolaire inclusif dans ses intentions (Ministère de l'Éducation et de l'Enseignement supérieur, 2018), mais pas nécessairement dans ses pratiques. En réalité, les cours actuels sur l'éducation à la sexualité prescrivent un enseignement préventif, axé sur les risques liés aux relations sexuelles et aux manières de prévenir ces risques ; or, on y inculque souvent un contenu cis-hétéronormatif. Par conséquent, les jeunes 2SLGBTQIA+ ne reçoivent pas l'éducation à laquelle iels ont droit sur leur sexualité et sur l'affirmation de leur identité (Richard, 2019). Diversifier les contenus permettrait aux jeunes 2SLGBTQIA+ de nommer leur identité à travers un cheminement adéquat dans la découverte de leur sexualité et identité de genre (Chamberland et al., 2011).

D'ailleurs, l'éducation à la sexualité est porteuse d'un savoir-être à développer chez les élèves. Au-delà des pratiques sexuelles et des diverses notions relatives à la sexualité et au genre, il s'agit d'inculquer aux élèves le respect des différences et les inciter à développer des compétences sociales utiles à leur vie en société, ce qui va de pair avec le domaine général de formation *Vivre-ensemble et citoyenneté* du Programme de formation de l'école québécoise (Ministère de l'Éducation, 2006 ; Richard, 2019).

Afin d'éliminer l'intimidation, le harcèlement et la discrimination, nous devons commencer par les causes profondes, et l'une des plus répandues est l'ignorance résultant d'une éducation incomplète ou inexacte. L'attitude d'une personne envers la diversité sexuelle et de genre est relative à sa connaissance du sujet (Elazzouzi, 2023 ; Descheneaux, Pagé, Piazzesi, Pirotte et Fédération du Québec pour le planning des naissances, 2018). Au final, il importe de s'assurer qu'un contenu exhaustif sur l'éducation à la sexualité soit enseigné à l'école secondaire et de définir, si ce n'est pas le cas, les freins qui l'empêchent afin de pallier les manques relatifs à l'éducation à la diversité sexuelle et de genre chez les jeunes du secondaire.

### **1.5. Synthèse et question générale de recherche**

Que ce soit en évitant le sujet en classe et dans les manuels scolaires ou en faisant de l'hétérosexualité une norme, la diversité sexuelle et de genre est présentée comme étant impertinente, ou elle est minorée. Éviter le sujet participe directement à sa marginalisation et génère de la discrimination sexuelle dont les élèves s'affirmant 2SLGBTQIA+ sont les principaux touchés.

Banaliser le phénomène a pour conséquence de contribuer au rejet et à l'exclusion des jeunes marginalisés dans plusieurs sphères de leur vie et mène ces élèves à l'isolement cognitif, émotif et social. Cela amène son lot de difficultés scolaires nuisant à la réussite scolaire des élèves et à leur bien-être personnel et social, allant jusqu'aux idées et actes suicidaires. À long terme, des impacts psychosociaux négatifs ont aussi été observés chez les jeunes victimisés.

Certaines lacunes sont relevées dans les programmes et structures pédagogiques. Le manque de temps et de formation des enseignants est la principale, contribuant à la mésinformation des élèves quant au phénomène. D'ailleurs, malgré un contenu formel plutôt complet en ce qui concerne l'éducation à la sexualité, la mise en application du programme et l'intégration de notions sur la diversité sexuelle et de genre dépendent de l'aisance et des connaissances de l'enseignant en charge, ce qui fait en sorte que ce ne sont pas toutes les notions qui sont nécessairement enseignées, nuisant particulièrement aux apprentissages des élèves 2SLGBTQIA+ quant aux réalités sexuelles et de genre les concernant, ce qui peut entraîner des comportements sexuels à risque et restreint le développement adéquat de leur sexualité.

Dans l'optique qu'aborder le phénomène de manière juste contribuerait à en faire une norme acceptée et à contrer la marginalisation persistante en milieu scolaire, plus spécifiquement en Abitibi, nous nous questionnons sur la manière dont les notions de diversité sexuelle et de genre sont concrètement

intégrées aux cours d'éducation à la sexualité. Ainsi, la question générale suivante a orienté notre recherche de maîtrise : **comment la diversité sexuelle et de genre est-elle prise en compte dans les cours d'éducation à la sexualité donnés dans les écoles secondaires de l'Abitibi ?**

### **1.6. Pertinence sociale et scientifique**

Sur le plan scientifique, bien que plusieurs recherches portant sur l'homophobie et l'hétérosexisme en milieu scolaire existent (Thibault, Lavoie et Chouinard, 2013), les études traitant de l'intégration de la diversité sexuelle et de genre au curriculum scolaire des écoles secondaires sont peu nombreuses au Québec et inexistantes, à notre connaissance, dans la région de l'Abitibi. Les principales recherches menées sur l'éducation sexuelle au Québec ont été menées par Line Chamberland (2011, 2013, 2016), Gabrielle Richard (2013, 2014, 2019) et Janik Bastien Charlebois (2011, 2015).

Dans une société qui se veut égalitaire et inclusive dans ses valeurs, les institutions doivent être porteuses de ces intentions. C'est entre autres avec le constat d'un trop grand nombre de suicides chez les jeunes des minorités sexuelles que l'urgence d'engendrer un changement dans l'éducation des adolescent·e·s se présente (Dorais, 2015). En venir à provoquer un changement sur le plan de l'enseignement de ces notions essentielles au développement sexuel et identitaire des élèves permettrait à la fois de fournir une éducation complète et juste, puis de démystifier ces phénomènes marginalisés, ayant comme effet de diminuer les préjugés, propos et actes de violence 2SLGBTQIA+-phobes. Intervenir à cet effet mènerait vers une version plus inclusive et humaine de l'école secondaire en suscitant la réflexion, ce qui aurait inévitablement des bénéfices dans la création de citoyen·ne·s sensibilisé·e·s, réfléchi·e·s et empathiques.

## **CHAPITRE 2 : CADRE CONCEPTUEL**

Ce chapitre comprend le cadre conceptuel de notre mémoire. Nous y définirons les concepts principaux de l'identité de genre et de l'orientation sexuelle sous l'angle des perspectives féministes et de genre, car elles nous permettent d'aborder ces concepts selon une lentille critique qui cherche à dénaturer le genre et la sexualité. De plus, ces réflexions théoriques nous permettront de mieux comprendre comment le genre et l'orientation sexuelle se sont construits selon des paramètres normatifs et comment ils sont encore présentés aujourd'hui au sein de la majorité des établissements scolaires de la province. Dans un souci d'économie, nous ne recourons pas à l'ensemble des nombreux concepts et théories élaborés par les différent-e-s théoricien-ne-s sur le sujet. Nous élaborons l'évolution de ces deux concepts à partir de la deuxième vague du féminisme, avec la prise de conscience d'une société patriarcale qui enferme les genres dans des rôles hétérosexuels. Afin de rendre compte de la prédominance et des impacts potentiellement négatifs du modèle hétérosexuel qui a été édifié comme la norme sexuelle à suivre pour tou-te-s, cette deuxième partie sera complétée par les diverses oppressions qui découlent de ce rapport social qu'est la sexualité, celle-ci étant socialement construite et normalisée selon des critères qui excluent tout modèle différent. Finalement, la troisième partie de ce chapitre abordera le concept de curriculum scolaire ainsi que la place qu'occupe la diversité sexuelle et de genre dans le curriculum québécois.

### **2.1. L'identité de genre**

Dans le cadre de la première partie de ce chapitre sera d'abord présentée l'évolution historique de la notion de genre. Pour y parvenir, nous nous appuyons sur les conceptualisations qui ont émergé au sein des différentes vagues féministes, principalement à partir de la deuxième vague, lesquelles représentent non seulement des jalons historiques et politiques importants pour les minorités de genre, mais qui ont également contribué à l'évolution de ce concept de façon significative. Après avoir réfléchi au développement du genre, nous présenterons le genre à travers différentes définitions qui sont aujourd'hui d'usage dans divers milieux.

#### 2.1.1. Contexte historique

Le genre a connu différentes conceptualisations qui ont été modulées notamment par les diverses vagues du féminisme. Dans la deuxième vague du féminisme occidental (1960-1980), on passe du discours naturel,

qui confondait la notion de genre avec celle du sexe biologique, l'enfermant dans une prédisposition binaire et hiérarchique, au discours social. À travers cette nouvelle conception du genre comme étant un construit social, on reconnaît d'abord le patriarcat comme un système de pouvoir qui oppresse les femmes notamment par le biais d'institutions qui les maintiennent dans une position vulnérable, soit à travers la maternité, le mariage, la famille, l'hétérosexualité, etc. À ce sujet, Simone de Beauvoir (1949) questionne la notion de femme et amène l'idée que la différence des sexes biologiques ne détermine pas la différence de statut social entre les hommes et les femmes, ce dernier étant le résultat d'une construction sociohistorique infériorisant la femme. Les genres sont ainsi déterminés socialement avec des stéréotypes souvent opposés tels que la femme passive et douce, et l'homme actif et violent.

Critiquant la deuxième vague, les travaux de Butler, notamment, participeront à montrer que la conception du sexe, du genre, des plaisirs et des désirs résulte d'un assujettissement à un ensemble de régulations sociales, révélant la possibilité d'une inadéquation entre le sexe biologique et les individus culturellement construits (Butler, 2006). Butler définit en effet le genre comme étant performatif, c'est-à-dire que l'humain ne naît pas avec un genre, mais ce genre se construit à travers les normes et contraintes ancrées dans le quotidien imprégné du cadre hétéronormatif et hétérosexiste. Ainsi, le masculin et le féminin n'existent qu'à travers l'imitation, la répétition et l'incorporation des normes sociales hétérocissexistes. Selon cette perspective, le sexe, au même titre que le genre, serait culturellement construit à travers les représentations culturelles de ce qu'est le masculin et le féminin. Ainsi, les normes, contraintes et discours hétéronormatifs véhiculés par les institutions telles que l'école jouent un rôle majeur dans la socialisation des individus (Baril, 2007). La socialisation réfère au processus par lequel l'individu apprend et intériorise des éléments socioculturels de son milieu sous l'influence d'expériences et d'agents sociaux significatifs (Rocher, 2011).

Corolairement, vers la fin des années 1980, la troisième vague féministe, qui est marquée par l'émergence des études sur le genre et la sexualité, vise la déconstruction de la catégorie « femme » vers un élargissement de l'objet du féminisme dans lequel l'approche intersectionnelle prime. L'intersectionnalité est une théorie transdisciplinaire abordant la complexité des identités et des inégalités sociales de manière imbriquée et qui émerge d'abord au sein du mouvement afroféministe aux États-Unis (Crenshaw, 1989 ; Collins, 2000 ; Lorde, 2003). Cette approche intégrée contre le cloisonnement et la hiérarchisation des catégories sociales de sexe, genre, classe, race, ethnicité, âge, handicap et orientation sexuelle menant à la production et la reproduction des inégalités sociales (Bilge, 2009). À ce sujet, Butler critique le fait de

s'attarder à définir la notion de « femmes », puisqu'il défend que cela pourrait être considéré comme allant à l'encontre de l'ambition du féminisme d'élargir sa représentation. Au même moment, les théories queer s'intéressent aux positions identitaires, à l'éclatement des genres et des sexualités, et aux stratégies queer qui visent à sortir de la norme, à déconstruire les conceptions trop balisées du genre. Ces dernières sont importantes et innovatrices en ce sens qu'elles reprennent, en cohérence avec les revendications de la 2<sup>e</sup> vague, toutes les réflexions sur la bicatégorisation, dans les travaux de Foucault, Butler et Wittig, entre autres, non plus en terme bicatégorique, mais sur un spectre. En fait, l'idée qu'il n'y aurait pas deux catégories, mais bien un spectre de variations individuelles et diversifiées est élaborée. Butler aborde ainsi l'idée selon laquelle de la pluralité des genres et des orientations sexuelles résultent nombre de configurations possibles (Butler, 2006 ; Beauregard, 2013). D'ailleurs, certain·e·s théoricien·ne·s critiquent l'approche de Butler en ce sens qu'elle vise la valorisation d'une multiplicité des catégories de genre et d'orientations sexuelles sans s'attarder à la déconstruction du système de pouvoir qui hiérarchise les identités de genre et orientations sexuelles, et alimente les inégalités. À ce sujet, Jackson préconiserait plutôt de s'attaquer aux manières dont l'hétérosexualité et le genre sont soutenus dans les structures et institutions afin de les subvertir (Baril, 2007).

### 2.1.2. Définitions du genre

Le genre était auparavant associé à la distinction culturellement définie entre les femmes et les hommes, soit la division sociale liée aux « caractéristiques et [aux] identités incarnées qui résultent de l'appartenance à ces catégories » (Jackson, 2015, p.65). Depuis l'institutionnalisation et la popularisation des études de genre, la définition du genre n'a cessé d'évoluer vers une diversification des identités. L'identité de genre correspond au genre par lequel une personne se reconnaît socialement. Par ailleurs, l'expression de genre est la manière dont une personne perçoit son identité de genre et l'exprime socialement, à travers les différentes manières d'être et d'agir liées aux genres (Chamberland, Baril et Duchesne, 2011). Dans le tableau 2.1, nous présentons les principales définitions des différentes identités de genre. Cette présentation ne peut prétendre être exhaustive, puisque les identités de genre ne sont pas immuables et qu'elles se situent sur un continuum comprenant, par définition, une infinité de définitions.

**Tableau 2.1**Définitions des différentes déclinaisons du genre

<b><i>Déclinaisons du genre</i></b>	<b><i>Définitions</i></b>
<i>Cisgenrisme</i>	Sur le plan social de différenciation corporelle et psychique, on appelle « cisgenre » l'individu dont le genre ressenti correspond au sexe assigné à la naissance. Cependant, les genres « masculins » et « féminins », bien qu'ils répondent à certains comportements dits normatifs, existent eux aussi sur un spectre et sont variables (Touraille, 2016 ; Jackson, 2015).
<i>Transgenrisme (trans)</i>	Personne dont l'identité de genre ne correspond pas au genre assigné à la naissance et qui entame un processus de transition sociale, médicale ou légale pour mieux faire correspondre son identité de genre et son expression de genre. Cette transition n'implique pas toujours un traitement médical ou une chirurgie de réassignation sexuelle (CCGQ dans Hakeem, 2021). Plus spécifiquement, une femme trans est une « [p]ersonne dont le sexe attribué à la naissance est masculin et qui s'identifie aujourd'hui au sexe et au genre féminin » (Chamberland, Baril et Duchesne, 2011, p.3). À l'opposé, un homme trans est une « [p]ersonne dont le sexe attribué à la naissance est féminin et qui s'identifie aujourd'hui au sexe ou au genre masculin » (Chamberland, Baril et Duchesne, 2011, p.3).
<i>Intersexualité</i>	Personne dont le sexe biologique présente naturellement des caractéristiques qui ne sont pas strictement masculines ou féminines. L'enfant peut ne pas avoir toutes les composantes biologiques de son sexe ou combiner des composantes des deux sexes, s'inscrivant sur un large spectre de variations du développement sexuel (Coalition d'aide à la diversité sexuelle de l'Abitibi-Témiscamingue, 2021 ; Bastien Charlebois, Dagenais et Gosselin, 2015).
<i>Bispiritualité</i>	Selon Dubuc (2017, p.9), « La bispiritualité est un concept des Premières Nations qui indique à la fois une identité autochtone et une appartenance à la diversité sexuelle et de genre. Elle comporte aussi une dimension spirituelle qui varie selon

les individus et selon les communautés autochtones » (Chamberland, 2019, p.129).

*Non-binarité* Personne qui s'identifie en dehors des normes de genre binaire d'homme et de femme. Une personne non-binaire peut s'identifier agendre, soit ne s'identifiant pas à un genre en particulier ou qui se définit comme n'ayant aucun genre ; entre les genres ou à la fluidité de genre (*gender fluid*), c'est à dire dont l'identité de genre et l'expression de genre est changeante (Jeunesse j'écoute, 2022 ; Coalition d'aide à la diversité sexuelle de l'Abitibi-Témiscamingue, 2021).

*Queer* L'appellation queer réfère à l'idée d'une fluidité de l'identité, remettant en question l'utilité politique des catégories de l'identité de genre et d'orientations sexuelles, à la multiplication des identités et des pratiques marginales. Être queer c'est aussi privilégier « une vision globale de l'individu plutôt qu'une vision axée sur son identité de genre ou son orientation sexuelle » (Office québécois de la langue française, 2019). Dans cette logique, tous ne sont pas queer de la même manière. Aujourd'hui, les lesbiennes, les gais, les personnes bisexuelles, transgenres, travesties, transsexuelles ou intersexuées, les sados-masos et autres individus défiant les normes sexuelles et de genre peuvent s'identifier comme étant queer. D'ailleurs, être queer c'est aussi permettre l'expression d'une multiplicité de transgressions, tant au niveau sexuel que religieux ou ethnique (St-Hilaire, 1999 ; Sanna, 2006 ; Chiland, 2014).

Le terme queer en ce sens émerge de la réappropriation politique du mot par la communauté LGBT dans les années 1980, ce dernier à l'origine utilisé péjorativement pour désigner d'« étranges » les hommes homosexuels. Étrange est la traduction française du mot queer (Chamberland, Desy et Saint-Martin, 2014 ; Chiland, 2014 ; Laprade, 2014 ; Office québécois de la langue française, 2019).

---

## 2.2. La construction de l'orientation sexuelle

Dans cette deuxième partie, le contexte historique de la construction de l'orientation sexuelle sera également développé en nous appuyant encore une fois sur des auteur·ice·s féministes et/ou abordant des perspectives critiques en sciences sociales, afin de mieux saisir son développement et éventuellement son incorporation au sein du modèle normatif de l'hétérosexualité. Afin de présenter clairement en quoi consiste la diversité sexuelle, la pluralité d'orientations sexuelles qui se décline de nos jours sera conceptualisée sous ses diverses définitions.

### 2.2.1. Contexte historique

La vision binaire associée à la conception biologique de la division sexuelle et l'idée de complémentarité entre les hommes et les femmes cisgenres dans les relations amoureuses et sexuelles à des fins de reproduction ont longtemps été considérées comme étant naturelles. Les relations hétérosexuelles ont ainsi été établies comme représentant la norme, plaçant en marge les autres types de sexualité à travers un cadre hétéronormatif (Jackson, 2015 ; Richard, 2019). Au Canada, ce cadre se traduit notamment par le fait que l'homosexualité est criminelle jusqu'en 1969, qu'elle est considérée comme une maladie mentale jusqu'en 1973 et qu'elle est sujette à la stigmatisation encore aujourd'hui (Comité des droits des gays et lesbiennes CSQ, 2007 ; Cossette, 2019 ; Minard, 2009 ; Bastien Charlebois, 2011). En effet, selon Wittig (1980), le terme de contrat social théorisé notamment par Hobbes (1651), Locke (1690) et Rousseau (1762), liant les hommes à la société ou à l'État et celui d'hétérosexualité sont considérés superposés dans le sens où vivre en société est nécessairement vivre en hétérosexualité (Brossard, 2004 ; Reynaud, 2011). En effet, l'hétérosexualité est considérée comme une norme sociale, non seulement en ce qui a trait à la prédominance des rapports sexuels entre deux personnes de sexes différents dans une optique de reproduction, renforcée par l'illégalité du mariage homosexuel au Canada jusqu'en 2005, mais aussi dans la manière de réguler les rapports sociaux. Cela se manifeste dans les pratiques de tous les jours qui s'effectuent dans une idéologie hétérosexuelle prédéfinie et qui conditionnent nos manières de penser, d'agir et de percevoir (Jackson, 2015 ; Eichler, 2021). L'hétéronormativité définit un mode de vie normal dans lequel les rapports hétérosexuels sont privilégiés et considérés normaux, plaçant ainsi en marge les autres sexualités.

Vers la fin des années 1970, les théories féministes abordent l'hétérosexualité comme une construction sociale traversée par des rapports sociaux de pouvoir. Nous abordons ici la situation en occident aux fins

de l'étude, mais considérons aussi et d'abord les critiques faites par les femmes de « couleur » du Nord et du Sud (Mayer, 2018). Cette pensée émerge d'abord aux États-Unis, notamment avec Rich (1980), puis fait son chemin jusqu'au Québec où la progression et l'institutionnalisation des études féministes mènent à la création d'instituts de recherche dans les universités, notamment l'Institut de recherches et d'études féministes à l'UQAM. Toutefois, la formation des maîtres prévue par le ministère de l'Éducation au Québec est demeurée assez imperméable à cette évolution.

À l'aube de la troisième vague féministe, dans un contexte où le genre est désormais considéré comme culturellement construit et se décline sur un large spectre, Butler (1990) définit le concept de « matrice hétérosexuelle » à travers lequel iel critique la nécessité présumée qu'il existe essentiellement deux sexes, mâle et femelle, liés à deux genres définis, soit le masculin et le féminin, placés dans une opposition hiérarchique qui est l'hétérosexualité (Butler, 2006 ; Sanna, 2010).

Dans les années 1990, les théories queer viennent remettre en cause les fondements épistémologiques de l'hétérosexualité. Le terme « Queer Theory » est alors évoqué afin de mettre un terme plus spécifique, quoiqu'englobant, pour repenser les identités en dehors d'un cadre hétérocisnormatif (Brossard, 2004 ; Arlaud, 2007 ; Cervulle, Duroux et Gagnard, 2009 ; Collins et Bilge, 2016). Le but de la théorie queer, selon Teresa de Lauretis, vise à prendre en considération et à articuler l'ensemble des différences structurant les subjectivités queer, c'est-à-dire rendre compte des différentes caractéristiques de chaque lesbienne et chaque gai à travers une « politique des différences » en termes de « race », classe, groupe ethnique, différences générationnelles, situation géographique et sociopolitique (Arlaud, 2007). Bien que les rapprochements avec les travaux des féministes intersectionnelles qui émergent à la même époque ne sont pas toujours explicites dans la littérature, il nous apparaît fertile de souligner que l'émergence de la théorie queer notamment chez De Lauretis, appelle à une conceptualisation plus large et complexe du genre et des sexualités. C'est une conceptualisation qui tente d'explorer les facettes multiples et hétérogènes des catégories « lesbiennes » et « gais » trop longtemps connues comme étant blanches, de classe moyenne et cisgenre (Collins, 2000 ; Collins et Bilge, 2016).

### 2.2.2. Définitions des orientations sexuelles

L'orientation sexuelle correspond à ce qu'une personne ressent à l'égard des gens d'un sexe ou d'un genre donné, à la fois sur les plans physique, sentimental et sexuel. L'acronyme 2SLGBTQIA+ est utilisé pour faire référence aux différentes manières d'exprimer son genre et sa sexualité et soutient aujourd'hui une

pluralité d'identifications et de modèles qui valorisent l'autodétermination des sexualités et des expressions de genre de tou-te-s. Ce terme inclut les personnes bispirituelles, lesbiennes, gaies, bisexuelles, transgenres, queers, intersexuelles, asexuelles, en questionnement ainsi qu'une multitude d'identités de genre et d'orientations sexuelles se déclinant sur des spectres. Ce terme est toutefois souvent mobilisé comme une catégorie unifiée alors qu'il inclut des personnes variées et qui rencontrent des oppressions et réalités multiples. Dans le tableau 2.2, nous définissons différentes orientations sexuelles de façon non exhaustive, considérant les multiples possibilités qui composent le spectre (Jeunesse j'écoute, 2021).

**Tableau 2. 2**

Définitions des diverses orientations sexuelles

<b><i>Orientations sexuelles</i></b>	<b><i>Définitions</i></b>
<i>Hétérosexualité</i>	Selon une approche biologique reproductive, l'hétérosexualité se caractérise par l'affirmation identitaire des individus dans une optique binaire, soit la construction de genre selon l'attribution du sexe biologique ainsi que le désir exprimé envers le sexe opposé sur le plan romantique et/ou sexuel. Au-delà de la désignation identitaire et sexuelle, l'hétérosexualité est un rapport de genre qui ordonne les modes de vie (Jackson, 2015 ; Richard, 2019).
<i>Homosexualité</i>	L'homosexualité correspond à l'orientation sexuelle caractérisée par le désir sexuel et/ou romantique ressenti par une personne envers des individus de son propre genre. Plus spécifiquement, un homme attiré par des hommes sur le plan romantique et/ou sexuel est gai, et une femme attirée par des femmes sur le plan romantique et/ou sexuel est lesbienne (Butler, 2006 ; Coalition d'aide à la diversité sexuelle de l'Abitibi-Témiscamingue, 2021).

- Bisexualité* La bisexualité correspond à l'attraction sexuelle et/ou romantique d'une personne envers les femmes et les hommes à la fois (Butler, 2006 ; Chauvin et Lerch, 2016).
- Pansexualité* La pansexualité est le fait d'être attiré-e sexuellement, émotionnellement, romantiquement ou spirituellement par des personnes sans référence au sexe biologique, à l'expression de genre ou à l'orientation sexuelle en dépassant la conception binaire des identités et sexualités (Rice, 2015 ; De Ory, 2019).
- Asexualité* L'asexualité se décline sur un spectre et désigne l'absence d'attraction sexuelle envers d'autres personnes et se traduit généralement par un désintérêt ou une indifférence pour l'acte sexuel avec autrui (Butler, 2006 ; De Ory, 2019 ; Coalition d'aide à la diversité sexuelle de l'Abitibi-Témiscamingue, 2021).
- Bispiritualité* Selon Dubuc (2017, p.9), « La bispiritualité est un concept des Premières Nations qui indique à la fois une identité autochtone et une appartenance à la diversité sexuelle et de genre. Elle comporte aussi une dimension spirituelle qui varie selon les individus et selon les communautés autochtones » (Chamberland, 2019, p.129).
- Queer* L'appellation queer réfère à l'idée d'une fluidité de l'identité, remettant en question l'utilité politique des catégories de l'identité de genre et d'orientations sexuelles, à la multiplication des identités et des pratiques marginales. Être queer c'est aussi privilégier « une vision globale de l'individu plutôt qu'une vision axée sur son identité de genre ou son orientation sexuelle » (Office québécois de la langue française, 2019). Dans cette logique, tous ne sont pas queer de la même manière. Aujourd'hui, les lesbiennes, les gais, les personnes bisexuelles, transgenres, travesties, transsexuelles ou intersexuées, les sados-masos et autres individus défiant les normes sexuelles et de genre peuvent s'identifier comme étant queer. D'ailleurs, être queer c'est aussi permettre l'expression d'une multiplicité de transgressions, tant au

niveau sexuel que religieux ou ethnique (St-Hilaire, 1999 ; Sanna, 2006 ; Chiland, 2014).

Le terme queer en ce sens émerge de la réappropriation politique du mot par la communauté LGBT dans les années 1980, ce dernier à l'origine utilisé péjorativement pour désigner d'« étranges » les hommes homosexuels. Étrange est la traduction française du mot queer (Chamberland, Desy et Saint-Martin, 2014 ; Chiland, 2014 ; Laprade, 2014 ; Office québécois de la langue française, 2019).

*En questionnement* Personne qui se questionne quant à son orientation sexuelle ou son identité de genre (Jeunesse j'écoute, 2022).

---

### 2.2.3. Oppressions vécues

La hiérarchie perçue des orientations sexuelles se conjugue à de nombreuses oppressions vécues par les personnes ne s'identifiant pas à la norme hétérosexuelle qui prennent forme tant sur le plan interpersonnel, dans les interactions quotidiennes qu'aux plans structurel et organisationnel (Chamberland, Desy et Saint-Martin, 2014 ; Cossette, 2019). Dans le tableau 2.3, nous présentons diverses formes d'oppressions vécues par les personnes s'identifiant à la diversité sexuelle et de genre.

**Tableau 2. 3**Définitions d'oppressions liées à l'orientation sexuelle et de genre

<b><i>Oppressions</i></b>	<b><i>Définitions</i></b>
<i>Homophobie</i>	Selon Ryan (2003), le concept d'homophobie « décrit les perceptions, attitudes ou comportements négatifs envers l'homosexualité ou les personnes homosexuelles » (Chamberland, 2010, p.4), englobant ainsi les personnes issues de la diversité sexuelle, soit les lesbiennes, gais, bisexuel·le·s et queer. Bien que l'étymologie du mot pose problème, référant plus à une phobie qu'à une manifestation de haine et de dégoût générant de la violence, ce terme est encore utilisé et accepté puisque répandu (Chamberland, 2010 ; Bastien Charlebois, 2011).
<i>Lesbophobie</i>	La lesbophobie réfère à la marginalisation et la discrimination des femmes lesbiennes révélant que celles-ci sont doublement victimes de discriminations, soit comme femmes et comme lesbiennes (Chamberland et Lebreton, 2012 ; Chamberland, Desy et Saint-Martin, 2014).
<i>Hétérosexisme</i>	Selon Herek (1998), l'hétérosexisme correspond à un système structurel, culturel et idéologique qui croit en la supériorité de l'hétérosexualité et qui stigmatise toutes autres formes de comportement, d'identité, de relation ou de communauté, de manière à assigner une étiquette sociale dévalorisante aux orientations sexuelles autres qu'hétérosexuelle en raison de leur écart à la norme (Chamberland, 2010 ; Bastien Charlebois, 2011 ; Cossette, 2019 ; Fortier et Noël, 2013).
<i>Hétérocisnormativité</i>	Le sexe biologique, le genre et la sexualité sont perçus en continuité. Ainsi, la binarité, soit être homme ou femme en fonction de son sexe biologique et l'hétérosexualité représentent la norme sociale prédominante. La variante « cisgenre normativité » est utilisée pour désigner la normativité cisgenre (Baril, 2013 ; Richard, 2014).

*Cisgenrisme/transphobie* « Le cisgenrisme est un système d’oppression qui touche les personnes trans, parfois nommé transphobie. Il se manifeste sur le plan juridique, politique, économique, social, médical et normatif » (Baril, 2015, p.121).

*Hétéronormativité* Le concept d’hétéronormativité correspond au système de normes et de croyances qui renforce l’hétérosexualité comme modèle de référence en matière de sexualité et de mode de vie (Richard, 2014 ; Coalition d’aide à la diversité sexuelle de l’Abitibi-Témiscamingue, 2021).

---

### **2.3. L’école et le curriculum**

Le curriculum dans le champ éducatif réfère au parcours de formation éducatif. Il est imprégné des dimensions sociales, culturelles et historiques contextualisées et est donc en constant développement, progressivement adapté aux multiples réalités émergentes du système éducatif (Jonnaert et Thériault, 2013). Selon Jonnaert (2011), la définition anglo-saxonne et nord-américaine de curriculum correspond au plan d’action pédagogique se situant en amont des programmes d’études, déterminant les finalités, orientant les activités d’enseignement et d’apprentissage, fournissant des indications pour l’évaluation, le matériel didactique, les manuels scolaires, régissant les régimes pédagogique et linguistique, puis organisant la formation du personnel enseignant. Ce curriculum est marqué par une distance considérable entre l’intention d’instruire et les expériences vécues par les élèves. De là émerge la nécessité de distinguer différents niveaux de curriculum, élaborés notamment par Perrenoud (1984) et Keeves (1992): prescrit, réel et caché (Perrenoud, 1993; Jonnaert, 2011). Le curriculum constitue d’ailleurs un ensemble de savoirs sélectionnés par des groupes d’intérêts, considérant les fonctions sociales comme finalités éducatives, selon les valeurs, idéologies et réalités sociales voulant être reproduit-e-s tel que l’ordre social (Barthes, 2017). Afin de bien comprendre le concept de curriculum scolaire, il est nécessaire de définir les trois types de curriculum.

