

KATHLEEN BOUCHER

**LES REPRÉSENTATIONS SOCIALES DE L'ÉDUCATION
SEXUELLE À L'ADOLESCENCE AU QUÉBEC
AU TOURNANT DU XXI^e SIÈCLE :
discours au féminin pluriel et singulier**

Thèse présentée
à la Faculté des études supérieures et postdoctorales de l'Université Laval
dans le cadre du programme de doctorat sur mesure en psychologie et éducation
pour l'obtention du grade de Philosophiae doctor (Ph.D)

FACULTÉ DES ÉTUDES SUPÉRIEURES ET POSTDOCTORALES
UNIVERSITÉ LAVAL
QUÉBEC

2012

RÉSUMÉ

Divers constats ressortent des recherches menées en éducation sexuelle (ÉS) au tournant du XXI^e siècle, au Québec et ailleurs en Occident, notamment l'attention accordée à la prévention de problèmes sociaux liés à la sexualité de populations dites « à risque ». Les femmes et les jeunes filles sont au cœur des préoccupations. D'une part, les interventions d'ÉS tendent à responsabiliser davantage les jeunes filles dans la « gestion » de leur sexualité et d'autre part, le rôle central joué par les femmes (mères, intervenantes) est démontré. Que pensent des femmes de l'ÉS et quelles sont leurs expériences de transmission et d'appropriation des savoirs en la matière? Cette thèse interdisciplinaire, de nature essentiellement qualitative et fondée sur une épistémologie constructiviste et féministe (*standpoint theory*), s'intéresse aux représentations sociales (RS) de l'ÉS à l'adolescence au Québec au tournant du XXI^e siècle, dans le contexte de la réforme scolaire ayant entraîné la disparition du programme d'ÉS québécois. Trente femmes membres de six groupes d'intérêts intéressés à des questions relatives à la sexualité (M = 39,9 ans) ainsi que 10 mères (M = 49,2 ans) et 10 filles (M = 19,4 ans), pour un échantillon total de 50 participantes, ont respectivement participé à des *focus groups* et à des entretiens individuels semi-dirigés. L'ensemble des participantes s'est également prêté à une tâche d'association de mots. Une analyse de contenu qualitative et quantitative montre que les RS de l'ÉS s'organisent autour de huit acteurs (école, famille, autres intervenant-es, jeunes, pairs, médias, Église, État) et de six dimensions (didactique, reproductive/sociosanitaire, sexuelle, affective/relationnelle, axiologique/éthique, sociale/psychosociologique). Certaines convergences et divergences entre les groupes d'intérêts ainsi qu'entre les mères et les filles sont observées. Les résultats de l'analyse qualitative, appuyés par une analyse factorielle des correspondances, mettent en relief deux principes organisateurs des prises de position des participantes à l'égard du contenu des RS : un axe de liberté versus de contrôle sexuels et un axe qui implique une vision sociale/politique versus individuelle/privée de la sexualité. Six variables d'ancrage des prises de position de type sociologique et six de type psychologique/psychosociologique ressortent. Des recommandations pour la recherche et l'intervention sont formulées.

ABSTRACT

Sexual education (SE) research conducted at the turn of the 21st century in Quebec and elsewhere in the West, shows that a particular attention has been devoted to the prevention of sexually-related social problems of “at risk” populations. Women and girls are at the heart of the concerns. On the one hand, SE interventions tend to give greater responsibility to girls in the “management” of their sexuality, and on the other, the central role played by women (mothers, practitioners) in SE is largely demonstrated. What do women think of SE and what are their experiences of transmission and appropriation of sexual knowledge? This interdisciplinary thesis, essentially qualitative and grounded on a constructivist and feminist (standpoint theory) epistemology, is about the social representations (SR) of teenage SE in Quebec at the turn of the 21st century, in the context of the school reform which led to the withdrawal of the official SE school program. Thirty women members of six interest groups concerned by issues related to sexuality (M = 39.9 y.o.), as well as 10 mothers (M = 49.2 y.o.) and 10 daughters (M = 19.4 y.o.), for a total sample of 50 participants, respectively participated in focus groups and individual semi-directed interviews. All the participants also responded to a word association task. A qualitative and quantitative analysis of content showed that the RS of SE organized themselves around eight agents (school, family, other practitioners, youth, peers, media, Church, State), and six dimensions (didactical, reproductive/sociosanitary, sexual, affective/relational, axiological/ethical, social/psychosociological). Some convergences and divergences between the interest groups and the mothers and the daughters were observed. Results from the qualitative analysis, supported by a factorial correspondence analysis, highlighted two principles which organized the participants’ positions towards the content of the SR: one axis of sexual freedom versus of sexual control, and one axis which implied a social/political vision of sexuality versus an individual/private vision of sexuality. Twelve anchoring variables of the participants’ positions were found; six of sociological type, six of psychological/psychosociological type. Recommendations for research and intervention are presented.

AVANT-PROPOS

Au terme de cette aventure intellectuelle, il y a des personnes, sans lesquelles la réalisation de cette thèse n'aurait pu être possible, que je tiens à remercier.

D'abord, toute ma reconnaissance aux participantes de cette étude. Elles ont été les muses dont les mots inspirants m'ont habitée pendant longtemps. Leur générosité et leur disponibilité ont été remarquables.

Cette thèse aurait difficilement pu être réalisée sans le soutien financier du Conseil de recherches en sciences humaines (CRSH) du Canada et de la Chaire Claire-Bonenfant – femmes, savoirs et sociétés de l'Université Laval.

Je tiens également à souligner la contribution de Laurence Fortin-Pellerin, Marie-Hélène Provost, Myrielle Tessier et Annie Truchon à la transcription des *focus groups* et des entretiens. Merci aussi à Laurence pour nos conversations féministes animées! Un grand merci également à Fanny Bourgeois pour son aide dans le traitement des données sociodémographiques et liées à l'association de mots. Toute ma reconnaissance va aussi à Élias Rizkallah, pour son précieux soutien dans les analyses statistiques de données textuelles. Sa générosité est admirable et sa passion pour la recherche et la méthodologie, contagieuse! Un merci tout spécial également à Luc Poulin, pour son aide informatique et pour nos échanges inspirants.

Les membres de mon comité de thèse ont toute ma gratitude et mon admiration. Leur soutien indéfectible, la richesse et l'originalité de leurs réflexions ainsi que leurs commentaires positifs et constructifs, ont su m'encourager à persévérer, dans les beaux jours comme dans les moments de tempête. Je leur en suis extrêmement reconnaissante. Plus précisément, merci à Madame Pierrette Bouchard, professeure retraitée en éducation, pour l'élégance de ses recherches et pour son féminisme pragmatique, près du vécu des femmes. Un énorme merci aussi à Madame Johanne Daigle, professeure en

histoire des femmes, qui m'accueillit dans son bureau un jour où j'étais en proie au doute existentiel et qui me proposa le doctorat sur mesure. Son enthousiasme pour la recherche, sa confiance en mes capacités et ses commentaires « historiques » éclairants m'ont été d'un précieux conseil tout au long de ma démarche. Je remercie également Madame Marguerite Lavallée, professeure en psychologie et codirectrice de thèse, pour sa vivacité d'esprit, sa curiosité intellectuelle, son œil de lynx si habile à débusquer les coquilles et les incohérences et son immense générosité. Et à ma directrice de thèse, Madame Francine Dufort, professeure de psychologie communautaire, maintenant retraitée, la plus grande des reconnaissances. Francine, en travaillant avec toi toutes ces années, j'ai eu la chance d'apprendre mon « métier » de chercheuse comme le faisait jadis l'apprentie avec son maître. Tes qualités professionnelles tout autant qu'humaines sont une source d'inspiration. Francine, qui sait si bien allier originalité des recherches, rigueur intellectuelle, esprit critique, sens de la justice, intégrité, confiance en nos capacités, disponibilité, générosité, humour et solidarité. C'est en te côtoyant que j'ai forgé l'essentiel de ma pensée et de ma démarche intellectuelle. Je connais ma chance et je t'en remercie profondément. Merci aussi à Madame Tamarha Pierce, professeure en psychologie et à Madame Emmanuelle Bédard, professeure en sciences infirmières à l'UQAR, qui ont accepté d'évaluer ma thèse en fin de parcours, ce qui ne doit pas être un rôle facile.

Et que dire de mes ami-es! Merci à Stéphane Cantin pour les innombrables heures passées ensemble au FAS à bûcher sur notre œuvre et pour nos débats endiablés! Des heures de plaisir! Merci aussi à Marc, fidèle ami toujours quelque part entre ciel et terre, pour les appels surprises encourageants dont il me gratifie régulièrement. Je m'incline également devant mes précieuses amies « de filles ». Merci à Dominique Laflamme, amie loyale et brillante, pour nos escapades improvisées, nos chroniques déjantées sur la vie, l'amour et le sort de l'humanité et pour son soutien « jusqu'au point final ». Merci à cousine Fanie, pour l'humour de nos discussions existentielles et pour nos théories amoureuses loufoques, mais combien fondées! Et que dire de ma « vieille » amie de toujours Isabelle Giguère, pour nos conversations intimes à bâtons rompus, sans tabous ni préjugés, et pour la complicité. À Marie-Hélène Cantin, amie sensible, généreuse et

admirable, avec qui je partage le goût de la culture et de la découverte, merci pour ton ouverture d'esprit et ton soutien de tous les instants. Merci aussi à « Madame » Lyne, une de mes « mères » d'adoption, pour son soutien et son suivi étroit et bienveillant de l'avancement de mes travaux : « Puis, ma punaise, ça avance-tu ta thèse? » Et, enfin, coup de chapeau à mes nouveaux amis de Montréal, qui m'ont connue dans « la détresse et l'enchantement » (Gabrielle Roy) de la rédaction.

Je souhaite rendre hommage à mes deux grands-mères décédées, toutes deux avant-gardistes et féministes sans le savoir. À grand-mère paternelle Yvonne, enseignante de rang lorsqu'elle était jeune femme, pour qui l'éducation était une valeur fondamentale et qui aurait répété à ses quinze enfants : « Les filles, vous autres, mariez-vous pas, faites des sœurs; les gars, vous autres, mariez-vous », ayant compris le lourd tribut que constituait, pour les femmes de son époque, le mariage, avec ses maternités nombreuses et l'abandon des aspirations professionnelles de jeunesse. À grand-mère maternelle Diana, femme fonceuse et entrepreneure chevronnée, qui se vit refuser la communion parce qu'elle jugeait que cinq enfants était suffisant et qui me dit, peu de temps avant sa mort : « Les curés, ce qu'ils disaient sur la sexualité, c'était pas vrai ».

Merci également à mon frère Herman et à ma belle-sœur Hélène pour leurs encouragements et à mes petits neveux Philippe et Nicolas pour leur émerveillement face à la vie et leur vivacité ; ils ont su mieux que quiconque me ramener les deux pieds sur terre!

Mon immense gratitude à mes parents, grands artisans de mon succès et de la personne que je suis devenue. Ils furent de tous les combats! Leur soutien indéfectible fut un allié puissant dans la poursuite de mon rêve. Ils m'ont légué en héritage des valeurs fondamentales, dont le non-jugement et le goût du savoir et du travail bien fait. Merci à mon père, Jude, qui m'a appris à faire confiance à la vie et à user du remède à bien des maux qu'est l'humour. Merci à ma mère, Ginette, un modèle de courage et de persévérance, pour sa présence, son écoute, sa confiance, sa générosité et son ouverture

d'esprit. Grâce à elle, j'ai pu, adolescente, explorer ma sexualité en toute liberté et sécurité.

Je ne saurais clore ces remerciements sans souligner la contribution de mon amoureux Irshad, un amour né d'une correspondance d'adolescent-es entre un Mauricien et une Québécoise, pour sa grande bonté, sa foi en moi, son infinie patience et son amour.

TABLE DES MATIÈRES

RÉSUMÉ	ii
ABSTRACT	iii
AVANT-PROPOS	iv
TABLE DES MATIÈRES	viii
LISTE DES ANNEXES	x
LISTE DES TABLEAUX	xi
LISTE DES FIGURES	xii
CHAPITRE 1 : Contexte théorique	1
1.1 Mise en contexte de l'éducation sexuelle au Québec : de son institutionnalisation à sa remise en question	2
1.2 Définition de l'objet d'étude : l'éducation sexuelle, une notion polysémique.....	9
1.3 La recherche en éducation sexuelle : discours de l'appliqué et du fondamental	14
1.3.1 La recherche appliquée empirique : la prévention des «problèmes sociaux» liés à la sexualité	15
1.3.2 La recherche fondamentale empirique et théorique : la construction sociale des « problèmes sociaux » liés à la sexualité.....	20
1.4 Définition de la problématique : discours collectifs et individuels d'acteurs sociaux concernés par l'éducation sexuelle au Québec	29
1.5 Cadre conceptuel : la théorie des représentations sociales	36
1.5.1 Historique et définition générale de la notion	37
1.5.2 Objet, contenu et processus à la base de la représentation sociale.....	39
1.5.3 Différentes approches de la représentation sociale	42
1.6 Rappel de la problématique et questions et objectifs de recherche.....	47
CHAPITRE 2 : Méthodologie	50
2.1 Perspective épistémologique de la recherche : constructivisme et féminisme.....	50
2.2 Approche méthodologique : une démarche essentiellement qualitative.....	59
2.3 Populations à l'étude et échantillonnage : un échantillon par contraste- saturation	66
2.3.1 Des femmes membres de groupes d'intérêts	68
2.3.2 Des mères et des filles.....	71
2.4 Collecte des données : un corpus provoqué de sources orales et écrites	73
2.4.1 L'association de mots pour toutes les participantes	74
2.4.2 Le <i>focus group</i> pour les femmes membres de groupes d'intérêts	75
2.4.3 L'entretien individuel semi-dirigé pour les mères et les filles	78
2.4.4 Un questionnaire de renseignements sociodémographiques incluant quelques questions d'opinions fermées pour toutes les participantes	79
2.4.5 Un journal de bord... pour la chercheuse!	80
2.5 Analyse des données : principalement qualitative, secondairement quantitative.....	81
2.5.1 Analyse de contenu qualitative comparative pour l'ensemble du corpus.....	81
2.5.2 Quelques analyses quantitatives exploratoires pour l'association de mots.....	87

2.6 Considérations éthiques : précautions d'usage et apports du féminisme	89
CHAPITRE 3 : Résultats	92
3.1 Caractéristiques sociodémographiques des participantes	93
3.2 Résultats de l'analyse qualitative et quantitative de l'association de mots : une première vision d'ensemble des représentations	97
3.2.1 Catégories issues de l'analyse qualitative de l'association de mots : contenu des représentations sociales ou savoir commun entourant l'éducation sexuelle	98
3.2.2 Répartition quantitative des contenus de la représentation : fréquences de mots et proportions de participantes en ayant fait mention	101
3.2.3 Principes organisateurs et prises de position des groupes d'intérêts, des mères et des filles : une première exploration quantitative	111
3.3 Résultats de l'analyse qualitative des <i>focus groups</i> et des entretiens individuels : une vision plus en profondeur des représentations	124
3.3.1 Catégories issues de l'analyse qualitative des <i>focus groups</i> et des entretiens individuels : contenu des représentations sociales ou savoir commun entourant l'éducation sexuelle	124
3.3.2 Convergences et divergences des discours : groupes d'intérêts agrégés versus mères et filles agrégées; groupes d'intérêts entre eux; mères et filles entre elles	318
3.3.2.1 Les groupes d'intérêts versus les mères et les filles : discours « collectif » et discours « individuel »	318
3.3.2.2 Les groupes d'intérêts entre eux : mise en exergue des aspects sociaux et politiques de l'éducation sexuelle	322
3.3.2.3 Les mères et les filles : transmission intergénérationnelle des savoirs liés à la sexualité	326
3.3.3 Des principes organisateurs des prises de position : constats tirés de l'analyse des <i>focus groups</i> et des entretiens	336
3.3.4 Exploration de l'ancrage des représentations	338
CHAPITRE 4 : Discussion	353
4.1 Des représentations sociales de l'éducation sexuelle au tournant du XXI ^e siècle au Québec : au-delà du discours reproductif/sociosanitaire	353
4.2 De la transmission mères-filles des savoirs liés à la sexualité : source d'émancipation	372
4.3 Limites et forces de la thèse	378
4.4 Recommandations pour la recherche et l'intervention en éducation sexuelle	382
4.4.1 L'éducation sexuelle familiale et les dimensions sexuelle et affective : des univers à explorer	382
4.4.2 L'éducation sexuelle dans le Québec des années 2010 : une pratique sociale à remettre à l'ordre du jour	384
RÉFÉRENCES	387

LISTE DES ANNEXES

ANNEXE A : Canevas d'entretien pour les groupes d'intérêts	410
ANNEXE B : Canevas d'entretien pour les mères et les filles	416
ANNEXE C : Questionnaire de renseignements sociodémographiques et de questions d'opinions fermées pour les femmes membres de groupes d'intérêts	423
ANNEXE D : Questionnaire de renseignements sociodémographiques et de questions d'opinions fermées pour les mères et les filles	431
ANNEXE E : Exemple de fiche analytique pour un <i>focus group</i>	438
ANNEXE F : Exemple de fiche analytique pour un entretien individuel	443
ANNEXE G : Formulaire de consentement pour les femmes membres de groupes d'intérêts	447
ANNEXE H : Formulaire de consentement pour les mères et les filles	450
ANNEXE I : Liste d'organismes pouvant venir en aide aux participantes	453
ANNEXE J : Tableau de renseignements sociodémographiques détaillé pour les femmes membres de groupes d'intérêts	455
ANNEXE K : Tableau de renseignements sociodémographiques détaillé pour les mères et les filles	459
ANNEXE L : Définition détaillée des catégories issues de l'analyse qualitative de l'association de mots	462
ANNEXE M : Définition détaillée des catégories issues de l'analyse qualitative des <i>focus groups</i> et des entretiens individuels	469
ANNEXE N : Déclarations, par les mères et les filles, de cas de grossesses hors mariage ou à l'adolescence, d'IVG, d'ITSS, de harcèlement et violence sexuels et de violence dans la vie amoureuse/conjugale, vécus par elles-mêmes ou par une femme proche	475

LISTE DES TABLEAUX

Tableau 1. <i>Caractéristiques principales des grands paradigmes de recherche</i>	51
Tableau 2. <i>Caractéristiques des groupes d'intérêts</i>	70
Tableau 3. <i>Résumé des principales caractéristiques méthodologiques de la recherche</i>	89
Tableau 4. <i>Caractéristiques sociodémographiques des femmes membres de groupes d'intérêts</i>	93
Tableau 5. <i>Indicateurs d'engagement dans et de cohésion des groupes d'intérêts</i>	95
Tableau 6. <i>Caractéristiques sociodémographiques des mères et des filles</i>	96
Tableau 7. <i>Fréquences de mots des groupes d'intérêts agrégés comparés à celles des mères et des filles agrégées</i>	101
Tableau 8. <i>Proportions (%) de participantes ayant fait mention de mots pour les groupes d'intérêts agrégés comparés aux mères et aux filles agrégées</i>	103
Tableau 9. <i>Fréquences de mots pour chacun des groupes d'intérêts</i>	104
Tableau 10. <i>Fréquences de mots pour les mères et les filles</i>	106
Tableau 11. <i>Proportions (%) de participantes dans chacun des groupes d'intérêts ayant fait mention des mots</i>	109
Tableau 12. <i>Proportions (%) des mères et des filles ayant fait mention des mots</i>	109
Tableau 13. <i>Test d'indépendance de l'AFC</i>	111
Tableau 14. <i>Importance des sept facteurs de l'AFC</i>	112
Tableau 15. <i>Résultats de l'AFC lexicale pour les groupes d'intérêts, les mères agrégées, les filles agrégées et les catégories – coordonnées, contributions et cosinus carrés pour les deux premiers axes factoriels</i>	114
Tableau 16. <i>Spécificités pour les groupes d'intérêts, les mères agrégées et les filles agrégées</i>	117
Tableau 17. <i>Moyennes aux questions d'opinions fermées relatives à l'éducation sexuelle pour les groupes d'intérêts</i>	121
Tableau 18. <i>Moyennes aux questions d'opinions fermées relatives à l'éducation sexuelle pour les filles et les mères</i>	122
Tableau 19. <i>Résumé des principaux constats de l'analyse de contenu qualitative des focus groups et des entretiens individuels, par acteur et par dimension</i>	314
Tableau 20. <i>Couverture spontanée du champ de représentations par les groupes d'intérêts, les mères et les filles</i>	319
Tableau 21. <i>Évolution de la qualité de la communication mères-filles en matière de sexualité de l'adolescence à actuellement</i>	330
Tableau 22. <i>Ancrage sociologique et psychologique/psychosociologique des représentations</i>	340

LISTE DES FIGURES

Figure 1. <i>Arbre catégoriel issu de l'association de mots</i>	100
Figure 2. <i>Représentation graphique des groupes d'intérêts, des mères agrégées, des filles agrégées et des catégories sur les axes factoriels 1 et 2 à la suite de l'AFC</i>	113
Figure 3. <i>Arbre catégoriel issu des focus groups et des entretiens individuels</i>	126

CHAPITRE 1

Contexte théorique

Le propre de notre point de vue est d'être un point de vue sur un point de vue.
Pierre Bourdieu (1993)

Au tournant du XXI^e siècle, au Québec et ailleurs en Occident, l'éducation sexuelle retient l'attention de plusieurs actrices et acteurs sociaux (chercheurs, intervenants, groupes d'intérêts) préoccupés par la santé et le développement des adolescentes et des adolescents. Est-ce là une manifestation des propos de certains qui constatent que c'est « autour de l'idée du sexe que vont s'organiser presque tous les faits affectifs ou représentatifs relatifs à l'adolescence » (Galland, 2001, p. 39)? Cette observation est vraisemblablement attribuable au fait que l'adolescence est marquée par l'arrivée de la puberté et de la génitalité, donc par la capacité de reproduction. Il serait possible de débattre longuement cette question, mais il demeure que des phénomènes comme la grossesse à l'adolescence, l'agression sexuelle, la violence dans les fréquentations amoureuses des jeunes, les infections transmissibles sexuellement et par le sang (ITSS)¹, le virus de l'immunodéficience humaine/syndrome d'immunodéficience acquise (VIH/SIDA), ou encore le développement d'une sexualité « saine et responsable », ont engendré, depuis le milieu des années 1980, jusqu'au début des années 2000, et encore aujourd'hui, un nombre impressionnant de travaux et d'interventions. Plus récemment, des phénomènes sociaux sexuels tels que la sexualisation précoce des filles, l'« hypersexualisation » de la société, la pornographie infantile, les amies avec bénéfices sexuels, dits *fuck friends*, la cybersexualité (e.g., clavardage sexuel, cybersexe, « sextos », cyberpornographie) et les activités sociales sexualisées (e.g., danses « sandwich », effeuillage, mime de ou gestes sexuels explicites faits en public lors de fêtes), se sont ajoutés aux préoccupations des chercheur-es et des intervenant-es.

¹ Cette expression a remplacé celle de « maladies transmissibles sexuellement » (MTS) depuis quelques années, le terme « infection » étant plus englobant que celui de « maladie ».

Un constat peut se dégager de l'examen sommaire de ces travaux : la rareté des connaissances de nature fondamentale, qui nous renseigneraient sur les représentations sociales de l'éducation sexuelle au Québec au tournant du XXI^e siècle. La présente thèse vise à mettre en relief une partie de ces représentations, en retraçant les discours collectifs et individuels d'acteurs sociaux particulièrement concernés par cette question.

Cette thèse est réalisée dans le cadre d'un programme de doctorat sur mesure en sciences sociales. Elle est interdisciplinaire, en ce sens qu'elle intègre de manière dynamique des savoirs issus de diverses disciplines, la psychologie communautaire et sociale et l'éducation, principalement, mais aussi l'histoire, la sexologie, la santé communautaire, la sociologie, pour ne mentionner que celles-là, afin de mieux comprendre le phénomène complexe de l'éducation sexuelle. Elle se divise en quatre chapitres. Le premier chapitre présente une mise en contexte de l'éducation sexuelle au Québec depuis les années 1960, la définition de l'objet d'étude, la recension des travaux effectués dans le domaine, la définition de la problématique, les tenants et aboutissants de la théorie des représentations sociales, cadre conceptuel choisi pour étudier l'éducation sexuelle, ainsi que les questions et objectifs de recherche. Le deuxième chapitre décrit la méthodologie utilisée pour y répondre. Le troisième chapitre expose les résultats de la thèse et le quatrième et dernier chapitre présente une discussion de ces derniers.

1.1 Mise en contexte de l'éducation sexuelle au Québec : de son institutionnalisation à sa remise en question

Les origines du questionnement de recherche se situent dans le cadre de la polémique qui a entouré l'avenir de l'éducation sexuelle en milieu scolaire, dans le contexte de la réforme québécoise de l'éducation amorcée en 2000 et qui s'est échelonnée sur plusieurs années, touchant les secteurs préscolaire, primaire et secondaire (ministère de l'Éducation du Québec (MEQ²), 1997, 2000, 2001). Cette dernière s'est caractérisée par un réaménagement majeur des curriculums scolaires, favorisant le retour à l'enseignement des matières qualifiées « d'essentielles », regroupées en cinq domaines d'apprentissage (e.g.,

² Maintenant renommé ministère de l'Éducation du Loisir et du Sport (MELS).

langues, mathématique/science/technologie), à l'intérieur desquels les enseignantes et les enseignants doivent intégrer cinq domaines généraux de formation (e.g., santé et bien-être, médias), tout en participant au développement de neuf compétences transversales (e.g., exercer son jugement critique, coopérer)³.