### 2.3.1. Curriculum formel

La programmation du parcours éducatif prévu par les instances décisionnelles, dans des textes officiels, est le curriculum prescrit (statut de norme) ou formel (règles qui régissent l'action pédagogique). Le curriculum formel correspond donc aux textes qui définissent les buts de l'instruction publique, les programmes à mettre en œuvre, les méthodes d'enseignement recommandées ou imposées dans le but d'assister ou de régir l'action pédagogique. Toutefois, le curriculum scolaire est soumis à de multiples interprétations (Perrenoud, 1993; Jonnaert et Thériault, 2013).

### 2.3.2. Curriculum réel

Les expériences formatrices que vit l'apprenant·e dans sa socialisation et qui le ou la transforment constituent le curriculum réel ou réalisé. En fait, il s'agit de la façon dont le curriculum prescrit est enseigné dans les classes en regard aux diverses conditions de travail et à la part d'autonomie et de subjectivité des enseignant·e·s quant à l'interprétation des contenus formels. Ultimement, le travail pédagogique de l'enseignant·e est marqué par une part considérable de création, d'interprétation et de mises en relation des divers éléments du programme eu égard à plusieurs facteurs : connaissances, intérêts, vision, et culture de chacun, ce qui explique les multiples variations des enseignements (Perrenoud, 1993).

### 2.3.3. Curriculum caché

Les apprentissages qui résultent du curriculum réel, son assimilation par les élèves, forment le curriculum caché. En fait, les expériences formatrices se déroulant dans le cadre scolaire produisent des apprentissages « cachés », qui échappent à la conscience des enseignant·e·s, élèves et parents en ce sens que les expériences d'un individu ne sont pas directement observables. Bien que par inférence un élève puisse verbaliser son expérience en temps réel ou de mémoire, personne n'a un accès direct à l'expérience, à la tête de l'élève. Ce concept réfère à ce que Dominicé (1990) nomme les faces cachées de la formation, c'est-à-dire « tout ce que la formation déclenche à l'insu du formateur, au-delà du temps, de l'espace, du contrat qu'il maîtrise » (Perrenoud, 1993, p.70). Cela fait référence, entre autres, à une part de la personnalité, du capital culturel, du savoir-être et du savoir-vivre de l'élève. Le caché serait en réalité un non-dit, puisqu'il s'agit d'apprentissages triviaux dont certain·e·s enseignant·e·s n'ont pas, ou pas encore, conscience d'inculquer tel que des valeurs et enjeux politiques (Perrenoud, 1993; Perrenoud 1995; Barthes, 2017).

La transposition des contenus du curriculum formel au curriculum caché est complexe et ne peut être linéaire. Les recherches montrent que le curriculum actuel n'est toutefois pas complètement dynamique comme il serait souhaité, soit qu'il y ait de constantes interactions entre les différents niveaux de curriculum. De plus, l'analyse du curriculum ne dépasse pas le niveau de curriculum réel, le caché étant difficilement accessible, rendant donc l'analyse circulaire et globale difficile, voire impossible (Jonnaert, 2011 ; Jonnaert et Thériault, 2013).

## **2.4. Le programme québécois d'éducation à la sexualité**

Au secondaire, les contenus d'éducation à la sexualité sont divisés en sept thèmes dont les différentes notions sont réparties sur les cinq années du cheminement de l'élève. Nous présenterons donc les grands thèmes prescrits ainsi que les différentes notions abordées et le moment prévu pour les enseigner dans le cheminement fixé dans le curriculum. Le tableau 2.4 en présentera la synthèse.

### 2.4.1. Les grandes thématiques du curriculum

#### *2.4.1.1. Globalité de la sexualité*

La globalité de la sexualité doit être enseignée en première secondaire de manière à ce que l'élève prenne conscience des défis liés à l'entrée dans l'adolescence en rapport avec sa sexualité, soit les dimensions de la sexualité et la construction d'une vision, de ses choix personnels. C'est ensuite en cinquième secondaire que ce thème a de nouveau à être abordé pour aider les élèves à considérer les différents aspects qui lui permettront de bien vivre sa sexualité, soit par l'affirmation de soi et de ses besoins, par l'introspection sur sa sexualité, par son image corporelle et sa capacité à obtenir du plaisir sexuel (Ministère de l'Éducation et de l'Enseignement supérieur, 2018).

#### *2.4.1.2. Croissance sexuelle humaine et image corporelle*

Ce thème doit théoriquement être traité en première année du secondaire entourant l'idée des bénéfices d'une image corporelle positive en relation avec les sentiments, attitudes et comportements à l'égard de son corps, l'appréciation de celui-ci et l'influence de celui-ci sur l'expression de la sexualité. D'ailleurs, il est prévu d'aborder dans cette section l'influence des normes sociales sur l'image corporelle (Ministère de l'Éducation et de l'Enseignement supérieur, 2018).

#### *2.4.1.3. Identités, rôles, stéréotypes sexuels et normes sociales*

Le rôle de la puberté dans la consolidation de son identité doit être vu en première année du secondaire, regroupant les changements reliés à la puberté, les différents types de relations et l'éveil amoureux et sexuel. L'exploration de nouvelles valeurs et normes ainsi que l'influence de celles-ci sur son identité de genre y est aussi prescrit. En troisième secondaire il est prévu de traiter la réflexion critique sur les représentations de la sexualité dans l'espace public et l'influence de ces représentations sur l'expression de sa sexualité (Ministère de l'Éducation et de l'Enseignement supérieur, 2018).

#### *2.4.1.4. Vie affective et amoureuse*

Ce thème doit d'abord être présenté en première année du secondaire en lien avec l'attrance et les sentiments amoureux et comment cela permet la prise de conscience de son orientation sexuelle. Ensuite, en deuxième secondaire, l'influence des modèles de couples et des relations amoureuses ainsi que les défis des premières fréquentations amoureuses doivent être abordés. En troisième secondaire, ce sont les bénéfices d'une relation amoureuse basée sur la mutualité ainsi que la gestion saine des conflits dans une relation amoureuse qui sont prévus. C'est en quatrième secondaire que sont censées être vues la reconnaissance des manifestations de violence en contexte amoureux ainsi que les solutions pour les prévenir ou y faire face. Finalement, ce thème est censé englober en cinquième secondaire la prise de conscience de ce qui favorise l'établissement et le maintien de relations affectives et amoureuses significatives et comment les relations passées peuvent enrichir les relations actuelles (Ministère de l'Éducation et de l'Enseignement supérieur, 2018).

#### *2.4.1.5. Agir sexuel*

En deuxième secondaire, les caractéristiques de l'agir sexuel à l'adolescence doivent être vues ainsi que le respect de ses choix en matière d'agir sexuel. En troisième secondaire, la réflexion sur l'importance du désir et du plaisir dans l'agir sexuel doit être amorcée ainsi que les facteurs influençant les relations sexuelles. Le thème, en quatrième secondaire, doit théoriquement être traité sous les enjeux associés aux relations sexuelles à l'adolescence et favoriser la prise de conscience des éléments à privilégier pour bien vivre l'intimité affective et l'intimité sexuelle (Ministère de l'Éducation et de l'Enseignement supérieur, 2018).

#### *2.4.1.6. Agression sexuelle et violence sexuelle*

En deuxième secondaire, ce thème doit être abordé avec les notions de mythes et préjugés liés aux agressions sexuelles ainsi que la notion de consentement. Il s'agit d'amener les élèves à réfléchir aux répercussions des mythes et des préjugés liés aux agressions sexuelles concernant tant les victimes, les agresseurs que le contexte, ainsi que de reconnaître une situation d'agression sexuelle en se situant par rapport à la notion de consentement et de son application. Ensuite, en troisième secondaire, le rôle actif pour prévenir ou dénoncer une agression sexuelle ainsi que les attitudes aidantes envers une victime sont prescrits. Ainsi, il s'agit de responsabiliser les élèves dans la prévention et la dénonciation d'agressions sexuelles et de les sensibiliser au vécu des personnes victimes afin de les préparer à réagir de façon appropriée advenant la confiance d'un·e ami·e (Ministère de l'Éducation et de l'Enseignement supérieur, 2018).

#### *2.4.1.7. Infections transmissibles sexuellement et par le sang (ITSS) et grossesse*

En deuxième secondaire, les enseignant·e·s doivent traiter de l'importance de prendre en charge sa santé sexuelle et reproductive ainsi que de l'importance d'adopter une attitude favorable à l'utilisation d'une protection. Ensuite, en troisième secondaire, le programme vise la compréhension du fonctionnement des méthodes de protection et le développement de comportements sexuels sécuritaires. En quatrième secondaire, l'apprentissage des démarches à entreprendre après une relation non ou mal protégée ainsi que l'élaboration de stratégies favorisant des comportements sexuels sécuritaires sont prévues. Finalement, en cinquième secondaire, évaluer les risques d'ITSS et de grossesse dans divers contextes de vie sexuelle active ainsi que réfléchir aux enjeux éthiques qui y sont associés sont prévus dans le curriculum formel (Ministère de l'Éducation et de l'Enseignement supérieur, 2018).

#### 2.4.2. La diversité sexuelle et de genre dans le curriculum

Le Ministère de l'Éducation et de l'Enseignement supérieur intègre dans son curriculum la diversité sexuelle et de genre en inscrivant un pictogramme signifiant le « Respect de la diversité sexuelle et de genre » (Ministère de l'Éducation et de l'Enseignement supérieur, 2018). Il n'est toutefois pas mentionné la définition du respect de la diversité sexuelle et de genre, ce en quoi il consiste spécifiquement dans l'optique du Ministère. Cela ne donne ainsi pas d'informations supplémentaires concernant la manière dont il devrait être perçu ni de quelle manière l'intégrer. D'ailleurs, ce pictogramme ne se retrouve pas

dans tous les thèmes à aborder selon le curriculum, mais est présent à certains endroits spécifiques, comme le montre le tableau 2.4. Ainsi, le Ministère ne prescrit pas forcément d'aborder la diversité sexuelle et de genre lors de l'enseignement de certaines notions.

**Tableau 2. 4 Les thèmes d'éducation sexuelle enseignés et le moment prévu dans le curriculum pour les aborder ainsi que la présence du pictogramme « Respect de la diversité sexuelle et de genre » dans le curriculum québécois d'éducation à la sexualité**

	1 <sup>re</sup> secondaire	2 <sup>e</sup> secondaire	3 <sup>e</sup> secondaire	4 <sup>e</sup> secondaire	5 <sup>e</sup> secondaire
Globalité de la sexualité	X 				X
Croissance sexuelle humaine et image corporelle	X				
Identités, rôles, stéréotypes sexuels et normes sociales	X 		X 		
Vie affective et amoureuse	X 	X 	X 	X 	X 
Agir sexuel		X 	X 	X 	
Agression sexuelle et violence sexuelle		X	X		
Infections transmissibles sexuellement et par le sang (ITSS) et grossesse		X	X	X	X

## **2.5. Synthèse : l'éducation à la sexualité et la diversité sexuelle et de genre**

L'hétérosexisme et la LGBTQ-phobie sont omniprésents sous différentes formes en milieu scolaire. L'école, n'étant pas un environnement neutre dans ses manuels et pratiques souvent hétéronormatifs, alimente cette problématique (Richard, 2012). Ainsi, dans les cours d'éducation à la sexualité, quoique le curriculum formel propose un contenu plutôt complet, une distance s'impose entre ce dernier et ce qui est réellement enseigné (curriculum réel). Cette distance est relative selon l'interprétation, l'intérêt et l'aisance de chaque enseignant·e et mène à des expériences formatrices (curriculum caché) limitées quant aux différentes pratiques sexuelles et aux perceptions, compréhension et affirmation de l'identité sexuelle et de genre que les élèves ont d'eux-mêmes et des autres. Ce constat nous amène à déterminer des objectifs spécifiques orientant cette recherche.

## **2.6. Objectifs spécifiques de recherche**

1. Décrire comment les enseignant·e-s des cours d'éducation à la sexualité perçoivent la diversité sexuelle et de genre.
2. Décrire comment la diversité sexuelle et de genre est traitée par les enseignant·e-s dans la planification et l'enseignement des cours d'éducation à la sexualité.
3. Décrire comment le traitement de la diversité sexuelle et de genre dans les cours d'éducation à la sexualité est perçue par les élèves.

## **CHAPITRE 3 : MÉTHODOLOGIE**

Ce chapitre décrit la méthodologie choisie pour réaliser l'étude. Y sont présentés le type de recherche choisi, les populations à l'étude, les caractéristiques de l'échantillonnage, les méthodes et outils de collecte de données, l'analyse qualitative des données ainsi que les considérations éthiques propres à cette étude.

### **3.1. Type de recherche**

Les méthodes qualitatives sont des méthodes des sciences humaines qui permettent d'étudier, de rendre clairs et précis, et d'analyser des phénomènes apparents ou cachés. Puisqu'elle vise l'exploration d'une expérience personnelle d'un phénomène humain, notre étude correspond à ce type de recherche dans la mesure où elle s'attarde à étudier la diversité sexuelle et de genre au secondaire, phénomène peu visible dans le système scolaire québécois. Par le fait même, cette étude sous-tend un niveau de recherche descriptif (Mucchielli, 1991 ; Brogès Da Silva, 2001).

### **3.2. Participant·e·s**

Deux populations ont été étudiées : d'une part, l'ensemble des intervenant·e·s en éducation à la sexualité dans les écoles secondaires de l'Abitibi d'autre part, les élèves de la même région. Les populations étant trop grandes pour être recrutées tout entières aux fins de l'étude, nous avons constitué un échantillon de participant·e·s représentant la population dans sa diversité le mieux possible, permettant ainsi la compréhension du phénomène social à l'étude (Morse et al., 2015 ; Brogès Da Silva, 2001). De ce fait, l'échantillon propre à cette étude est composé d'intervenantes en éducation à la sexualité dans certaines écoles secondaires en Abitibi ainsi que d'un nombre restreint des élèves de ces intervenantes, dans un souci de faisabilité (Gauthier, 2010). Dans la mesure du possible, des groupes ont été constitués de façon à assurer une représentation paritaire des genres et à représenter tant les personnes faisant partie de la diversité sexuelle et de genre que les personnes hétérosexuelles et cisgenres. Le deuxième cycle du secondaire est visé afin de réaliser l'étude auprès d'élèves en fin de parcours, qui peuvent témoigner de leur expérience présente en plus de faire le pont avec leurs expériences passées.

### 3.2.2. Échantillonnage

Deux écoles ont été sélectionnées dans la région de l'Abitibi dans un souci de faisabilité. Dans chaque école, parmi les volontaires, une intervenante a été sélectionnée ainsi que trois ou quatre élèves à qui elle a enseigné. Bien que huit élèves au total aient été invité-e-s à participer à l'étude, trois ont accepté l'invitation dans l'une des écoles et quatre dans l'autre. Ainsi, l'échantillonnage non probabiliste de quotas a été privilégié (Bourgeois, 2021). Ce type d'échantillonnage privilégie la construction consciente d'un échantillon représentatif. Cela consiste, pour chaque population à l'étude, en une division en strates par la chercheuse selon les caractéristiques dégagées aux fins de l'étude. Afin d'éviter une sous-représentation de certains sous-groupes comme ceux représentant les minorités sexuelles et de genre, certaines caractéristiques ont été privilégiées dans la définition des strates. En effet, la parité dans la sélection des participant-e-s a été visée, tant pour les intervenant-e-s que pour les élèves. De plus, les variables relatives à la diversité sexuelle et de genre ont été prises en compte (Bourgeois, 2021 ; Gauthier, 2010).

D'ailleurs, considérant que la composition des écoles est le reflet des caractéristiques propres à une région, le choix des écoles s'est fait dans un souci de représentativité de la sous-région abitibienne. Ainsi, le tissu social de l'Abitibi se définit entre autres par ses caractéristiques socio-économiques, comme la démographie et les secteurs d'emploi, dont l'indice de milieu socio-économique (IMSE) attribué à chaque établissement scolaire constitue un certain reflet. En prenant cela en compte, les villes de Rouyn-Noranda et Val-d'Or ont été choisies, puisqu'elles sont les deux villes les plus peuplées de la région. Dans la première, c'est le secteur des services qui est le principal domaine d'emploi alors que dans la seconde, c'est celui des mines : il s'avère que ces deux domaines sont représentatifs de l'économie régionale, puisqu'ils constituent les principaux domaines d'emploi (Observatoire de l'Abitibi-Témiscamingue, 2021). Dans ces deux villes, les écoles ayant les plus grands nombres d'élèves et ayant un IMSE différent, représentatif de la diversité présente entre les communautés de la région de l'Abitibi, sont : École D'Iberville (782019), avec un IMSE de 8,78 et 1093 élèves (2019) ; ainsi que la Polyvalente Le Carrefour (784025), avec un IMSE de 12,56 et 1069 élèves (2019) (Ministère de l'Éducation et de l'Enseignement supérieur, 2020).

Les écoles ont d'abord été contactées par courriel afin de planifier une rencontre pour présenter le projet et connaître leur intérêt à participer à l'étude (voir le courriel qui a été envoyé à la direction en Annexe A). Pour ce qui est des intervenant-e-s, bien que nous ayons eu le souci d'obtenir la plus grande diversité sur

le plan du genre, de l'orientation sexuelle, de l'âge et de l'expérience dans l'enseignement d'éducation à la sexualité, une intervenante d'éducation sexuelle au deuxième cycle du secondaire ayant manifesté son intérêt à participer à l'étude nous a été référée dans chaque école. Plus précisément, il s'agit d'une enseignante de science pour l'école de Val-d'Or ainsi que d'une conseillère pédagogique pour l'école de Rouyn-Noranda. Une troisième intervenante en éducation sexuelle nous a été référée, soit une sexologue travaillant pour le centre de services scolaire de l'Or-et-des-Bois et enseignant des contenus à Val-d'Or. Il est à noter que la sexologue n'a pas enseigné aux élèves ayant participé à l'étude, mais enseigne au moment de l'étude à certains groupes d'élèves du secondaire. Les trois intervenantes ont répondu à une fiche d'auto-identification écrite afin d'en connaître davantage sur elles à ce propos (voir le guide d'entretien de recrutement en Annexe B). Tel que présenté dans le tableau 3.1, les trois participantes s'identifient comme étant des femmes cisgenres et hétérosexuelles. L'enseignante de Val-d'Or est âgée de 36 ans, enseigne les sciences depuis 14 ans à travers lesquelles elle aborde l'éducation sexuelle et n'a pas reçu de formation sur la diversité sexuelle et de genre. La sexologue intervenant également à Val-d'Or a 39 ans, pour sa part, enseigne l'éducation sexuelle depuis une année et demie et a reçu, dans le cadre de sa formation universitaire et de son perfectionnement, des formations sur la diversité sexuelle et de genre. Pour ce qui est de la conseillère pédagogique de Rouyn-Noranda, la participante est âgée de 43 ans, elle enseigne depuis vingt ans, puis cela fait deux ans qu'elle agit comme conseillère pédagogique en éducation à la sexualité. Son rôle l'a amené à recevoir de la formation en ligne relative à la diversité sexuelle et de genre.

**Tableau 3.1 Caractéristiques sociodémographiques des intervenantes ayant participé à l'étude**

	Enseignante	Sexologue	Conseillère pédagogique
	Val-d'Or		Rouyn-Noranda
Âge	36	39	43
Nombre d'années d'enseignement	14	1 <sup>1/2</sup>	20
Nombre d'années d'enseignement d'éducation sexuelle	-	1 <sup>1/2</sup>	2
A reçu de la formation sur le sujet	Non	Oui	Oui
S'identifie à la diversité de genre	Non	Non	Non
S'identifie à la diversité sexuelle	Non	Non	Non



### 3.3. Méthode et outils de collecte de données

Afin de rendre compte le plus justement possible de ce qui est enseigné en classe, nous nous sommes intéressé-e-s, dans la collecte de données, aux intervenantes en éducation à la sexualité, aux élèves présents à ces cours ainsi qu'au contenu du matériel didactique utilisé. Analyser les contenus enseignés et questionner les intervenantes en entrevue nous a permis de décrire comment la diversité sexuelle et de genre est traitée par les intervenant-e-s dans la planification et l'enseignement des cours d'éducation à la sexualité. Les entrevues avec les intervenantes nous ont permis de connaître leur perception de la diversité sexuelle et de genre. Aussi, faire des entrevues semi-dirigées avec les élèves a permis de décrire comment ces dernier-ère-s perçoivent le traitement de la diversité sexuelle et de genre dans leurs cours d'éducation sexuelle et nous a donné un aperçu plus global du phénomène en analysant différents points de vue.

#### 3.3.1. Entrevues semi-dirigées avec les intervenantes en éducation sexuelle

L'entrevue est le moyen de collecte de données choisi, puisqu'il permet d'« obtenir des informations sur les perceptions, les états affectifs, les jugements, les opinions, les représentations des individus, à partir de leur cadre personnel de référence et par rapport à des situations actuelles » (Van Der Maren, 2004, p.396). Aussi, selon Paillé (1991, p.4), cette méthode de collecte de données se veut être « semi-préparée, semi-structurée et semi-dirigée. Ce qui signifie que le chercheur prépare son entrevue, quoique de manière non fermée, qu'il propose un ordre des interrogations et guide la conversation, sans toutefois l'imposer » (Sylvain, 2000, p.129).

Puisque l'objectif était de déterminer les perceptions des individus quant au phénomène étudié, des entrevues semi-dirigées auprès d'un échantillon d'intervenant-e-s du secondaire de la région de l'Abitibi ont permis de recueillir les données nécessaires à l'étude. Ainsi, trois entrevues ont été faites, soit une dans chaque école avec l'intervenante sélectionnée ainsi qu'une autre avec la sexologue intervenant également dans les cours d'éducation sexuelle dans une des deux écoles. Effectivement, l'entrevue semi-dirigée, par l'interaction avec les participant-e-s, vise une compréhension riche d'un phénomène à partir du sens que ces dernier-ère-s donnent à leur réalité. La situation de l'entrevue permet de clarifier ce que l'autre pense et qui ne peut être observé : des sentiments, des pensées, des intentions et des craintes, entre autres (Gauthier, 2010). Des entrevues semi-dirigées ont permis d'orienter la personne interviewée avec l'objectif de présenter comment se déroulent les cours d'éducation à la sexualité, ce qu'elles choisissent d'enseigner dans ces cours et pourquoi (voir le guide d'entrevue en Annexe D). Aussi, il a été

intéressant de questionner leur perception de la diversité sexuelle et de genre, leur intérêt à en apprendre sur ces sujets et de les aborder avec les élèves. Il s'agit d'entrevues individuelles dans lesquelles seules l'intervenante interviewée ainsi que la chercheuse ont été présentes. Ces entrevues se sont déroulées directement à l'école où enseigne l'intervenante participante et par rencontre virtuelle Teams, puis ont été d'une durée variable entre 45 et 90 minutes, tout dépendant de l'élaboration des réponses de l'interviewée. Ces entrevues se sont déroulées entre les mois d'avril et de novembre 2022 afin de s'ajuster aux disponibilités des participantes. L'entrevue effectuée en présence a été enregistrée au moyen d'un téléphone intelligent, puis celles sur Teams ont été enregistrées à partir du logiciel, ce qui a permis la création de verbatims aux fins de l'analyse (Baribeau et Royer, 2012).

### 3.3.2. Entrevues semi-dirigées avec les élèves

Dans un même ordre d'idées, la méthode des entrevues semi-dirigées a été sélectionnée afin de nous permettre d'avoir accès à une compréhension plus riche du phénomène à travers les diverses idées, sentiments et perspectives des élèves sur le sujet étudié. Nous voulions connaître comment les élèves percevaient ce qui leur a été enseigné et leur intérêt à discuter de diversité sexuelle et de genre dans le cadre de ces cours afin d'aborder le curriculum réel de ce cours sous le point de vue de chaque élève interviewé-e. Ainsi, cela nous a donné accès aux pratiques déclarées des intervenantes en plus des pratiques rapportées par ces dernières dans les entrevues semi-dirigées (Bourgeois, 2021 ; Gauthier, 2010).

Pour ce qui est du déroulement des entrevues semi-dirigées, pour chaque école choisie, une entrevue par élève auprès des élèves sélectionné-e-s s'est déroulée entre les mois de mai et de juin 2022, selon les disponibilités, puis a été effectuée directement dans un local de l'école. Exceptionnellement, considérant la disponibilité d'un élève et la fin de l'année scolaire, une entrevue s'est déroulée par l'entremise du logiciel Teams. Lors de chacune de celles-ci, seul-e-s l'élève et la chercheuse étaient présent-e-s. Pendant entre 45 et 90 minutes, des questions pour orienter la discussion ont été posées à l'élève (voir le guide d'entrevue en Annexe E), puis l'intégralité de l'entretien a été enregistré au moyen d'un téléphone intelligent, puis directement sur le logiciel Teams, afin de créer les verbatims par la suite. La création de verbatims a permis l'analyse des données, soit des propos de chaque élève (Baribeau et Royer, 2012).

### 3.3.3. Analyse de contenu du matériel didactique

L'analyse de contenu du matériel didactique utilisé par les intervenant·e·s de deuxième cycle en éducation à la sexualité au secondaire permet de collecter des informations révélatrices quant à l'enseignement formel en classe. L'analyse du contenu des cours d'éducation à la sexualité enseigné par les intervenantes participant à l'étude nous a permis de dresser un portrait de ce qui a vraisemblablement été enseigné et ainsi rendre compte de la place accordée à la diversité dans ces cours. Plus spécifiquement, nous avons demandé aux intervenantes participant à l'étude de nous donner accès au matériel didactique utilisé dans leur cours d'éducation sexuelle, à partir duquel l'analyse de contenu a été faite.

Le corpus analysé correspond à deux PowerPoint présentés en troisième et cinquième secondaire pour ce qui est de Val-d'Or. Ce matériel a été créé par la sexologue intervenant à l'école, puis nous a été partagé par l'enseignante de Val-d'Or qui l'a utilisé en cinquième secondaire considérant que les élèves en cinquième secondaire à ce moment n'avaient pas reçu de cours d'éducation sexuelle en troisième secondaire en raison de la pandémie. Tel que présenté dans le tableau 3.3, le premier PowerPoint est constitué de 50 diapositives portant sur trois thèmes prévus dans le curriculum, soit *Croissance sexuelle humaine et image corporelle*, *Vie affective et amoureuse* et *Agir sexuel*. Le deuxième PowerPoint compte 43 diapositives portant aussi sur trois thèmes prévus dans le curriculum, soit *Identités, rôles, stéréotypes sexuels et normes sociales*, *Vie affective et amoureuse* et *Agir sexuel*. Nous n'avons toutefois pas eu accès aux manuels utilisés dans le cours de science.

**Tableau 3.3. Nombre de diapositives associé au matériel didactique utilisé à Val-d'Or dans le cadre des cours d'éducation sexuelle.**

		PowerPoint	Total
3 <sup>e</sup> secondaire	Croissance sexuelle humaine et image corporelle	15	<b>50</b>
	Vie affective et amoureuse	15	
	Agir sexuel	20	
5 <sup>e</sup> secondaire	Identités, rôles, stéréotypes sexuels et normes sociales	4	<b>43</b>
	Vie affective et amoureuse	26	
	Agir sexuel	13	

Le corpus partagé par la conseillère pédagogique en éducation sexuelle de Rouyn-Noranda est composé de six trousseaux pédagogiques en version PDF portant chacune sur un thème prévu par le Ministère. Les trousseaux portant sur les thèmes *Vie affective et amoureuse*, *Agir sexuel* et *ITSS et grossesse* sont utilisées en quatrième secondaire et trois autres portant sur *Globalité de la sexualité*, *Vie affective et amoureuse* et *ITSS et grossesse* sont utilisées en cinquième secondaire. Le descriptif de ces documents est présenté dans le tableau 3.4. Ces trousseaux sont composés d'un document de l'enseignant-e avec les intentions éducatives lié au contenu, d'un document de travail pour l'élève utilisé en classe ainsi que d'un PowerPoint. Puisque l'analyse de document vise à faire état de ce qui est présenté aux élèves, le document de l'enseignant-e n'a pas été utilisé pour l'analyse puisqu'il s'agit d'un outil pour l'enseignant-e uniquement. Bien que le contenu de ce document ne soit pas analysé, la présence de ce document pour l'enseignant-e utilisant la trousse est considérée dans l'analyse.

**Tableau 3.4. Nombre de pages associé au matériel didactique utilisé à Rouyn-Noranda dans le cadre des cours d'éducation sexuelle.**

		Cahier de l'élève	PowerPoint	Total
4 <sup>e</sup> secondaire	Vie affective et amoureuse	16	23	<b>108</b>
	Agir sexuel	11	16	
	ITSS et grossesse	14	28	
5 <sup>e</sup> secondaire	Globalité de la sexualité	10	16	<b>83</b>
	Vie affective et amoureuse	11	16	
	ITSS et grossesse	11	19	

À la lecture de l'ensemble des documents fournis, la présence ou l'absence des thèmes prévus par le Ministère a été soulevée. Dans chaque thème abordé, le texte, les images et les vidéos utilisés ont été catégorisés de manière à soulever, d'une part, la présence de la diversité de genre, l'absence de la diversité de genre, puis la neutralité des contenus en ce qui a trait au genre. Dans un même ordre d'idée, la présence de la diversité sexuelle, l'absence de la diversité sexuelle ou la neutralité de ces contenus quant à l'orientation sexuelle a été identifiée. La définition de ces catégories sera précisée dans la section portant

sur l'analyse du contenu. Cela nous a permis, par la suite, d'interpréter les données notamment en les comparant avec le contenu du curriculum prévu par le ministère (Gauthier, 2010).

### **3.4. Analyse qualitative des données**

Cette section porte sur le choix de méthode d'analyse des données privilégié, soit l'analyse mixte des données à dominante inductive.

#### 3.4.1. L'analyse mixte

L'analyse est mixte, à dominante inductive, puisqu'une lecture conceptuelle des données a été faite à partir des objectifs de recherche, plaçant les données en catégories, puis que d'autres catégories ont d'ailleurs émergé du matériau. Il s'agit donc d'une analyse inductive et déductive à la fois. L'approche générale d'analyse inductive a été utilisée dans l'objectif de « dégager les significations centrales et évidentes parmi les données brutes et relevant des objectifs de recherche » afin qu'il en résulte « des catégories étant les plus révélatrices des objectifs de recherche identifiés au départ par le chercheur » (Blais et Martineau, 2006, p.7). Les quatre étapes du processus inductif élaborées notamment par Blais et Martineau (2006) ont été utilisées pour traiter des entrevues semi-dirigées utilisées dans cette recherche, soit pour celles avec les intervenantes et celles avec les élèves. Nous fondant sur l'approche de Blais et Martineau (2006), à l'étape 1, il s'agissait d'abord de préparer les données brutes en les organisant : uniformiser la forme des verbatims et mettre en évidence les questions par rapport aux réponses, entre autres, de manière à bien s'y retrouver. Ensuite, l'étape 2 consistait à procéder à une lecture attentive et approfondie de l'ensemble des données de manière à ce que nous ayons une vue d'ensemble et soyons familières avec le contenu. À l'étape 3, nous avons créé les premières catégories correspondant à des codes principaux de manière à donner du sens aux données en les classifiant, notamment, selon les objectifs de recherche. À cette étape, le logiciel NVivo a été utilisé pour coder les données. Enfin, à la 4<sup>e</sup> étape, nous avons poursuivi la révision et le raffinement des catégories en créant des sous-catégories, en enrichissant les catégories de différents points de vue et en combinant les catégories qui sont similaires afin que toutes les données soient prises en compte. Ce processus a permis d'obtenir une vue d'ensemble des données recueillies et d'identifier les aspects centraux de la cueillette de données.

### **3.5. Considérations éthiques**

D'abord, soulignons que nous avons tenu à ce que tous les genres, surtout chez les élèves, soient représentés de façon paritaire dans cette étude. Avant de se lancer dans la collecte de données, le projet a fait l'objet d'une demande d'évaluation auprès du CER-UQAT et a été accepté. Les participant·e·s de cette recherche sont des intervenantes en éducation sexuelle et des élèves, puis le consentement des deux catégories de participant·e·s a été demandé au moyen d'un formulaire d'information et de consentement. Aussi, même si les élèves participant à l'étude sont âgé·e·s de moins de 18 ans, le consentement parental n'a pas été demandé de manière à protéger les élèves de possibles réactions négatives des parents. Un document présentant les ressources accessibles liées à la diversité sexuelle et de genre a été proposé à chaque élève participant à l'étude (voir la liste des ressources en Annexe F). Afin d'assurer la confidentialité de cette recherche, toutes les données recueillies ont été protégées puisque stockées sur le serveur OneDrive de l'UQAT.

## CHAPITRE 4 : RÉSULTATS ET INTERPRÉTATION

Dans ce chapitre, nous présentons les résultats qui permettent de dresser un portrait de l'éducation sexuelle que reçoivent les élèves des deux écoles secondaires sélectionnées en Abitibi pour cette étude. Ces résultats sont élaborés à partir d'entrevues semi-dirigées réalisées auprès d'intervenantes chargées de l'éducation sexuelle et de certain·e·s de leurs élèves concernant la planification et l'enseignement des cours d'éducation sexuelle. Après avoir codé les données recueillies dans ces entrevues, les propos des élèves ont été analysés, à partir du logiciel NVivo, de manière à les classer selon les objectifs de recherche posés et les sous-catégories émergentes. Dans un même ordre d'idée, la présentation des résultats est organisée selon les trois objectifs de recherche. D'abord, les éléments décrivant comment les intervenantes perçoivent la diversité sexuelle et de genre sont présentés. Ensuite, nous abordons le traitement de la diversité sexuelle et de genre dans la planification et l'enseignement des cours d'éducation sexuelle selon les intervenantes. Pour terminer, la façon dont les élèves perçoivent l'enseignement de la diversité sexuelle et de genre qu'ils reçoivent dans leurs cours d'éducation sexuelle est présentée.

### **4.1. Objectif 1 : Décrire comment les enseignant·e·s d'éducation à la sexualité perçoivent la diversité sexuelle et de genre.**

Afin de répondre à cet objectif de recherche visant à connaître la vision que les intervenant·e·s ont de la diversité sexuelle et de genre, des entrevues semi-dirigées ont été réalisées auprès de trois personnes chargées d'enseigner l'éducation sexuelle au secondaire, que nous avons questionné notamment au sujet de leur perception personnelle de la diversité sexuelle et de genre. Cette partie porte sur la perception de ces trois intervenantes en éducation sexuelle, soit une enseignante de science, une conseillère pédagogique et une sexologue, sur leur propre définition de la diversité sexuelle et de genre ainsi que sur leur position quant au discours sur la diversité sexuelle et de genre en société.

#### 4.1.1. Définition de la diversité sexuelle et de genre

Concernant la définition de la diversité sexuelle en tant que telle, les trois intervenantes disent unanimement que l'orientation sexuelle se décline sur un spectre, ce qui correspond à ce qui est défendu

par les études de genre. L'enseignante, comme la sexologue, définit aussi l'orientation sexuelle par l'attirance d'une personne envers une autre :

Dans le fond, pour moi, c'est un peu de qui tu tombes amoureux, envers qui t'as une attirance, puis là, ben je ne suis pas une spécialiste de tous les termes, mais c'est ça, j'ouvre l'éventail, puis je leur laisse un petit peu choisir qu'est-ce qui leur convient, mais c'est ça pour moi, c'est de qui tu tombes amoureux. (Enseignante)

On peut d'ailleurs y observer l'ouverture de l'enseignante malgré qu'elle ne connaisse pas tous les termes liés à la diversité sexuelle. La sexologue, pour sa part, aborde certaines déclinaisons de l'orientation sexuelle comme la pansexualité. De plus, elle ajoute la différenciation entre l'attirance émotionnelle et l'attirance sexuelle, ainsi que la notion d'absence de choix à sa définition de l'orientation sexuelle, comme quoi « c'est quelque chose qu'on ne contrôle pas ». (Sexologue)

Pour ce qui est de l'identité de genre, les trois intervenantes mentionnent l'expliquer en abordant l'auto-identification, soit la manière dont une personne s'identifie elle-même. La conseillère pédagogique, pour sa part, affirme qu'elle aborde peu les notions liées à l'identité de genre : « Oui, ça, l'identité de genre, il n'en est pas beaucoup question » (Conseillère pédagogique). À ce sujet, bien qu'elle s'attarde à l'identification et à l'expression du genre, elle n'aborde pas la différence entre le sexe biologique et le genre culturellement construit dans sa définition : « [...] puis au niveau de l'identité de genre c'est pas juste le fait de comprendre qu'on peut être né dans un genre, mais tu sais, de vouloir s'exprimer, de se sentir dans un genre différent [...] » (Conseillère pédagogique).

L'enseignante et la sexologue ajoutent à leur définition la différence entre le sexe et le genre :

Euh, ben je leur expliquerais probablement la différence entre ton sexe biologique à la naissance, puis comment tu le ressens, fait que je mentionne quand même que pour la majorité, je pense dans les statistiques, les deux se correspondent, mais pour une partie de la population, il y a une dichotomie entre le sexe biologique, puis l'identité, comment on se sent. (Enseignante)

La sexologue va plus loin en utilisant la personne gingembre dans son enseignement qui présente tant l'orientation sexuelle que l'identité de genre sur un continuum.

#### 4.1.2. Position quant au discours sur la diversité sexuelle et de genre en société

La position personnelle des intervenantes d'éducation sexuelle est ici abordée à partir de questions portant sur leur expérience en tant que professionnelles en milieu scolaire quant aux oppressions liées à la diversité sexuelle et de genre observées, ainsi que sur leur opinion de ce qui est discuté en société au sujet de la diversité sexuelle et de genre.

En ce qui concerne les oppressions liées à la diversité sexuelle et de genre observée par les répondantes, l'enseignante et la sexologue mentionnent avoir été témoin de 2SLGBTQIA+ phobie dans le cadre de leur cours, tandis que la conseillère pédagogique affirme avoir ressenti un malaise en abordant la diversité, sans associer cet événement à de la 2SLGBTQIA+ phobie :

Puis sans dire que c'était de la transphobie nécessairement, je pense que c'était des élèves qui étaient mal à l'aise, qui trouvaient que ça allait trop vite, trop loin, puis des élèves qui trouvaient que ça n'allait pas assez vite, pas assez loin, puis qu'on traitait l'autre, tu sais, là, on mettait l'autre dans une catégorie: toi t'es pas assez ouvert, t'es homophobe ou t'es transphobe ou quoi que ce soit, on est, on est très rapide dans les étiquettes. (Conseillère pédagogique)

À ce propos, l'ensemble des répondantes croient que ces réactions de certains élèves sont attribuables à un manque de connaissance sur le sujet. L'enseignante ajoute que selon elle, il peut s'agir d'idées provenant du milieu familial. Les intervenantes en éducation sexuelle qui ont été témoins de 2SLGBTQIA+ phobie ont mentionné intervenir lorsque cela se produisait dans le cadre de leur cours.

En ce qui a trait à la position des participantes à l'entrevue quant à la présence du sujet de la diversité sexuelle et de genre dans la sphère publique, comme on peut constater dans le tableau 4.1, l'ensemble des répondantes ont démontré de l'ouverture quant au phénomène. En effet, la sexologue se considère comme une alliée de la communauté. Pour sa part, la conseillère pédagogique fait mention de certaines incompréhensions quant à la diversité de genre malgré son intérêt à en savoir davantage sur le sujet et souligne d'ailleurs, comme le font aussi l'enseignante et la sexologue, le besoin de faire affaire avec des spécialistes dans les écoles pour accompagner tant les intervenant·e·s que les élèves à ce sujet.

Je pense qu'au niveau de l'identité de genre, c'est peut-être là où je suis en même temps que tout le monde, j'apprends, je suis hyper ouverte, super curieuse, mais il y a un petit bout en dedans de moi qui ne comprend pas tout, tu sais. (Conseillère pédagogique)

**Tableau 4.1 Position des intervenantes quant au sujet de la diversité sexuelle et de genre abordé dans la sphère publique**

	Enseignante	Conseillère pédagogique	Sexologue	Total
Ouverture	1	1	1	3
Besoin de spécialistes dans les écoles	1	1	1	3
Certaines incompréhensions	0	1	0	1

**Note.** Q.16. Dans les dernières années, la diversité sexuelle et de genre est de plus en plus abordée dans la sphère publique. Comment vous positionnez-vous à ce sujet ?

Dans un même ordre d'idée, c'est 2/3 intervenantes en éducation sexuelle qui considèrent que le sujet de la diversité sexuelle occupe une part acceptable dans le discours public. Les deux répondantes nuancent leur position en soulignant le fait que le sujet est abordé, mais peut-être pas assez pour que tou-te-s soient à l'aise avec la diversité sexuelle et de genre. Pour sa part, l'enseignante considère qu'on ne parle pas assez de diversité sexuelle et de genre en société considérant que des inégalités persistent : « On en parle jamais assez, tant qu'il y a de la discrimination, c'est parce qu'on n'en a pas parlé assez fait que avec moi, plus on en parle, plus on s'ouvre à ça je pense, plus on s'éduque ». (Enseignante)

Les trois répondantes ont toutefois affirmé que les échanges concernant la diversité sexuelle et de genre ne vont pas assez loin. La sexologue ajoute à ce propos qu'il y a une différence entre la diversité sexuelle et la diversité de genre en ce qui a trait à l'évolution de leur compréhension et acceptation en société :

Est-ce que certaines choses vont assez vite ? Je trouve pas. C'est sûr que, au niveau de l'orientation sexuelle, le pas a été et est encore plus loin, [on en sait beaucoup plus sur les diverses orientations sexuelles] que qu'est-ce qu'on sait pour l'identité de genre et même le sexe biologique, toutes les personnes intersexes. On parle de la non-binarité, elle n'est encore pas assez comprise selon moi.

Donc c'est tout ça, je crois qu'il faut en parler un petit peu plus, en parler différemment peut-être.  
(Sexologue)

La conseillère pédagogique fait un lien avec le contexte scolaire dans lequel, selon elle, il reste du chemin à faire : « [Les échanges en société ne vont] Pas assez loin, mais au niveau du programme, c'est sûr que ça ne va pas assez loin. Je suis convaincue qu'il y en a qui ont des besoins auxquels on n'a pas répondu ». (Conseillère pédagogique)

Les analyses en lien avec l'objectif 1 démontrent en somme une ouverture quant à la diversité sexuelle et de genre chez toutes les intervenantes dans les cours d'éducation à la sexualité ayant participé à l'étude. De plus, les trois intervenantes présentent une définition de la diversité sexuelle qui rejoint en bonne partie ce qui est avancé par les théoricien·ne·s des études de genre. Toutefois, seule la sexologue va plus loin en ajoutant que l'orientation sexuelle n'est pas une question de choix afin de compléter sa définition. En ce qui a trait à la diversité de genre, il en résulte que la conseillère pédagogique n'ayant pas de formation spécifique en éducation sexuelle a certaines incompréhensions sur le sujet et aborde peu ce phénomène dans ses cours, ce qui constitue une limite à l'enseignement fourni aux élèves sur le sujet. D'ailleurs, les intervenantes sont unanimes quant au besoin d'aborder davantage les contenus spécifiques à la diversité sexuelle et de genre dans les cours d'éducation sexuelle et qu'il reste du chemin à faire pour une meilleure compréhension et acceptation de la diversité sexuelle, mais surtout de la diversité de genre.

#### **4.2. Objectif 2 : Décrire comment la diversité sexuelle et de genre est traitée par les enseignant·e·s dans la planification et l'enseignement des cours d'éducation à la sexualité.**

Cette partie porte sur la description du traitement de la diversité sexuelle et de genre tant dans la planification que dans l'enseignement des cours d'éducation sexuelle. C'est à partir des entrevues semi-dirigées réalisées auprès des trois personnes chargées de l'éducation sexuelle dans les écoles secondaires mentionnées précédemment, soit une enseignante de science, une conseillère pédagogique et une sexologue, ainsi qu'à partir de l'analyse de documents effectuée au moyen d'une grille de codes sur le matériel utilisé par ces intervenantes qu'il a été possible de dégager les choix et pratiques pédagogiques des enseignant·e·s en lien avec la diversité sexuelle et de genre ainsi que son inclusivité. Pour ce faire, les données recueillies ont été catégorisées selon les thèmes apparents dans chaque sous-catégorie. Ainsi, les motifs justifiant la désignation des intervenantes en enseignement d'éducation sexuelle, le choix du matériel didactique utilisé, l'inclusivité de ce matériel selon les intervenantes, le traitement des thèmes

prévus par le Ministère en éducation à la sexualité ainsi que de la présence de la diversité sexuelle et de genre dans ces cours et contenus, l'aisance des enseignant·e·s à aborder les différents sujets en éducation sexuelle, la visite d'intervenant·e·s externes en éducation sexuelle, la pertinence de leur cours ainsi que leurs besoins sont les éléments principaux se dégageant des entrevues et du matériel didactique.

#### 4.2.1. Désignation des intervenantes en éducation sexuelle

En ce qui concerne la désignation des personnes chargées de l'éducation sexuelle, deux des trois personnes chargées de l'enseignement de l'éducation sexuelle ont répondu être la personne désignée « par défaut » pour enseigner l'éducation sexuelle, puisqu'elles enseignaient des matières considérées comme connexes à l'éducation à la sexualité, comme les cours d'éthique et culture religieuse et les sciences. La conseillère pédagogique, pour sa part, enseigne elle-même les contenus dans différents groupes afin de décharger des enseignant·e·s non légalement qualifié·e·s, entre autres, de l'enseignement de ces notions qu'ils ne maîtrisent pas. D'ailleurs, une seule intervenante en éducation sexuelle est spécialiste en la matière puisqu'elle détient un titre professionnel de sexologue. Elle n'intervient que ponctuellement, selon la demande des enseignant·e·s, dans les différentes écoles du centre de services scolaire (CSS). Elle est la seule sexologue offrant ce service pour l'ensemble du CSS, qui compte 19 établissements d'enseignement.

#### 4.2.2. Matériel didactique utilisé

Pour ce qui est du contenu des cours d'éducation sexuelle, la totalité des intervenantes en éducation sexuelle ont affirmé se baser sur le curriculum du ministère de l'Éducation pour choisir les contenus d'éducation sexuelle enseignés. De plus, les trois personnes intervenantes en éducation sexuelle ont mentionné ne pas utiliser de manuel.

Parmi les raisons justifiant cela, 2/3 intervenantes en éducation sexuelle ont affirmé qu'aucun outil ne leur a été offert : « À ma connaissance, dans le matériel à jour, je n'ai pas vu de matériel passer, on ne s'en est pas fait offrir » (Enseignante). Par ailleurs, 2/3 intervenantes en éducation à la sexualité, soit la conseillère pédagogique et la sexologue, ont affirmé avoir elles-mêmes créé leur matériel : « Oui, bien j'utilise... en fait les manuels que j'ai conçus, la trousse que j'ai conçue suit exactement dans le fond, ce qui a été proposé par le ministère » (Conseillère pédagogique).

Bah moi j'utilise beaucoup les choses que je vois sur internet et des vidéos qui sont fournis. C'est sûr que tu sais, je suis en formation continue, toujours pour faire partie de mon ordre, fait que c'est sûr que j'ai des formations fait qu'il y a des outils des fois que je récolte ici et là et que j'utilise. (Sexologue)

Ainsi, bien qu'un document pédagogique présentant les éléments devant être enseignés soit conçu par le Ministère, aucun outil n'est concrètement offert aux enseignant·e·s d'éducation sexuelle, les obligeant à créer elleux-mêmes le matériel didactique. La conseillère pédagogique en éducation sexuelle à Rouyn-Noranda a pour sa part créé une trousse pédagogique composée d'un document de l'enseignant·e avec les intentions éducatives et les détails liés à l'enseignement du contenu, d'un document de travail pour l'élève utilisé en classe ainsi que d'un PowerPoint.

Donc eux, ce qu'ils ont fait, c'est qu'ils ont envoyé un gros cartable dans lequel on disait "Bon bien première activité, faites telle chose avec vos élèves", donc c'est écrit en un petit paragraphe, mais t'as pas de papier, t'as pas de PowerPoint, t'as pas... tout était à bâtir autour de ça. Fait que moi j'ai rien inventé là-dedans, je suis vraiment partie de ce qui était proposé, mais je l'ai adapté pour que ça fasse un clé en main, en fait, pour les enseignants. (Conseillère pédagogique)

L'enseignante n'ayant pas bâti son matériel utilise pour sa part le matériel conçu par une collègue : « Ma collègue fournit des trucs maison, qu'elle avait bâtis dans une autre école auparavant » (Enseignante). Cette enseignante utilise également principalement le matériel conçu par la sexologue du centre de services scolaire depuis qu'elle y a accès. Notons que c'est parce qu'une professionnelle en sexologie puise du matériel dans ses formations que les enseignant·e·s y ont indirectement accès. Autrement, le matériel ne serait que « maison ». On peut donc observer que le matériel d'éducation sexuelle utilisé n'est pas universel, puis dépend des ressources [notamment du temps] dont dispose chaque enseignant·e, de sa formation de base, de sa formation continue et de l'accès à des personnes spécialistes (voir tableaux 4.2 et 4.3).

**Tableau 4.2 Les raisons justifiant l'inutilisation d'un manuel par les intervenant-e-s en éducation sexuelle**

	Enseignante	Conseillère pédagogique	sexologue	Total
Autoconception du manuel	0	1	1	2
Pas d'outils offerts	1	1	0	2

**Note.** Q.2.1.1 Pourquoi ?

**Tableau 4.3 Provenance du matériel didactique utilisé par les intervenant-e-s en éducation sexuelle**

	Enseignante	Conseillère pédagogique	Sexologue	Total
Autoconception	0	1	0	1
Collègue	1	0	0	1
Conseillère pédagogique	1	1	0	2
Internet	0	0	1	1
Ordre des sexologues	0	0	1	1

**Note.** Q.2.2. Où trouvez-vous le matériel didactique utilisé ?

#### 4.2.3. Inclusivité du matériel didactique utilisé selon les intervenantes

Afin de connaître l'inclusivité du matériel didactique utilisé en classe en regard à la diversité sexuelle et de genre, les intervenantes ont été questionnées sur la nature et le contenu du matériel choisi et le matériel utilisé a été analysé au moyen d'une grille de codes afin d'en observer le caractère inclusif. Comme l'indique le tableau 4.4 au sujet du caractère inclusif du matériel didactique utilisé, la sexologue, spécialiste en éducation sexuelle de formation, affirme que le matériel didactique qu'elle utilise est inclusif. La conseillère pédagogique, elle, est d'avis que le matériel utilisé ainsi que son enseignement sont inclusifs en partie.

Au départ, j'étais convaincue que oui, puis plus que je l'enseigne, plus que je réalise qu'il en tient compte, mais il faut, je pense, faut le garder en tête. Ce n'est pas un automatisme, c'est pas parce que dans le cahier on en tient compte que c'est suffisant. (Conseillère pédagogique)

Aussi, elle souligne certaines lacunes dans le curriculum ministériel concernant des notions qui se veulent essentielles lorsqu'on aborde la diversité sexuelle et de genre, soit la définition des termes qui y sont liés, entre autres : « Par rapport au secondaire, LGBTQ+, ce n'est même pas indiqué textuellement, à un endroit bien spécifique tu sais il faut faire la recherche, l'ajouter, puis l'intégrer, par exemple pour répondre aux questions. Donc c'est ça, ça manque un petit peu ». (Conseillère pédagogique) D'ailleurs, elle mentionne qu'elle ne serait pas en mesure de transmettre l'information ou de répondre à des questions concernant les relations homosexuelles tant au niveau de l'acte sexuel que des moyens de protection. Ces informations sont aussi, selon elle, absente des thèmes *Agir sexuel* et *ITSS et grossesse*. Pour ce qui est de l'enseignante, elle souligne l'aspect hétéronormatif des contenus de sexualité enseignés, lorsqu'il y en a : « Puis c'est sûr que j'ai cette ouverture-là en secondaire 5 aussi. Mais dans le matériel comme tel, dans les volumes de science, il n'y a même pas de sexualité, c'est juste la reproduction ». (Enseignante)

**Tableau 4.2 Caractère inclusif du matériel didactique utilisé par les intervenantes en éducation sexuelle**

	Enseignante	Conseillère pédagogique	Sexologue	Total
Oui	0	0	1	1
Partiellement	0	1	0	1
Non	1	0	0	1

**Note.** Q.2.3. Selon vous, est-ce que le matériel utilisé tient compte de la diversité sexuelle et de genre ?

#### 4.2.4. Traitement des thèmes d'éducation sexuelle

En ce qui a trait aux thèmes prescrits par le curriculum scolaire québécois et leur enseignement par les enseignant-e-s d'éducation sexuelle, comme en témoigne le tableau 4.5, la majorité des thèmes (4/7) sont, selon les intervenantes, traités dans leurs cours d'éducation sexuelle (2/3 ou 3/3 intervenantes mentionnent les avoir abordés). Toutefois, le thème *Identités, rôles, stéréotypes et normes sociales* est partiellement traité par 2/3 intervenantes, qui affirment aborder certains éléments prescrits dans ce

thème à certains niveaux scolaires. De plus, le thème ITSS et grossesse est traité en partie (1/3) ou non traité (1/3) en 5<sup>e</sup> secondaire par les intervenantes participant à l'étude, puisque selon ces dernières, ce n'est pas le sujet qui est priorisé à ce niveau : c'est une majorité, dans les deux cas, qui affirme ne pas couvrir en totalité ces thèmes. Pourtant, ce thème devrait être traité de la 2<sup>e</sup> à la 5<sup>e</sup> année du parcours scolaire des élèves au secondaire, selon le Ministère. Il est à noter que « Sxo » désigne la sexologue, qui n'enseigne pas à tou-te-s les élèves et n'a pas enseigné aux élèves composant l'échantillon de cette étude puisqu'elle intervient uniquement à la demande des enseignant-e-s. D'ailleurs, « Ens » désigne les intervenantes non spécialisées en éducation sexuelle qui ont enseigné aux élèves ayant participé à l'étude. Elle est présente dans les tableaux de manière séparée afin de montrer la différence entre l'intervenante d'éducation sexuelle ayant une formation et celles en ayant peu ou pas.

**Tableau 4.3 Thèmes d'éducation sexuelle prescrits dans le programme québécois et leur enseignement dans les cours d'éducation sexuelle**

	Oui		Partiellement		Non	
	Sxo. (n=1)	Ens. (n=2)	Sxo.	Ens.	Sxo.	Ens.
Globalité de la sexualité	1	1	0	1	0	0
Croissance sexuelle humaine et image corporelle	1	2	0	0	0	0
Identités, rôles, stéréotypes et normes sociales	1	0	0	2	0	0
Vie affective et amoureuse	1	2	0	0	0	0
Agir sexuel	1	1	0	1	0	0
ITSS et grossesse	1	0	0	1	0	1

**Note.** Q.7. Thèmes prévus par le Ministère et couverts par les intervenantes.

#### 4.2.5. Traitement de la diversité sexuelle et de genre selon les intervenantes

En ce qui a trait au traitement de la diversité sexuelle et de genre dans les cours d'éducation à la sexualité, peu d'intervenantes en éducation sexuelle (2/3) considèrent que leurs enseignements sont neutres ; seule la sexologue affirme qu'elle « [n]' accorde pas plus une importance face à un genre, à une orientation sexuelle » (Sexologue). D'ailleurs, l'enseignante mentionne avoir une approche indifférenciée : « Ben tout dépendant du contenu, mais je trouve que ça peut s'équivaloir dans la majorité. Outre le bout

*reproduction*, mettons, qu'on voit en science » (Enseignante). Cela peut poser problème dans la mesure où une telle approche n'aborde pas nécessairement les contenus d'éducation sexuelle spécifiques aux personnes 2SLGBTQ+. De plus, le fait que l'enseignante catégorise l'enseignement de la reproduction comme excluant la diversité sexuelle et de genre démontre que ces contenus sont traités dans le matériel didactique et enseignés selon le modèle binaire et hétérosexuel. D'ailleurs, la conseillère pédagogique mentionne prendre conscience du fait que ses enseignements, bien qu'ils se veulent inclusifs, ne le sont pas tout à fait en pratique et peuvent tendre vers l'hétéronormativité :

Comme je disais tantôt, c'est sûr que moi, c'est hyper important quand je l'enseigne bien sûr donc j'essaie le plus possible, mais je sais, j'ai encore le réflexe, tu sais je m'entends parler et des fois je fais ih... Là j'essaie de ramener donc ça c'est certain là pour ma part, je comprends que c'est quand même quelque chose qui est nouveau, même si dans ma tête je pensais bien que moi j'étais, j'étais parfaite là-dedans là je comprenais très bien ça, mais je continue des fois à m'enfarger un petit peu, puis à réaliser: « Ah ouais, j'ai peut-être fait un petit peu trop allusion à l'hétérosexualité, tout ça, au genre féminin et masculin ». (Conseillère pédagogique)

Pour ce qui est de l'identité de genre, 2/3 intervenantes en éducation sexuelle mentionnent que leurs enseignements tendent davantage vers la cisnormativité : « Mais je n'ai pas vu ça vraiment développé au secondaire, puis moi, je considère que c'est un manque, donc c'est quelque chose qui va falloir rétablir et adapter » (Conseillère pédagogique) ; « Je pense que la proportion est peut-être moindre de ce côté-là » (Enseignante). La sexologue, pour sa part, affirme imbriquer les différentes identités de genre dans son enseignement et ce, à partir de la maternelle. L'enseignante souligne également les pratiques inclusives de la sexologue. En effet, lorsque l'enseignante affirme ne pas inclure suffisamment la diversité de genre dans ses cours, elle fait la comparaison entre son enseignement et celui de la sexologue observé lors de sa venue dans sa classe.

On a une sexologue au centre de service, puis elle est venue à quelques reprises. Puis tu sais, d'emblée elle utilise vraiment le vocabulaire mieux que moi pour inclure les diversités comme ça fait que c'est nommé, mettons la personne qui a un utérus ou la personne que... Fait que c'est sûr que j'en suis pas à ce niveau-là encore. (Enseignante)

Le tableau 4.6 présente l'enseignement de la diversité sexuelle au sein des thèmes prescrits par le curriculum québécois selon les intervenantes. D'emblée, on constate que la prise en compte de la diversité

sexuelle n'est pas nécessairement prescrite dans les thèmes *Croissance sexuelle humaine et image corporelle* et *Vie affective et amoureuse*, lesquels sont couverts par les trois intervenantes en éducation sexuelle selon le tableau précédent. En effet, bien que 2/3 intervenantes en éducation sexuelle affirment avoir abordé la diversité sexuelle dans le thème *Vie affective et amoureuse*, une seule d'entre elles affirme l'avoir abordé dans le thème *Croissance sexuelle humaine et image corporelle*. Notons que le programme ministériel ne prescrit pas d'aborder la diversité dans ce dernier thème. Il est à observer que seule la sexologue affirme prendre en compte la diversité sexuelle dans tous les thèmes, allant au-delà des attentes ministérielles. Si on observe l'enseignement fait par les répondantes n'ayant pas ou peu de formation particulière en éducation sexuelle, la prise en compte de la diversité sexuelle est principalement effectuée en partie.

**Tableau 4.4** *Prise en compte de la diversité sexuelle dans les thèmes prescrits par le programme*

	Oui		Partiellement		Non		Ne sait pas	
	Sxo. (n=1)	Ens. (n=2)	Sxo.	Ens.	Sxo.	Ens.	Sxo.	Ens.
Globalité de la sexualité	1	1	0	1	0	0	0	0
Croissance sexuelle humaine et image corporelle	1	0	0	1	0	0	0	1
Identités, rôles, stéréotypes et normes sociales	1	0	0	2	0	0	0	0
Vie affective et amoureuse	1	1	0	1	0	0	0	0
Agir sexuel	1	1	0	1	0	0	0	0
ITSS et grossesse	1	0	0	0	0	2	0	0

**Note.** Q.7.1 Enseignement de la diversité sexuelle dans les thèmes prévus par le Ministère selon les intervenantes.

En ce qui concerne le traitement de la diversité de genre dans ces différents thèmes (voir tableau 4.7), pour le thème *Globalité de la sexualité*, la majorité des intervenantes affirment aborder la diversité de genre (2/3) ou l'aborder partiellement (1/3), ce qui est en cohérence avec le traitement général du thème selon les intervenantes au tableau 4.5.

Cependant, pour l'ensemble des autres thèmes, les intervenantes sont majoritaires à affirmer ne pas y traiter ou y traiter en partie la diversité de genre. Pour les thèmes *Croissance sexuelle et image corporelle* et *Vie affective et amoureuse*, qui sont traités par l'ensemble des intervenantes en éducation sexuelle selon le tableau 4.5, on apprend ici que la diversité de genre y est partiellement traitée (1) ou pas traitée (1) dans les deux thèmes (2/3). L'enseignement du thème *Vie affective et amoureuse* ainsi que le respect de la diversité sexuelle et de genre dans ce thème est, pour sa part, prévu à tous les niveaux du secondaire dans le curriculum prescrit.