Cette réforme impliquait la disparition du programme officiel d'éducation sexuelle québécois, au profit d'activités pédagogiques d'éducation sexuelle visant l'acquisition de compétences liées à la santé (Arcand, Daigle, Lapointe, Moreau, & Rodrigue, 1998), pouvant, notamment, être intégrées dans le domaine général de formation « santé et bien-être » (Duquet, 2008). Ce contexte de changement n'a pas été sans préoccuper des intervenantes et des membres de groupes d'intérêts (communautaires ou de défense des droits) qui s'intéressent à l'éducation sexuelle des jeunes. D'aucunes craignaient un retour en arrière, car l'éducation sexuelle devenant la responsabilité de toutes et de tous (chaque enseignant-e pouvant en traiter selon la perspective particulière de son domaine d'apprentissage, par exemple, discuter de l'évolution de l'image corporelle féminine depuis le début du XX^e siècle en histoire), elle risquait de devenir la responsabilité de personne. Au moment d'élaborer la présente problématique de recherche et de mener l'enquête auprès des participantes, il n'existait encore aucune ligne directrice claire en matière d'éducation sexuelle destinée au personnel enseignant et aux autres intervenant-es, dans le cadre de la réforme. Ce n'est que plus tard, en 2003, qu'a été publié le document *Éducation à la sexualité dans le contexte de la réforme de l'éducation* (Duquet, 2003) pour leur offrir des repères dans leur démarche d'éducation sexuelle en milieu scolaire, et qu'ont été implantées des formations pour les soutenir dans cette tâche (Duquet, 2008).

Rappelons que l'éducation sexuelle a obtenu le statut de pratique sociale institutionnalisée⁴ au Québec en 1986-1987, lors de l'implantation, dans toutes les écoles primaires et

³ Pour un exposé plus détaillé sur le nouveau programme, voir MEQ (2001).

⁴ Le terme « institutionnalisation » est important ici, car il implique la formalisation et l'officialisation de l'éducation sexuelle comme pratique sociale reconnue et répandue dans la société québécoise. Il ne faut pas croire, cependant, que l'éducation sexuelle, entendue au sens large, était absente au Québec avant les années 1960. Pensons aux discours catholiques sur la sexualité, dont les nombreux écrits de l'abbé Victorin Germain, ou aux cours de préparation au mariage (voir Desjardins, 1990, 1995; Fleury-Potvin, 2006; Gauvreau, Gervais, & Gossage, 2007; Lévesque, 1989).

secondaires, du volet *Éducation à la sexualité* du programme plus large de Formation personnelle et sociale (Duquet, 2008; FPS, MEQ, 1986). Divers auteurs considèrent que l'institutionnalisation de l'éducation sexuelle dans la province peut se comprendre à travers les transformations sociales et culturelles qui ont entouré la Révolution tranquille des années 1960 (Bouchard & Houle, 1994; Lévy & Dupras, 1981). Parmi ces transformations, on note un processus de sécularisation de la société québécoise, qui se reflète entre autres par la laïcisation des institutions sociales, comme l'école et par une distanciation progressive de la population par rapport aux valeurs religieuses, dont celles liées à la sexualité. On assiste, en effet, à des revendications sociales porteuses « d'une volonté de savoir plus empirique et plus concrète » sur la sexualité (Lévy & Dupras, 1981, p. 7).

Une de ces revendications, véhiculée par différents groupes d'intérêts, concerne la diffusion d'information en planification des naissances⁵ (Dumont, Jean, Lavigne, & Stoddart, 1992; Dumont & Toupin, 2003; Gauvreau, Gervais, & Gossage, 2007; Larouche, 1991). Il y a, d'une part, des groupes d'allégeance religieuse, qui prônent les méthodes de régulation des naissances naturelles (e.g., méthodes rythmiques, telles qu'Ogino-Knauss, dite du calendrier et sympto-thermique), en conformité avec la norme catholique romaine. L'organisme Séréna, fondé par un couple de pratiquants catholiques, en est un exemple. Il y a, d'autre part, des groupes d'allégeance séculière, particulièrement portés par les femmes, qui contestent la tradition catholique en promouvant l'accès à des méthodes de régulation des naissances efficaces (e.g., contraceptifs oraux). Ces groupes font partie du mouvement du *planning* familial.

⁵ Il est à noter que la question de la planification des naissances ou de la contraception n'est pas nouvelle au Québec. Par exemple, une étude de Gérard Bouchard (2000) met en relief une volonté de limiter les naissances, de même que certaines pratiques contraceptives (souvent inefficaces) chez des paysannes du Saguenay dans les années 1860-1930. Nous savons aussi que la méthode d'Ogino-Knauss dite du calendrier, élaborée dans les années 1920, était connue des médecins, mais peu diffusée dans la population (Larouche, 1991), les femmes d'origine bourgeoise y ayant, au départ, un peu plus accès que leurs congénères d'origines ouvrière ou paysanne (Lemieux & Mercier, 1987, 1989). En outre, Gauvreau et al (2007) rapportent des résultats de recherche qui montrent que la question de la limitation des naissances était présente chez des ouvrières montréalaises durant la crise économique des années 1930. Ils observent, de plus, une volonté de contrôle explicite des naissances chez des couples catholiques mariés après la deuxième guerre mondiale et mettent en exergue trois attitudes face à la norme catholique en matière de procréation : conformité quasi exemplaire, dissidence définitive et consciente, et attitude transgressive après une phase de conformité. Ils identifient, à ce titre, deux phases de la vie conjugale ; une première d'ouverture à l'enfant et une deuxième de fermeture à l'enfant. La méthode Ogino et le retrait ou coït interrompu étaient les moyens de contraception les plus utilisés (voir l'ouvrage pour plus de détails).

D'ailleurs, les revendications de groupes laïques de femmes pour le contrôle de leur fécondité et de leur sexualité seraient notamment à l'origine de l'institutionnalisation de l'éducation sexuelle au Québec (Desaulniers, 1994). En effet, nombreuses sont celles qui réclament l'abolition de la loi interdisant la publicité et la vente de contraceptifs ou la diffusion d'information sur la contraception, ce qui est officiellement fait en 1969 (Dumont et al, 1992; Dumont & Toupin, 2003). De plus, la saga entourant le droit à l'avortement rallie plusieurs groupes de femmes dans les années 1970. Des manifestations sont organisées, des pétitions sont signées (dont celle au célèbre slogan « Nous aurons les enfants que nous voulons », entérinée par 119 personnalités féminines). Dans la même lancée, un regroupement de groupes de femmes réclame en bloc « le droit à des cours de sexualité et de contraception dans toutes les écoles et ce avant la puberté » (Comité de lutte pour l'avortement et la contraception libres et gratuits, 1974, cité dans Dumont & Toupin, 2003). En bref, le lent accès à la contraception efficace et après un parcours semé d'embûches, à l'avortement, permet aux femmes de disposer plus librement de leur corps et de dissocier la sexualité de la maternité (Dumont et al, 1992; Dumont & Toupin, 2003; Montreynaud, 2009).

De façon concomitante, on assiste à la révolution ou libération sexuelle au Québec, comme ailleurs en Occident. Comme le diront certaines (Dumont et al, 1992, p. 536), « le corps se libère et on prononce les anciens mots interdits : plaisir, jouissance, orgasme ». La vie sexuelle peut désormais s'exprimer hors des liens sacrés du mariage, sans la crainte constante d'une grossesse. Cependant, comme le suggère Maryse Jaspard (1997, p. 117),

la libération sexuelle, incluse dans un ensemble de transformations de la société, notamment des rapports sociaux entre hommes et femmes, se conjugue différemment selon le sexe. Au cours des siècles, les hommes ont toujours bénéficié, de droit ou de fait, d'une relative liberté sexuelle; cette liberté, les femmes la conquièrent au cours des années [mil neuf cent] soixante-dix : avec la « libre disposition de leur corps », leur plaisir et leur désir peuvent s'exprimer, à l'égal de l'homme, hors de la procréation.

En somme, on assiste à un certain enchevêtrement du mouvement d'émancipation des femmes et de celui de la libération sexuelle (Dumont et al, 1992). Quoi qu'il en soit, il serait imprudent de croire, à la lumière de travaux qui sont présentés plus loin, que la

révolution sexuelle a entraîné la fin des contrôles sociaux sexuels, notamment pour les femmes.

Les années 1960 se caractérisent aussi par l'émergence de la *scientia sexualis* (Foucault, 1976) ou de la sexologie au Québec, à travers la formation de groupes de recherches sur la sexualité, qui rassemblent des professionnels de diverses disciplines comme la médecine, la psychiatrie, la psychologie, l'éducation et la théologie. La création, en 1968, de l'Université du Québec, née du désir de démocratiser et de moderniser l'institution universitaire, ouvre la voie à l'institutionnalisation de la sexologie dans la province, par son introduction, en 1969, à l'Université du Québec à Montréal, fondée la même année (Brenot, 2006; Dupras, 2008; Dupras & Dionne, 1989). Cet événement n'est d'ailleurs pas sans lien avec l'institutionnalisation de l'éducation sexuelle au Québec. En effet, selon Larouche (1991, pp. 88-89), la sexologie gagne sa place à l'université parce que « ses promoteurs étaient certains de l'implantation imminente de programmes d'éducation sexuelle dans les écoles primaires et secondaires du Québec, et qu'il importait alors de former ceux qui en deviendraient les spécialistes : les sexo-éducateurs ».

Or, l'institutionnalisation de l'éducation sexuelle au Québec ne s'est pas réalisée sans heurts. Elle a suscité un véritable débat public auquel ont activement participé plusieurs groupes sociaux aux intérêts divergents (Dupras, Manseau, & Blais, 2008; Houle, 1992; Larouche, 1991; Pichette, 1989). La modernisation du système scolaire au Québec, par la création du MEQ en 1964, aurait encouragé les milieux scolaires à prendre des initiatives en éducation sexuelle (Dupras & Dionne, 1989). Tel que stipulé précédemment, les revendications du mouvement féministe et d'autres groupes sociaux qui réclamaient le développement d'un savoir en matière de sexualité accessible aux jeunes, auraient aussi alimenté cette volonté (Desaulniers, 1994; Dupras & Dionne, 1989). En outre, l'augmentation de l'activité sexuelle des jeunes, résultant en des taux de grossesses et d'ITSS plus élevés, auraient motivé les gens de la santé publique à intervenir (Houle, 1992).

En 1972, le MEQ met donc sur pied un programme expérimental d'éducation sexuelle. Toutefois, afin de répondre au besoin pressant d'information des jeunes en matière de planification des naissances, le ministère des Affaires Sociales, en accord avec le MEQ, élabore en 1973 le *Programme d'information préventive en milieu scolaire*, qui a tôt fait de susciter l'indignation de groupes d'intérêts religieux, dont ceux formés de parents catholiques (Dupras et al, 2008; Houle, 1992). En effet, une forte résistance à ce projet se manifeste chez divers groupes religieux réfractaires à la mise sur pied d'un programme explicite en sexualité, les uns jugeant que l'éducation à la sexualité n'est pas une affaire scolaire mais familiale, les autres considérant son contenu contraire aux principes chrétiens (e.g., union et procréation dans le mariage). Des parents catholiques reprochent en outre aux sexologues de prôner l'enseignement scientifique de la sexologie (e.g., savoirs mettant selon eux l'accent sur les gestes sexuels et excluant une réflexion sur les valeurs, dont les valeurs chrétiennes), plutôt qu'une « véritable » éducation sexuelle. Ces contestations sont l'occasion d'une campagne de sensibilisation et d'un débat public sur l'éducation sexuelle, qui s'échelonne sur une dizaine d'années, soit de 1975 à 1985 environ.

Le MEQ dépose deux autres versions du programme, élaborées en conformité avec les recommandations du Comité catholique du Conseil supérieur de l'éducation (1976). Ces versions sont formellement intégrées au programme plus large de FPS. Divers groupes professionnels et féministes, dont un formé de sexologues et un autre constitué de femmes enseignantes, ainsi que des organismes gouvernementaux tels que le Conseil du statut de la femme, expriment leur accord envers ces versions. Certains groupes de parents catholiques s'y opposent toujours, puisqu'ils considèrent la notion de morale absente. Deux autres versions sont donc présentées en conformité avec les demandes des groupes de parents catholiques (Houle, 1992). Les associations laïques reprochent au MEQ d'avoir fait volte-face, en changeant certaines orientations du programme sous le poids du lobby de ces groupes de parents. Par exemple, alors que les premières versions visaient une prise de conscience sociale et politique des phénomènes sociaux tels que le sexisme ou le viol, la dernière ne les aborde que dans une optique préventive (Brochu, 1985). De même, ces dernières « insistai[ent] sur l'égalité entre les sexes et sur le fait qu'il n'y a guère de comportements sexués prédéterminés. La nouvelle version s'appuie plutôt sur une

conception qui prétend que le sexe biologique conditionne l'identité sexuelle, les comportements, les rôles et les fonctions sociales » (Brochu, 1985, p. 7).

En somme, le programme d'éducation sexuelle québécois s'est fondamentalement inscrit dans la continuité de la tradition religieuse catholique québécoise, tout en intégrant certaines valeurs mises de l'avant par les sexologues et les chercheurs des sciences humaines s'intéressant à la sexualité (e.g., sens du plaisir), par les groupes féministes (e.g., égalité de chaque personne sans égard à son sexe, droit à la contraception) ou par ceux préoccupés par d'autres droits humains (e.g., liberté d'orientation sexuelle; Desaulniers, 1988). Autrement dit, les joutes de pouvoir entre divers groupes d'intérêts ont contribué à donner sa couleur unique au programme officiel d'éducation sexuelle québécois, qui n'a finalement été implanté qu'à partir de 1986-1987. Ainsi, l'approche préconisée se proposait de présenter une vision globale et compréhensive de la sexualité et visait le développement d'une sexualité « saine » et « responsable ». Les professeures et professeurs d'enseignement moral et religieux et de formation personnelle et sociale, ainsi que des professionnelles de la santé (e.g., infirmières scolaires) étaient responsables d'offrir le programme. Des sexologues ou des membres de groupes d'intérêts (e.g., organismes communautaires ou de défense des droits) pouvaient parfois animer des séances, mais n'étaient pas reconnus comme dispensateurs officiels du programme.

Aucune étude évaluative n'a été menée par le ministère de l'Éducation pour vérifier les effets de ce programme (Duquet, 2008). Seule une évaluation de sa mise en oeuvre a été réalisée par la Direction de la santé publique de Laval dans des écoles secondaires de cette région (Arcand, Venne, & Tapia, 1998). Elle a notamment révélé que sa composante cognitive était davantage abordée par les enseignantes et les intervenantes que ses composantes affective ou sociale. De même, tous les thèmes n'étaient pas systématiquement discutés, la contraception et les ITSS/SIDA obtenant la palme. Il semble donc, comme le souligne Gaudreau (1997), que les préoccupations d'intervention en matière d'éducation sexuelle soient passées, au cours des années d'existence du programme (1986-2000), de la sexualité en général à la santé sexuelle en particulier. Divers motifs qui relèvent de l'urgence sociale créée par les « problèmes sociaux » liés à la sexualité, dont

l'apparition du SIDA, peuvent servir d'explication à ce phénomène. Cette tendance s'est reflétée non seulement dans la réforme de l'éducation qui prévoyait le remplacement du programme officiel d'éducation sexuelle par des activités périodiques visant l'acquisition de compétences « essentielles » liées à la santé, mais également, nous le verrons plus loin, dans les travaux plus récents réalisés dans le domaine de l'éducation sexuelle.

Apparemment moins public, le débat qui a entouré l'avenir de l'éducation sexuelle institutionnelle au Québec au tournant du XXI^e siècle a semblé se dérouler en coulisses, entre divers intervenant-es et membres d'organismes des domaines de l'éducation et de la santé, susceptibles de présenter des intérêts et des opinions hétérogènes face à cette question. L'examen de l'histoire récente de l'éducation sexuelle institutionnelle au Québec incite à se questionner sur sa représentation sociale, telle que véhiculée dans les discours collectifs de groupes d'intérêts qui ont pu participer ou qui participent encore à ce qu'elle est et a été. De même, l'absence relative de connaissances des représentations décelables dans les propos d'individus concernés par l'éducation sexuelle officielle, mais aussi par celle plus implicite et méconnue qui se vit au quotidien (dans la famille, par exemple), nous conduit à nous pencher sur la question. Qu'en est-il des représentations sociales de l'éducation sexuelle au Québec au tournant XXI^e siècle, telles que véhiculées dans les discours d'acteurs sociaux particulièrement concernés par ce phénomène? Est-ce que ces représentations reflètent les tendances décrites précédemment? C'est à ce type d'interrogations que la présente thèse se propose de répondre. Mais avant, il importe de mieux définir l'objet d'étude, soit l'éducation sexuelle, qui, nous le verrons, semble être le reflet de certaines valeurs ou courants de pensée ayant accompagné son élévation au rang de pratique sociale institutionnalisée.

1.2 Définition de l'objet d'étude : l'éducation sexuelle, une notion polysémique

Proposer une définition scientifique du concept d'éducation sexuelle s'avère un exercice ardu, voire hasardeux, tant la valence affective du sujet est palpable à travers les propos de plusieurs auteurs. L'esquisse qui suit s'inspire principalement de travaux théoriques de chercheuses et de chercheurs en éducation et en sexologie qui ont tenté l'aventure, non sans soulever des questionnements pratiques et fondamentaux dont il importe de tracer les

grands traits (pour un exposé plus détaillé, voir Barragan, 1997; Desaulniers, 1990; Duquet, 2003; Gaudreau, 1997).

D'abord, certaines précisions sémantiques, qui se rapportent à l'établissement de la différence entre les termes « éducation », « enseignement » et « information », s'imposent. Le vocable « éducation » est celui auquel les auteurs consultés identifient davantage la pratique qui nous intéresse dans la présente recherche. Selon le *Dictionnaire actuel de l'éducation* (Legendre, 1993, 2005), l'éducation réfère au « développement harmonieux et dynamique chez l'être humain de l'ensemble de ses potentialités (affectives, morales, intellectuelles, physiques, spirituelles, etc.) » (Legendre, 2005, p. 502). L'enseignement, pour sa part, constitue une « activité visant à transmettre des connaissances théoriques ou pratiques, à développer ou à faire acquérir des capacités ou des habiletés, ou à développer des aptitudes » (p. 572). Enfin, l'information correspond à « [un] message, [une] nouvelle, [un] renseignement que l'on communique à une personne, pour la mettre au courant d'un événement, lui rendre intelligible une situation complexe ou lui permettre d'agir » (p. 771). Ainsi, une première distinction s'opère entre un projet d'éducation plus englobant qui sous-entend la formation intégrale de la personne, par opposition à l'enseignement qui renvoie à la composante plus didactique de cette éducation. En outre, l'information peut être envisagée comme une composante, celle de nature plus cognitive, du projet éducatif global en matière de sexualité.

La prolifération des médias dans les sociétés occidentales et la diversité des savoirs qu'ils propagent n'est probablement pas étrangère à une conception de l'éducation sexuelle plus répandue, qui la renvoie souvent à sa dimension informative, comme en témoigne l'une des définitions proposées par Legendre (2005, p. 531) : « la connaissance et la compréhension des phénomènes sexuels; instruction et ensemble d'informations sur la sexualité ». Or, selon des sexologues, dont Francine Duquet (2003), l'éducation sexuelle vise le développement d'un savoir, certes, mais aussi d'un savoir-être (e.g., aspects psychoaffectifs) et d'un savoir-faire (e.g., comportements favorisant la santé et le bien-être sexuels). Reste à savoir dans quelle mesure cette conception de l'éducation sexuelle est partagée dans la pensée populaire québécoise. Une partie de la démarche se propose

précisément d'explorer cette question, en étudiant les représentations de l'éducation sexuelle à travers les propos de personnes concernées par ce phénomène, mais qu'on décrit comme étant « profanes » en la matière.

Par ailleurs, de grandes tendances se dégagent des conceptions de l'éducation sexuelle proposées par divers chercheurs, intervenants ou membres d'organisations préoccupés par la question. Ces derniers semblent élaborer leurs définitions selon des paramètres qui se regroupent autour d'une vision pratique et d'une autre plus fondamentale du phénomène. Louise Gaudreau (1997) présente une synthèse rigoureuse de travaux effectués dans le domaine depuis les années 1975. Sur le plan pratique, l'éducation sexuelle est généralement perçue comme « une intervention pédagogique auprès de la personne ou d'un groupe dans le domaine de la sexualité humaine » (p. 42). Sur le plan fondamental, elle ressort comme un « type d'intervention [relevant] d'un processus double : le développement intégral de soi en tant qu'être sexué en relation avec d'autres et l'apprentissage progressif de la sexualité humaine en général et de sa propre sexualité » (p. 43). L'éducation sexuelle est en outre considérée comme « multidimensionnelle, car elle implique une variété d'aspects de la sexualité et de l'être humain : des aspects affectifs [...], cognitifs [...], physiques [...], sociaux et interpersonnels [...], moraux [...], spirituels [...] et comportementaux [...] » (p. 43). Elle ne saurait donc être réduite à ses aspects purement cognitifs ou physiques (e.g., anatomiques, génitaux), les autres aspects, dont ceux de nature psychoaffective, ayant davantage à être mis de l'avant (Duquet, 2003).

En fait, il n'existe pas de véritable consensus relativement à la définition de l'éducation sexuelle. Chacune et chacun sont susceptibles d'y ajouter leurs conceptions en rapport aux modèles éducatifs et aux théories de l'apprentissage à considérer, aux valeurs à prôner, aux problèmes à résoudre ou aux comportements à générer (Barragan, 1997; Desaulniers, 1990; Gaudreau, 1997). Dit autrement, les représentations de l'éducation sexuelle apparaissent complexes et variées, ce qui nous incite à les investiguer davantage en territoire québécois. Ce fait se reflète d'ailleurs dans les termes utilisés pour nommer l'éducation sexuelle qui, comme le rappelle Fernando Barragan (1997), ne sont pas neutres : « l'éducation à la vie familiale », « l'éducation pour le mariage et l'amour », « l'éducation à l'amour », «

l'éducation affective sexuelle », « l'éducation à la sexualité », « l'éducation à l'érotisme », et « l'éducation à la santé sexuelle », sont autant de façons de désigner et par extension, d'orienter l'éducation sexuelle.

Cette nomenclature aux allures bigarrées conduit à s'interroger sur la définition même de l'objet d'éducation qui nous intéresse, c'est-à-dire la sexualité. Nous remarquons, à l'instar de Gaudreau (1997), que si les auteurs dans le domaine s'entendent relativement sur la définition de l'éducation, rares sont ceux qui s'attardent à décrire ce qu'ils entendent par « sexuelle ». Une telle entreprise pouvant à elle seule faire l'objet de nombreuses recherches, mais aussi de vives polémiques, nous nous limiterons à présenter certaines interrogations que suscite cette relative absence. En fait, les conceptions du « sexuel » sont souvent perceptibles, non seulement à travers la terminologie utilisée pour nommer l'éducation sexuelle, mais aussi à travers les buts qu'elle vise. À titre illustratif, en 1990, Marie-Paule Desaulniers (p. 102) mentionne qu'une fin de l'éducation sexuelle consiste à « permettre une intégration de l'affectivité et de la sexualité, d'apprendre à aimer », ce qui implique qu'amour et sexualité vont de pair. Il est possible de faire le même constat avec le concept très populaire au tournant du XXI^e siècle de « santé sexuelle », défini officiellement en 1975 par l'Organisation mondiale de la santé (OMS), un organisme qui prône l'utilisation de connaissances scientifiques en matière de santé, comme « l'intégration des aspects somatiques, affectifs, intellectuels et sociaux de l'être sexué, réalisée selon des modalités épanouissantes qui valorisent la personnalité, la communication et l'amour » (OMS, 1975, p. 6). Ce n'est que plus tard, au début des années 2000, que l'OMS revoit sa conception de la santé sexuelle et propose une définition de travail qui la présente comme « un état de bien-être physique, émotionnel, mental et social relié à la sexualité », en précisant qu'elle « ne saurait être réduite à l'absence de maladies, de dysfonctions ou d'infirmités » et qu'elle « exige une approche positive et respectueuse de la sexualité et des relations sexuelles, ainsi que la possibilité d'avoir des expériences plaisantes et sécuritaires, sans coercition, discrimination ni violence » (traduction libre, OMS, 2006). Dans la même veine, plusieurs programmes d'éducation sexuelle mis sur pied dans les années 1990-2000 au Québec et ailleurs en Occident (voir Bilodeau, Forget, & Tétreault, 1994; Durocher & Fortier, 1999; Godin et al, 1998; Haiek, Guay, Pilote, Thabet, & Brochu, 2000; Kirby et al, 1994; Kirby,

2008; Kirby & Laris, 2009; Otis et al, 1999; Paquet & Pelletier, 1998) visent le développement d'une sexualité saine et responsable. Mais qu'entend-on par les termes « sain » et « responsable »?

Il ne s'agit pas ici de juger du bien-fondé de ces conceptions. Lier la sexualité à la reproduction, à l'amour, à la communication, au plaisir, à l'érotisme, à la santé ou à la responsabilité n'est pas nécessairement antinomique. Cependant, au-delà de l'approche scientifique préconisée pour définir l'éducation sexuelle, il y a des valeurs qui se renforcent et se confrontent. Il apparaît donc que l'éducation sexuelle soit matière à enjeux sociaux, ce qui se reflète d'ailleurs dans les débats ayant entouré son institutionnalisation.

Un autre constat peut se dégager des définitions dites « savantes » de l'éducation sexuelle : elles se rapportent davantage à l'éducation explicite, formelle et planifiée, qu'à celle plus implicite, informelle et non planifiée. Nous entendons par « explicite », que les messages sont clairement exprimés; par « formelle », qu'ils sont transmis dans un cadre institutionnel officiel comme l'école; et par « planifiée », que l'éducation est structurée et organisée selon un programme cohérent. Par ailleurs, le terme « implicite » renvoie au caractère non formel, tacite, parfois inconscient des messages transmis; « informelle », au fait qu'ils sont véhiculés dans un cadre non officiel par divers agents comme la famille, l'entourage, les médias; et « non planifiée », à leur caractère imprévu, non structuré et non organisé à l'avance (Legendre, 1993, 2005). Bref, les définitions savantes tiennent peu compte du fait que la culture ou la formation d'une personne s'élabore par plusieurs voies, dont l'appris (officiellement, comme c'est le cas à l'école), mais aussi le transmis (officieusement, dans la famille surtout) et l'acquis (officieusement, à travers les échanges quotidiens avec les autres, les médias). Prenons par exemple, le cas de la socialisation⁶ intrafamiliale, où une forme d'éducation sexuelle est certes présente, mais souvent de façon implicite, informelle et non planifiée. Cette éducation plus invisible, qui pourtant touche directement la sexualité des personnes (en l'occurrence celle des jeunes), a contrario de l'éducation formelle en milieu scolaire qui aborde davantage la sexualité en général (Gaudreau, 1997), se voit

⁶ La socialisation correspond traditionnellement à l'apprentissage des normes sociales et culturelles, par le biais des relations interpersonnelles et des institutions, afin d'être en mesure de fonctionner en société.

rarement définie et étudiée. Or, comme le rappelle Duquet (2008), plusieurs situations d'éducation sexuelle se vivent de manière informelle. Bref, l'éducation sexuelle implicite, informelle et non planifiée qui a cours au Québec au tournant du XXI^e siècle, demeure un phénomène méconnu. La présente démarche compte pallier, du moins en partie, cette lacune en explorant les représentations sociales qui portent justement sur la transmission et l'appropriation des savoirs, à l'intérieur de la cellule familiale, notamment.