D'ailleurs, alors que toutes les intervenantes affirmaient aborder l'Agir sexuel dans leur cours d'éducation sexuelle, en tout ou en partie, c'est 2/3 intervenantes qui disent ne pas y aborder la diversité de genre, bien qu'il soit indiqué dans le document du Ministère d'y respecter la diversité de genre. Notons ici aussi que la personne ayant indiqué aborder la diversité de genre dans tous les thèmes est la sexologue formée pour enseigner l'éducation sexuelle et connaissant les particularités liées à la diversité sexuelle et de genre. Cela a une influence considérable sur les données. En effet, si on soustrait la sexologue à ce tableau, on observe que pour la majorité des thèmes (5/6), la diversité de genre n'est abordée qu'en partie ou pas du tout. Doit-on y percevoir une plus grande sensibilité touchant les enjeux propres à la diversité de genre lorsque la personne détient une formation spécifique liée à l'éducation sexuelle et la diversité sexuelle et de genre ?

**Tableau 4.7 Enseignement de la diversité de genre dans les thèmes prescrits par le programme**

	Oui		Partiellement		Non		Ne sait pas	
	Sxo. (n=1)	Ens. (n=2)	Sxo.	Ens.	Sxo.	Ens.	Sxo.	Ens.
Globalité de la sexualité	1	1	0	1	0	0	0	0
Croissance sexuelle humaine et image corporelle	1	0	0	1	0	1	0	0
Identités, rôles, stéréotypes et normes sociales	1	0	0	0	0	1	0	1
Vie affective et amoureuse	1	0	0	1	0	1	0	0
Agir sexuel	1	0	0	0	0	2	0	0
ITSS et grossesse	1	0	0	0	0	2	0	0

**Note.** Q.7.2 Enseignement de la diversité de genre dans les thèmes prévus par le Ministère selon les intervenantes.

#### 4.2.6. Traitement de la diversité sexuelle et de genre dans le matériel didactique utilisé

Afin de documenter la présence de la diversité sexuelle et de genre dans le contenu des cours d'éducation sexuelle, nous avons analysé le matériel didactique utilisé dans les classes. L'analyse du matériel didactique montre cette différence de traitement de la diversité sexuelle et de genre dans l'enseignement des notions d'éducation sexuelle entre le matériel de la sexologue et celui de la conseillère pédagogique n'ayant pas de formation spécifique sur le sujet. Notons que dans l'ensemble du matériel, la neutralité prime dans les deux écoles. Cette neutralité correspond à des contenus qui rejoignent tou-te-s les élèves, indépendamment de leur orientation sexuelle et identité de genre, mais ne signifie pas que ces contenus incluent les notions spécifiques donnant accès de manière égale à une éducation sexuelle complète pour tou-te-s. Ainsi, afin de dégager la présence de la diversité sexuelle et de genre dans le matériel utilisé dans les cours d'éducation sexuelle, les mentions et représentations de la diversité ont été identifiées.

#### 4.2.6.1. Traitement de la diversité sexuelle dans le matériel didactique

Pour le matériel utilisé par la conseillère pédagogique de Rouyn-Noranda, bien que la diversité sexuelle soit présente, on observe peu de mentions de celle-ci, comme présenté dans le tableau 4.8. On observe donc un contenu qui, comme ce que révélaient les entrevues avec les intervenantes, inclut partiellement la diversité sexuelle. Lorsque la diversité sexuelle est abordée, c'est principalement de manière à mentionner que cette réalité existe, sans toutefois définir les différentes orientations sexuelles ou aller dans le détail des relations homosexuelles.

En quatrième secondaire, les mentions de la diversité sexuelle se trouvent dans des mises en situation pour illustrer les concepts enseignés. Dans le thème *Vie affective et amoureuse*, la moitié (2/4) des exemples mentionnés parmi les signes annonciateurs de la violence présentent des relations homosexuelles, ce qui se veut inclusif. Toutefois, dans le thème *Agir sexuel*, seulement une des quatre mises en situation concernant le consentement présente un couple lesbien et un énoncé sur dix-huit auxquels les élèves doivent indiquer leur accord aborde la diversité sexuelle.

En cinquième secondaire, dans le thème *Globalité de la sexualité*, la prise de conscience de son orientation sexuelle est abordée comme un changement à l'adolescence, puis en énumérant les différents aspects qui permettent de bien vivre sa sexualité: « Affirmer son orientation sexuelle, son identité de genre et l'exprimer » (RN5\_Globalité de la sexualité, 2022, p.5). La diversité sexuelle est aussi présente dans deux exemples, dont un porte sur la dénonciation de blagues homophobes, et l'autre, sur le *coming out* d'une jeune lesbienne. Il n'y a toutefois aucune mention de la diversité sexuelle dans le thème *Vie affective et amoureuse*, dans lequel il est prévu par le Ministère de prendre en compte la diversité sexuelle et de genre.

D'ailleurs, malgré le fait qu'il n'est pas prévu par le Ministère d'aborder la diversité sexuelle et de genre dans le thème ITSS et grossesse en 4<sup>e</sup> et 5<sup>e</sup> secondaire, l'intervenante en éducation sexuelle de Rouyn-Noranda a ajouté une note afin d'inclure la diversité sexuelle. En quatrième secondaire, on peut lire dans un encadré portant le titre « Attention » :

Parmi les facteurs de risques, il ne faut surtout pas oublier la recherche et les questionnements à l'égard de son orientation sexuelle. En effet, certains adolescents se questionnent sur leur orientation sexuelle ou ne sont pas à l'aise avec leur attirance. S'ils ont l'occasion d'avoir des

relations sexuelles, que ce soit avec des jeunes du même sexe ou de sexe opposé, il est possible que la prévention des ITSS/grossesse ne soit pas au centre de leurs préoccupations puisque le besoin de valider leur orientation sexuelle peut prendre une place plus importante (RN4\_Agir sexuel, 2022, p.10).

En quatrième et en cinquième secondaire, afin de souligner les facteurs augmentant la vulnérabilité des jeunes aux ITSS et aux grossesses, on peut aussi lire : « La découverte de soi, la recherche d'identité et d'orientation » (RN4\_ITSS et grossesse, p.2 ; RN5\_ITSS et grossesse, p.2) ainsi que « Les difficultés auxquelles les jeunes lesbiennes, gais, bisexuels et transgenres (LGBT) peuvent faire face et qui affectent l'estime de soi et la capacité de s'affirmer » (RN4, ITSS et grossesse, p.2 ; RN5\_ITSS, p.2). D'une part, cela permet de rendre visibles les réalités de ces personnes. D'autre part, le fait que la seule mention spécifique aux jeunes LGBTQ aborde les difficultés vécues par ces derniers ne rend visible qu'un aspect plutôt négatif spécifique à la diversité sexuelle. Il est à noter que les moyens de se protéger propres aux relations homosexuelles entre hommes et entre femmes ne sont pas abordés, ce qui correspond à une éducation sexuelle incomplète pour ces élèves.

**Tableau 4.8 Présence de la diversité sexuelle selon les thèmes prescrits par le programme dans le matériel didactique utilisé à l'école de Rouyn-Noranda par la conseillère pédagogique**

	4 <sup>e</sup> secondaire	5 <sup>e</sup> secondaire
Globalité de la sexualité	-	5
Croissance sexuelle humaine et image corporelle	-	-
Identités, rôles, stéréotypes et normes sociales	-	-
Vie affective et amoureuse	2	0
Agir sexuel	2	-
ITSS et grossesse	3	2

**Note.** Les nombres présentés dans le tableau correspondent aux mentions textuelles et représentations imagées de la diversité sexuelle présentes dans le matériel créé par la conseillère pédagogique. Les « - » marquent l'absence de matériel didactique analysé pour ce thème.

D'ailleurs, lorsqu'on parle d'ITSS et de grossesse, le modèle hétérosexuel est souvent privilégié. Ainsi, l'utilisation du condom est abordée, mais les moyens de protection pour les lesbiennes ne sont pas mentionnés. L'accent est d'ailleurs mis sur la pilule contraceptive et l'utilisation du condom dans toutes relations, ce qui sous-entend qu'on envisage principalement le contexte hétérosexuel, ne spécifiant pas la possibilité de contracter une ITSS dans tous types de relations (RN4\_ITSS et grossesse p.9 PowerPoint ; RN5\_ITSS et grossesse\_diapo 15). Cela correspond à ce qui est suggéré par le Ministère, considérant qu'il n'affiche pas le pictogramme de la diversité dans son tableau présentant dans quels thèmes la diversité sexuelle et de genre devrait être abordée.

Dans un même ordre d'idée, la pertinence d'utiliser la contraception orale d'urgence (COU) uniquement dans une relation hétérocissexuelle ou entre une personne ayant un pénis et une personne ayant un utérus n'est pas mentionnée textuellement. Ce manque de précision révèle, en quelque sorte, que la relation sexuelle hétérosexuelle est présentée comme étant la variable de base. Un tel enseignement de la COU est donc hétéronormatif.

En cas de relation sexuelle non ou mal protégée : La COU (contraception orale d'urgence) est efficace si elle est prise rapidement après une relation sexuelle. La COU n'étant pas efficace pour prévenir les ITSS, il est préférable de consulter un professionnel de la santé pour un test de dépistage suivant une relation non ou mal protégée. (RN5\_ITSS et grossesse, 2022, diapo 3)

La possibilité que l'enseignant-e précise que l'utilisation de cette contraception soit possible dans ce type de relation uniquement est à considérer, mais ne peut être confirmée. Ainsi, on peut percevoir un enseignement hétérocisnormatif dans lequel on présuppose que toutes relations sexuelles non protégées comportent des risques de grossesse, ce qui n'est pas le cas pour des relations entre personnes de même sexe.

Toujours en lien avec le thème ITSS et grossesse abordé en cinquième secondaire, on aborde les aspects qui laissent croire que les risques d'ITSS sont faibles ou élevés dans un exercice mettant en situation uniquement des couples hétérosexuels. Si ces aspects n'étaient pas mis en relation avec des mises en situation hétérosexuelles, ils seraient neutres en ce sens que les différents aspects liés à la protection pour les ITSS mentionnés peuvent s'appliquer à tous les types de relations :

Toujours en te référant aux différentes mises en situation. Qu'est-ce qui peut laisser croire que les risques d'ITSS sont faibles ?

- Être en relation stable (ex. : Romain et Amélie, Audrey et Patrick)
  - Avoir confiance en l'autre (ex. : Charles et Maude)
  - Bien se connaître (ex. : Simon et Manuella)
  - Être très amoureux (ex. : Medhi et Yasmine, Jacinthe)
  - Exclusivité des partenaires (ex. : Romain et Amélie)
  - Ne pas avoir eu d'autres partenaires sexuels ou en avoir eu un seul (ex.: Medhi et Yasmine)
  - En être à sa première relation sexuelle (ex. : Audrey et Patrick)
- (RN5\_ITSS et grossesse, diapo 8).

D'ailleurs, ne pas spécifier que les risques de grossesse sont associés à une relation sexuelle entre une personne ayant un pénis et une personne ayant un utérus démontre un contenu hétéronormatif. Par exemple, un tableau où on démontre le lien entre certains comportements et le risque de grossesse suggère qu'un contact entre organes génitaux comporte un risque de grossesse, alors que c'est le contact entre un pénis et un vagin spécifiquement qui comporte ce risque (RN5\_TSS et grossesse, 2022, diapo 10). Plus bas, on spécifie ce qu'est le coït interrompu en utilisant les termes justes, soit « retirer le pénis du vagin avant l'éjaculation », ce qui élimine les risques d'interprétation. La pénétration anale est aussi présente dans le tableau, ce qui peut rejoindre tous les types de relation.

En ce qui a trait aux images, les documents créés par la conseillère pédagogique en contiennent peu, et on ne retrouve aucune mention de la diversité sexuelle dans les images présentes dans ces documents. Ce sont pour la plupart des images neutres sur lesquelles on présente souvent un objet, un groupe de personnes dont on ne voit pas le visage, ce qui porte à interprétation.

Pour ce qui est de Val-d'Or, considérant la pandémie, les thèmes abordés ne suivent pas exactement ce qui est prescrit par le ministère de l'Éducation, dans la mesure où des notions prévues en troisième secondaire ont dû être enseignées en cinquième secondaire. On observe toutefois en faisant l'analyse du matériel didactique utilisé que les notions liées à la Globalité de la sexualité et aux ITSS et grossesse prévues au curriculum n'ont pas été enseignées. Dans les différents thèmes constituant le matériel créé par la sexologue et enseigné par l'enseignante de science, la diversité sexuelle y est présente tant dans les images, le texte, que les vidéos. De manière générale, comme dans le matériel préparé par la conseillère pédagogique à Rouyn-Noranda, le matériel créé par la sexologue de Val-d'Or est principalement neutre. Le tableau 4.9 illustre les différentes mentions et représentations de la diversité sexuelle dans le matériel didactique utilisé à Val-d'Or.

Dans les contenus prévus en troisième secondaire, une image pouvant être associée à la diversité sexuelle se trouve dans le thème *Croissance sexuelle humaine et image corporelle* (Vd3\_sexualité, 2022, diapo 10). Cette même partie affiche deux couples hétérosexuels, ce qui en fait un contenu global plutôt neutre. Ensuite, dans le thème *Vie affective et amoureuse*, le contenu est inclusif en ce sens que la diversité en fait partie intégrante. En effet, on retrouve une mention textuelle portant sur l'acceptation de son orientation sexuelle, cinq images représentant l'homosexualité par rapport à 5 images illustrant l'hétérosexualité ainsi que 5 représentations de la diversité sexuelle dans les vidéos liés à ce thème. Il en va de même pour ce qui est du thème *Agir sexuel*, dans lequel onze images illustrent la diversité en lien avec l'orientation sexuelle, dont trois représentent les violences faites envers les personnes homosexuelles. De plus, une phrase aborde la persistance de messages homophobes malgré l'évolution en société quant au respect envers la diversité sexuelle. Dans deux des trois vidéos portant sur ce thème, on retrouve quatre mentions de la diversité sexuelle, soit par des exemples illustrant l'homosexualité.

En cinquième secondaire, la diversité sexuelle est abordée plus en profondeur. Les deux mentions de la diversité sexuelle dans le thème *Identités, rôles, stéréotypes et normes sociales* sont en lien avec l'éveil amoureux et sexuel dans lesquelles il est suggéré de prendre conscience de son orientation sexuelle à travers son besoin de charmer et de lire des témoignages de gens transgenres ou homosexuels, entre autres (VD6\_Sexualité, 2022, diapo 2.4). Ensuite, dans le thème *Vie affective et amoureuse*, la diversité sexuelle est représentée dans douze photos, puis neuf fois dans les trois vidéos qui abordent l'asexualité, la pansexualité et le *coming out* d'une personne homosexuelle. De plus, dans le texte de sept diapositives, la diversité sexuelle est abordée de manière à « comprendre comment l'attirance et les sentiments amoureux permettent de prendre conscience de son orientation sexuelle » (Vd6\_Sexualité, 2022, diapo 11). Dans cette section, l'orientation sexuelle est définie, puis on aborde la manière dont on découvre son orientation sexuelle, les situations qui peuvent susciter un questionnement sur son orientation sexuelle, les sentiments associés à la découverte de son orientation sexuelle ainsi que les facteurs qui aident et ceux qui font obstacle à l'acceptation de son orientation sexuelle. On peut donc observer une éducation sexuelle inclusive en ce qui a trait à la diversité sexuelle. Pour ce qui est du thème *Agir sexuel*, la diversité est intégrée dans neuf images illustrant l'homosexualité et dans une mention textuelle qui soulève la présence persistante de l'homophobie (Vd6\_Sexualité, 2022, diapo 36).

**Tableau 4.9 Présence de la diversité sexuelle dans les thèmes prescrits par le programme et enseignés en 3<sup>e</sup> et en 5<sup>e</sup> secondaire à l'école de Val-d'Or dans le matériel créé par la sexologue**

	3 <sup>e</sup> secondaire	5 <sup>e</sup> secondaire
Globalité de la sexualité	-	-
Croissance sexuelle humaine et image corporelle	1	-
Identités, rôles, stéréotypes et normes sociales	-	2
Vie affective et amoureuse	11	45
Agir sexuel	16	10
ITSS et grossesse	-	-

**Note.** Les nombres présentés dans le tableau correspondent aux mentions textuelles et représentations imagées de la diversité sexuelle présentes dans le matériel créé par la sexologue. Les « - » marquent l'absence de matériel didactique analysé pour ce thème.

#### 4.2.6.2. Traitement de la diversité de genre dans le matériel didactique

Tel que mentionné par les différentes intervenantes en éducation à la sexualité, on observe que la diversité de genre est moins intégrée aux contenus didactiques que la diversité sexuelle. Ce constat d'une faible représentativité de la diversité de genre dans la majorité des thèmes abordés est d'abord observable dans le matériel didactique utilisé par l'intervenante de Rouyn-Noranda (voir le tableau 4.10). Effectivement, la diversité de genre n'est pas prise en compte dans la moitié (3/6) des documents utilisés.

En quatrième secondaire comme en cinquième secondaire, bien qu'il ne soit pas prévu par le Ministère d'aborder la diversité de genre dans le thème ITSS et grossesse, deux mentions de la diversité de genre y figurent. Il s'agit toutefois des mêmes mentions que pour l'orientation sexuelle évoquées précédemment, c'est-à-dire orientées vers le risque. Toujours dans ce thème, lorsque les risques de grossesse sont abordés sans spécifier qu'ils sont réels uniquement dans une relation entre une personne ayant un pénis et une personne ayant un utérus, il en résulte un contenu hétérocisnormatif dans lequel on présuppose que toutes les relations sont hétérosexuelles et comportent des risques de grossesse.

Par ailleurs, en cinquième secondaire, dans le thème *Globalité de la sexualité*, la consolidation, l’affirmation et l’expression de son identité de genre, le sexe assigné à la naissance et l’identité de genre comme dimension psychoaffective reliée à une sexualité globale et positive sont abordés (RN5\_Globalité de la sexualité, 2022). Toutefois, ces aspects ne sont pas développés dans le document, ce qui fait en sorte qu’il en revient à l’enseignant-e utilisant ce matériel de les définir davantage.

**Tableau 4.10** *Présence de la diversité de genre selon les thèmes prescrits par le programme dans le matériel didactique utilisé en 4<sup>e</sup> et 5<sup>e</sup> secondaire à l’école de Rouyn-Noranda par la conseillère pédagogique*

	4 <sup>e</sup> secondaire	5 <sup>e</sup> secondaire
Globalité de la sexualité	-	4
Croissance sexuelle humaine et image corporelle	-	-
Identités, rôles, stéréotypes et normes sociales	-	-
Vie affective et amoureuse	0	0
Agir sexuel	0	-
ITSS et grossesse	2	2

**Note.** Les nombres présentés dans le tableau correspondent aux mentions textuelles et représentations imagées de la diversité de genre présentes dans le matériel créé par la conseillère pédagogique. Les « - » marquent l’absence de matériel didactique analysé pour ce thème.

Pour ce qui est du matériel préparé par la sexologue de Val-d’Or, comme le présente le tableau 4.11, les contenus liés à la diversité de genre sont moins nombreux que ceux portant sur la diversité sexuelle, mais tout de même présents dans le contenu des quatre thèmes enseignés.

Dans les contenus présentés en troisième secondaire, le thème *Croissance sexuelle humaine et image corporelle* contient une représentation de la diversité de genre dans une image. Ensuite, dans le thème *Vie affective et amoureuse*, une image présente la diversité de genre et deux vidéos en font mention. D’ailleurs, dans le thème *Agir sexuel*, deux images illustrent la diversité de genre et il y a une mention dans

l'une des trois vidéos présentées qui l'illustre également. Ainsi, on peut percevoir que la diversité de genre est intégrée aux contenus, bien que ce soit dans une moindre mesure que la diversité sexuelle.

En cinquième secondaire, la diversité de genre est abordée dans le thème Identités, rôles, stéréotypes et normes sociales dans trois images ainsi que dans le texte d'une diapositive portant sur les aspects influençant l'identité de genre (VD6\_Sexualité\_diapo 4). À ce sujet, bien que les diverses déclinaisons de l'identité de genre soient illustrées par l'utilisation d'un spectre présentant une variation de couleurs, le titre lié évoque la construction d'une identité de genre se limitant au modèle binaire : « Reconnaître le rôle de la puberté dans la consolidation de son identité en tant que garçon ou fille » (VD6, diapo 2). Dans le thème *Vie affective et amoureuse*, on retrouve cinq images illustrant la diversité de genre. Les trois vidéos liées à ce thème illustrent la diversité de genre en présentant des personnes s'y identifiant, en définissant la transidentité et en utilisant le pronom iel. Le thème *Agir sexuel* présente pour sa part trois images illustrant la diversité de genre. À la lumière de ces constats, on peut percevoir que ces contenus intègrent et abordent certaines déclinaisons de l'identité de genre.

**Tableau 4.11** *Présence de la diversité de genre selon les thèmes prescrits par le programme dans le matériel didactique utilisé en 3<sup>e</sup> et en 5<sup>e</sup> secondaire à l'école de Val-d'Or dans le matériel créé par la sexologue*

	3 <sup>e</sup> secondaire	5 <sup>e</sup> secondaire
Globalité de la sexualité	-	-
Croissance sexuelle humaine et image corporelle	1	-
Identités, rôles, stéréotypes et normes sociales	-	7
Vie affective et amoureuse	3	18
Agir sexuel	3	3
ITSS et grossesse	-	-

**Note.** Les nombres présentés dans le tableau correspondent aux mentions textuelles et représentations imagées de la diversité de genre présentes dans le matériel créé par la sexologue. Les « - » marquent l'absence de matériel didactique analysé pour ce thème.

Pour ce qui est du matériel construit par la sexologue, il en ressort un matériel de manière générale inclusif dans lequel on aborde les réalités des personnes s'identifiant à la diversité sexuelle et de genre. Il faut toutefois considérer le fait que la représentation de la diversité de genre sur les images est réelle seulement dans le cas où la personne enseignant ce contenu mentionne l'identité de genre de la personne représentée ou que l'élève connaît cette référence. Dans l'éventualité où l'identification à la diversité ne leur serait pas spécifiée lors de la présentation de ces images, cela représenterait une limite dans l'enseignement des cours d'éducation sexuelle. À certains endroits, des images de personnages connus de la chercheuse s'identifiant à la diversité sexuelle ou de genre sont représentées. Toutefois, représenter des personnalités publiques s'identifiant à la diversité sexuelle et/ou de genre constitue une limite au codage en ce sens que la chercheuse n'a pas nécessairement tous les référents liés à ces individus. Par exemple, à la diapositive 20, deux images présentent la transition avant et après d'hommes trans. Cependant, il n'est indiqué nulle part qu'il s'agit de personne trans, puis ces images sont présentées dans une diapositive abordant les relations amoureuses à l'adolescence. Ainsi, le lien n'est pas évident avec la diversité de genre, bien qu'elle soit présente et ait été identifiée par la chercheuse grâce à des recherches sur internet. Il est d'ailleurs à noter que bien que la diversité de genre soit parfois représentée, les images présentent principalement des corps stéréotypés.

De manière générale, tant pour le contenu élaboré par la conseillère pédagogique que par la sexologue, les textes utilisés sont pour la majorité neutres, c'est-à-dire qu'un·e élève peut s'y identifier peu importe son orientation sexuelle et son identité de genre. Toutefois, certaines phrases peuvent paraître neutres, mais n'utilisent pas l'écriture inclusive, ce qui n'est pas à ce jour d'usage, mais qui serait bénéfique afin de rejoindre tou·te·s les élèves et ainsi avoir un contenu entièrement neutre et inclusif. Ainsi, ces phrases ne sont pas neutres en réalité, marquant l'invisibilisation de la diversité de genre. Soulignons que dans un document porté à l'attention des enseignant·e·s qui utilisent le coffre à outils élaboré par la conseillère pédagogique, un passage suggère d'utiliser un langage neutre pour favoriser l'inclusion des personnes s'identifiant à la diversité de genre.

À la lumière de cette analyse de document, il en ressort que les contenus spécifiques à la diversité sexuelle et de genre ne sont pas d'emblée abordés par l'enseignante non spécialisée en éducation sexuelle, alors qu'ils figurent dans tous les thèmes abordés dans les contenus créés par la sexologue. De plus, dans le matériel élaboré par la conseillère pédagogique, il est observé que lorsqu'on mentionne la diversité sexuelle ou de genre, on souligne la présence de cette diversité, mais on n'aborde pas en profondeur des

aspects spécifiques à cette réalité. La réalité n'est donc pas ignorée, puisque mentionnée, mais les contenus qui y sont spécifiques ne sont pas non plus étudiés à la même hauteur que les contenus concernant l'hétérosexualité et le cisgenrisme. Pour ce qui est du matériel construit par la sexologue, l'analyse montre un contenu globalement inclusif dans lequel la diversité est davantage intégrée dans certains thèmes, mais tout de même présente dans l'ensemble.

#### 4.2.7. Aisance des intervenant·e·s en éducation sexuelle

Pour ce qui est de l'aisance à aborder les différents sujets au programme du cours d'éducation sexuelle, 2/3 intervenantes en éducation sexuelle mentionnent anticiper d'une certaine façon les réactions des élèves dans leur cours (voir tableau 4.12). En effet, la conseillère pédagogique et l'enseignante ont mentionné anticiper les questions spécifiques quant à la diversité sexuelle et de genre : « [...] mais c'est ça, c'est vraiment les questions plus spécifiques, plus pointues, des fois aussi on ne sait pas toujours quoi répondre, donc on n'a pas réponse à tout non plus » (Conseillère pédagogique) ;

Je pense que ce qui peut me mettre, ben je veux dire pas inconfortable, mais c'est ça, au niveau de tous les termes, tu sais, mettons LGBTQ 2+ et cætera, s'ils me demandent des définitions parfois là je dis: « Hi! Je ne suis pas outillée, je ne les sais pas toutes ». (Enseignante)

D'ailleurs, une intervenante mentionne anticiper une situation où elle pourrait, sans le vouloir, créer un malaise chez les élèves s'identifiant à la diversité sexuelle et de genre ou les blesser.

Donc ce que j'anticipe des fois, c'est d'avoir de ces élèves-là dans la classe sans le savoir puis de heurter, de pas avoir dit les choses de la bonne façon ou qu'une discussion émerge, puis que là hop on sente un certain malaise et que là il y a une personne qui se sente incluse dans le malaise. (Conseillère pédagogique)

L'enseignante mentionne, pour sa part, anticiper les réactions sans toutefois craindre sa capacité à y répondre :

Fait que dans un certain sens, on anticipe la façon qu'ils vont réagir ou qu'ils vont participer, mais je me considère assez solide si on veut pour répondre à toutes sortes de types de réactions, fait que c'est pas quelque chose que j'anticipe avec crainte. (Enseignante)

Pour ce qui est de la sexologue, elle ne considère pas anticiper ce genre de réactions. Y a-t-il ici un lien à faire entre le niveau de formation en matière d'éducation sexuelle et le niveau d'aise à aborder les différents sujets en la matière ?

**Tableau 4.12 Anticipation des intervenantes relative aux réactions des élèves quant à différents sujets dans le cours d'éducation sexuelle**

	Enseignante	Conseillère pédagogique	Sexologue	Total
Oui	1	1	0	2
Non	0	0	1	1

**Note.** Q.8. Anticipez-vous la réaction des élèves quant à différents sujets ?

Toutefois, lorsqu'on leur demande si leur anticipation influence le choix des notions enseignées, aucune ne répond par l'affirmative. L'une des deux intervenantes anticipant les réactions a répondu que non, puis la seconde mentionne que ce n'est pas nécessairement le choix des notions qui est influencé, mais plutôt l'implication des enseignant-e-s dans le sujet en question : « Ben étant donné qu'on n'a pas vraiment le choix des notions enseignées, ça peut difficilement influencer. Par contre, ça peut peut-être influencer notre implication dans le thème » (Conseillère pédagogique).

Le tableau 4.13 témoigne du fait que 2/3 intervenantes se considèrent à l'aise d'aborder le sujet de la diversité sexuelle et de genre. La conseillère pédagogique, pour sa part, affirme être partiellement à l'aise d'aborder le sujet : « Maintenant, de plus en plus. Au début, non » (Conseillère pédagogique). Lorsqu'on a demandé pour quelles raisons cette dernière se sentait partiellement à l'aise d'aborder la diversité sexuelle et de genre avec ses élèves, le manque d'outils et le manque de connaissances ont été soulevés.

**Tableau 4.13 Aisance des intervenantes à aborder le sujet de la diversité sexuelle et de genre**

	Enseignante	Conseillère pédagogique	Sexologue	Total
Oui	1	0	1	2
Partiellement	0	1	0	1
Non	0	0	0	0

**Note.** Q.10. Vous sentez-vous à l'aise d'aborder ce sujet de la diversité sexuelle et de genre ?

#### 4.2.8. Enseignement autonome et intervenant-e-s en éducation sexuelle

Les intervenantes en éducation sexuelle enseignent parfois elles-mêmes les cours d'éducation sexuelle, font parfois affaire avec un-e intervenant-e externe ou interne ou sont parfois l'intervenante qui soutient les enseignant-e-s dans l'enseignement de ces cours. Pour sa part, la conseillère pédagogique enseigne elle-même les notions dans certains cas, puis fournit le matériel aux enseignant-e-s dans d'autres cas. Pour ce qui est de l'enseignante, elle enseigne parfois elle-même les cours d'éducation sexuelle avec le matériel de la sexologue et fait d'autres fois appel à une intervenante externe, la sexologue, pour enseigner ces cours. Lorsqu'elle fait appel à la sexologue, elle ne fait pas d'introduction avant le cours, mais fait une rétroaction après le cours à travers des discussions avec les élèves. Elle se dit satisfaite de l'apport de cette ressource à son cours. La sexologue, elle, lorsqu'elle est sollicitée, enseigne elle-même les contenus.

Les deux intervenantes non spécialistes en éducation sexuelle ont manifesté leur désir de faire affaire avec un-e spécialiste en éducation sexuelle pour l'enseignement des notions liées à la diversité sexuelle et de genre. Pour ce qui est des raisons justifiant cette affirmation, on peut observer au tableau 4.14 qu'elles abordent entre autres les retombées bénéfiques que cela aurait dans leurs enseignements, soit leur procurer des outils et avoir l'appui de quelqu'un qui maîtrise le sujet. Aussi, selon l'enseignante, l'intervention d'un-e spécialiste peut avoir un impact positif sur la dynamique de groupe et la disposition des élèves à recevoir le cours d'éducation sexuelle : « avoir un invité en classe ça change aussi la dynamique, peut-être que ça imite même parfois plus de sérieux ou de crédibilité » (Enseignante). Les bénéfices pour les élèves d'entrer en contact avec une ressource externe sont aussi mentionnés : « Ça peut aussi faire en sorte qu'il y a certains élèves qui en profitent pour créer un lien, c'est une entrée vers un service peut-être qui ne se ferait pas si c'était enseigné par moi nécessairement » (Enseignante).