En somme, il s'avère ardu de proposer une définition consensuelle et univoque de l'éducation sexuelle, celle-là apparaissant tributaire des conceptions de la connaissance (épistémologie) et des valeurs et idéologies qui prévalent à une époque et en un lieu donnés (Barragan, 1997). Nous verrons à la section suivante, que cela semble également être le cas des recherches menées dans ce domaine.

1.3 La recherche en éducation sexuelle : discours de l'appliqué et du fondamental

Les études réalisées dans le domaine de l'éducation sexuelle au Québec et ailleurs en Occident, depuis les années 1980 et jusqu'au début des années 2000, sont issues de plusieurs disciplines et présentent, tout comme ses définitions, des orientations scientifiques et philosophiques multiples. En effet, les sciences humaines et sociales comme la psychologie, l'éducation, la sexologie, la sociologie, l'histoire et l'anthropologie, sont particulièrement représentées de même que les disciplines biomédicales telles que la biologie humaine, la médecine et la santé communautaire/publique, sans compter d'autres champs d'étude comme la philosophie et les sciences morales et religieuses. Les travaux peuvent se regrouper en fonction des paramètres suivants : leur nature appliquée ou fondamentale et empirique ou théorique⁷. La majorité d'entre eux sont de nature appliquée et empirique, plusieurs sont d'approche fondamentale et théorique et enfin, rares sont les recherches fondamentales de nature empirique. Par souci de synthèse, un examen des recherches appliquées et empiriques est d'abord effectué, auquel s'ajoute celui des travaux de nature fondamentale, qu'ils soient empiriques ou théoriques.

⁷ Dans la présente, le qualificatif « appliquée » implique que la recherche vise l'intervention; celui de « fondamentale », qu'elle vise plutôt la compréhension; celui « d'empirique », qu'elle implique la collecte et l'analyse de données ou la constitution d'un corpus et l'analyse de sources primaires, notamment; et celui de « théorique », qu'elle constitue une réflexion basée sur la littérature scientifique ou des sources secondaires.

1.3.1 La recherche appliquée empirique : la prévention des «problèmes sociaux» liés à la sexualité

Particulièrement florissante, la recherche appliquée empirique dans le domaine de l'éducation sexuelle est surtout le fait de chercheuses et de chercheurs des domaines de l'intervention sanitaire, psychosociale, sexologique et éducative, qui tentent de comprendre et de résoudre ce qu'il est convenu de désigner comme les « problèmes sociaux » liés à la sexualité. La grossesse et la parentalité à l'adolescence (Black et al, 2002; Coley & Chase-Lansdale, 1998; Fernet, Imbleau, & Pilote, 2002; Furstenberg, 1991; Hoffman, 2006; Institut de la statistique du Québec, 2001; Kirby, 2001; Kirby, Lepore, & Ryan, 2005; Maynard, 1997; Miller, Bayley, Christensen Leavitt, & Coyl, 2003; Zabin, 1994) et les ITSS chez les jeunes (DiClemente & Crosby, 2006; Fernet et al, 2002; Parent & Alary, 1997; Parent, Alary, Venne, Dupont, Duval et al, 2003; Poulin et al, 2001; Lambert & Minzunza, 2010; Steben & Fleury, 2008; Weinstock, Berman, & Cates, 2004) figurent, depuis les années 1980, au palmarès des « problèmes » étudiés. La violence physique, psychologique et sexuelle dans les fréquentations amoureuses des adolescentes et des adolescents (Fernet & Richard, 2008; Lavoie, Hébert, Vézina, & Dufort, 2001; Lavoie, 2000; Lavoie, Hotton Paquet, Laprise, & Joyal Lacerte, 2009; Lavoie & Vézina, 2002; Lavoie, Vézina, Gosselin, & Robitaille, 1994), l'agression sexuelle vécue par les jeunes (Baril, Tourigny, Hébert, & Cyr, 2008; Hébert, Lavoie, Piché, & Poitras, 1999; Tourigny, Gagné, Joly, & Chartrand, 2006), et le VIH/SIDA (Alary, Morissette, Roy, & Leclerc, 2006; Chevalier, Otis, & Desaulniers, 1997; Godin, Lévy, & Trottier, 2002; Lévy, 2008; Lévy, Otis & Medico, 2008; Otis, 1996; Otis, Medico, & Lévy, 2000), se sont ajoutés au tableau. D'ailleurs, les ITSS et le VIH/SIDA sont probablement les thèmes qui ont fait couler le plus d'encre dans les travaux récents.

Le paradigme de la prévention, dans ses composantes d'abord tertiaire, ensuite secondaire et maintenant davantage primaire⁸, est au centre des recherches appliquées empiriques dans le domaine de l'éducation sexuelle, comme dans celui des autres « problèmes sociaux ». En effet, un bref examen de ces dernières depuis les années 1980 nous fait remarquer que les chercheuses et les chercheurs s'attardent d'abord à cerner la prévalence et l'incidence de ces phénomènes ainsi qu'à en décrire les conséquences physiques, psychosociales et socioéconomiques. C'est le cas, par exemple, de la grossesse à l'adolescence, dont on suit régulièrement la progression (e.g., Guilbert, Fortier, & Mercier, 2004; Institut national de santé publique du Québec (INSPQ), 2005; ministère de la Santé et des Services Sociaux (MSSS), 2003; Rochon, 1995, 1997, 2003) et qui se voit associée à des complications médicales (e.g., prématurité de l'enfant, anémie de la jeune femme enceinte), à un développement de l'identité personnelle compromis, à de l'isolement social, à la monoparentalité, au décrochage scolaire, à la dépendance économique, à la pauvreté et à la négligence parentale (Charbonneau, 1998; Coley & Chase-Landsdale, 1998; Côté & Manseau, 2008; Hoffman, 2006; Institut de la statistique du Québec, 2001; Maynard, 1997; MSSS, 2003). Des programmes de prévention secondaire et tertiaire, qui visent dans une large mesure les personnes aux prises avec le problème et dans une moindre mesure, les milieux où évoluent ces personnes, sont ensuite mis sur pied pour atténuer les conséquences néfastes qui y sont associées. Le programme québécois de soutien aux jeunes parents de milieu défavorisé sur le plan socioéconomique *Naître égaux et grandir en santé* (Martin & Boyer, 1995), mis sur pied et évalué dans les années 1990 (Boyer et al, 2001), en est une illustration, de même que l'initiative intégrée de prévention plus récente *Les*

⁸ Selon Gerald Caplan (1964), la prévention tertiaire vise à réduire les effets ou les conséquences néfastes d'un problème; elle correspond donc davantage à une forme de traitement ou de réadaptation. La prévention secondaire, pour sa part, a pour but de diminuer le taux de prévalence (nombre de cas existants) d'un problème; elle inclut le dépistage et l'intervention précoce. Enfin, la prévention primaire constitue une tentative de réduire le taux d'incidence (l'apparition de nouveaux cas) du problème en identifiant et en s'attaquant aux facteurs de risque, souvent par la mise sur pied de programmes de prévention s'adressant à des groupes ou à des milieux particuliers. En réponse aux critiques déplorant le fait que la prévention secondaire s'apparente davantage au traitement et la prévention tertiaire à la réhabilitation, l'*Institute of Medicine* (Mrazek & Haggerty, 1994) a formulé une nouvelle terminologie sensée éviter ces écueils, en mettant de l'avant les concepts de prévention universelle (mesures s'adressant à toute une population donnée qui n'est pas aux prises avec le problème), sélective (mesures s'adressant à des groupes présentant un risque élevé de développer le problème) et indiquée (mesures s'adressant à des sous-groupes spécifiques d'individus présentant un risque élevé de développer le problème et dont certains montrent des symptômes précoces du problème sans avoir de diagnostic). Pour les besoins de la démonstration, la terminologie de Caplan (1964) est conservée.

services intégrés en périnatalité et pour la petite enfance (SIPPE, MSSS, 2004), qui en a notamment découlé.

Toutefois, l'éducation sexuelle s'inscrit davantage dans le champ de la prévention primaire, qui a gagné en popularité chez les chercheuses et les chercheurs depuis les dernières années. Ainsi, plusieurs d'entre eux s'emploient à mettre en relief les comportements préventifs ou à risque des jeunes en matière de sexualité, ainsi que les facteurs de risque psychosociaux, familiaux, comportementaux, environnementaux ou autres des problèmes sociaux liés à la sexualité, afin d'intervenir directement sur ces facteurs par le biais de programmes qui en éviteraient l'apparition. C'est le cas des études qui portent sur la violence psychologique, physique et sexuelle dans les fréquentations amoureuses des jeunes, qui analysent les facteurs de risque associés au fait de subir ou d'émettre des comportements violents, tels que la consommation de drogues et d'alcool, la faible estime de soi, le fait d'avoir vécu des agressions sexuelles dans l'enfance, etc. (pour un exposé plus détaillé des facteurs de risque associés aux différents types de violence subis ou émis, voir Lavoie, 2000; Lavoie & al., 2001; Lavoie & Vézina, 2002; Tourigny, Lavoie, Vézina, & Pelletier, 2006). Ces recherches ont servi de base à l'élaboration de programmes de prévention primaire de ce type de violence, notamment le *Programme ViRAJ* (Violence dans les relations amoureuses des jeunes, Lavoie et al, 1994; Lavoie, Hotton-Paquet, Laprise, & Joyal Lacerte, 2009) et *PASSAJ* (Lavoie, Pacaud, Roy, & LeBossé, 2007), qui ont fait l'objet d'évaluations (Lavoie, Dufort, Hébert, & Vézina, 1997; Lavoie et al, 2007).

Issus d'un courant alternatif en faveur d'une approche plus positive des phénomènes sociaux, certaines études dans le domaine de l'éducation sexuelle empruntent la voie de la promotion de la santé, concept unificateur de ce qu'on nomme la « Nouvelle santé publique ». La promotion de la santé y est considérée comme « le processus qui confère aux populations les moyens d'assurer un plus grand contrôle sur leur propre santé, et d'améliorer celle-ci » (OMS, 1986). Elle vise l'accroissement du bien-être personnel et collectif, en matière de sexualité dans le présent cas, en agissant sur les facteurs de protection, sur les déterminants de la santé, plutôt que sur les facteurs de risque. Des études visant à identifier ces déterminants ont donc proliféré dans le domaine de l'éducation

sexuelle, notamment en ce qui concerne les pratiques sexuelles dites « sécuritaires » en regard du VIH/SIDA (Godin, Gagnon, & Lambert, 2003; Godin, Lévy, Trottier, & Gagnon, 2002; Otis, 1996; Otis, Godin, Lambert, & Pronovost, 1991). Bien qu'elles produisent des résultats intéressants, ces recherches demeurent pour la majorité fondamentalement inscrites dans un paradigme de résolution de problèmes sociaux, plutôt que de développement général du bien-être sexuel et de la santé sexuelle vus au sens large.

Ces travaux débouchent habituellement sur des programmes éducatifs de prévention ou de promotion en matière de sexualité, offerts en majorité en milieu scolaire, à une clientèle habituellement adolescente. Ces programmes s'appuient souvent sur différents modèles de prédiction des comportements, élaborés pour la plupart en psychologie sociale, qui peuvent s'appliquer aux pratiques sexuelles sécuritaires. Le modèle des croyances relatives à la santé (Becker, 1986; Becker et al, 1977), les théories de l'apprentissage social (Bandura, 1977, 1986), de l'action raisonnée (Ajzen & Fishbein, 1980), des comportements interpersonnels (Triandis, 1977) et du comportement planifié (Ajzen & Madden, 1986) en sont des exemples. Ces modèles rendent compte de l'organisation des facteurs de risque et de protection ou des déterminants de la santé importants qui influencent les comportements à éviter ou à adopter. Parmi ces facteurs, on retrouve la perception d'une menace pour la santé, la croyance en l'efficacité personnelle face à l'adoption du comportement visé, la motivation à se conformer à ce qui est approuvé par les personnes significatives, l'attitude à l'égard du comportement à adopter, le contrôle des obstacles reliés au comportement, pour ne mentionner que ceux-là (Balassone, 1991; Godin, 1991; Sheinfeld Gorin, 1998). À titre d'illustration, citons le programme de prévention de la grossesse à l'adolescence *SEXPRIMER pour une sexualité responsable* (Forget, Bilodeau, Tétréault, Beauregard, & Gagné, 1994), qui s'inspire de la théorie de l'apprentissage social et de l'efficacité personnelle ou encore le *PEP ou Programme express protection* (Caron, Otis, Lafontaine, Lévy, & Godin, 1997) contre le VIH/SIDA, qui se base sur la théorie de l'action raisonnée, des comportements interpersonnels et du comportement planifié. Ces programmes font de plus en plus l'objet d'études évaluatives qui mettent en relief leurs effets sur le problème à enrayer (e.g., connaissances sur la grossesse, les ITSS/SIDA, la contraception; attitudes envers, intention d'utiliser et utilisation effective de moyens de contraception ou de

protection lors des relations sexuelles) et leurs « ingrédients efficaces » (e.g., programmes basés sur une analyse des besoins, sur un modèle théorique; messages clairs quand aux comportements de santé à adopter, focalisation sur l'apprentissage de ces comportements; programmes dont on peut assurer la pérennité et la dissémination dans d'autres milieux; Bilodeau, Forget, & Tétreault, 1994; Caron, Godin, Otis, & Lambert, 2002; DiClemente & Crosby, 2006; Kirby, 1999, 2008; Kirby et al, 1994; Kirby & Laris, 2009; Visser & van Bilsen, 1994).