**Tableau 4.14 Raison justifiant le désir d'obtenir l'aide d'un spécialiste en éducation sexuelle**

	Enseignante	Conseillère pédagogique	Total
Profiter de l'expertise d'un-e spécialiste	1	1	2
Plus de crédibilité	1	0	1
Être plus outillé-e-s	0	1	1
Lien ressource pour élèves	1	0	1

**Note.** Q.15.1 Pour quelles raisons désireriez-vous faire affaire avec un-e intervenant-e externe ?

#### 4.2.9. Pertinence du cours et de la diversité

Seule la sexologue considère que son cours d'éducation sexuelle dans sa forme actuelle rejoint les élèves. L'enseignante et la conseillère pédagogique ressentent, pour leur part, le désir des élèves d'en savoir davantage sur le sujet : « Ben j'ai des commentaires, fait que j'ai l'impression que je pense que oui, je pense que tu sais des fois, est-ce qu'ils aimeraient ça en avoir plus ? Probablement » (Enseignante) ; « En bonne partie, je dirais que oui, mais si je me fie à ce qu'ils me disent, parce que c'est beaucoup ça que je leur demande, je réalise que les besoins sont encore plus grands » (Conseillère pédagogique).

D'ailleurs, les trois intervenantes sont unanimes sur la pertinence et l'importance de l'intégration de la diversité sexuelle et de genre dans le cours d'éducation sexuelle de manière à rejoindre et outiller tou-te-s les élèves en matière d'éducation sexuelle. De plus, au-delà du cours d'éducation sexuelle, la pertinence de la présence de la diversité sexuelle et de genre dans tous les cours a été soulevée par 2/3 intervenantes: « Bien oui, non seulement dans les cours d'éducation sexuelle, mais dans tous les cours » (Conseillère pédagogique).

#### 4.2.10. Besoins des intervenant-e-s

Comme en témoigne le tableau 4.15, l'enseignante et la conseillère pédagogique, n'étant pas spécialistes de formation en éducation sexuelle, soulèvent leur besoin de recevoir des formations à ce sujet. D'ailleurs, l'enseignante et la sexologue mentionnent le besoin d'avoir plus de temps. À ce sujet, l'enseignante déplore :

Bon bien là, mes besoins c'est du temps, de la formation, ça je pense qu'on n'en a jamais assez, c'est difficile un programme qui appartient à tout le monde, puis a personne à la fois, c'est vraiment difficile à appliquer de façon constante, de façon continue puis au complet. (Enseignante)

La sexologue, elle, étant la seule pour desservir un centre de services scolaire complet, manque de temps : « Les besoins, ben c'est sûr que ça va être d'avoir encore plus de temps pour rencontrer les jeunes, puis avoir plus de possibilités d'aller explorer certains sujets » (Sexologue).

À ce sujet, les trois personnes intervenant en éducation sexuelle ayant participé à l'étude font part de leur désir d'en savoir davantage sur la diversité sexuelle et de genre ou de continuer, pour la sexologue, à suivre l'évolution à travers les formations.

**Tableau 4.15 Besoins des intervenant·e·s en éducation sexuelle**

	Enseignante	Conseillère pédagogique	Sexologue	Total
Besoin de formations	1	1	0	<b>2</b>
Besoin de projets liés	0	1	0	<b>1</b>
Besoin de spécialistes dans les écoles	0	0	1	<b>1</b>
Besoin de temps	1	0	1	<b>2</b>
Besoin d'un cours d'éducation sexuelle dans l'horaire*(tâche ens.)	1	0	0	<b>1</b>
Besoin d'outiller les enseignant.es	0	1	0	<b>1</b>
Besoin d'intégrer la div. partout	0	1	1	<b>2</b>

**Note.** Q.18. Quels sont vos besoins en tant qu'enseignante d'éducation sexuelle ?

Bref, la diversité sexuelle et de genre est traitée de manières différentes par les intervenantes dans la planification et l'enseignement des cours d'éducation à la sexualité. Cela reflète des pratiques diverses et des lacunes potentielles dans la conception et la mise en application du curriculum prescrit par le gouvernement. D'une part, malgré un effort de la conseillère pédagogique d'inclure la diversité sexuelle et de genre, il en résulte principalement un enseignement et un contenu à tendance hétérocisnormative.

Effectivement, bien que le matériel didactique utilisé soit en grande partie neutre, il comporte des exemples davantage hétérosexuels et présente pas ou peu de notions spécifiques à la diversité sexuelle ou de genre. La conseillère pédagogique affirme que ses cours incluent en partie la diversité sexuelle et incluent peu la diversité de genre. Au contraire, les contenus créés par la sexologue sont davantage inclusifs, présentant des exemples hétérocissexuel, mais aussi des exemples et notions spécifiques à la diversité sexuelle et de genre. La sexologue affirme aussi avoir un enseignement inclusif en tout temps. Il est toutefois à considérer que les contenus créés par la sexologue ne seraient réellement enseignés de manière inclusive que dans le cas où c'est elle-même qui les enseigne. En effet, comme le mentionne l'enseignante de science utilisant les contenus préparés par la sexologue, au-delà du matériel didactique, il importe d'utiliser un vocabulaire qui tient compte de la diversité comme le fait la sexologue. De manière générale, les intervenantes font part du besoin de temps et de formation spécialisée en éducation sexuelle afin d'inclure la diversité sexuelle et de genre à leurs cours et d'enseigner les notions spécifiques qui y sont liées. Il en résulte que les intervenantes sont conscientes des lacunes que comportent les cours d'éducation sexuelle et de la nécessité d'un·e spécialiste pour enseigner ces contenus spécifiques.

### **4.3. Objectif 3 : Décrire comment le traitement de la diversité sexuelle et de genre dans les cours d'éducation à la sexualité est perçu par les élèves.**

Cette partie est reliée à l'objectif de recherche portant sur la perception que les élèves ont du traitement de la diversité sexuelle et de genre dans leurs cours d'éducation sexuelle. Les entrevues semi-dirigées effectuées auprès d'élèves du deuxième cycle du secondaire ont permis de réaliser cette partie. Ainsi, il sera présenté dans cette section la définition que les élèves ont de la diversité sexuelle et de genre, leur perception du traitement des thèmes d'éducation sexuelle, leur perception du traitement de la diversité sexuelle et de genre dans ces thèmes prescrits, leur opinion sur le cours d'éducation sexuelle qu'ils reçoivent, la présence d'intervenant·e·s dans leur éducation sexuelle ainsi que leurs besoins en lien avec le cours d'éducation sexuelle qu'ils reçoivent.

#### 4.3.1. Définition de la diversité sexuelle et de genre

En ce qui a trait à la définition qu'ont les élèves de la diversité sexuelle, 5/7 élèves mentionnent l'attraction envers une autre personne comme définition de l'orientation sexuelle. Cela correspond à une majorité des élèves qui ont une définition de l'orientation sexuelle s'apparentant à celle élaborée par les théoricien·ne·s des études de genre. Aussi, 2/7 élèves abordent le fait que l'orientation sexuelle n'est pas un choix, mais bien inné, un autre élément définissant l'orientation sexuelle selon les études de genre. Toutefois, en

réponse à cette question, 1/7 élève affirme ne pas en connaître la définition. Cela soulève le fait que la définition de la diversité sexuelle n'a pas été abordée de façon suffisamment approfondie pour qu'elle devienne un apprentissage pour cette élève de 4<sup>e</sup> secondaire.

Pour ce qui est de la définition de la diversité de genre selon les élèves, seulement 2/7 élèves mentionnent l'auto-identification, soit le fait pour une personne de s'identifier elle-même au genre qui lui correspond. De plus, 3/7 élèves abordent la distinction entre le sexe biologique et le genre comme construit social. Un élève définit l'identité de genre en nommant les diverses déclinaisons de genre qu'il connaît. L'élève ayant affirmé au tableau précédent ne pas connaître la définition de l'orientation sexuelle affirme ne pas non plus connaître la définition de l'identité de genre.

#### 4.3.2. Traitement des thèmes d'éducation sexuelle

À la lumière du tableau 4.16, nous pouvons constater que, la plupart du temps, les élèves considèrent que la majorité des thèmes prévus par le Ministère ont été abordés ou partiellement abordés en classe. Toutefois, pour *Croissance sexuelle humaine et image corporelle*, les élèves (6/7) sont majoritaires à déclarer que le thème a été partiellement abordé (3) ou non abordé (3). Pour *Identité, rôles, stéréotypes et normes sociales*, c'est 5/7 élèves qui affirment que le thème n'a pas été abordé, ou ne l'a été que partiellement. À l'inverse, une forte majorité des élèves (6/7) déclarent que le thème *ITSS et grossesse* a été traité : c'est le thème qui, selon eux, est couvert sans ambiguïté. Faut-il voir un enseignement centré principalement sur le risque, les préoccupations hygiénistes et sur la santé sexuelle ?

**Tableau 4.16 Traitement des thèmes d'éducation sexuelle prévus dans le curriculum québécois**

	Oui	Partiellement	Non
Globalité de la sexualité	1	4	2
Croissance sexuelle humaine et image corporelle	1	3	3
Identités, rôles, stéréotypes et normes sociales	2	2	3
Vie affective et amoureuse	5	1	1
Agir sexuel	3	4	0
ITSS et grossesse	6	1	0

**Note.** Thèmes d'éducation sexuelle prévus par le ministère enseignés selon les élèves.

#### 4.3.3. Traitement de la diversité sexuelle et de genre dans les thèmes d'éducation sexuelle

Globalement, les élèves mentionnent que la diversité sexuelle n'a pas été abordée du tout, ou a été abordée partiellement dans l'enseignement des différents thèmes d'éducation sexuelle prévus dans le programme du Ministère. Encore une fois, c'est dans les thèmes *Croissance sexuelle humaine et image corporelle*, puis *Identités, rôles, stéréotypes et normes sociales* que la diversité sexuelle n'a pas été abordée. Toutefois, cela est compréhensible, à la lumière de ce qu'on a remarqué au tableau précédent : ces thèmes, selon les élèves, seraient généralement moins abordés en classe.

Par ailleurs, au tableau précédent (voir tableau 4.16), on apprenait que le thème *ITSS et grossesse* est bien couvert. Or, selon les propos des élèves, on ne semble pas y faire une large place à la diversité sexuelle et de genre. Pourtant, des enjeux spécifiques à ces communautés mériteraient d'être pris en compte (PrEP, digue dentaire, etc.).

Plus inquiétant, le tableau 4.17 démontre que 4/7 élèves affirment carrément que la diversité sexuelle n'était pas prise en compte dans le thème *globalité de la sexualité*, où d'importantes notions du programme concernent particulièrement l'identité sexuelle et de genre. Notons que sur les trois autres élèves qui ont répondu avoir partiellement abordé ce thème, 1/3 élève affirme que le thème de la diversité sexuelle a été amené par un·e élève, puis 2/3 élèves mentionnent que l'enseignant·e a mentionné que la diversité sexuelle existe et qu'il est normal de se poser des questions sans toutefois entrer dans les notions propres à la diversité sexuelle.

Pour ce qui est du thème *Vie affective et amoureuse*, sur les 4/7 élèves ayant affirmé avoir abordé partiellement la diversité sexuelle dans ce thème, deux mentionnent qu'elle a été abordée par un·e élève en classe, et non par l'enseignant·e : « Non, ce n'était pas abordé, mais il y a une fille dans ma classe qui a posé la question, puis elle disait que oui, ça existait entre deux femmes puis entre deux hommes, mais sinon ils n'ont pas abordé le sujet » (Élève 4). Les deux autres affirment que l'enseignant·e l'a abordé en surface, dans des exemples, entre autres. On peut donc en conclure que le thème *Vie affective et amoureuse*, pour lequel les élèves sont majoritaires à répondre l'avoir traité en cours selon le tableau précédent (5/7) et devrait, selon le programme prescrit par le Ministère, traiter de notions liées à la diversité sexuelle et de genre, n'est que partiellement traité (4/7), par l'entremise de questions d'élèves et d'exemples ou non appris (2/7), selon les participant·e-s. C'est une grande majorité, soit 6/7 participant·e-s. (voir tableau 2.4)

Un scénario semblable s’observe en ce qui a trait au thème *Agir sexuel*. Parmi les 3/7 élèves mentionnant avoir abordé partiellement la diversité sexuelle dans ce thème, 1/3 élève affirme que cela venait de l’intervention d’un élève et 2/3 affirment que les enseignant·e·s ont fait mention d’homosexualité ou ont présenté une vidéo non genrée à ce propos, sans toutefois entrer dans les notions propres à la diversité sexuelle. C’est donc encore ici 6/7 élèves qui mentionnent avoir partiellement (3/7) ou ne pas avoir (3/7) abordé la diversité sexuelle dans un thème qui devrait en faire mention, selon le curriculum québécois. (Voir tableau 2.4)

**Tableau 4.17 Traitement de la diversité sexuelle dans les thèmes prescrits par le programme québécois en éducation sexuelle selon les élèves**

	Oui	Partiellement	Non	Aucune réponse
Globalité de la sexualité	0	3	4	0
Croissance sexuelle humaine et image corporelle	0	1	5	1
Identités, rôles, stéréotypes et normes sociales	1	0	5	1
Vie affective et amoureuse	0	4	2	1
Agir sexuel	0	3	3	1
ITSS et grossesse	0	2	5	0

**Note.** Enseignement de la diversité sexuelle dans les thèmes prévus par le Ministère selon les élèves.

On observe, à la lumière du tableau 4.18, que la diversité de genre n’est traitée dans pratiquement aucun thème, y compris les thèmes les plus traités en classe. En effet, seulement 1/7 élève affirme que la diversité de genre a été abordée dans le thème *Globalité de la sexualité* et deux autres mentionnent qu’il l’a été en profondeur (1) ou en partie (1) dans le thème *Identités, rôles, stéréotypes et normes sociales* (2/7). Encore une fois, les élèves affirment que la diversité de genre n’a pas été abordée dans les thèmes qui, selon eux, ont été les plus traités en classe, soit ceux de *Vie affective et amoureuse* (6/7), lequel devrait traiter de la diversité sexuelle et de genre à toutes les années du parcours scolaire de l’élève au secondaire selon le programme du Ministère, de *l’Agir sexuel* (5/7) et des *ITSS et grossesse* (6/7), ainsi que plus largement l’ensemble des thèmes prévus en éducation sexuelle, ce qui met l’éclairage sur un enseignement

principalement cisnormatif. En effet, selon les élèves de l'échantillon, ces contenus demeurent marginalement traités considérant qu'ils ont affirmé ne pas avoir abordé la diversité de genre dans les différents thèmes d'éducation sexuelle prévus dans le curriculum du Ministère en grande majorité.

En comparaison avec l'enseignement de la diversité sexuelle présenté dans le tableau précédent, on observe que la diversité sexuelle et de genre n'est pas nécessairement abordée lorsqu'il est question d'éducation sexuelle, puis que bien que la diversité sexuelle soit abordée en partie, la diversité de genre, elle, reste d'autant plus invisibilisée.

**Tableau 4.18 Enseignement de la diversité de genre dans les thèmes prescrits par le curriculum québécois en éducation sexuelle selon les élèves**

	Oui	Partiellement	Non	Aucune réponse
Globalité de la sexualité	1	0	6	0
Croissance sexuelle humaine et image corporelle	0	0	7	0
Identités, rôles, stéréotypes et normes sociales	1	1	4	1
Vie affective et amoureuse	0	0	6	1
Agir sexuel	0	0	5	2
ITSS et grossesse	0	0	6	1

On observe que 5/7 élèves affirment qu'on leur a parlé de diversité sexuelle et de genre pendant leur parcours scolaire. Toutefois, parmi ces 5 élèves affirmant avoir entendu parler de diversité sexuelle et de genre, on mentionne le fait que la diversité est abordée, mais « Pas en profondeur » (Élève 2), puis que les enseignements à ce sujet portent principalement sur les risques sans nécessairement évoquer les moyens de protection relatifs à la diversité : « Oui, puis non, dans le sens que j'en ai déjà entendu parler quand qu'on parlait des ITSS dans mon cours de biologie l'année passée, mais j'ai pas entendu non plus de moyens pour se protéger dans une relation homosexuelle » (Élève 4).

D'autres mentionnent que la diversité est abordée, mais à un moment isolé de leur parcours seulement: « Eh oui, en secondaire 2, on était à peu près dans les cours de sexualité, puis notre prof avait fait venir quelqu'un pour qu'il nous parle de la diversité sexuelle » (Élève 3) ; « Mais à l'école, on en a parlé peut être un mini peu dans le cours de sexualité, le dernier qu'on a eu là que j'ai eu personnellement en secondaire 4 » (Élève 6).

Par ailleurs, 2 des 5 élèves s'identifiant à la diversité sexuelle et de genre ont affirmé qu'on ne leur a jamais parlé de la diversité sexuelle et de genre dans le cadre de leur cheminement scolaire, ce qui signifie qu'ils n'ont pas reçu d'enseignements spécifiques concernant leur sexualité et leur identité de genre à l'école. Selon les témoignages des élèves faisant partie de l'échantillon, on peut conclure que la diversité sexuelle et de genre est traitée de manière occasionnelle et superficielle dans le cheminement scolaire des élèves du secondaire.

Néanmoins, un élève souligne que le sujet a été abordé dans son cheminement scolaire, ce qui dénote une sensibilité du milieu scolaire : « Bien des fois, ça fait juste arriver dans un sujet de classe, c'est une fois de temps en temps mettons qu'on parle dans un sujet, puis on amène le sujet ou sinon dans les cours de sexualité souvent » (Élève 7).

Lorsqu'il est question des sujets qui sont davantage abordés en cours d'éducation sexuelle (voir le tableau 4.19), 5/7 élèves mentionnent la contraception, le sujet des ITSS et la grossesse. Le consentement (4/7), l'anatomie (3/7) et les relations amoureuses (3/7) sont aussi mentionnés. Ces résultats, mis en relation avec l'absence du plaisir sexuel, puis la minorité d'élèves faisant mention de l'orientation sexuelle (1/7) et du questionnement identitaire (1/7), viennent encore une fois présenter une éducation sexuelle basée sur le risque dans laquelle on tait des réalités 2SLGBTQ+.

**Tableau 4.19 Sujets abordés dans le cadre des cours d'éducation sexuelle selon les élèves**

	Élèves LGBTQ+ (n=5)	Élèves non- LGBTQ+ (n=2)	Total (n=7)
Anatomie	2	1	3
Consentement	3	1	4
Contraception	4	1	5
Cycle menstruel	2	0	2
Expression de la sexualité	1	0	1
ITSS et grossesse	3	2	5
Masturbation	2	0	2
Orientation sexuelle	1	0	1
Plaisir sexuel	0	0	0
Puberté	1	1	2
Questionnement identitaire	1	0	1
Relation amoureuse	2	1	3
Respect	1	1	2

**Note.** Q.4. Quels sujets avez-vous abordés dans le cadre de vos cours d'éducation sexuelle ?

#### 4.3.4. Opinion des élèves sur leur cours d'éducation sexuelle

Comme l'indique le tableau 4.20, quatre des cinq élèves s'identifiant à la diversité sexuelle et de genre ont affirmé ne pas se sentir concerné-e-s par leur cours d'éducation sexuelle en ce qui a trait aux notions traitant de la diversité sexuelle et de genre : « Bien honnêtement, non, parce que on parlait pas de ce que, bien tu sais, c'est sûr pour les ITSS oui, pour le consentement, oui, mais côté genre relations sexuelles, je me sentais pas inclus » (Élève 6). En outre, ces élèves ont soulevé l'absence ou le manque de diversité sexuelle et de genre dans l'enseignement des cours d'éducation sexuelle (voir tableau 4.21):

« Honnêtement non, parce que bien tu sais ça, c'est clairement basé sur une relation hétérosexuelle, les cours de sexualité, c'est tout le temps basé là-dessus » (Élève 3).

Néanmoins, les deux élèves ne s'identifiant pas à la diversité sexuelle et de genre disent se sentir concerné-e-s par les notions enseignées dans le cadre du cours d'éducation sexuelle. Toutefois, une des deux élèves a répondu de manière nuancée à cette question : « Puis pour ce qui est du cours, en général, d'un point de vue sexualité, oui, d'un point de vue diversité, un peu moins » (élève 7). Ainsi, cette élève se sent concernée par les notions liées à la sexualité de manière générale, mais pas en ce qui a trait aux notions liées à la diversité sexuelle et de genre.

**Tableau 4.20 Perception de l'adéquation du cours aux besoins des répondant-e-s**

	Élèves LGBTQ+ (n=5)	Élèves non- LGBTQ+ (n=2)	<b>Total (n=7)</b>
Oui	1	2	<b>3</b>
Non	4	1	<b>5</b>

**Note Q.7.** Te sens-tu concerné-e par les notions enseignées en classe au sujet de la sexualité ?

**Tableau 4.21 Les raisons pour lesquelles le cours d'éducation sexuelle rejoint ou ne rejoint pas les élèves**

	Élèves LGBTQ+ (n=5)	Élèves non- LGBTQ+ (n=2)	Total (n=7)
Oui			
Contraception abordée	0	1	1
Cycle menstruel abordé	0	1	1
Diversité abordée	0	1	1
Sexualité abordée	1	1	2
Non			
Absence ou manque de diversité	4	1	5

**Note Q.7.1** Pour quelles raisons les élèves se sentent concernés ou non par leur cours d'éducation sexuelle.

La totalité des élèves participant à l'étude a affirmé qu'ils ne considéraient pas leur cours d'éducation à la sexualité comme étant complet (voir tableau 4.22):

Mais il en manque un peu parce que moi, ma perception d'un cours de sexualité, c'est que tout le monde a une petite base pour être à l'aise côté vie sexuelle, mais en tant que jeune LGBT, on est encore dans le néant. (Élève 3)

Cependant, l'élève 2, qui ne s'identifie pas à la diversité sexuelle et de genre, a nuancé sa position à ce sujet : « La sexualité de manière générale, ouais. Le reste, non. La diversité du genre, la diversité sexuelle clairement pas, c'est clairement.... ça me manque là ». Ainsi, on peut voir que bien que certains thèmes d'éducation sexuelle soient bien couverts, l'absence d'une éducation à la sexualité intégrant les notions sur la diversité sexuelle et de genre est identifiée comme une lacune à la formation des élèves tant auprès des élèves s'identifiant à la diversité que ceux ne s'y identifiant pas. On peut de ce fait percevoir la nécessité d'enseigner les notions liées à la diversité sexuelle et de genre à tou-te-s les élèves, indépendamment de leur orientation sexuelle et identité de genre, de manière à répondre à leurs besoins en matière d'éducation sexuelle.

**Tableau 4.22 Considération des élèves sur la complétude de leur cours d'éducation sexuelle**

	Élèves LGBTQ+ (n=5)	Élèves non- LGBTQ+ (n=2)	Total (n=7)
Oui	0	1	1
Non	5	2	7

**Note.** Q.8. Considères-tu, après avoir suivi le cours d'éducation à la sexualité, que tu en connais assez sur les diverses déclinaisons de l'identité de genre, sur les différentes orientations sexuelles et sur la sexualité de manière générale ?

Lorsque l'on a demandé aux élèves de mentionner les sujets qu'ils aimeraient aborder dans le cours d'éducation sexuelle, la totalité (7/7) a mentionné les notions sur la diversité de genre, puis 4/7 ont mentionné les notions sur la diversité sexuelle. Le tableau 4.23 témoigne clairement le besoin des élèves d'aborder davantage les notions portant sur la diversité sexuelle et de genre.

**Tableau 4.23 Sujets que souhaitent aborder les élèves dans leur cours d'éducation sexuelle**

	Élèves LGBTQ+ (n=5)	Élèves non- LGBTQ+ (n=2)	Total (n=7)
L'apparence de soi	0	1	1
La masturbation	0	1	1
La vie amoureuse et sexuelle	0	1	1
Notions sur la diversité de genre	5	2	7
Notions sur la diversité sexuelle	2	2	4

**Note.** Q.8. Qu'aurais-tu aimé aborder davantage en classe ?

#### 4.3.5. Intervenant·e·s dans l'éducation sexuelle des élèves

À la lumière du tableau 4.24 portant sur les principaux acteurs dans l'éducation sexuelle des élèves, une grande majorité (5/7) d'élèves ont mentionné que l'internet était la source d'information les ayant le plus

éduqués concernant la sexualité. D'ailleurs, la pornographie (3/7), les ami·e·s (3/7) et la famille (3/7) ont aussi été mentionnés comme étant sources d'éducation au sujet de la sexualité. La clinique jeunesse, les livres ainsi que TikTok ont aussi été identifiés comme des agents participant à l'éducation des élèves.

Aucun·e élève n'a mentionné l'école comme intervenant dans leur éducation sexuelle. Les élèves se trouvent donc à aller chercher par elleux-mêmes les informations dont iels ont besoin sur des médias variés, qui peuvent être tantôt porteurs d'une éducation adéquate, tantôt porteurs d'une éducation lacunaire concernant certaines notions. À ce sujet, des élèves font part de leur déception quant aux notions liées à la diversité qui ne sont pas abordées à l'école et de leur désir d'y recevoir cette éducation : « Puis c'est poche pour ça, ça serait le fun de l'avoir dans le cours de sexualité. Parce que tu fais des erreurs que tu ferais pas si tu avais eu le cours » (Élève 6) ;

Mais j'aimerais bien qu'il y ait un cours où est-ce qu'on parlerait de ça, j'aimerais qu'il y ait un cours pour parler de la diversité de genre puis qu'on rassure les gens qui se posent des questions, parce que souvent, on n'en parle pas beaucoup avec les amis parce qu'on on a peur, c'est vraiment une crainte qu'on a ». (Élève 4)

**Tableau 4.24 Principaux acteurs dans l'éducation sexuelle des élèves**

	Élèves LGBTQ+ (n=5)	Élèves non-LGBTQ+ (n=2)	Total (n=7)
Ami·e·s	2	1	3
Clinique jeunesse	1	0	1
École	0	0	0
Famille	2	1	3
Internet	4	1	5
Livres	1	0	1
Pornographie	3	0	3
TikTok	0	1	1

**Note.** Q.9. Selon toi, qui est la personne qui t'a le plus éduqué·e concernant la sexualité ?

#### 4.3.6. Besoins des élèves concernant leur cours d'éducation sexuelle

Dans le tableau 4.25, on observe que le besoin de parler davantage de diversité sexuelle et de genre dans les cours d'éducation sexuelle a été mentionné par l'ensemble des élèves ayant participé à l'étude : « Oui juste tout le sujet de la diversité du genre, puis de l'orientation sexuelle. En parler beaucoup plus, parce qu'on n'en parle pas beaucoup » (Élève 5) ; « Je trouve que ça serait une belle accessibilité qu'on pourrait avoir à l'école, puis apprendre les thèmes, puis toute » (Élève 2).

La pertinence d'aborder les notions liées à la diversité sexuelle et de genre est d'ailleurs non seulement perçue comme essentielle pour ceux s'identifiant à cette diversité, mais aussi dans une visée de sensibilisation, de démythification et de démarginalisation du phénomène auprès de tou.t.es les élèves à travers une démarche d'ouverture :

Puis même en vrai, peut-être qu'au secondaire aussi, finalement, ça serait une bonne idée d'en parler justement pour que les gens soient ouverts d'esprit plus tard, puis tu sais, il y en a qui seraient beaucoup moins homophobes parce qu'il y en a qui s'accepteraient justement, fait que ça serait beaucoup moins pire. (Élève 6)

Eum, genre, plus en parler dans les cours de manière professionnelle pis essayer d'intégrer le plus possible tout le monde à ça là, parce que même le monde qui se sente pas concerné par ça, oui en quelque sorte, ils le sont, parce que c'est sûr qu'ils sont entourés de gens comme ça, genre de la famille, des amis, n'importe qui là. Tout le monde est entouré de gens LGBT. (Élève 1)

À ce sujet, un-e des deux élèves ne s'identifiant pas à la diversité sexuelle et de genre a aussi proposé de revoir le programme afin de le mettre plus à jour : « Ben moi, la seule chose que je dirais c'est, il y a peut-être une vérification du programme à faire, peut-être le mettre à jour un peu » (Élève 2). De surcroît, trois des élèves ont aussi soulevé la nécessité de parler davantage de diversité tant au secondaire qu'au primaire : « Pis pour les enfants aussi, tu sais oui le monde au secondaire, puis tous les enfants du primaire aussi » (Élève 1) ; « Je pense qu'on serait gagnant à ce que ce soit vu à l'école. Dès secondaire 1, que les relations amoureuses soient abordées, même au primaire parce que c'est autant normal qu'hétéro, puis il n'y a pas un âge pour voir ça » (Élève 2).

Deux élèves ont d'ailleurs abordé la pertinence de l'élaboration d'un comité lié à la diversité sexuelle et de genre à l'école, dans le but d'informer et de créer un « safe space ».

Puis dans le fond, quand on présente le sujet de la sexualité à l'école, faudrait qu'on inclue plus la diversité sexuelle et la diversité de genre et si les personnes ont besoin de plus de renseignements qui puissent aller demander à un groupe de personnes qui s'y connaît et qui sont ouvertement libres à donner des réponses. (Élève 7)

Puis bien moi avec d'autres on a comme projet l'année prochaine d'ouvrir un *safe place* à l'école. C'est comme un club, comme un club étudiant. (Élève 3)

Finalement, le désir d'avoir accès à plus de conférences sur le sujet a aussi été soulevé par un-e élève : « Puis qu'il y ait des personnes qui viennent faire des conférences à l'école pour parler de leur expérience, parler du monde, de la communauté parce que oui, on en entend parler, mais pas assez » (Élève 4).

**Tableau 4.25 Ajouts concernant l'expérience, les préoccupations et les besoins des élèves en lien avec leurs cours d'éducation sexuelle**

	Élèves LGBTQ+ (n=5)	Élèves non- LGBTQ+ (n=2)	Total (n=7)
Pertinence de l'élaboration d'un comité lié à la diversité sexuelle et de genre	1	1	2
Parler plus de diversité à l'école (la normaliser)	5	2	7
Accès à plus de conférences sur le sujet	1	0	1
En parler davantage au primaire et au secondaire	2	1	3
Revoir le programme	0	1	1

**Note.** Q.11. Éléments ajoutés concernant l'expérience, les préoccupations ou les besoins des élèves concernant la diversité sexuelle et de genre dans le cadre de leurs cours d'éducation sexuelle.

Les résultats de l'analyse des entrevues avec les élèves révèlent que ces dernier·ère·s ont une perception mitigée du traitement de la diversité sexuelle et de genre dans leurs cours d'éducation sexuelle. Alors que la majorité des élèves reconnaissent l'importance des thématiques liées à la diversité, iels soulignent également leur sous-représentation et leur traitement en surface dans le cadre scolaire. Il en résulte que les sujets liés à la diversité sexuelle et de genre sont souvent négligés ou abordés de manière limitée sans discussion approfondie, ce qui peut laisser certain·e·s élèves insatisfait·e·s et exclu·e·s. D'ailleurs, tou·te·s les élèves ayant participé à l'étude, peu importe leur identification à la diversité, expriment leur besoin d'une éducation sexuelle plus inclusive et complète, qui intègre les différentes notions liées à la diversité sexuelle et de genre. Iels soulignent aussi l'importance du rôle de l'école dans la promotion de la diversité et de l'inclusion, appelant à des changements dans le programme d'éducation sexuelle. Ces résultats mettent en lumière l'importance d'ajuster l'enseignement des cours d'éducation sexuelle afin de répondre aux besoins diversifiés des élèves et de favoriser un environnement scolaire inclusif et respectueux de la diversité.

## **CHAPITRE 5 : DISCUSSION**

Ce chapitre présente une discussion sur l'intégration de la diversité sexuelle et de genre dans les cours d'éducation sexuelle des écoles secondaires de l'Abitibi. Cette discussion est articulée à partir des résultats présentés dans le chapitre précédent ainsi que des constats établis dans la littérature scientifique portant sur les approches féministes du genre, de l'orientation sexuelle, de l'éducation ainsi que sur le curriculum québécois prescrit en éducation sexuelle qui sont abordés dans cette recherche. Les constats liés aux objectifs de cette recherche sont présentés de manière à mettre en lumière la situation actuelle de l'éducation sexuelle en Abitibi en comparant ce qui est prescrit dans le programme d'éducation sexuelle établi en 2018 et ce qui est enseigné en classe.

### **5.1. Objectif 1 : Décrire comment les enseignant-e-s des cours d'éducation à la sexualité perçoivent la diversité sexuelle et de genre.**

#### 5.1.1. Maîtrise des concepts

Dans le cadre théorique, nous apprenons que la conception du genre n'a cessé d'évoluer, passant d'une vision binaire associée au sexe biologique vers une diversification des identités en fonction de diverses caractéristiques auxquelles l'individu s'identifie, indépendamment de son sexe biologique. Le genre se décline aujourd'hui sur un continuum comprenant une infinité de définitions. Rappelons que selon certaines perspectives des études de genre, l'identité de genre correspond au genre par lequel une personne se reconnaît socialement. L'expression de genre est par ailleurs la manière dont une personne perçoit son identité de genre et l'exprime socialement, à travers les différentes manières d'être et d'agir liées aux genres (Jackson, 2015 ; Chamberland, Baril et Duchesne, 2011).

Pour ce qui est traité en classe concernant l'identité de genre, allant dans le même sens que les études de genre, les trois personnes chargées de l'éducation sexuelle définissent l'identité de genre comme la manière dont une personne s'identifie elle-même. L'enseignante et la sexologue font la distinction entre le sexe biologique et le genre. La conseillère pédagogique, moins familière avec le concept de genre, l'aborde peu en classe. Cette dernière n'aborde pas cette différence entre le sexe biologique et le genre. D'ailleurs, seule la sexologue mentionne la présenter comme étant sur un continuum.

Toujours selon les études de genre, l'orientation sexuelle correspond à ce qu'une personne ressent à l'égard des gens d'un sexe ou d'un genre donné, à la fois sur les plans physique, sentimental et sexuel. L'acronyme 2SLGBTQIA+ est utilisé pour faire référence aux différentes manières d'exprimer son genre et sa sexualité et soutient aujourd'hui une pluralité d'identifications et de modèles qui valorisent l'autodétermination des sexualités et des expressions de genre de tou·te·s. Ce terme inclut les personnes bispirituelles, lesbiennes, gaies, bisexuelles, transgenres, queers, intersexuelles, asexuelles, en questionnement ainsi qu'une multitude d'identités de genre et d'orientations sexuelles se déclinant sur des spectres (Jeunesse j'écoute, 2021).

Dans leur définition de l'orientation sexuelle, les trois personnes chargées de l'éducation sexuelle ayant participé à l'étude affirment, comme les études de genre, qu'elle se décline sur un spectre. Seules l'enseignante et la sexologue spécifient que l'orientation sexuelle se traduit par l'attirance envers une autre personne et la sexologue est la seule à aborder les plans sentimental et sexuel. De plus, l'enseignante et la conseillère pédagogique affirment ne pas connaître tous les termes liés à la diversité et n'abordent donc pas les notions liées aux différentes déclinaisons de l'orientation sexuelle et de genre. La sexologue, elle, démontre une connaissance plus approfondie du phénomène en ajoutant la notion de pansexualité, entre autres, ainsi que celle d'absence de choix dans l'identification de son orientation sexuelle.

L'étude démontre que la définition de l'orientation sexuelle proposée par les intervenantes correspond davantage à ce qui est élaboré par les études de genre que leur définition de l'identité de genre. L'étude montre qu'il réside donc un écart entre les définitions de l'identité de genre et celle de l'orientation sexuelle élaborées par les études de genre et celle enseignée en classe, tout dépendant la personne qui l'enseigne. Seule la sexologue, détenant une formation complète sur le sujet, aborde tous les éléments de définition présents dans la littérature scientifique.

Perrenoud (1993) avance en ce sens que le curriculum réel, soit ce qui est enseigné en classe, dépend du travail pédagogique de l'enseignant·e et est marqué par une part considérable de création, d'interprétation et de mises en relation des divers éléments du programme relatifs à certains aspects propres à l'enseignant·e. Ainsi, les connaissances, les intérêts, la vision et la culture de chacun·e laissent inévitablement place à de multiples variations des enseignements (Perrenoud, 1993). Leur connaissance du phénomène est notamment liée à leur intérêt à obtenir de l'information sur le sujet. En entrevue, l'enseignante de Val-d'Or précise que les seules formations qu'elle a suivies en matière d'éducation

sexuelle relèvent de son intérêt personnel à participer à une formation. Cet intérêt et ouverture mentionnés dans les entrevues des intervenantes quant au sujet, qui les a menées à être chargées de ces enseignements comparativement à d'autres enseignant·e·s de leurs écoles laisse croire que cette ouverture ne peut être généralisée à tou·te·s les enseignant·e·s chargé·e·s de ces enseignements. Ce constat met en lumière une formation incomplète des enseignant·e·s, en ce sens qu'ils devraient tou·te·s posséder, suite à leur formation, les aptitudes leur permettant d'enseigner les notions relatives à la diversité sexuelle et de genre considérant que le ministère juge que l'éducation à la sexualité est une affaire de tou·te· les enseignant·e·s.

L'écart entre les définitions liées à la diversité sexuelle et de genre enseignées dépendent des connaissances de l'enseignant·e en charge, qui elles sont relatives à l'intérêt de chacune pour le sujet et à leur formation. Nous pouvons effectivement observer une différence entre les différentes intervenantes ayant participé à l'étude en ce qui a trait à leur maîtrise de ces définitions.

## **5.2. Objectif 2 : Décrire comment la diversité sexuelle et de genre est traitée par les enseignant·e·s dans la planification et l'enseignement des cours d'éducation à la sexualité.**

### 5.2.1 Enseignement relatif

Richard (2019) met en lumière le fait qu'il est difficile de savoir ce qui est enseigné dans les cours d'éducation sexuelle considérant les configurations divergentes de ces apprentissages d'une école à une autre et d'un·e enseignant·e à un·e autre.

À la lumière des données recueillies dans cette étude, nous constatons la diversité des méthodes d'enseignement entre les écoles à l'étude. La personne chargée de l'enseignement de l'éducation sexuelle, le matériel didactique utilisé et la place générale de la diversité sexuelle et de genre au sein des établissements scolaires dépend des décisions prises par la direction de l'école, de la prise en charge formelle ou par défaut de cette tâche par un·e conseillère pédagogique, un·e enseignant·e, un·e sexologue, entre autres, et de cette personne enseignante. Considérant que le document ministériel proposé ne fait qu'orienter les grandes thématiques de l'éducation sexuelle en proposant des lectures complémentaires pour construire son matériel et l'enseigner, l'étude révèle que la planification et l'enseignement de ces cours dépend de l'interprétation du curriculum, des outils mis à disposition, de l'aisance de l'enseignant·e quant au sujet, de la connaissance qu'elle en a eu égard à sa formation, puis le

temps qu'elle dispose pour créer et s'approprier les contenus. En effet, on aboutit avec un matériel construit selon les critères du curriculum formel proposé, mais qui n'aborde pas nécessairement la diversité sexuelle et de genre si l'intervenant-e l'ayant construit n'a pas de formation en la matière. La sexologue, qui est spécialisée en éducation sexuelle, peut davantage puiser dans ses références personnelles ou outils fournis lors de formations et a davantage de temps pour créer son matériel.

#### *5.2.1.1. Interprétation du curriculum formel*

Perrenoud (1993) mentionnait que le curriculum réel, qui correspond à ce qui est réellement enseigné en classe, laisse place à interprétation, et sa mise en application est différente d'un-e enseignant-e à un-e autre, considérant que des facteurs comme les connaissances, les intérêts, la vision et la culture de chacun-e influencent leur enseignement. À ce sujet, Richard (2019) parle d'une version réduite de l'éducation à la sexualité.

Les intervenantes font état d'un curriculum prescrit par le Ministère qui établit les thèmes généraux devant être abordés et suggèrent des activités pour chacun d'eux, sans toutefois proposer des outils, documents ou présentations. De ce fait, tout le matériel didactique est à bâtir autour de ces orientations. Les résultats de cette recherche démontrent donc que la planification de ces cours reste relative et qu'elle dépend principalement des connaissances de l'enseignant-e, puis du temps dont elle dispose pour créer son matériel et s'approprier les contenus.

La conseillère pédagogique, qui avait la charge de l'élaboration du cours d'éducation sexuelle dans son école, a créé elle-même son matériel didactique à partir du curriculum, dans le but de le partager aux autres enseignant-e-s de l'école. Bien qu'elle ait eu du temps pour construire ce matériel, certaines lacunes présentes dans les documents du Ministère concernant la diversité sexuelle et de genre se retrouvent dans son matériel, telles que l'absence de définition des termes liés à la diversité sexuelle et de genre. N'ayant pas de formation spécifique complète en la matière et ne disposant pas des ressources nécessaires, les contenus spécifiques à la diversité sexuelle et de genre ne sont pas d'emblée abordés dans son matériel. L'enseignante de science, pour sa part, n'ayant pas non plus eu accès à des outils pédagogiques, a fait appel à une sexologue membre de l'Ordre des sexologues du Québec, et donc soumise à des exigences de formation continue, pour combler certaines lacunes. L'analyse démontre que son expertise est essentielle afin de créer un matériel didactique complet et inclusif en combinant le contenu du curriculum et les outils dont elle dispose par sa formation. De plus, concernant la diversité sexuelle et de genre, selon le

curriculum proposé par le ministère de l'Éducation et de l'Enseignement supérieur, il n'est pas indiqué d'intégrer ces notions spécifiques aux contenus, mais bien d'y *respecter* la diversité sexuelle et de genre et ce, dans certains thèmes seulement. Ainsi, un matériel didactique qui se veut plutôt neutre et qui n'aborde pas les réalités propres à la diversité pourrait être considéré comme correspondant au curriculum formel. Le programme d'éducation à la sexualité gagnerait en richesse à intégrer le pictogramme lié au respect de la diversité sexuelle et de genre à tous les thèmes prescrits.

Ces résultats corroborent donc ce qui est avancé par Perrenoud. Ne fournissant pas de matériel didactique, le Ministère laisse les actrices du milieu scolaire choisir la manière dont iels abordent les différentes thématiques, laissant place à un enseignement qui varie selon l'enseignant·e et qui peut être incomplet et hétérocisnormatif.

L'hétérocisnormativité des enseignements peut être expliquée par un manque de connaissances des enseignant·e·s sur le sujet. Cela correspond à ce qui est avancé par Butler concernant le genre performatif, soit que la construction du genre d'une personne se fait à travers l'intégration de normes et contraintes sociales hétérocisnormatives. Déconstruire ces conceptions balisées est nécessaire pour envisager d'autres possibilités et pouvoir les intégrer à son enseignement, ce qui se fait difficilement sans formation et éducation sur le sujet (Baril, 2007).

#### *5.2.1.2. Aisance des enseignantes*

La littérature scientifique met de l'avant le fait que les contenus enseignés dépendent d'abord de l'intérêt et de l'aisance de l'enseignant·e quant au sujet (Descheneaux, Pagé, Piazzesi, Pirotte et Fédération du Québec pour le planning des naissances, 2018).

Concernant l'aisance des intervenantes participant à l'étude, les résultats démontrent que la conseillère pédagogique ne se considère pas totalement à l'aise quant à l'éducation à la sexualité, puis affirme que cela n'affecte pas le choix des notions abordées, mais peut influencer la profondeur de différents contenus. L'enseignante de science est chargée de l'éducation à la sexualité par défaut puisqu'elle est à l'aise d'aborder le sujet. Elle n'a toutefois pas toutes les connaissances nécessaires sur le sujet et décide de faire appel à une sexologue pour l'enseignement de ces cours. La sexologue, pour sa part, est très à l'aise d'aborder tous les contenus. Cette dernière est d'ailleurs la seule qui n'appréhende pas les questions

des élèves sur la diversité sexuelle et de genre et qui propose un enseignement inclusif. Les résultats viennent donc confirmer ce qui était avancé dans la littérature scientifique.

### *5.2.1.3. Manque de formation et de temps*

Richard (2014) soulignait dans son étude que les sujets relatifs à l'éducation sexuelle et à la diversité sexuelle et de genre ne font pas partie des contenus obligatoires dans la formation initiale des enseignant-e-s et que ces dernier-ère-s manquent de temps pour l'appropriation de ces nouvelles connaissances et pour la planification et la coordination des activités.

En comparant l'enseignement des intervenantes non spécialistes en éducation sexuelle et celui de la sexologue, cette étude montre un traitement de la diversité sexuelle et de genre différent selon leur connaissance du sujet. Le fait que le matériel pédagogique et l'enseignement de la conseillère pédagogique soient incomplets concernant la diversité sexuelle et de genre démontre qu'il ne suffit pas d'une formation en ligne sur le sujet pour être en mesure d'inclure la diversité sexuelle et de genre dans les cours. À ce sujet, ces deux intervenantes désirent recevoir des formations sur la diversité sexuelle et de genre afin d'avoir une meilleure compréhension des sujets et enjeux qui y sont liés et de pouvoir inclure ces notions à leur enseignement dans un souci d'inclusion. Parallèlement, ces deux intervenantes font appel ou aimeraient faire appel à un-e spécialiste pour les appuyer dans l'enseignement de ces cours.

Dans un même ordre d'idée, le manque de temps, tant pour la planification que pour l'enseignement des cours d'éducation sexuelle, constitue une limite à son enseignement. En entrevue, l'enseignante déplore le fait que l'enseignement de l'éducation sexuelle ne soit pas attribué en tant que tâche et à un-e enseignant-e formé-e. La sexologue, elle, manque de temps pour répondre aux besoins, étant seule dans son centre de services scolaire.

Les résultats de notre étude vont donc dans le même sens que ce qui est avancé par Richard concernant le manque de formation et de temps des enseignant-e-s comme obstacle à la conception et à l'enseignement de cours complets et inclusifs en éducation sexuelle.

### 5.2.2 Enseignement hétérocisnormatif

Richard (2019) dénonçait un enseignement limité, privant les jeunes 2SLGBTQIA+ de notions leur permettant de bien vivre leur sexualité et l'affirmation de leur identité.

En ce qui concerne le traitement de la diversité sexuelle et de genre par les intervenantes non spécialisées en la matière, les données dévoilent un enseignement et un contenu principalement hétérocisnormatif. Pour sa part, l'enseignante considère qu'elle accorde la même importance à toutes les orientations sexuelles dans son enseignement, en ce sens qu'elle privilégie une approche indifférenciée dans son enseignement. Toutefois, une telle approche n'aborde pas nécessairement les contenus d'éducation sexuelle spécifiques aux personnes 2SLGBTQIA+. Dans le matériel didactique enseigné par la conseillère pédagogique, les moyens de protection adéquats en relation homosexuelle tant entre filles qu'entre garçons ne sont pas spécifiquement abordés. Entre autres, l'utilisation de la PrEP, un médicament qui réduit le risque de contracter le virus de l'immunodéficience humaine (VIH), n'est pas mentionnée alors qu'elle est recommandée pour certains hommes ayant des relations sexuelles avec d'autres hommes (HARSAH). Les adolescents gais, notamment, pourraient donc ne pas en être conscients et être davantage exposés à des risques de contracter le VIH.

Pour ce qui est de la diversité de genre, les intervenantes non spécialisées en la matière affirment aborder en partie ou pas du tout la diversité de genre dans la presque totalité (5/6) des thèmes prévus au curriculum. Effectivement, l'enseignante est consciente de ne pas l'inclure suffisamment. La conseillère pédagogique, pour sa part, alors qu'elle considère intégrer en partie la diversité sexuelle, est consciente des lacunes présentes dans son enseignement en affirmant un manque sur le plan de l'intégration de la diversité de genre, et ce malgré une grande ouverture de sa part et un désir d'être inclusive. Le peu de mentions de la diversité de genre dans le contenu préparé par la conseillère pédagogique démontre le même constat. On peut déduire que le manque de connaissances et de compréhension des réalités liées à la diversité de genre évoqué par la conseillère pédagogique se transpose dans son matériel.

Ces résultats font le bilan d'une éducation sexuelle incomplète et inadéquate surtout pour les élèves s'identifiant à la diversité sexuelle et de genre, comme soutenu par Richard. Toutefois, l'étude démontre une évolution quant à l'enseignement qui est fait dans certaines écoles avec l'apport d'une ressource spécialisée. En effet, la sexologue est la seule qui considère que son enseignement et son matériel sont

inclusifs, ce qui est confirmé dans l'analyse de son matériel didactique et par l'enseignante de science qui a assisté à son cours.

La discussion entourant le deuxième objectif de cette recherche met en lumière la diversité des approches en matière d'éducation à la sexualité dans les écoles étudiées malgré un cadre établi par le Ministère. Ce constat est influencé par divers facteurs tels que l'interprétation que font les enseignant·e·s du curriculum formel, les connaissances et l'aisance de ces dernières en lien avec la diversité sexuelle et de genre ainsi que le manque de formation spécifique et de temps attribué à la préparation des cours.

### **5.3. Objectif 3 : Décrire comment le traitement de la diversité sexuelle et de genre dans les cours d'éducation à la sexualité est perçu par les élèves.**

#### 5.3.1. Enseignement incomplet

Richard (2019) faisait le constat de la prédominance de l'hétéronormativité dans les manuels, programmes et pratiques enseignantes des écoles québécoises. Richard, Chamberland et Petit (2013) abordent le concept d'isolement cognitif des personnes 2SLGBTQIA+, concept élaboré par Munoz-Plaza, Quinn et Rounds (2002), selon lequel les élèves ont un accès limité à des informations concernant la diversité sexuelle et de genre, contribuant à l'exclusion de la diversité en milieu scolaire. À ce sujet, dans leur analyse des besoins exprimés par les jeunes concernant le cours d'éducation sexuelle, Descheneaux, Pagé, Piazzesi, Pirotte et Fédération du Québec pour le planning des naissances (2018) mentionnaient que l'absence des notions concernant la diversité sexuelle et de genre dans l'enseignement nuit au cheminement sexuel et identitaire des élèves, leur procurant uniquement qu'une partie limitée des informations auxquelles ils ont droit.

Allant dans le même sens, l'étude révèle que tou·te·s les élèves s'identifiant à la diversité sexuelle et de genre ne se sentent pas concerné·e·s par les notions enseignées dans leur cours d'éducation sexuelle et ce, en raison de l'absence ou du manque de diversité sexuelle et de genre. L'une des deux élèves ne s'identifiant pas à la diversité a d'ailleurs affirmé que bien qu'elle considère s'être sentie concernée par les notions portant sur la sexualité en général dans son cours d'éducation sexuelle, les notions portant sur la diversité sexuelle et de genre manquent à son éducation. De plus, tou·te·s les élèves, s'identifiant ou non à la diversité sexuelle et de genre, mentionnent leur besoin d'aborder davantage les contenus liés à la diversité sexuelle et de genre.

Les données recueillies dans les entrevues semi-dirigées montrent que tou-te-s les élèves considèrent que leur cours d'éducation sexuelle est incomplet. Dans un même ordre d'idée, aucun-e élève a mentionné l'école comme intervenant dans leur éducation sexuelle. Il en résulte une éducation sexuelle limitée faite principalement à partir d'informations qui peuvent être lacunaires, provenant surtout de l'Internet et de la pornographie. Cet enjeu de l'intégration des technologies de l'information et des communications dans l'éducation sexuelle des jeunes était soulevé par des intervenant-e-s et groupes 2SLGBTQIA+ depuis le début des années 2000 alors qu'ils réclamaient le retour de la prise en charge de l'éducation à la sexualité en milieu scolaire (Descheneaux, Pagé, Piazzesi, Pirotte et Fédération du Québec pour le planning des naissances, 2018).

### 5.3.2. Enseignement préventif hétérocisnormatif

Richard (2019) affirmait que l'enseignement de l'éducation sexuelle est d'abord préventif et axé sur les risques liés aux relations sexuelles.

L'analyse des entrevues avec les élèves permet de constater que, la plupart du temps, les élèves considèrent que la majorité des thèmes prévus par le Ministère ont été abordés ou partiellement abordés en classe. Ce sont les thèmes *Croissance sexuelle humaine et image corporelle* et *Identité, rôles, stéréotypes et normes sociales* qui sont, selon eux, les moins abordés. À l'inverse, le thème *ITSS et grossesse* est celui qui a été mentionné par la majorité des élèves comme ayant été traité (6/7) et partiellement traité (1/7). De plus, la contraception et les ITSS et grossesse sont les sujets abordés dans le cadre des cours d'éducation sexuelle qui sont mentionnés par le plus d'élèves. Ce dernier ressort donc comme étant le thème impérativement enseigné.

D'ailleurs, la majorité des élèves affirment que la diversité sexuelle n'est pas traitée dans le thème ITSS et grossesse (5/7), pas plus que la diversité de genre ne l'est (6/7). Ainsi, selon eux, l'éducation sexuelle qu'ils reçoivent est principalement préventive et hétérocisnormative.

L'analyse de document montrait d'ailleurs que lorsque des notions concernant la diversité sexuelle sont présentes dans le matériel didactique de la conseillère pédagogique, c'est surtout dans l'optique de prévenir les risques et difficultés qui y sont liés. Le matériel didactique analysé présente une éducation sexuelle en lien avec les ITSS et la grossesse hétérocisnormative, et on y présuppose que les relations

sexuelles mènent essentiellement à une possibilité de grossesse. De cette perspective, il n'existe que des relations hétérosexuelles entre deux sexes opposés.

La perception que les élèves ont de leurs cours d'éducation à la sexualité coïncide avec ce qui est avancé par Richard. Cela va dans le même sens que ce qu'avancait Butler avec le concept de la matrice hétérosexuelle, selon lequel la conception qu'il existe essentiellement deux sexes, liés à deux genres définis, placés dans une opposition hiérarchique qui est l'hétérosexualité prédomine en société (Butler, 2006 ; Sanna, 2010).

### 5.3.3. Distance entre les types de curriculum

La théorie élaborée par Perrenoud (1984) et Keeves (1992) selon laquelle une distance réside entre ce qui est prescrit dans le curriculum formel et ce qui est réellement enseigné, soit entre l'intention d'instruire et les expériences vécues par les élèves. Bien qu'on ne puisse avoir accès au curriculum caché, les réponses des élèves à l'entrevue semi-dirigée réalisée dans cette étude peut donner une idée de ce qui est réellement appris par ceux-ci (Perrenoud, 1993; Jonnaert, 2011).

Les données recueillies dans cette étude présentent cette distance entre les types de curriculum. Pour ce qui est de la diversité sexuelle, le curriculum formel prescrit de respecter la diversité sexuelle dans les thèmes *Vie affective et amoureuse* et *Agir sexuel* au deuxième cycle du secondaire. Dans ces thèmes, les intervenantes affirment l'aborder (1/2) ou l'aborder partiellement (1/2). Pour ce qui est des élèves, ils considèrent qu'elle est traitée partiellement (4/7) ou non traitée (2/7) dans le thème *Vie affective et amoureuse* et traitée partiellement (3/7) ou non traitée (3/7) dans le thème *Agir sexuel* (voir tableau 5.1). Nous pouvons donc observer une distance entre ce qui est prescrit par le curriculum formel, ce qui est enseigné selon les intervenantes et ce à quoi les élèves estiment avoir été exposé-e-s.

**Tableau 5.1. Traitement de la diversité sexuelle dans les thèmes prescrits par le programme québécois en éducation sexuelle au deuxième cycle du secondaire selon les élèves et les intervenantes**

	Oui		Partiellement		Non		Aucune réponse	Ne sait pas
	Élèves	Ens.	Élèves	Ens.	Élèves	Ens.	Élèves	Ens.
Globalité de la sexualité	0	1	3	1	4	0	0	0
Croissance sexuelle humaine et image corporelle	0	0	1	1	5	0	1	1
Identités, rôles, stéréotypes et normes sociales	1	0	0	2	5	0	1	0
Vie affective et amoureuse 	0	1	4	1	2	0	1	0
Agir sexuel 	0	1	3	1	3	0	1	0
ITSS et grossesse	0	0	2	0	5	2	0	0

**Note.** Le symbole  marque les thèmes dans lesquels le respect de la diversité sexuelle et de genre est indiqué dans le curriculum formel.

Cette distance est d'autant plus marquée concernant le traitement de la diversité de genre. Effectivement, comme le présente le tableau 5.2, alors que le curriculum formel prescrit le respect de la diversité de genre dans le thème *Vie affective et amoureuse*, les intervenantes affirmaient la traiter partiellement (1/2) et pas du tout (1/2). Les élèves, pour leur part, affirmaient en grande majorité ne pas traiter la diversité de genre dans ce thème. D'ailleurs, alors qu'il était demandé de traiter la diversité de genre dans le thème *Agir sexuel* selon le curriculum formel, les deux intervenantes non spécialisées et la majorité des élèves (5/7) affirment ne pas l'avoir abordé.

En effet, selon les élèves de l'échantillon, ces contenus demeurent marginalement traités considérant qu'ils ont affirmé ne pas avoir abordé la diversité de genre dans les différents thèmes d'éducation sexuelle prévus dans le curriculum du Ministère en grande majorité. Cette étude démontre donc qu'un

cours d'éducation sexuelle enseigné par un-e enseignant-e non spécialiste quant à la diversité sexuelle et de genre est principalement hétérocisnormatif, bien que concernant la diversité sexuelle, les intervenantes croyaient être inclusives. Il en ressort donc une distance entre la perception des intervenantes et celle des élèves concernant l'intégration de la diversité sexuelle.

**Tableau 5.2. Enseignement de la diversité de genre dans les thèmes prescrits par le programme au deuxième cycle du secondaire selon les élèves et les intervenantes**

	Oui		Partiellement		Non		Ne sait pas	
	Élèves	Ens.	Élèves	Ens.	Élèves	Ens.	Élèves	Ens.
Globalité de la sexualité	1	1	0	1	6	0	0	0
Croissance sexuelle humaine et image corporelle	0	0	0	1	7	1	0	0
Identités, rôles, stéréotypes et normes sociales	1	0	1	0	4	1	1	1
Vie affective et amoureuse 	0	0	0	1	6	1	1	0
Agir sexuel 	0	0	0	0	5	2	2	0
ITSS et grossesse	0	0	0	0	6	2	1	0

**Note.** Le symbole  marque les thèmes dans lesquels le respect de la diversité sexuelle et de genre est indiqué dans le curriculum formel.

À ce sujet, des théories mettent en relation l'effet de certaines stratégies d'enseignement sur le niveau d'apprentissage des élèves. Les études portant sur les facteurs influençant un enseignement efficace menées par Kocak, Goksu et Goktas (2021) ainsi que Kyriakides, Christoforou et Charalambous (s.d.) abordent ce lien entre les techniques d'apprentissage et la distance qui peut exister entre l'intention d'instruire et ce qui est réellement appris par les élèves.

D'abord, Kocak, Goksu et Goktas (2021) divisent les variables ayant des effets importants, très importants et énormes sur les résultats scolaires. Selon cette étude, ce sont les stratégies d'enseignement qui ont plus d'effet, et non les variables liées aux caractéristiques familiales et psychologiques. Ces données révèlent notamment que l'activité physique en classe est la variable ayant le plus d'effet sur les apprentissages. De plus, l'utilisation des technologies, de stratégies d'enseignement en action comme le théâtre, le constructivisme et l'apprentissage collaboratif, entre autres, ont des effets très importants sur les résultats scolaires. Les théories d'apprentissage comme l'apprentissage par projet et par les pairs, entre autres, y sont présentées comme ayant un grand effet positif sur l'apprentissage (Kocak, Goksu et Goktas, 2021).

Par ailleurs, l'étude de Kyriakides, Christoforou et Charalambous (s.d.) présente une méta-analyse de 167 études portant sur l'impact des facteurs pédagogiques sur les résultats des élèves. Cette étude se base sur le modèle dynamique qui fait référence à huit facteurs observables en classe et qui se sont avérés avoir un effet significatif sur l'apprentissage des élèves comme rendre explicite pour les élèves l'importance de s'engager dans certaines tâches, structurer les leçons, questionner adéquatement les élèves et faire de la modélisation. D'autres facteurs ont d'ailleurs été intégrés à l'étude portant sur le comportement des enseignant-e-s et révèlent avoir un impact sur l'apprentissage des élèves, soit principalement l'autorégulation, qui est considéré lié au facteur d'orientation dans le modèle dynamique, ainsi que le schéma conceptuel, mais aussi l'utilisation de l'ordinateur et le comportement interpersonnel de l'enseignant-e (Kyriakides, Christoforou et Charalambous, s.d.).

Bien que nous n'ayons pas pu analyser tous ces facteurs dans notre étude, les données recueillies nous montrent que les cours d'éducation sexuelle du programme étudié ne laissent pas place à l'utilisation de toutes ces stratégies. De ce fait, la perception des élèves d'un faible traitement de la diversité pourrait être attribuable à différents facteurs comme le peu de traces des notions liées à l'éducation sexuelle, la très faible fréquence des cours, l'absence ou le peu d'évaluation, le peu de réinvestissement dans les autres disciplines, l'invisibilité, ou la faible visibilité, de certaines réalités liées à la diversité sexuelle et de genre en Abitibi-Témiscamingue.

L'étude révèle que les élèves perçoivent leur cours d'éducation sexuelle comme étant incomplet et hétérocisnormatif. Bien que certains thèmes prévus au curriculum soient abordés, c'est surtout celui portant sur la santé sexuelle, axé sur la prévention, qui est retenu. De plus, la diversité sexuelle et de genre y est selon eux négligée, contribuant à l'isolement cognitif principalement des élèves 2SLGBTQIA+, mais

prive aussi tou-te-s les élèves d'informations auxquelles iels ont droit. Ces lacunes remettent en question la qualité du programme et de l'enseignement d'éducation sexuelle et mettent en lumière le besoin d'une éducation sexuelle plus complète et inclusive.