Les tenants et tenants d'une approche plus globale et compréhensive de l'éducation sexuelle (e.g., Barragan, 1997; Desaulniers, 1990; Gaudreau, 1997) se préoccupent de la représentation que ce courant de recherche et d'intervention est enclin à susciter dans la population : celle d'une « sexualité-problème ». En fait, les études qui portent sur l'éducation sexuelle en tenant compte de facettes plus positives de la sexualité, comme le désir, le plaisir ou l'intimité, sont rarissimes (pour des exemples, voir Tolman & Szalacha, 1999; Tolman, 2002; Thériault, 2008). En outre, malgré la diversité des facteurs de risque ou des déterminants de la santé recensés dans ce courant de recherche, les programmes mis sur pied visent plus souvent qu'autrement le seul changement des personnes susceptibles de vivre le « problème », au détriment d'une réelle prise en compte des facteurs externes à ces dernières (e.g., l'environnement), pourtant importants. Ce que d'aucuns qualifient de phénomène de « psychologisation » des problèmes sociaux est décelable à travers ces recherches et interventions. À noter que de nouvelles initiatives de promotion tentent d'échapper à cette tendance en recourant à des modèles théoriques sociocritiques tels que celui du pouvoir d'agir et de réfléchir ou *empowerment* (Guilbert et al, 2006; Manseau, Blais, & Brouillette, 2000; Wallerstein & Sanchez-Merki, 1994; Wallerstein, Sanchez-Merki, & Verlade, 1997) ou l'approche des rapports sociaux de sexe (Amaro, 1995; Amaro & Raj, 2000), qui tiennent compte des facteurs sociaux et politiques, tels que les rapports de pouvoir, en lien avec la santé et le bien-être sexuels.

Le but ici n'est pas de remettre en cause la pertinence, la qualité et le bien-fondé de ces démarches, car ce serait en quelque sorte nier les difficultés que vivent plusieurs jeunes. Cependant, nous croyons, à l'instar de Fernand Dumont (1995), que les problèmes sociaux,

aussi réels qu'ils puissent être, sont néanmoins tributaires des représentations collectives. Ils impliquent donc une certaine vision du réel ainsi que des jugements de valeur. Envisager qu'il en soit de même de la recherche dans le domaine de l'éducation sexuelle apparaît, à la lumière des constats effectués, raisonnable. Il est vrai que la recherche sociale n'est pas complètement libre, en ce sens que nous assistons depuis quelques années à une nouvelle forme de production de la connaissance qui la veut pratique, capable de résoudre les grands problèmes de l'heure (Gibbons et al, 1994; Nowotny, Scott, & Gibbons, 2003). L'obtention de subventions par les grands organismes de la recherche sociale et les ministères est de plus en plus assujettie à la capacité des chercheurs de démontrer l'applicabilité des savoirs scientifiques produits. Il reste néanmoins que peu de chercheurs qui s'intéressent à l'éducation sexuelle, hormis certains en sexologie, en histoire et dans d'autres sciences sociales (e.g., sociologie, études féministes), se questionnent ouvertement sur les fondements sociaux et culturels des « problèmes sociaux » liés à la sexualité⁹.

1.3.2 La recherche fondamentale empirique et théorique : la construction sociale des « problèmes sociaux » liés à la sexualité

Moins développée, la recherche fondamentale dans le domaine de l'éducation sexuelle intéresse particulièrement des chercheuses et des chercheurs des sciences sociologiques, anthropologiques, éducatives, psychosociologiques, sexologiques, historiques et féministes, qui étudient la construction sociale des « problèmes sociaux » liés à la sexualité, c'est-à-dire leurs fondements sociaux, culturels ou historiques. Ces travaux mettent en relief les tenants et aboutissants des discours normatifs sur la sexualité en étayant, pour plusieurs d'entre eux, la thèse du contrôle social de la sexualité. Ils portent notamment sur la maternité hors mariage¹⁰ et la grossesse à l'adolescence (Cliche, 1991a, 1991b; Dufort, Boucher, Guilbert, Saint-Laurent, & Fortin-Pellerin, 2005; Dufort, Guilbert, & Saint Laurent, 2000; Dufort, Saint-Laurent, Guilbert, & Boucher, 2006; Le Van, 1997, 1998; Manseau, 1997; Manseau & Blais, 2002) et sur la reproduction (Tabet, 1985), sur la

⁹ Par exemple, en ce qui a trait à la maternité à l'adolescence, Constance Nathanson (1991) remarque que plusieurs discutent de « ces enfants qui ont des enfants » (traduction libre, p. 4) comme un problème en soi, qu'il faut enrayer, c'est une femme, sans se questionner sur les prémisses qui animent leur réflexion.

¹⁰ Cette expression, de même que celles de « fille-mère » et, un peu plus tard, de « mère célibataire », sont employées dans les études historiques qui couvrent les périodes allant jusqu'aux années 1970, pour traiter du phénomène que l'on qualifie actuellement de « grossesse à l'adolescence ».

sexualité des jeunes et des femmes en particulier (Lemieux & Mercier, 1987, 1989; Lévesque, 1989, 1995; Nathanson, 1991), sur l'inceste (Cliche, 1996, 2001, 2008) ou sur l'éducation sexuelle à l'adolescence (Beyer & Ogletree, 1996; Bouchard & Houle, 1994; Boucher, 2003; Desaulniers, 1994; Desjardins, 1990, 1995; Larouche, 1991). Plus récemment, des phénomènes sociaux sexuels tels que la sexualisation précoce des filles (Bouchard, Bouchard, & Boily, 2006; Poulin & Claude, 2008), l'« hypersexualisation » de la société (Blais, Raymond, Manseau, & Otis, 2009; Poulin & Claude, 2008), la pornographie infantile (Poulin & Claude, 2008), les ami-es avec bénéfices sexuels, dits *fuck friends*, la cybersexualité (e.g., clavardage sexuel, « sextos », cybersexe, cyberpornographie) et les activités sociales sexualisées (e.g., danses « sandwich », effeuillage, mime de ou gestes sexuels explicites faits en public lors de fêtes; Duquet, 2008; Lavoie, 2010), se sont ajoutés aux préoccupations des chercheur-es et des intervenant-es¹¹.

En effet, nous remarquons, à l'instar d'autres chercheuses et chercheurs de ce courant (Dupras, 2008; Nathanson, 1991; Tabet, 1985), que la recherche et l'intervention dans le domaine de l'éducation sexuelle visent des populations bien spécifiques, dites « à risque ». Foucault (1976) observe à ce titre que les enfants, les adolescents, les femmes et la fertilité sont, depuis le XIX^e siècle, des objets privilégiés des discours, des connaissances ainsi que de l'intervention en matière de sexualité. Une courte investigation des banques de données largement reconnues comme *Psychinfo*, *Sociofile*, *Sociological abstracts* ou *ERIC*, le confirme puisque l'adolescence et l'enfance, les femmes, les personnes issues de milieu défavorisé sur le plan socioéconomique ou d'origine culturelle minoritaire, sont particulièrement représentées dans les recherches et les interventions. Les hommes font moins l'objet d'études, exception faite de ceux ayant des relations sexuelles avec des hommes (HARSAH) et ce, surtout depuis l'apparition du SIDA. Un axe de recherche périphérique se développe également du côté des personnes présentant un problème de santé ou de développement spécifique (e.g., handicap physique, retard mental). Enfin, quelques études portent sur les personnes âgées. L'âge, le sexe, l'origine sociale et

¹¹ Au moment de mener notre enquête, ces phénomènes étaient de plus en plus discutés dans l'espace public (e.g., médias, conversations quotidiennes), mais ne faisaient que commencer à faire l'objet de recherches scientifiques, dont les résultats n'étaient pas encore connus. Pour cette raison, certains constats effectués dans ces travaux récents seront uniquement abordés dans le chapitre de discussion et ce, pour faire des liens avec les résultats de la présente thèse.

culturelle ainsi que l'orientation sexuelle conditionneraient donc le développement et l'application des connaissances dans le domaine de l'éducation sexuelle. Autrement dit, l'éducation sexuelle est un phénomène marqué socialement.

Des recherches sociologiques et anthropologiques, qui portent sur la « problématisation » du phénomène de la grossesse à l'adolescence et de la reproduction dans le champ social et scientifique, sont particulièrement éclairantes à ce propos. Par exemple, Charlotte Le Van (1997, 1998) remet en question la thèse voulant que le choix de procréer relève uniquement de la sphère intime en rappelant « que toute société secrète des normes, au sujet du calendrier socialement approprié des événements critiques du cycle de vie » (Guilmot, 1983, p. 141), dont la grossesse fait partie. Le Van stipule que la généralisation des contraceptifs à usage féminin, notamment les contraceptifs oraux, a entraîné une dissociation entre fécondité et sexualité, si bien que d'acte aléatoire et subi qu'elle était, la grossesse semble devenue un acte choisi, voire programmé (sphère individuelle). Or, en montrant que la formation d'une famille, les pratiques sexuelles et la reproduction sont soumises à des normes liées aux représentations de la femme et de l'enfant à une époque et dans une société données, la chercheuse fait ressortir le caractère éminemment social de la grossesse (sphère sociale). En effet, les changements économiques, politiques et culturels opérés depuis la Révolution tranquille auraient contribué à modifier la conception de la femme et de l'enfant. La scolarisation prolongée et l'entrée massive des femmes sur le marché du travail les inciteraient à retarder leur projet de maternité. Parallèlement, l'enfant autrefois considéré comme une valeur économique et sociale, serait maintenant perçu comme une gratification personnelle. Par conséquent, les femmes choisiraient davantage le moment propice pour vivre une grossesse, s'assurant de pouvoir offrir à leurs enfants les meilleures conditions de vie, sans trop nuire à leur réalisation professionnelle. Ainsi, la modification de l'image sociale des femmes et des enfants, engendrée par les changements sociaux des dernières années, aurait pour conséquence l'augmentation de l'âge socialement acceptable pour vivre une grossesse. La grossesse à l'adolescence apparaît dès lors problématique.

Les recherches pluridisciplinaires menées dans la perspective du genre ou féministe (*gender studies*, *women studies*, études féministes), se sont multipliées depuis les années 1970. Ces dernières apportent un éclairage nouveau à la compréhension des « problèmes sociaux » liés à la sexualité, en documentant les rapports sociaux de sexe à l'œuvre dans leur construction sociale. Dans une analyse classique, qui se base sur la théorie du patriarcat¹², l'anthropologue Paola Tabet (1985) étudie les relations existant entre les formes d'organisation socioéconomique, les rapports sociaux de sexe et les manipulations sociales de la sexualité, pour comprendre le caractère social de la reproduction humaine. En comparant diverses sociétés, la chercheuse fournit quelques propositions pouvant expliquer que la sexualité est souvent contrainte à se spécialiser dans la reproduction, malgré le fait que la biologie laisse une grande flexibilité à la sexualité (particulièrement à celle des femmes). Selon elle, les sociétés patriarcales gèreraient cette dissociation latente entre la sexualité et la reproduction. D'une part, cette dernière serait approfondie et institutionnalisée en distinguant des cas où la reproduction est admise de ceux où la sexualité ne doit pas mener à la procréation. D'autre part, elle serait retravaillée sous des formes multiples qui limitent les potentialités polymorphes de la sexualité et les canalisent vers l'hétérosexualité et la reproduction. Apparaîtraient dès lors deux formes majeures de dissociations entre sexualité et reproduction. D'abord, il s'opèrerait une division entre catégories de femmes : il y a la putain, qui doit se conformer à l'hétérosexualité non reproductive et la madone, qui doit se restreindre à une sexualité de reproduction. Une division entre catégories d'âges se manifesterait également : il y a l'adolescence, qui implique une actualisation de la sexualité hétérosexuelle, mais la proscription de la reproduction et l'âge considéré adulte, qui implique une sexualité hétérosexuelle de reproduction. Rappelons brièvement que la définition psychologique de l'adolescence renvoie à une période de développement où l'être humain n'a ni un statut d'enfant, ni un statut d'adulte, une période d'entre-deux marquée par l'arrivée de la puberté, c'est-à-dire la capacité de reproduction, mais pendant laquelle la personne n'est traditionnellement pas

¹² Le patriarcat est conçu comme un système politique qui organise le rapport de domination et de subordination des femmes par les hommes (Millet, 1971). Le patriarcat fait donc système, c'est-à-dire qu'il gouverne les rapports sociaux de sexe impliqués dans les diverses sphères de vie, qu'elles soient économique, politique, familiale ou sexuelle (Walby, 1996). Cette théorie est souvent utilisée pour étudier le contrôle social de la sexualité féminine et de la reproduction.

jugée assez mature pour procréer (voir l'ouvrage fondateur de Stanley Hall sur l'adolescence, 1904).

Dans ses études des discours portant sur les femmes au Québec pendant la période de l'entre-deux-guerres, l'historienne Andrée Lévesque (1989, 1995) montre à cet effet que la maternité et la sexualité définissent la norme et la déviance chez ces dernières. La prostituée et la fille-mère apparaissent comme les archétypes de la déviance¹³. En fait, les femmes sont à cette époque considérées comme les gardiennes de la famille, de l'ordre social en quelque sorte, puisqu'en ces temps de tribulations sociales (e.g., crise économique), c'est l'institution fondamentale de la société qui paraît en péril. On assiste donc à une sorte d'exaltation de la maternité dans le mariage, noble destinée des femmes. Dans des recherches historiques sur les filles-mères couvrant la période 1850-1970, Marie-Aimée Cliche (1991a, 1991b) constate d'ailleurs que, dans la société québécoise traditionnelle, une naissance hors mariage représente le pire déshonneur pour les jeunes filles et que les coutumes et les lois admettent d'office la double norme sexuelle (jugement différencié selon le sexe), astreignant les jeunes filles à une parfaite chasteté, sous peine de perdre leur réputation et de n'être pas dédommagées en cas de grossesse (par le biais, par exemple, du paiement des frais d'accouchement ou de soutien à l'enfant assurés par le père), et conférant aux hommes une plus grande liberté sexuelle et impunité¹⁴, malgré une morale chrétienne qui, théoriquement, condamnait les relations illégitimes pour les deux sexes. À partir de la seconde moitié du XIX^e siècle et jusque dans les années 1970, plusieurs filles-mères trouvent refuge dans des hospices tenus par des religieuses, notamment par les sœurs du Bon-Pasteur, pour accoucher dans le secret et éviter le

¹³ Si l'on prend en compte la dominance du modèle reproductif et hétérosexuel, les lesbiennes apparaissent également comme des déviantes (voir par exemple, Jackson, 1996).

¹⁴ Cela étant précisé, le viol et la séduction (obtention de faveurs sexuelles par la tromperie et la supercherie) de certains groupes de filles étaient interdits. Les filles-mères qui avaient eu des relations sexuelles pour des motifs amoureux et celles dites de « mauvaise vie » n'obtenaient en général aucun dédommagement pour leur grossesse (soutien financier du père pour l'accouchement et pour assurer la subsistance de l'enfant), puisqu'on jugeait qu'elles avaient elles-mêmes couru à leur perte. En d'autres termes, « les lois visaient à protéger uniquement les jeunes filles de moeurs chastes jusque-là » (Cliche, 1991a, p. 17). D'ailleurs, dans les procès en reconnaissance de paternité, les pères putatifs, souvent issus de milieu social mieux nanti (e.g., professionnels, commerçants), attaquent presque systématiquement la réputation des jeunes filles, souvent issues de milieu social plus modeste (e.g., domestiques), arguant qu'elles ont « connu » beaucoup d'autres hommes qu'eux. Cela n'est pas sans rappeler la prostituée, autre archétype de la déviance féminine.

déshonneur à leur famille.¹⁵ Elles sont souvent contraintes de donner leur enfant en adoption. Il importe d'ailleurs de souligner le soutien majeur apporté par des religieuses à ces jeunes filles victimes d'ostracisme (e.g., soutien moral et éventuellement psychologique, travail, scolarisation; pour un exposé plus détaillé, voir Cliche, 1991b et Fleury-Potvin, 2006).

Constance Nathanson (1991) fait ce type de constats, à la suite d'une analyse du contrôle social de la sexualité des adolescentes américaines de la fin du XX^e siècle. Elle met en évidence une représentation abondamment véhiculée de l'adolescente : celle d'une sexualité non orthodoxe ou d'une reproduction non contrôlée. L'effet combiné du sexe (féminin) et de l'âge (jeune) fait que la sexualité des adolescentes peut difficilement se représenter hors de la sphère de la déviance. Par exemple, bien que les adolescentes puissent en théorie avoir des relations sexuelles, elles ont avantage à ne pas dévoiler leurs expériences au grand jour afin d'éviter le stigma encore présent de la prostituée (femme célibataire qui a plusieurs partenaires). Elles doivent en outre éviter une grossesse qui, non seulement dévoilerait cette activité sexuelle, mais aussi surviendrait trop tôt dans la vie, compte tenu de leur « développement ». Nathanson (1991) résume de manière éloquente les préoccupations patriarcales de nos sociétés envers la grossesse à l'adolescence :

La grossesse rend le sexe visible [...] La grossesse à l'adolescence est l'étiquette curieusement énigmatique adoptée par les Américains de la fin du XX^e siècle pour signaler et attirer l'attention sur un problème vieux de quelques siècles : l'écart des jeunes femmes célibataires par rapport aux normes d'âge et de genre de l'activité sexuelle. Ces normes définissent la femme adolescente comme une enfant; elles définissent la période entre la puberté et le mariage des adolescentes comme une période de non-sexualité au mieux et de sexualité non visible au pire; et elles définissent le mariage légalement sanctionné entre des membres du sexe opposé comme le seul lieu approuvé pour l'activité sexuelle, la grossesse et la parentalité (traduction libre, pp. 4-5).

Par ailleurs, les travaux de Marie-Aimée Cliche (1996, 2001, 2008) sur l'histoire de l'inceste au Québec, montrent que cette forme d'agression sexuelle a toujours existé,

¹⁵ En ce sens, la préservation de l'honneur familial va de pair avec une privation de la liberté chez ces jeunes femmes, cela, rappelons-le, sans atteinte aucune à celle des hommes impliqués dans ces grossesses (mises à part quelques récriminations formulées à leur endroit par certains membres du clergé, dont l'abbé Victorin Germain; Fleury-Potvin, 2006).

qu'elle a toujours été interdite, qu'elle se produisait autant en milieu rural qu'urbain, qu'elle était en majorité perpétrée par des pères ou des substituts paternels et que les victimes ont toujours été en majorité des filles. Par exemple, son étude sur les jeunes filles victimes d'inceste hébergées chez les Sœurs du Bon-Pasteur entre 1930 et 1973 dans un but de protection et de « rééducation » (Cliche, 2001)¹⁶, fait état de réactions psychologiques et comportementales semblables chez ces dernières à celles observées chez leurs contemporaines (e.g., anxiété, culpabilité - envers soi et religieuse, avant 1960 -, colère, agressivité) et de techniques de soutien diverses, dont certaines d'inspiration religieuse qui n'ont plus cours aujourd'hui (e.g., scolarisation, offre de modèles d'identification maternelle positifs, aide à la verbalisation, déculpabilisation, pardon - selon des prérogatives du catholicisme -, valorisation de soi). Elle montre également que les familles dont ces jeunes filles sont issues ont toutes en commun des hommes (souvent qualifiés de « brutaux ») qui détiennent le pouvoir, parce qu'ils possèdent l'autorité, les ressources financières et la force physique, ce qui tend « à confirmer la problématique féministe qui considère l'inceste comme une manifestation extrême du système patriarcal » (Cliche, 2001, p. 129).

Par ailleurs, il semble particulièrement pertinent de s'attarder à des recherches fondamentales sociohistoriques effectuées dans le domaine plus spécifique de l'éducation sexuelle au Québec pour mieux cerner notre objet d'étude. C'est le cas des analyses documentaires de Gaston Desjardins (1990, 1995) et de Jean-Marc Larouche (1991), qui portent respectivement sur les discours catholiques en matière de pédagogie sexuelle au Québec dans les années 1930-1960 et sur l'institutionnalisation de la sexologie au Québec, dans le cadre, notamment, du débat ayant entouré l'implantation du programme officiel d'éducation sexuelle en milieu scolaire.

¹⁶ Selon Cliche (1996), les jeunes filles victimes d'inceste pouvaient recourir à la parenté, aux voisins ou au curé pour obtenir de l'aide. Les établissements des communautés religieuses offraient également un refuge, mais les pères incestueux usaient parfois de la menace d'« enfermement » dans ce type d'établissements pour faire taire leurs filles. Cela étant posé, il semble que ces dernières préféreraient tout de même le couvent aux agressions répétées de leur père.

Les travaux de Desjardins (1990, 1995) sur le discours catholique québécois en matière de pédagogie sexuelle de 1930 à 1960 contribuent à ébranler la représentation répandue d'une éducation sexuelle monolithique et singulièrement répressive. Le chercheur montre en effet que le discours catholique s'élabore autour de trois courants qui cohabitent plus ou moins et dont les ramifications s'enchevêtrent, en situant ces derniers dans des transformations sociales et culturelles (e.g. découvertes scientifiques, développement des communications, transformation de la famille, laïcisation de la société) qui ont eu lieu au Québec à cette époque. Le premier courant, l'éducation de la chasteté, est d'abord caractérisé par un recours à la stratégie du silence¹⁷ par l'Église qui, devant les avancées de la science et des discours qu'elle véhicule, en vient à opter pour une stratégie d'éducation sexuelle indirecte proposant la chasteté comme « barrière à la dégénérescence et comme seule garantie de l'ordre social et des valeurs fondamentales » (e.g., famille, travail, vertu; Desjardins, 1990, p. 386). Le deuxième courant, l'ennoblissement de la sexualité, prend son essor dans la volonté de certains milieux catholiques d'ajuster leur discours aux nouveaux phénomènes sociaux et savoirs scientifiques. On assiste à une prolifération de manuels traitant de l'enseignement de la sexualité aux jeunes, rédigés par des membres du clergé, des éducateurs laïques, des parents et des spécialistes (e.g., médecins, psychologues). Contrairement au premier courant, les dimensions anatomiques, psychologiques et morales du sujet sont abordées¹⁸, en mettant l'accent sur l'ennoblissement de l'amour conjugal et de la procréation dans le mariage et sur le rôle central que les parents ont à jouer comme éducateurs dans ce domaine. Le troisième et dernier courant, la pédagogie nouvelle, peut se comprendre dans le contexte plus large d'un mouvement de transformation de la société québécoise et de renouveau pédagogique. Fort des avancées scientifiques, notamment dans le domaine de la psychologie, le développement du potentiel individuel global (e.g., intellectuel, psychologique) des jeunes (plutôt que simplement moral), devient une préoccupation centrale en éducation. L'Église catholique n'étant plus en mesure de prendre

¹⁷ L'Église met en garde la jeunesse contre la commission de péchés tels que regarder de « mauvaises » images, dire de « mauvaises » paroles, avoir de « mauvaises » pensées, faire de « mauvaises » choses seul ou avec d'autres.

¹⁸ Certains préjugés relativement aux menstruations et aux pollutions nocturnes sont remis en question, mais des comportements jugés anormaux comme la masturbation ou l'homosexualité sont décriés et des stéréotypes masculins et féminins traversent le discours (e.g., rôles sociaux sexuels traditionnels, caractéristiques psychologiques « féminines » et « masculines », complémentarité « naturelle » des deux sexes).

en charge tous les besoins sociaux de la population, c'est à l'État en modernisation que revient de plus en plus le rôle d'assurer la protection et l'éducation des enfants. Les intervenants sociaux et les spécialistes, de plus en plus nombreux, et l'école, en marche vers une plus grande laïcité, viennent joindre les rangs de la famille dans sa mission d'éducation sexuelle auprès des jeunes, non sans susciter les débats précédemment exposés.

L'étude de Larouche (1991) retrace, pour sa part, les tenants et aboutissants de l'unique institutionnalisation et légitimation de la sexologie au Québec, depuis la fin des années 1960. Le chercheur présente entre autres une analyse étoffée de la place de la sexologie dans le champ social, à travers un examen des débats qui ont eu lieu dans les années 1970-1980 entre divers groupes d'intérêts divergents, relativement à l'implantation du programme d'éducation sexuelle dans les écoles québécoises (voir la section portant sur l'institutionnalisation de l'éducation sexuelle au Québec). Il observe notamment que les sexologues sont sévèrement mis en cause par des groupes catholiques qui désapprouvent les orientations morales du programme, de même que par le monde de l'éducation qui présente des résistances à leur faire une place dans les écoles québécoises.

D'autres études réalisées selon une perspective fondamentale s'intéressent à des fondements sociaux, culturels ou idéologiques des interventions d'éducation sexuelle destinées aux jeunes. C'est le cas notamment de Barragan (1997), qui met en relief trois courants philosophiques d'intervention, à la suite d'une analyse de programmes d'éducation sexuelle en vigueur actuellement. Il s'agit d'abord du modèle traditionnel, caractérisé par la promotion de l'abstinence sexuelle avant le mariage, par la promotion de l'union hétérosexuelle et par la condamnation de l'homosexualité et de la masturbation. Ce modèle est actuellement en vogue dans plusieurs états américains. Il y a ensuite le modèle préventif, axé sur les mises en garde contre les dangers et les risques de la sexualité (e.g., ITSS/SIDA et grossesse non planifiée) et la promotion de diverses façons d'y faire face (e.g., contraception et prophylaxie). Ce modèle semble prévaloir actuellement au Québec. Enfin, il y a le modèle libéral intégratif, centré sur la promotion du plaisir et des différentes orientations sexuelles. Ce modèle dominerait dans les pays scandinaves. Il serait réducteur d'enfermer les discours et les pratiques actuels dans l'une de ces catégories, car elles

coexistent vraisemblablement. Néanmoins, ce type d'études présente le mérite de contribuer à mieux cerner les grandes tendances qui prévalent en éducation sexuelle.