#### **5.4. Limites de la recherche**

D'abord, dans un souci de faisabilité, nous avons dû limiter l'échantillon de cette recherche à deux écoles se situant dans les principaux centres urbains de la région à l'étude. Cela fait en sorte que cette recherche ne tient pas compte de la réalité des autres secteurs et des différentes réalités de la région. Cela fait en sorte qu'on ne peut généraliser les résultats à l'ensemble des écoles de la région.

D'ailleurs, concernant l'échantillonnage, certaines données sociodémographiques des élèves n'ont pas été prises en compte tel que le statut socioéconomique. Cela constitue une limite à cette recherche dans la mesure où il aurait été intéressant, lors de la collecte des données, de connaître ces informations afin de mieux comprendre la position, la perception ou l'ouverture de ces élèves quant au sujet de la diversité sexuelle et de genre.

Afin que cette recherche se situe à l'intérieur du cadre éthique de la recherche à risque minimal, le thème « Agression sexuelle et violence sexuelle » prévu au curriculum par le ministère de l'Éducation et de l'Enseignement supérieur a été retiré du guide d'entrevue utilisé auprès des élèves et des intervenantes, dans le but d'éviter un inconfort chez la personne interviewée.

Pour ce qui est du matériel didactique analysé, il faut tenir compte du fait qu'il est limité en ce sens que nous avons eu accès à une partie du matériel utilisé, considérant qu'il en revenait à chaque intervenante de nous donner accès à ce matériel.

Cette recherche ayant été effectuée en contexte de pandémie, il faut considérer que certains enseignements ont parfois dû être synthétisés ou coupés puisque l'enseignement se faisait en ligne ou sur une période de temps plus petite, affectant l'enseignement réel qu'ont reçu les élèves. Soulignons que le fait que les cours d'éducation sexuelle aient été coupés reflète l'importance moindre accordée aux contenus d'éducation sexuelle dans le cheminement scolaire des élèves. Si cela était considéré au même titre que les autres matières, les contenus auraient été enseignés, certainement dans une moindre mesure qu'à l'habitude compte tenu du contexte de pandémie, mais auraient du moins été présents dans le

parcours. Lors des entrevues, les trois personnes ayant enseigné l'éducation sexuelle ont mentionné avoir dû ajuster les contenus d'éducation sexuelle pendant et après la pandémie.

La sexologue mentionne avoir dû, à son entrée en poste en 2021, faire les enseignements manqués lors de la pandémie : « je faisais beaucoup de rattrapage parce que les contenus n'étaient pas tous faits, puis souvent ont été comme [délaissés]. Donc des fois en 3e secondaire bien j'allais retoucher du secondaire 1, secondaire 2 ». (Sexologue).

La conseillère pédagogique souligne, pour sa part, la quasi-absence de l'éducation sexuelle pendant la pandémie.

En secondaire 5, ça sert à faire cette espèce de... de boucle finale de tout le contenu qui a été vu pendant le parcours au secondaire qui fait que cette année, en 5e secondaire, on ne l'a pas présenté parce que nos élèves n'avaient presque pas eu de cours depuis le début de leur parcours, donc ça ne servait pas à grand-chose de faire un rappel de tout ce qui avait été vu. Même qu'on ne voulait pas montrer que c'est tout ce qu'ils n'avaient pas vu finalement, à cause de la pandémie, et aussi parce que dans le fond, l'année qu'on était supposé commencer à présenter certains thèmes, où j'ai commencé à travailler sur la trousse, c'est l'année où on est parti en confinement, donc après ça, l'année suivante, on a décidé d'intégrer certains thèmes, mais on a eu des bulles classes donc ça aussi c'était un autre défi. (Conseillère pédagogique)

Pour ce qui est de l'enseignante de Val-d'Or, c'est dans un courriel faisant suite à l'entrevue qu'elle a voulu apporté une nuance en lien avec la pandémie : « J'ai réalisé récemment que je pourrais apporter une petite nuance à l'entretien que nous avons eu. Étant donné la pandémie, le Ministère nous a envoyé une liste de savoirs essentiels à prioriser depuis 2020. Tu ne seras pas surprise d'apprendre que l'éducation à la sexualité n'y figurait pas ». (Enseignante)

Ces mentions renforcent l'idée selon laquelle l'éducation sexuelle n'est pas considérée prioritaire par le Ministère.

## CONCLUSION

Cette recherche qualitative visait à décrire le traitement de la diversité sexuelle et de genre dans les cours d'éducation sexuelle au deuxième cycle du secondaire en Abitibi. Grâce à des entrevues semi-dirigées menées dans deux établissements scolaires avec deux intervenantes non spécialisées en éducation sexuelle, sept de leurs élèves et une sexologue spécialisée, ainsi qu'à l'analyse du matériel didactique utilisé, nous avons pu dresser un portrait nuancé de la situation actuelle.

Les entrevues avec une conseillère pédagogique, une enseignante de sciences et une sexologue ont révélé que, bien que les enseignant·e·s abordent généralement la diversité sexuelle et de genre avec une certaine ouverture, leur connaissance et leur confort vis-à-vis du sujet varient considérablement, influencés par leur formation et leur intérêt personnel. L'analyse du matériel pédagogique élaboré par la conseillère pédagogique à Rouyn-Noranda et par la sexologue à Val-d'Or a mis en lumière des disparités notables dans l'enseignement d'une école à l'autre. Souvent, les enseignant·e·s se retrouvent assigné·e·s à ces cours en raison de leur ouverture d'esprit ou de la proximité de leur domaine d'enseignement, plutôt qu'en fonction d'une spécialisation en éducation sexuelle.

L'absence de matériel pédagogique standardisé fourni par le Ministère implique que chaque enseignant·e doit créer ses propres ressources, en fonction de son temps disponible et de ses connaissances, ou se référer à des ressources extérieures. Ce manque de soutien conduit fréquemment à un enseignement hétérocisnormatif, surtout lorsque les enseignant·e·s ne sont pas formés spécifiquement à ces questions. Bien qu'elles s'efforcent d'inclure la diversité sexuelle et de genre dans leurs exemples et de maintenir un discours neutre, les réalités des personnes 2SLGBTQIA+ ne sont pas systématiquement abordées. De plus, nous avons observé une représentation inégale, avec une présence moins marquée de la diversité de genre par rapport à la diversité sexuelle.

À l'inverse, le matériel pédagogique conçu par la sexologue formée en éducation sexuelle a montré un enseignement plus complet et inclusif. Les intervenantes non spécialisées se sont exprimées sur leur désir de collaborer avec des spécialistes pour enrichir leurs cours. Les entrevues avec les élèves ont également révélé une perception claire : l'enseignement se concentre principalement sur la prévention des risques liés à la sexualité, tout en intégrant insuffisamment la diversité sexuelle et de genre. Les élèves ont exprimé un besoin fort d'une éducation sexuelle plus inclusive et exhaustive, qui aborde de manière adéquate les différentes dimensions de la diversité sexuelle et de genre.

À la lumière de ce qui est montré dans cette étude, la primordialité de décharger les enseignant-e-s non spécialisé-e-s en éducation sexuelle de la planification et de l'enseignement de ces cours ou de les former adéquatement afin d'assurer une éducation plus complète et juste à tous les élèves s'impose. Nous avons pu y constater que l'intervention d'une sexologue formée et sensible aux réalités 2SLGBTQIA+ assure une éducation sexuelle inclusive, ce qui est peu présent en milieu scolaire considérant la charge attribuée à une seule spécialiste dans un centre de services scolaire qui compte 19 écoles. D'ailleurs, à la différence des régions métropolitaines qui bénéficient de plusieurs organismes offrant un support aux écoles concernant l'intégration de la diversité sexuelle et de genre, l'Abitibi ne compte que quelques intervenant-e-s externes spécialisé-e-s sur le sujet et pouvant offrir un soutien sporadique dans les écoles. Ainsi, davantage de sexologues engagé-e-s dans chaque centre de services scolaire ainsi que la création d'un programme de formation en enseignement de l'éducation sexuelle permettraient d'assurer une éducation sexuelle plus complète et inclusive assurée par des spécialistes. De plus, considérant que la proposition du ministère de l'Éducation d'intégrer à certaines matières déjà prévues à la grille de cours l'éducation sexuelle n'assure pas sa mise en application, puisqu'elle dépend des directions et des enseignant-e-s à qui est reléguée cette tâche, la nécessité d'intégrer un cours d'éducation sexuelle à l'horaire s'impose.

L'implantation du nouveau programme Culture et citoyenneté québécoise, remplaçant le cours d'éthique et culture religieuse, qui est obligatoire depuis l'automne 2024, prévoit l'enseignement de l'éducation sexuelle. Toutefois, après une année d'implantation sur une base volontaire des différentes écoles, la Fédération des syndicats de l'enseignement du Québec fait le constat de lacunes en lien avec son implantation. Comme pour ce qui était déploré concernant l'intégration de l'éducation sexuelle en 2018, les enseignant-e-s manquent de ressources matérielles, techniques et ne se sentent pas outillé-e-s pour assurer l'enseignement de ce nouveau cours à l'automne 2024. En effet, seulement 45 % d'entre ceux qui l'enseigneront ont reçu une formation, 68 % des répondant-e-s jugent ne pas avoir les ressources matérielles et techniques nécessaires pour l'enseignement du programme et 81 % des enseignant-e-s considèrent qu'ils ne sont pas assez formé-e-s et outillé-e-s pour l'enseigner à la date d'implantation obligatoire du programme prévue (Fédération des syndicats de l'enseignement du Québec, 2024). Soulignons que la formation universitaire initiale des enseignant-e-s n'est pas ajustée pour le moment en lien avec l'instauration de ce nouveau programme, pas plus qu'elle ne l'a été en 2018. Ainsi, on demande à des enseignant-e-s d'enseigner des contenus pour lesquels ils n'ont pas reçu de formation de base lors

de leur baccalauréat, prétendant qu'une formation reçue en marge de leur emploi est suffisante, ce qui n'est par ailleurs pas assuré.

Si on ne peut bénéficier de spécialistes externes en éducation à la sexualité qui sont formé·e·s quant à la diversité sexuelle et de genre, il nous apparaît nécessaire de former en amont les enseignant·e·s qui seront chargé·e·s de ces cours tant dans le programme de formation à l'université que par des formations plus complètes suivies dans des moments de libération qu'ils obtiendraient pour se former adéquatement et pour s'approprier les contenus. Il s'avère d'ailleurs nécessaire de fournir des outils pédagogiques complets afin de fournir une éducation sexuelle adéquate et inclusive qui rejoindrait tou·te·s les élèves.

Allant plus loin vers une éducation plus inclusive, Hakeem (2021) propose d'adopter une pédagogie queer à travers laquelle on reconnaît l'existence d'une diversité sexuelle, de genre et d'expression de genre intersectionnelle chez tous les humains. Cette pédagogie vise le développement de l'esprit critique des élèves de manière à prendre conscience des normes et de la manière dont elles contribuent à renforcer et à perpétuer les inégalités en termes de diversité sexuelle et de genre en proposant de déconstruire les systèmes d'oppression qui y sont liés. Cette pédagogie permettrait de réduire les taux d'abandon, de dépression et de suicide des futures générations de jeunes queer et contribuerait à la formation de citoyens « instruits, capables d'atteindre leur plein potentiel, de s'épanouir et de contribuer de manière positive à leur communauté, à leur famille et à la société canadienne » (Hakeem, 2021, p.154).

## **ANNEXE A**

**Courriel envoyé à la direction des écoles sélectionnées**

Bonjour,

Je suis étudiante à la maîtrise sur mesure à l'UQAT et ma recherche porte sur l'intégration de la diversité sexuelle et de genre au secondaire. En fait, mon projet consiste à faire des entrevues avec une enseignante d'éducation à la sexualité au deuxième cycle du secondaire ainsi qu'avec 4 de ses élèves.

J'aimerais entrer en contact avec vous afin de discuter de mon projet et si cela vous intéresse et vous convient, j'aimerais être mise en contact avec les enseignant-e.s d'éducation à la sexualité au deuxième cycle.

Merci beaucoup et au plaisir,

Claudia Alarie

**ANNEXE B**

Aux enseignant·e·s de 2<sup>e</sup> cycle en éducation à la sexualité de l'école \_\_\_\_\_.

**Objet : Participation à l'étude La prise en compte de la diversité sexuelle et de genre dans les cours d'éducation sexuelle au deuxième cycle du secondaire en Abitibi-Témiscamingue : la distance entre le curriculum formel, réel et caché.**

Madame,  
Monsieur,

Par la présente, le professeur Pascal Grégoire (Université du Québec en Abitibi-Témiscamingue), la professeure Marie-Andrée Bergeron (Université de Calgary) et moi-même désirons vous inviter à prendre part à l'étude La prise en compte de la diversité sexuelle et de genre dans les cours d'éducation sexuelle au deuxième cycle du secondaire en Abitibi-Témiscamingue : la distance entre le curriculum formel, réel et caché.

Nous cherchons à décrire la façon dont les notions de diversité sexuelle et de genre sont concrètement intégrées aux cours d'éducation à la sexualité au deuxième cycle du secondaire, dans les écoles secondaires de l'Abitibi. Connaître la perception des enseignant·e·s d'éducation à la sexualité quant à la diversité sexuelle et de genre ainsi que la manière dont ce sujet est traité dans la planification et l'enseignement des cours d'éducation à la sexualité est au cœur du projet de recherche faisant l'objet de cette invitation.

Ainsi, nous vous invitons à remplir une fiche d'auto-identification personnelle, annexée à cette invitation, dans laquelle vous mentionnez votre âge, votre expérience en enseignement des notions d'éducation à la sexualité ainsi que votre identification sexuelle et de genre. Cette fiche nous permettrait de documenter, à des fins méthodologiques, le profil des participant·e·s. La participation consiste en une entrevue individuelle (Durée : environ 40 à 60 minutes répartie en une ou deux rencontres, selon le désir du·de la participant·e) à réaliser dans les semaines à venir. Aussi, nous nous intéressons au matériel didactique utilisé dans le cadre des cours d'éducation à la sexualité et aimerions avoir accès à ces documents dans un objectif d'analyse de documents.

La fiche d'auto-identification pourra être complétée à n'importe quel moment et retournée directement par courriel à la chercheuse Claudia Alarie. Pour ce qui est de l'entrevue, elle s'effectuerait à l'école, de préférence dans les heures en présence à l'école (Dîner, période sans enseignement) et à un moment convenu ensemble selon vos disponibilités.

Nous vous invitons à lire attentivement le formulaire d'information et de consentement ci-joint. Nous y présentons notamment les buts de la recherche, les activités de collecte de données de même que les mesures visant à protéger la confidentialité des données. Si vous désirez prendre part à cette recherche, vous n'avez qu'à signer le document, de manière électronique, puis à me le retourner par courriel.

N'hésitez pas à me contacter pour obtenir tout complément d'information, par courriel ([alac09@uqat.ca](mailto:alac09@uqat.ca)) ou, encore, par téléphone au 819-271-6050.

En espérant pouvoir compter sur votre collaboration, nous vous prions d'accepter nos plus cordiales salutations.

Claudia Alarie

Étudiante à la Maîtrise sur mesure  
Université du Québec en Abitibi-Témiscamingue  
445, boul. de l'Université  
Rouyn-Noranda (Québec) J9X 5E4  
Courriel : alac09@uqat.ca  
Téléphone : 819-271-6050

### Fiche d'auto-identification

1. Quel est votre nom ? \_\_\_\_\_
2. Quel âge avez-vous ? \_\_\_\_\_
3. Depuis combien d'années occupez-vous l'emploi de sexologue en milieu scolaire ?  
\_\_\_\_\_
4. Depuis combien d'années intervenez-vous dans le cours d'éducation à la sexualité ?  
\_\_\_\_\_
5. Dans votre parcours professionnel ou personnel, avez-vous eu l'occasion de suivre une formation sur la diversité sexuelle et de genre ?  
\_\_\_\_\_
6. Vous identifiez-vous à la diversité sexuelle et/ou de genre ?  
\_\_\_\_\_
7. Sur le plan du genre, comment vous identifiez-vous ?  
\_\_\_\_\_
8. Sur le plan de l'orientation sexuelle, à quelle orientation vous identifiez-vous ?  
\_\_\_\_\_
9. Accepteriez-vous d'être contacté par courriel ? \_\_\_\_\_
10. Si oui, quel est votre adresse courriel ?  
\_\_\_\_\_

\*Veuillez retourner cette fiche complétée par courriel à la chercheuse.

## **ANNEXE C**

**Guide d'entretien sociodémographique auprès des élèves du deuxième cycle du secondaire qui auront manifesté leur intérêt à participer à la recherche**

**Présentation :**

**Bonjour (nom de l'élève),**

**D'abord merci de ton intérêt à participer à ma recherche. Nous discuterons aujourd'hui quelques minutes seulement afin de te connaître davantage.**

1. Quel âge as-tu et en quelle année du secondaire es-tu ?
2. As-tu déjà participé à une recherche ?
3. Qu'est-ce qui t'a amené à répondre à mon invitation ?
4. Pourquoi le sujet de la diversité sexuelle et de genre t'intéresse-t-il ?
5. T'identifies-tu à la diversité sexuelle et de genre ?

**[Si non à la question 5] : Merci encore de ton intérêt pour cette recherche. Je te contacterai par courriel ou téléphone (comme tu préfères) dans les prochains jours pour confirmer ta participation à cette recherche, puis si c'est le cas, convenir d'un moment pour faire l'entrevue. (fin de la discussion)**

**[Si oui à la question 5] : Mes deux prochaines questions concernent ton identité de genre et ton orientation sexuelle. Sache qu'il est tout à fait normal de se questionner à ce sujet et donc je comprends si tu ne t'identifies pas à une catégorie définie. Je pose seulement la question à des fins de méthodologie.**

6. Sur le plan du genre, comment t'identifies-tu ?
7. Sur le plan de l'orientation sexuelle, à quelle orientation t'identifies-tu ?

**Merci encore de ton intérêt pour cette recherche. De quelle manière préfères-tu être contacté-e ? Puis-je avoir tes coordonnées afin de te contacter ? Je te contacterai dans les prochains jours pour confirmer ta participation à cette recherche, puis si c'est le cas, convenir d'un moment pour faire l'entrevue. (fin de la discussion)**

## **ANNEXE D**

## **Guide d'entrevue semi-dirigée auprès des enseignant-e-s de deuxième cycle du secondaire en éducation à la sexualité**

### **Mot d'introduction :**

Bonjour,

D'abord, je vous remercie de votre intérêt pour ma recherche réalisée dans le cadre du programme de maîtrise sur mesure de l'UQAT.

Le projet a pour objectif de décrire comment la diversité sexuelle et de genre est prise en compte dans les cours d'éducation à la sexualité donnés dans les écoles secondaires de l'Abitibi.

Dans le cadre de cet entretien, nous voulons essentiellement connaître comment la diversité sexuelle et de genre est traitée dans votre planification et votre enseignement des cours d'éducation à la sexualité ainsi que votre perception de la diversité sexuelle et de genre. Les échanges vont durer un peu moins de deux heures.

Je m'appelle Claudia. Mon rôle est de poser les questions et d'écouter. Je ne me prononcerai pas lors de notre discussion.

Je poserai une vingtaine de questions, vous invitant à passer d'un sujet à l'autre.

Maintenant, je vous demande de me remettre votre fiche personnelle avant le début de la rencontre.

### **Partie 1 : Choix et pratiques pédagogiques en lien avec la diversité sexuelle et de genre**

1. Comment choisissez-vous les contenus d'éducation sexuelle abordés en classe ?
  - 1.1. Utilisez-vous un manuel ? Pourquoi ?
  - 1.2. Où trouvez-vous le matériel didactique utilisé ? Selon vous, est-ce qu'il tient compte de la diversité sexuelle et de genre ?
2. Comment expliqueriez-vous la notion d'orientation sexuelle à vos élèves ?
3. Comment leur expliqueriez-vous la notion d'identité de genre ?
4. Dans votre cours d'éducation à la sexualité, quelle importance relative occupent l'hétérosexualité et les autres orientations sexuelles ?
5. Dans votre cours d'éducation à la sexualité, quelle importance relative occupe l'identité cisgenre (garçon/fille) et les autres identités de genre (ex. genre fluide, transgenrisme) ?
6. Je vous présenterai ici des thèmes liés à la diversité sexuelle et de genre et vous poserai quelques questions pour chacun d'eux. Pour vous mettre en contexte, je mentionnerai un court texte présentant chaque thème :
  - Globalité de la sexualité

*1<sup>re</sup> secondaire : Prendre conscience des défis liés à l'entrée dans l'adolescence en rapport avec sa sexualité, soit les dimensions de la sexualité et la construction d'une vision, de ses choix personnels.*

*5<sup>e</sup> secondaire : Différents aspects qui permettent de bien vivre sa sexualité ; l'affirmation de soi et de ses besoins ; l'introspection sur sa sexualité ; image corporelle ; capacité à obtenir du plaisir sexuel.*

- 1.1. Traitez-vous de ce thème dans vos cours d'éducation sexuelle ? Si oui, comment ?
- 1.2. Abordez-vous la diversité sexuelle ? Si oui, comment ?
- 1.3. Abordez-vous la diversité de genre ? Si oui, comment ?

- Croissance sexuelle humaine et image corporelle

*1<sup>re</sup> secondaire : Bénéfices d'une image corporelle positive en relation avec les sentiments, attitudes et comportements à l'égard de son corps, l'appréciation de son corps et l'influence de celui-ci sur l'expression de la sexualité. L'influence des normes sociales sur l'image corporelle.*

- 1.4. Traitez-vous de ce thème dans vos cours d'éducation sexuelle ? Si oui, comment ?
- 1.5. Abordez-vous la diversité sexuelle ? Si oui, comment ?
- 1.6. Abordez-vous la diversité de genre ? Si oui, comment ?

- Identités, rôles, stéréotypes sexuels et normes sociales

*1<sup>re</sup> secondaire : Le rôle de la puberté dans la consolidation de son identité, regroupant les changements reliés à la puberté, les différents types de relations et l'éveil amoureux et sexuel. L'exploration de nouvelles valeurs et normes ainsi que l'influence de celles-ci sur son identité de genre.*

*3<sup>e</sup> secondaire : la réflexion critique sur les représentations de la sexualité dans l'espace public et l'influence de ces représentations sur l'expression de sa sexualité.*

- 1.7. Traitez-vous de ce thème dans vos cours d'éducation sexuelle ? Si oui, comment ?
- 1.8. Abordez-vous la diversité sexuelle ? Si oui, comment ?
- 1.9. Abordez-vous la diversité de genre ? Si oui, comment ?

- Vie affective et amoureuse

*1<sup>re</sup> secondaire : l'attirance, les sentiments amoureux et comment cela permet la prise de conscience de son orientation sexuelle.*

*2° secondaire : l'influence des modèles de couples et des relations amoureuses ainsi que les défis des premières fréquentations amoureuses.*

*3e secondaire : les bénéfices d'une relation amoureuse basée sur la mutualité ainsi que la gestion saine des conflits dans une relation amoureuse.*

*4° secondaire : la reconnaissance des manifestations de violence en contexte amoureux ainsi que les solutions pour les prévenir ou y faire face.*

*5° secondaire : la prise de conscience de ce qui favorise l'établissement et le maintien de relations affectives et amoureuses significatives et comment les relations passées peuvent enrichir les relations actuelles.*

- 1.10. Traitez-vous de ce thème dans vos cours d'éducation sexuelle ? Si oui, comment ?
- 1.11. Abordez-vous la diversité sexuelle ? Si oui, comment ?
- 1.12. Abordez-vous la diversité de genre ? Si oui, comment ?

- Agir sexuel

*2° secondaire : les caractéristiques de l'agir sexuel à l'adolescence ainsi que le respect de ses choix en matière d'agir sexuel.*

*3° secondaire : la réflexion sur l'importance du désir et du plaisir dans l'agir sexuel ainsi que les facteurs influençant les relations sexuelles.*

*4° secondaire : les enjeux associés aux relations sexuelles à l'adolescence et la prise de conscience des éléments à privilégier pour bien vivre l'intimité affective et l'intimité sexuelle.*

- 1.13. Traitez-vous de ce thème dans vos cours d'éducation sexuelle ? Si oui, comment ?
- 1.14. Abordez-vous la diversité sexuelle ? Si oui, comment ?
- 1.15. Abordez-vous la diversité de genre ? Si oui, comment ?

- Agression sexuelle et violence sexuelle

*2° secondaire : Mythes et préjugés liés aux agressions sexuelles ainsi que la notion de consentement. Répercussions des mythes et des préjugés liés aux agressions sexuelles concernant les victimes, les agresseurs et le contexte. Reconnaître une situation d'agression sexuelle en se situant par rapport à la notion de consentement et de son application.*

*3° secondaire : Le rôle actif pour prévenir ou dénoncer une agression sexuelle ainsi que les attitudes aidantes envers une victime. La prévention et la dénonciation d'agressions sexuelles. Sensibilisation au vécu*

*des personnes victimes afin de les préparer à réagir de façon appropriée advenant la confidence d'un-e ami-e.*

1.16. Traitez-vous de ce thème dans vos cours d'éducation sexuelle ? Si oui, comment ?

1.17. Abordez-vous la diversité sexuelle ? Si oui, comment ?

1.18. Abordez-vous la diversité de genre ? Si oui, comment ?

- Infections transmissibles sexuellement et par le sang (ITSS) et grossesse

*2<sup>e</sup> secondaire : la prise de conscience de l'importance de prendre en charge sa santé sexuelle et reproductive ainsi qu'adopter une attitude favorable à l'utilisation d'une protection.*

*3<sup>e</sup> secondaire : la compréhension du fonctionnement des méthodes de protection et le développement de comportements sexuels sécuritaires.*

*4<sup>e</sup> secondaire : l'apprentissage des démarches à entreprendre après une relation non ou mal protégée*

*5<sup>e</sup> secondaire : évaluer les risques d'ITSS et de grossesse dans divers contextes de vie sexuelle active ainsi que la réflexion aux enjeux éthiques qui y sont associés.*

1.19. Traitez-vous de ce thème dans vos cours d'éducation sexuelle ? Si oui, comment ?

1.20. Abordez-vous la diversité sexuelle ? Si oui, comment ?

1.21. Abordez-vous la diversité de genre ? Si oui, comment ?

2. Anticipez-vous la réaction des élèves quant à différents sujets ?

2.1. [Si oui] lesquels ? Est-ce que cela influence le choix des notions enseignées ?

3. Sentez-vous que, dans sa forme actuelle, votre cours rejoint vos élèves ?

4. Vous sentez-vous à l'aise d'aborder ce sujet de la diversité sexuelle et de genre ?

5. Souhaiteriez-vous en savoir plus sur le sujet de la diversité sexuelle et de genre ?

6. Observez-vous de la LGBTQIA2S+-phobie dans le cadre de vos cours ou dans l'école ? Qu'en pensez-vous ? Vous arrive-t-il d'intervenir à la suite d'un propos ou un acte de la sorte ?

## **Partie 2 : Acteur-ric-e-s impliqué-e-s dans les cours d'éducation à la sexualité**

7. Dans vos cours d'éducation à la sexualité, enseignez-vous les notions vous-même, ou faites-vous appel à un professionnel externe, comme Tel jeune, le GRIS Montréal, etc. ?

8. [Si fait affaire avec un professionnel externe].

8.1. Est-ce que vous introduisez la matière avant sa venue avec les élèves ? Si oui, comment ?

8.2. Faites-vous une rétroaction avec les élèves ? Si oui, comment ?

8.3. Que pensez-vous du soutien que celui-ci vous offre ? Considérez-vous qu'il répond à vos attentes et besoins en la matière ?

9. [Si ne fait pas affaire avec un professionnel externe]

9.1. Souhaiteriez-vous faire affaire avec un professionnel externe pour l'enseignement des notions liées à la diversité sexuelle et de genre ? Si oui, pour quelles raisons ?

### **Partie 3 : Conceptions personnelles**

10. Dans les dernières années, la diversité sexuelle et de genre est de plus en plus abordée dans la sphère publique. Comment vous positionnez-vous à ce sujet ?

10.1. Est-ce qu'on en parle trop ? Assez ? Pas assez ?

10.2. Ces échanges vont-ils trop loin ? Pas assez loin ?

11. Considérez-vous que la diversité sexuelle et de genre a sa place dans le cadre de votre cours d'éducation sexuelle ?

### **Partie 4 : Expérience professionnelle en lien avec l'éducation à la sexualité**

12. Depuis quand enseignez-vous l'éducation sexuelle ?

13. Dans votre parcours professionnel ou personnel, avez-vous eu l'occasion de suivre une formation sur la diversité sexuelle et de genre ?

### **Partie 5 : Clôture**

14. Voudriez-vous ajouter quelque chose concernant votre position sur le sujet ou vos besoins en tant qu'enseignant-e en la matière ?

## **ANNEXE E**

## **Guide d'entrevue semi-dirigée auprès des élèves de deuxième cycle du secondaire**

### **Mot d'introduction :**

Bonjour,

D'abord, je te remercie de ton intérêt pour ma recherche réalisée dans le cadre du programme de maîtrise sur mesure de l'UQAT.

Le projet a pour objectif de décrire comment la diversité sexuelle et de genre est prise en compte dans les cours d'éducation à la sexualité donnés dans les écoles secondaires de l'Abitibi.

Dans le cadre de cet entretien, nous voulons essentiellement connaître ta perception de la diversité sexuelle et de genre dans les cours d'éducation à la sexualité.

Les échanges vont durer un peu moins de deux heures.

Mon nom est Claudia. Mon rôle est de poser les questions et d'écouter. Je ne me prononcerai pas lors de notre discussion.

Je poserai une dizaine de questions, t'invitant à passer d'un sujet à l'autre.

Tu n'es pas obligé de répondre à toutes les questions. Certaines questions peuvent être plus sensibles, donc si tu ne désires pas répondre, fait seulement mentionner que tu t'abstiendras pour cette question.

Je tiens aussi à souligner l'importance de me dire si tu ne te sens pas bien à n'importe quel moment de l'entrevue, puis de demander de l'aide au besoin.

Maintenant, je te demande de me remettre ta fiche personnelle avant le début de la rencontre.

1. On entend de plus en plus parler du genre et de l'orientation sexuelle des personnes. Dans tes mots, de quoi s'agit-il ?
2. Comment perçois-tu l'ouverture de ton école à la diversité sexuelle et de genre ?
3. Pendant ton cheminement scolaire, est-ce qu'on t'a déjà parlé de diversité sexuelle et de genre (homosexualité, bisexualité, transidentité, etc.) Si oui, dans quel contexte ? Était-ce de manière positive ou négative ?
4. Quels sujets as-tu abordés dans le cadre de vos cours d'éducation sexuelle ? (Contraception, infections transmises sexuellement [ITS], cycle menstruel, plaisir sexuel, consentement, questionnement identitaire [genre], relation amoureuse, respect, masturbation, puberté, expression de la sexualité, orientations sexuelles,...)

5. Je te présenterai ici des thèmes liés à la diversité sexuelle et de genre et te poserai quelques questions pour chacun d'eux. Pour te mettre en contexte, je mentionnerai un court texte présentant chaque thème :

- Globalité de la sexualité

*1<sup>re</sup> secondaire : Prendre conscience des défis liés à l'entrée dans l'adolescence en rapport avec sa sexualité, soit les dimensions de la sexualité et la construction d'une vision, de ses choix personnels.*

*5<sup>e</sup> secondaire : Différents aspects qui permettent de bien vivre sa sexualité ; l'affirmation de soi et de ses besoins ; l'introspection sur sa sexualité ; image corporelle ; capacité à obtenir du plaisir sexuel.*

5.1. As-tu appris ce thème dans vos cours d'éducation sexuelle ? Si oui, comment ?

5.2. Est-ce que la diversité sexuelle y était abordée ? Si oui, comment ?

5.3. Est-ce que la diversité de genre y était abordée ? Si oui, comment ?

- Croissance sexuelle humaine et image corporelle

*1<sup>re</sup> secondaire : Bénéfices d'une image corporelle positive en relation avec les sentiments, attitudes et comportements à l'égard de son corps, l'appréciation de son corps et l'influence de celui-ci sur l'expression de la sexualité. L'influence des normes sociales sur l'image corporelle.*

5.4. As-tu appris ce thème dans vos cours d'éducation sexuelle ? Si oui, comment ?

5.5. Est-ce que la diversité sexuelle y était abordée ? Si oui, comment ?

5.6. Est-ce que la diversité de genre y était abordée ? Si oui, comment ?

- Identités, rôles, stéréotypes sexuels et normes sociales

*1<sup>re</sup> secondaire : Le rôle de la puberté dans la consolidation de son identité, regroupant les changements reliés à la puberté, les différents types de relations et l'éveil amoureux et sexuel. L'exploration de nouvelles valeurs et normes ainsi que l'influence de celles-ci sur son identité de genre.*

*3<sup>e</sup> secondaire : la réflexion critique sur les représentations de la sexualité dans l'espace public et l'influence de ces représentations sur l'expression de sa sexualité.*

5.7. As-tu appris ce thème dans vos cours d'éducation sexuelle ? Si oui, comment ?

5.8. Est-ce que la diversité sexuelle y était abordée ? Si oui, comment ?

5.9. Est-ce que la diversité de genre y était abordée ? Si oui, comment ?

- Vie affective et amoureuse

*1<sup>re</sup> secondaire : l'attirance, les sentiments amoureux et comment cela permet la prise de conscience de son orientation sexuelle.*

*2<sup>e</sup> secondaire : l'influence des modèles de couples et des relations amoureuses ainsi que les défis des premières fréquentations amoureuses.*

*3<sup>e</sup> secondaire : les bénéfices d'une relation amoureuse basée sur la mutualité ainsi que la gestion saine des conflits dans une relation amoureuse.*

*4<sup>e</sup> secondaire : la reconnaissance des manifestations de violence en contexte amoureux ainsi que les solutions pour les prévenir ou y faire face.*

*5<sup>e</sup> secondaire : la prise de conscience de ce qui favorise l'établissement et le maintien de relations affectives et amoureuses significatives et comment les relations passées peuvent enrichir les relations actuelles.*

- 5.10. As-tu appris ce thème dans vos cours d'éducation sexuelle ? Si oui, comment ?
- 5.11. Est-ce que la diversité sexuelle y était abordée ? Si oui, comment ?
- 5.12. Est-ce que la diversité de genre y était abordée ? Si oui, comment ?

- Agir sexuel

*2<sup>e</sup> secondaire : les caractéristiques de l'agir sexuel à l'adolescence ainsi que le respect de ses choix en matière d'agir sexuel.*

*3<sup>e</sup> secondaire : la réflexion sur l'importance du désir et du plaisir dans l'agir sexuel ainsi que les facteurs influençant les relations sexuelles.*

*4<sup>e</sup> secondaire : les enjeux associés aux relations sexuelles à l'adolescence et la prise de conscience des éléments à privilégier pour bien vivre l'intimité affective et l'intimité sexuelle.*

- 5.13. As-tu appris ce thème dans vos cours d'éducation sexuelle ? Si oui, comment ?
- 5.14. Est-ce que la diversité sexuelle y était abordée ? Si oui, comment ?
- 5.15. Est-ce que la diversité de genre y était abordée ? Si oui, comment ?

- Agression sexuelle et violence sexuelle

*2<sup>e</sup> secondaire : Mythes et préjugés liés aux agressions sexuelles ainsi que la notion de consentement. Répercussions des mythes et des préjugés liés aux agressions sexuelles concernant les victimes, les*

*agresseurs et le contexte. Reconnaître une situation d'agression sexuelle en se situant par rapport à la notion de consentement et de son application.*

*3<sup>e</sup> secondaire : Le rôle actif pour prévenir ou dénoncer une agression sexuelle ainsi que les attitudes aidantes envers une victime. La prévention et la dénonciation d'agressions sexuelles. Sensibilisation au vécu des personnes victimes afin de les préparer à réagir de façon appropriée advenant la confiance d'un-e ami-e.*

5.16. As-tu appris ce thème dans vos cours d'éducation sexuelle ? Si oui, comment ?

5.17. Est-ce que la diversité sexuelle y était abordée ? Si oui, comment ?

5.18. Est-ce que la diversité de genre y était abordée ? Si oui, comment ?

- Infections transmissibles sexuellement et par le sang (ITSS) et grossesse

*2<sup>e</sup> secondaire : la prise de conscience de l'importance de prendre en charge sa santé sexuelle et reproductive ainsi qu'adopter une attitude favorable à l'utilisation d'une protection.*

*3<sup>e</sup> secondaire : la compréhension du fonctionnement des méthodes de protection et le développement de comportements sexuels sécuritaires.*

*4<sup>e</sup> secondaire : l'apprentissage des démarches à entreprendre après une relation non ou mal protégée*

*5<sup>e</sup> secondaire : évaluer les risques d'ITSS et de grossesse dans divers contextes de vie sexuelle active ainsi que la réflexion aux enjeux éthiques qui y sont associés.*

5.19. As-tu appris ce thème dans vos cours d'éducation sexuelle ? Si oui, comment ?

5.20. Est-ce que la diversité sexuelle y était abordée ? Si oui, comment ?

5.21. Est-ce que la diversité de genre y était abordée ? Si oui, comment ?

6. Es-tu à l'aise de poser des questions dans tes cours d'éducation sexuelle ? Si non, pour quelles raisons ?

7. Te sens-tu concerné-e par les notions enseignées en classe au sujet de la sexualité ?

8. Considères-tu, après avoir suivi le cours d'éducation à la sexualité, que tu en connais assez sur les diverses déclinaisons de l'identité de genre, sur les différentes orientations sexuelles et sur la sexualité de manière générale (hétérosexualité, bisexualité, homosexualité, etc.) ? Si non, qu'aurais-tu aimé aborder davantage en classe ?

9. Selon toi, qui est la personne qui t'a le plus éduqué concernant la sexualité ? (famille, école, pornographie, ami-e-s, etc.)

10. Dans les dernières années, la diversité sexuelle et de genre est de plus en plus abordée dans la sphère publique. Comment te positionnes-tu à ce sujet ? Est-ce qu'on en parle trop, assez, pas assez ?
11. Voudrais-tu ajouter autre chose concernant ton expérience, tes préoccupations ou tes besoins concernant la diversité sexuelle et de genre dans le cadre de vos cours d'éducation à la sexualité ?
12. Comment te sens-tu au terme de cette entrevue ?

## **ANNEXE F**

## Ressources

### 1. Coalition d'aide à la diversité sexuelle en Abitibi-Témiscamingue

- Téléphone : 819-762-2299
- Courriel : [info@coalitionat.qc.ca](mailto:info@coalitionat.qc.ca)
- Site web : <http://www.coalitionat.qc.ca>
- Tu trouveras sur cette page les diverses définitions liées à la diversité sexuelle et de genre : <https://coalitionat.qc.ca/vos-outils/lexique/#>

### 2. Tel-Jeunes

- Téléphone : 1-800-263-2266
- Textos : 514-600-1002
- Clavardage : <https://www.teljeunes.com/getdoc/7ef0b3f6-7117-4b4b-8a63-9023aad3d9cd/Comment-ca-marche>
- Courriel : <https://www.teljeunes.com/Tel-jeunes/Ecris-nous>
- Informations sur la diversité sexuelle et de genre : <https://www.teljeunes.com/Tel-jeunes/Tous-les-themes/Sexualite/Orientations-sexuelles-et-identites-de-genre>

### 3. Interligne : Information, écoute, aide

- Service d'écoute, 24/24, 7/7.
- Téléphone : 1-888-505-1010
- Textos : 514 866-0103
- Courriel : [aide@interligne.co](mailto:aide@interligne.co)

### 4. Centre prévention suicide Rouyn-Noranda

- Téléphone : 819-764-5099
- Clavardage : [suicide.ca](http://suicide.ca)

### 5. Centre prévention suicide Val-d'Or

- Téléphone : 1 866-277-3553
- Clavardage : [suicide.ca](http://suicide.ca)

### 6. Ligne info sociale

- Téléphone : 811

### 7. N'hésite pas à aller voir un-e intervenant-e à ton école si tu as besoin de parler !

## RÉFÉRENCES

- Arlaud, L. (2007). *Teresa de Lauretis, Théorie queer et cultures populaires. De Foucault à Cronenberg*. La Dispute.
- Armengaud, F. (2002). Christine Delphy : Penser le genre. *Nouvelles questions féministes*, 21(1), 126-133. <https://doi.org/10.3917/nqf.211.0126>
- Baribeau, C. et Royer, C. (2012). L'entretien individuel en recherche qualitative : Usages et modes de présentation. *Revue des sciences de l'éducation*, 38(1), 23–45. <https://doi.org/10.7202/1016748ar>
- Baril, A. (2007). De la construction du genre à la construction du « sexe » : Les thèses féministes postmodernes dans l'œuvre de Judith Butler. *Recherches féministes*, 20(2), 61-90. <https://doi.org/10.7202/017606ar>
- Baril, A. (2015). Sexe et genre sous le bistouri (analytique) : Interprétations féministes des transidentités. *Recherches féministes*, 28(2), 121-141. <https://doi.org/10.7202/1034178ar>
- Baril, A. (2013). *La normativité corporelle sous le bistouri : (Re)penser l'intersectionnalité et les solidarités entre les études féministes, trans et sur le handicap à travers la transsexualité et la transcapacité* [thèse de doctorat]. Université d'Ottawa.
- Bastien Charlebois, J. (2011). Au-delà de la phobie de l'homo : Quand le concept d'homophobie porte ombrage à la lutte contre l'hétérosexisme et l'hétéronormativité. *Reflets*, 17(1), 112-149. <https://doi.org/10.7202/1005235ar>
- Bastien Charlebois, J., Dagenais, S. et Gosselin, L. (2015). *Quel est ce « sexe » que l'on mentionne ? Quelques implications du projet de règlement encadrant les demandes de mention de sexe pour les personnes intersex(u)és*. [Mémoire présenté à la Commission des institutions pour le projet de Règlement pour le changement de nom et d'autres qualités de l'état civil pour les personnes transsexuelles ou transgenres
- Beauregard, A. (2013). *Étude critique du concept d'identité sexuelle : Science, société et queer* [mémoire de maîtrise, Université du Québec à Montréal]. <https://archipel.uqam.ca/6146/>
- Boucher, K. (2003). Faites la prévention, mais pas l'amour ! : Des regards féministes sur la recherche et l'intervention en éducation sexuelle. *Expériences*, 16(1), 121-158. <https://doi.org/10.7202/007345ar>
- Brossard, L. (2004). *Trois perspectives féministes articulant le sexe, la sexualité et les rapports sociaux de sexe : Rich, Wittig, Butler* (14). Les cahiers de l'IREF. Université du Québec à Montréal. <https://iref.uqam.ca/antérieur/trois-perspectives-lesbiennes-feministes-articulant-le-sexe-la-sexualite-et-les-rapports-sociaux-de-sexe-rich-wittig-butler/>
- Butler, J. (2005). *Trouble dans le genre : Le féminisme et la subversion de l'identité* (traduit par C. Kraus). La Découverte.
- Caillou, A. (2019, 26 août). Pour une école moins hétéronormative. *Le Devoir*. <https://www.ledevoir.com/societe/education/561339/ecole-heterosexualite>

- Cervulle, M., Duroux, F. et Gagnard, L. (2009). À plusieurs voix autour de Teresa de Lauretis : Théorie queer et cultures populaires, de Foucault à Cronenberg. *Mouvements*, 57(1), 138-154. <https://doi.org/10.3917/mouv.057.0138>
- Chamberland, L. (2010). *L'impact de l'homophobie et de la violence homophobe sur la persévérance et la réussite scolaires*. Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport et Fonds Québécois de la recherche sur la société et la culture. <https://educ.info/xmlui/bitstream/handle/11515/37837/chamberland-et-al-annexes-impact-homophobie-violence-homophobe-perserverance-reussite-scolaires-uqam-2010.pdf?sequence=4&isAllowed=y>
- Chamberland, L. (2012). La biologie de l'homosexualité : un révélateur de l'imbrication du sexisme et de l'hétérosexisme. Dans L. Cossette (dir.), *Cerveau, hormones et sexe : des différences en question* (p. 49-83). Éditions du Remue-ménage.
- Chamberland, L. (2019). Enquête Nord-Américaines sur les violences homophobes et transphobes en contexte scolaire : L'invisibilisation du sexisme. *L'Harmattan, Cahiers du Genre*, 1(66), 129-155.
- Chamberland, L. Baril, A. et Duchesne, N. (2011). *La transphobie en milieu scolaire au Québec*. Université du Québec à Montréal. <https://educ.info/xmlui/bitstream/handle/11515/37839/chamberland-et-al-transphobie-milieu-scolaire-quebec-uqam-2011.pdf>
- Chamberland, L., Desy, C. et Saint-Martin, L. (dir.). (2014). *Féminisme et luttes contre l'homophobie : de l'apprentissage à la subversion des codes* (7). Les cahiers de l'IREF. <https://wp.oic.uqam.ca/wp-content/uploads/2022/03/feminismes-et-luttes-contre-lhomophobie-cahier-de-liref-no-7.pdf>
- Chamberland, L., Émond, G., Julien, D., Otis, J. et Ryan, B. (2011). *L'homophobie à l'école secondaire au Québec : Portrait de la situation, impacts et pistes de solution*. Université du Québec à Montréal.
- Chamberland, L., Lebreton, C. (2012). Réflexions autour de la notion d'homophobie : succès politique, malaises conceptuels et application empirique. *Nouvelles questions Féministes*. 31(1), 27-43. <https://doi.org/10.3917/nqf.311.0027>
- Chauvin, S. et Lerch, A. (2016). Hétéro/homo. Dans J. Rennes (dir.), *Encyclopédie critique du genre* (p. 306-320). La Découverte. <https://doi.org/10.3917/dec.renne.2016.01.0306>
- Chiland, C. (2014). La construction de l'identité de genre à l'adolescence. *Adolescence*, 32(1), 165-179. <https://doi.org/10.3917/ado.087.0165>.
- Chouinard, V. (2011). *La prévention de l'homophobie et de l'hétérosexisme à l'école secondaire: Besoins et perceptions des enseignantes et des enseignants* [mémoire de maîtrise]. Université Laval.
- Collins, P. H. (2000[1990]). *Black Feminist Thought: Knowledge, Consciousness, and the Politics of Empowerment*. Routledge.
- Collins, P. H. et Bilge, S. (2016). *Intersectionality*. Polity Press.
- Crenshaw, K. (1989). Demarginalizing the Intersection of Race and Sex: A Black Feminist Critique of Discrimination Doctrine, *Feminist Theory and Antiracist Practice* (1), 138-167.

- Daune-Richard, A.M. et Devreux, A. M. (1992). Rapports sociaux de sexe et conceptualisation sociologique. *Femmes au travail*, 5(2), 7-30. <https://doi.org/10.7202/057697ar>
- De Lamberterie, J. (2019, 25 novembre). Le point sur l'éducation sexuelle au Québec. *Le Délit - McGill*, <https://www.delitfrancais.com/2019/11/25/le-point-sur-leducation-sexuelle-au-quebec>
- Delphy, C. (2008). Beauvoir, l'héritage oublié. *La Découverte*. 2(20), 173-180.
- De Ory, Z. (2019). Revendiquer l'asexualité : une résistance aux injonctions sexuelles ?. *Mouvements*, 99(3), 136-144. <https://doi-org.proxy.cegepat.qc.ca>
- Descheneaux, J., Pagé, G., Piazzesi, C., Pirotte, M. et Fédération du Québec pour le Planning des Naissances. (2018). *Promouvoir des programmes d'éducation à la sexualité inclusive et émancipatrice : Méta-analyse qualitative intersectionnelle des besoins exprimés par les jeunes*. Université du Québec à Montréal.
- Desjardins, G. (1990). La pédagogie du sexe : un aspect du discours catholique sur la sexualité au Québec (1930-1960). *Revue d'histoire de l'Amérique française*, 43(3), 381-401. <https://doi.org/10.7202/304814ar>
- Desouches, O. (2014). La culture : un bilan sociologique. *Idées économiques et sociales*, 175, 53-60. <https://doi-org.proxy.cegepat.qc.ca/10.3917/idee.175.0053>
- Divergenres. (2021). *Guide de grammaire neutre et inclusive*. <https://divergenres.org/wp-content/uploads/2021/04/guide-grammaireinclusive-final.pdf>
- Dorais, M. (2015). Des ados et de la diversité sexuelle : Comparaison France/Québec. *Le sociographe*. 1(49), 53-60.
- Éditeur officiel du Québec. (2012, 12 juin). *Loi visant à prévenir et à combattre l'intimidation et la violence à l'école*. <http://www2.publicationsduquebec.gouv.qc.ca/dynamicSearch/telecharge.php?type=5&file=2012C19F.PDF>
- Elazzouzi, M. (2023). L'accompagnement du changement d'attitude du personnel scolaire du niveau secondaire quant aux élèves LGBTQ+ [thèse de doctorat]. Université du Québec à Trois-Rivières. <https://depot-e.uqtr.ca/id/eprint/11145/1/eprint11145.pdf>
- Fédération des syndicats de l'enseignement du Québec. (2018). *Implantation de l'éducation à la sexualité – Sans conditions, c'est non !* <https://fse.lacsq.org/actualites/implantation-de-leducation-a-la-sexualite-sans-les-conditions-cest-non/>
- Gauthier, B. (2010). *Recherche sociale : de la problématique à la collecte des données*. Presses de l'Université du Québec.
- Gauthier, B. et Bourgeois, I. (2021). *Recherche sociale : de la problématique à la collecte des données* (7<sup>e</sup> éd.). Presses de l'Université du Québec.

- Gendron, R. (2021). *Animer les contenus en éducation à la sexualité auprès d'autistes adolescents : défis professionnels, contextuels et personnels* [mémoire de maîtrise, Université du Québec en Abitibi-Témiscamingue].  
[https://depositum.uqat.ca/id/eprint/1285/1/roxanne\\_gendron\\_memoire\\_2021.pdf](https://depositum.uqat.ca/id/eprint/1285/1/roxanne_gendron_memoire_2021.pdf)
- Geoffroy, M. (2016). *Initiatives de gestion de la diversité sexuelle et micro-agressions homonégatives: une étude qualitative des vécus et perceptions des employé.es lesbiennes, gais et bisexuel.le.s au Québec*. Université du Québec à Montréal.
- Greenbaum, M., Lagabrielle, J. Foster, S. et Chamberland, L. (2014). *Vers des milieux de vie inclusifs et sécuritaires pour la diversité sexuelle et de genre*. Chaire de recherche sur l'homophobie.  
<https://www.mfa.gouv.qc.ca/fr/publication/Documents/2014-11-17-Memoire.pdf>
- Hakeem, H. (2023). Entre performance et fragilité : mécanismes de construction de la masculinité chez des garçons du secondaire. *McGill Journal of Education/Revue des sciences de l'éducation de McGill*, 58(1), 40-60. <https://doi.org/10.26443/mje/rsem.v58i1.10129>
- Idéologie. (s.d.) Dans *Dictionnaire Usito*.  
<https://usito.usherbrooke.ca/d%C3%A9finitions/id%C3%A9ologie>
- Jackson, S. (2015). Genre, sexualité et hétérosexualité : la complexité (et les limites) de l'hétéronormativité. *Nouvelles Questions Féministes*, 34(2), 64-81. <https://doi-org.proxy.cegepat.qc.ca/10.3917/nqf.342.0064>
- Jonnaert, P. (2011). Curriculum, entre modèle rationnel et irrationalité des sociétés. *Revue internationale d'éducation de Sèvres*, (56), 135-145.
- Kocak, O. Goksu, I. et Goktas, Y. (2021). The factors affecting academic achievement: A systematic review of meta analyses. *International Online Journal of Education and Teaching (IOJET)*, 8(1), 454-484.
- Kosciw, J. G., Clark, C. M., Truong, N. L. et Zongrone, A. D. (2020). The 2019 National School Climate Survey : The Experiences of Lesbian, Gay, Bisexual, Transgender, and Queer Youth in Our Nation's Schools. GLSEN. [https://www.glsen.org/sites/default/files/2020-10/NSCS-2019-Full-Report\\_0.pdf](https://www.glsen.org/sites/default/files/2020-10/NSCS-2019-Full-Report_0.pdf)
- Kyriakides, L., Christoforou, C. et Charalambous, C. Y. (s. d.). What matters for student learning outcomes: A meta-analysis of studies exploring factors of effective teaching. *Teaching and Teacher Education*, 36, 143–152. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2013.07.010>
- Laprade, B. (2014). Queer in Québec : étude de la réception du mouvement queer dans les journaux québécois. *Cygne noir*, (2).
- Mason, E. C. M., Springer, I. et Pugliese, A. (2017). Staff Development as a School Climate Intervention to Support Transgender and Gender Nonconforming Students: An Integrated Research Partnership Model for School Counselors and Counselor Educators. *Journal of LGBT Issues in Counseling*, 11(4), 301-318. <https://doi.org/10.1080/15538605.2017.1380552>
- Mensah, M. (2012[2005]). Une troisième vague féministe au Québec ? Dans M. N. Mensah (dir), *Dialogues sur la troisième vague féministe* (p. 11-30). Éditions du Remue-ménage.
- Minard, M. (2009). Robert Spitzer et le diagnostic homosexualité du DSM-II. *Sud/Nord*, 24(1), 79-83. <https://doi-org.proxy.cegepat.qc.ca/10.3917/sn.024.0079>

- Ministère de l'Éducation et de l'Enseignement supérieur. (2018). *Contenus en éducation à la sexualité*. [http://www.education.gouv.qc.ca/fileadmin/site\\_web/documents/education/adaptation-scolaire-services-comp/EDUC-Contenus-Sexualite-GrandPublic.pdf](http://www.education.gouv.qc.ca/fileadmin/site_web/documents/education/adaptation-scolaire-services-comp/EDUC-Contenus-Sexualite-GrandPublic.pdf)
- Ministère de l'Éducation et de l'Enseignement supérieur. (2018). *Contenus détaillés en éducation à la sexualité* – *Secondaire*. [http://www.education.gouv.qc.ca/fileadmin/site\\_web/documents/education/adaptation-scolaire-services-comp/EDUC-Contenus-Sexualite-Personnel-scolaire-Secondaire-FR.pdf](http://www.education.gouv.qc.ca/fileadmin/site_web/documents/education/adaptation-scolaire-services-comp/EDUC-Contenus-Sexualite-Personnel-scolaire-Secondaire-FR.pdf)
- Ministère de l'Éducation et de l'Enseignement supérieur. (2020). *Indices de défavorisation des écoles publiques 2019-2020*. [http://www.education.gouv.qc.ca/fileadmin/site\\_web/documents/PSG/statistiques\\_info\\_decisionnelle/Indices-defavorisation-2019-2020.pdf](http://www.education.gouv.qc.ca/fileadmin/site_web/documents/PSG/statistiques_info_decisionnelle/Indices-defavorisation-2019-2020.pdf)
- Ministère de l'Éducation. (2006). *Programme de formation de l'école québécoise : Enseignement secondaire, premier cycle*. Gouvernement du Québec. [https://www.education.gouv.qc.ca/fileadmin/site\\_web/documents/PFEQ/prfrmsec1ercyclev2.pdf](https://www.education.gouv.qc.ca/fileadmin/site_web/documents/PFEQ/prfrmsec1ercyclev2.pdf)
- Ministère de l'Éducation. (2024). *Éducation à la sexualité*. <https://www.education.gouv.qc.ca/professionnels/dossiers/education-a-la-sexualite>
- Morse, J. M., Barrett, M., Mayan, M., Olson, K. et Spiers, J. (2002). Verification strategies for establishing reliability and validity in qualitative research. *International Journal of Qualitative Methods*, 1(2), 13-22.
- Munoz-Plaza, C., Quinn, S. C. et Rounds, K. A. (2002). Lesbian, Gay, Bisexual and Transgender Students: Perceived Social Support in the High School Environment. *High School Journal*. 85(4), 52-63. <https://dx.doi.org/10.1353/hsj.2002.0011>
- Observatoire de l'Abitibi-Témiscamingue (2021). *Population active occupée de 15 ans et plus selon le type d'industrie, MRC de l'Abitibi-Témiscamingue et ensemble du Québec*. <http://www.observat.qc.ca/tableaux-statistiques/emploi-et-main-doeuvre/population-active-occupee-de-15-ans-et-plus-selon-le-type-dindustrie-mrc-de-labitibi-temiscamingue-et-ensemble-du-quebec-2021>
- Petit, M.-P., Chamberland, L., Richard, G. et Chevrier, M. (2011). Jeunes de minorités sexuelles victimes d'homophobie en milieu scolaire : quels facteurs de protection ?. *Revue canadienne de santé mentale communautaire*, 30(2), 13-29. <https://www.cjcmh.com/doi/10.7870/cjcmh-2011-0014>
- PFLAG. (s.d.). Top Ten Ways to Make Schools Safe. <https://pflag.org/resource/top-ten-ways-make-schools-safe>
- Fortier, J. F. et Pizarro Noël, F. (2013). *La sociologie de A à Z*. Pearson Erpi.
- Rennes, J. (2016). *Encyclopédie critique du genre*. La Découverte.
- Reynaud, J. (2011). Le contrat social et la cohésion sociale au service de la démocratie. *Humanisme*, 294, 48-52. <https://doi.org/10.3917/huma.294.0048>
- Rice, K. (2015). Pansexuality. *The International Encyclopedia of Human Sexuality*, 861-1042.

- Richard, G. (2014). Pratiques enseignantes et diversité sexuelle. Analyse des pratiques pédagogiques et d'intervention d'enseignants de l'école secondaire québécoise [thèse de doctorat, Université de Montréal].
- Richard, G. (2019). *Hétéro, l'école? : Plaidoyer pour une éducation antioppressive à la sexualité*. Éditions du Remue-ménage.
- 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. [https://www.jstor.org/stable/canajeducrevucan.36.1.375?seq=1#metadata\\_info\\_tab\\_contents](https://www.jstor.org/stable/canajeducrevucan.36.1.375?seq=1#metadata_info_tab_contents)
- Robillard, J. (2020). Éducation à la sexualité : soutenir une approche flexible, concertée et diversifiée pour couvrir toutes les dimensions de la sexualité et répondre aux besoins variés des jeunes. [http://www.fqpn.qc.ca/main/wp-content/uploads/2020/04/FQPN-Coalition\\_Mémoire-consultations-ÉCR.pdf](http://www.fqpn.qc.ca/main/wp-content/uploads/2020/04/FQPN-Coalition_Mémoire-consultations-ÉCR.pdf)
- Rocher, G. (2011). *Introduction à la sociologie générale*. Éditions Hurtubise
- Sanna, M. E. (2006) Pratiques de soi et performance de genre: la construction des sujets politiques entre Pouvoir et Autonomie. Une lecture croisée de Michel Foucault et Judith Butler [mémoire de maîtrise, Université Paris VIII]. <https://theses.hal.science/tel-00358609/>
- Sanna, M. E. (2010). Carole Pateman, Le contrat sexuel. *Clio. Femmes, Genre, Histoire*. Belin. <https://core.ac.uk/download/pdf/224083163.pdf>
- Scali, D. (2019, 4 novembre). Éducation à la sexualité : plus de 200 élèves exemptés. *Le Journal de Québec*. <https://www.journaldequebec.com/2019/11/04/education-a-la-sexualite-plus-de-200eleves-exemptes>
- Sylvain, L. (2000). Le guide d'entrevue : son élaboration, son évolution et les conditions de réalisation d'une entrevue. [https://mobile.edug.info/xmlui/bitstream/handle/11515/32158/sylvain\\_actes\\_ARC\\_2000.pdf?sequence=1&isAllowed=y](https://mobile.edug.info/xmlui/bitstream/handle/11515/32158/sylvain_actes_ARC_2000.pdf?sequence=1&isAllowed=y)
- Statistique Canada. (2022). *Victimisation par intimidation chez les jeunes de la diversité sexuelle et de genre au Canada* [N° 75-006-x]. <https://www150.statcan.gc.ca/n1/pub/75-006-x/2022001/article/00010-fra.htm>
- St-Hilaire, C. (1999). Le paradoxe de l'identité et le devenir-queer du sujet : de nouveaux enjeux pour la sociologie des rapports sociaux de sexe. *Recherches sociologiques*, 3, 23-42.
- Thibault, S., Lavoie, K. et Chouinard, V. (2013). Les pratiques émergentes de lutte contre l'homophobie dans les milieux scolaires et jeunesse de l'Outaouais. *Reflets: revue d'intervention sociale et communautaire*, 19(1), 153-184. <https://doi.org/10.7202/1018045ar>
- Touraille, P. (2016). Mâle/Femelle. Dans J. Rennes (dir.), *Encyclopédie critique du genre* (p. 369-371). La Découverte.

- Tremblay, N., Julien, D. et Chartrand, E. (2007). L'adaptation des jeunes gais, lesbiennes ou personnes bisexuelles et de leurs parents en contexte urbain et régional. Dans D. Julien et J.J Lévy (dirs.), *Homosexualités: Variations régionales*, (1<sup>ère</sup> édition, p. 161-184). Presses de l'Université du Québec.
- Russel, S. T., Ryan, C., Toomey, R. B., Diaz, R. M. et Sanchez, J. (2011). Lesbian, Gay, Bisexual, and Transgender Adolescent School Victimization : Implications for Young Adult Health and Adjustment. *Journal of School Health*, 81(5), 223-230. <https://doi.org/10.1111/j.1746-1561.2011.00583.x>