En outre, des chercheuses et chercheurs s'intéressent aux contenus plus spécifiques des programmes d'éducation sexuelle en vigueur au Québec, ou ailleurs en Occident. C'est le cas, par exemple, de Christine Beyer et Roberta Ogletree (1996), qui se basent sur le paradigme du genre pour mener une analyse du contenu textuel, thématique et illustratif d'une quinzaine de programmes d'éducation sexuelle américains publiés entre 1985 et 1995. Elles concluent à des inégalités dans le traitement fait aux deux genres. Par exemple, elles observent que les femmes sont surreprésentées dans les illustrations; que les thèmes qui traitent de la grossesse et de la santé sexuelle sont davantage dévolus aux femmes; que le désir et l'initiation de l'activité sexuelle ainsi que l'exploitation sexuelle sont davantage attribués aux hommes; et qu'un biais en faveur de l'hétérosexualité parcourt ces programmes, l'homosexualité étant davantage traitée en termes masculins, le cas échéant. Au Québec, peu d'études fondamentales et empiriques ont porté sur le programme officiel d'éducation sexuelle, maintenant retiré des écoles. Celles qui l'ont fait se sont notamment intéressées aux stéréotypes véhiculés par ce dernier (Bouchard & Houle, 1992; Houle, 1992). Un examen fouillé de son contenu révèle la présence de stéréotypes de sexe, d'âge et d'orientation sexuelle, ce que les chercheuses qualifient de sexisme, d'âgisme et d'hétérosexisme. Bouchard et Houle (1994, p. 85) concluent d'ailleurs leur étude en soulignant que ces biais seraient le reflet des « contradictions sociales et des oppositions qui ont présidé à la naissance de ce programme [d'éducation sexuelle] ».

1.4 Définition de la problématique : discours collectifs et individuels d'acteurs sociaux concernés par l'éducation sexuelle au Québec

Divers constats ressortent de l'examen des travaux réalisés dans le domaine de l'éducation sexuelle depuis les années 1980 et jusqu'au début du XXI^e siècle, au Québec et ailleurs en Occident. D'abord, les études appliquées empiriques, réalisées pour beaucoup dans les disciplines psychosociales et biomédicales, dominent largement les grands chantiers de recherche. La résolution de « problèmes sociaux » liés à la sexualité des jeunes anime particulièrement le travail des chercheuses et des chercheurs, qui mettent en place des

programmes de prévention en milieu scolaire majoritairement. La notion de « problème social » est au cœur du discours scientifique en matière d'éducation sexuelle à l'adolescence. Dans le champ de la « construction sociale », les études de nature fondamentale qui portent spécifiquement sur l'éducation sexuelle se font plutôt rares; la sexualité des jeunes et des femmes font davantage l'objet d'analyses, souvent théoriques par ailleurs. L'attention accordée dans ces deux grands champs de recherche à des populations dites « à risque »¹⁹ appuie la thèse voulant que l'éducation sexuelle soit un phénomène marqué socialement, par le sexe (féminin) et l'âge (jeune) notamment. En somme, il existe peu de travaux de nature fondamentale et empirique qui interrogent le phénomène marqué socialement de l'éducation sexuelle à l'adolescence au Québec, au tournant du XXI^e siècle.

Certaines interrogations demeurent donc en suspens à la suite de l'examen des études effectuées dans le domaine de l'éducation sexuelle. Ces dernières sont notamment liées à l'absence relative de connaissances des discours plus récents d'acteurs sociaux particulièrement concernés par l'éducation sexuelle, formelle et informelle, au Québec. D'abord, l'examen des rares travaux qui traitent du débat qui a entouré son institutionnalisation (Bouchard & Houle, 1994; Dupras et al, 2008; Houle, 1992; Larouche, 1991; Pichette, 1989), génèrent quelques questions. En effet, sans jamais que ce débat constitue l'objet principal d'étude, ces recherches montrent néanmoins l'influence de groupes d'intérêts divers dans l'élaboration et l'implantation du programme d'éducation sexuelle dans les écoles québécoises. Quels sont les discours collectifs de ces groupes ou les représentations sociales qu'ils véhiculent à l'égard de l'éducation sexuelle à l'adolescence au Québec au tournant du XXI^e siècle? Cette question demeure peu explorée.

En outre, nous avons constaté que l'éducation sexuelle est marquée socialement par l'âge et par le sexe. En ce qui concerne l'âge, force est de constater que des chercheuses et des chercheurs débattent la question ou demandent aux jeunes de se positionner sur certains cadres de référence préétablis (e.g., enquêtes quantitatives ou questionnaires fermés avec

¹⁹ Dans le cas des recherches appliquées, pour résoudre les « problèmes » que vivent ces personnes et dans le cas des recherches fondamentales, pour comprendre la « problématisation » de leur sexualité.

modèles théoriques très spécifiques), sans significativement leur donner la parole en la matière. Par exemple, on présente des statistiques sur leur activité sexuelle (e.g., âge moyen à la première relation sexuelle) ou sur leurs pratiques contraceptives et prophylactiques (voir, par exemple, Fernet et al, 2002), mais qu'est-ce que l'éducation sexuelle pour eux? Quelles représentations sociales de l'éducation sexuelle à l'adolescence leurs discours véhiculent-ils? Bien que ces recherches appliquées puissent révéler certains indices quant aux représentations de l'éducation sexuelle, elles informent peu sur la diversité et la richesse des formes qu'elles sont susceptibles d'arbore. Approfondir et comprendre ce qui peut paraître à première vue comme des généralités²⁰ est une préoccupation de cette thèse. Par exemple, nos travaux sur les représentations sociales de la grossesse à l'adolescence mettent en évidence la remise en question par certains jeunes de l'approche fortement préventive, axée sur les dangers de la sexualité, préconisée par plusieurs intervenantes et intervenants (Boucher, 1999, 2003; Dufort et al, 2000; Dufort et al, 2005). De même, des études portant sur les représentations sociales du SIDA laissent présager son influence dans les représentations de la sexualité, le lien entre Éros et Thanatos, et la perception de dangerosité de l'autre étant renforcés (Morin & Vergès, 1992). Comment comprendre ce type de constats?

Dans la même veine, il appert que les représentations sociales de l'éducation sexuelle à l'adolescence, telles que véhiculées dans le discours des parents, sont peu documentées. Peut-être est-ce là un reflet d'une tendance actuelle à concevoir l'éducation sexuelle dans ses composantes formelle, planifiée et explicite, plutôt qu'informelle, non planifiée et implicite? Une enquête représentative de la population adolescente québécoise menée dans les années 1990 (Santé Québec, 1992) a d'ailleurs révélé que c'est à l'école que les jeunes mentionnent recevoir le plus d'information sur la sexualité. Par ailleurs, une étude réalisée en Ontario montre que l'école, suivie des parents, constituent deux sources d'éducation sexuelle principales et préférées des jeunes (McKay & Holowaty, 1997). Qu'en est-il de l'éducation sexuelle plus implicite qui peut prendre place dans le milieu familial, notamment? Malgré une place apparemment moins prépondérante (ou apparente)

²⁰ Comme le remarque Desjardins (1992, p. 121), « on aura beau, comme il est d'usage [...], souligner que chaque époque et chaque société a sa façon bien spécifique d'appréhender et de vivre sa sexualité, il n'en restera pas moins difficile de saisir et de rendre compte de ces spécificités ».

aujourd'hui, il est vraisemblable de penser que les parents jouent encore un rôle considérable dans l'éducation sexuelle des jeunes. En effet, comme acteurs principaux de socialisation, les parents, par le modèle qu'ils véhiculent, leurs conseils, leurs mises en garde ou leurs silences, contribuent certes à l'élaboration des représentations de l'éducation sexuelle. Par exemple, en s'exprimant sur la grossesse à l'adolescence, des jeunes Québécoises et Québécois discutent fréquemment des recommandations préventives de leurs parents (Boucher, 1999; Dufort et al, 2000). Les quelques études qui s'intéressent aux rôles des parents dans l'éducation sexuelle de leurs jeunes révèlent que ces derniers se considèrent comme des acteurs importants dans ce domaine, en plus de reconnaître la place centrale que doit occuper l'école (McKay, Pietrusiak, & Holowaty, 1998; McKay, 2000; Rosenthal, Feldman, & Edwards, 1998; Weaver, Byers, Sears, Cohen, & Randall, 2002).

Cependant, plusieurs intervenantes et intervenants déplorent la transmission intergénérationnelle de problèmes liés à la sexualité, comme la grossesse dite « précoce », et décrient l'absence d'engagement de plusieurs parents envers leur rôle d'éducateurs sexuels (Dufort et al, 2000; Manseau & Blais, 2002), ce que font également des parents à l'égard de certains de leurs semblables (McKay et al, 1998). Il ne faudrait pas conclure à un désengagement généralisé de la part des parents vis-à-vis de l'éducation sexuelle. Par exemple, Fernet et ses collaborateurs (2002) observent qu'une majorité de parents québécois rapporte être assez ou très à l'aise de discuter de sexualité avec ses adolescents et que le tiers ou près de la moitié d'entre eux (selon l'âge de l'enfant) déclare avoir abordé souvent ou très souvent des sujets liés à la sexualité. Cela étant précisé, on connaît peu la teneur des propos échangés. Des recherches de nature qualitative laissent entrevoir la pluralité des formes que l'éducation sexuelle est susceptible de prendre dans la famille. Par exemple, à la suite d'entrevues réalisées auprès de mères australiennes, Doreen Rosenthal et ses collaboratrices (1998) mettent en relief cinq styles plus ou moins exclusifs de communication sur la sexualité entre mère et adolescent ou adolescente : la communication « évitante », « réactive », « opportuniste », « initiée par l'enfant » et « mutuellement

interactive »²¹. Ces styles diffèrent selon cinq critères : la personne qui initie la communication sur la sexualité (la mère ou son enfant), l'aisance ressentie par la mère et son enfant à en parler, la fréquence des communications, le contexte dans lequel elles ont lieu et les sujets abordés. Il ressort notamment de l'étude que les styles de communication « initié par l'enfant » et « mutuellement interactif » sont associés à un nombre plus élevé de sujets abordés, incluant, en plus du développement physique, de la reproduction et des dangers associés à la sexualité (sujets abordés dans tous les styles), des questions psychologiques (e.g., relations amoureuses) et portant sur des pratiques sexuelles sans pénétration (e.g., masturbation, sexe oral). Mais quels sont les discours de parents québécois relativement à l'éducation sexuelle à l'adolescence? Quelles représentations sociales véhiculent-ils? Est-ce que la notion de problème social est aussi au cœur de leurs discours? Mieux cerner les représentations sociales de l'éducation sexuelle, telles que véhiculées dans les discours de jeunes et de parents permettrait de montrer le rôle actif d'acteurs directement concernés par le sujet, en tentant d'aller au-delà des discours que certains chercheurs et chercheuses leur attribuent.

Une autre interrogation, issue de son marquage social par le sexe, émerge de l'analyse des recherches portant sur l'éducation sexuelle tant scolaire que familiale : est-ce que l'éducation sexuelle est une affaire de femmes? Sans avoir la prétention de faire le tour de cette question complexe, il reste que les travaux consultés montrent que, tant en milieu scolaire que familial, cette éducation semble davantage dirigée vers les filles (Beyer & Ogletree, 1996; Bouchard & Houle, 1994; Desaulniers, 1994; Nathanson, 1991; Nolin & Petersen, 1992, Rosenthal & Feldman, 1999). Rappelons, par exemple, que des initiatives d'éducation sexuelle dites « libérales », telles que celle prévalant en milieu scolaire au Québec, ont tendance à « responsabiliser » particulièrement les jeunes femmes dans la gestion de leur sexualité²² (Bouchard & Houle, 1994; Desaulniers, 1994). De même, le rôle

²¹ Bien que la nomenclature utilisée pour rendre compte des styles de communication apparaisse réductrice voire péjorative, la description qui en est faite montre les nuances des contextes dans lesquels ont lieu les échanges.

²² Ce fait est vraisemblablement attribuable à leur rôle reproducteur potentiel. À titre illustratif, on vise souvent l'affirmation de soi des adolescentes dans leur sexualité. Les thèmes abordés prennent alors la forme suivante : « comment résister aux pressions » ou « comment convaincre son partenaire d'utiliser un préservatif ». Il ne s'agit pas de juger de l'à-propos de ces démarches, mais elles peuvent présenter l'effet

central joué par les mères comparativement aux pères dans l'éducation sexuelle familiale est largement démontré (e.g., Brock & Jennings, 1993; Kirkman, Rosenthal, & Feldman, 2002; Nolin & Petersen, 1992; Rosenthal et al, 1998; Rosenthal & Feldman, 1999). La question du genre et des rapports sociaux de sexe se pose puisqu'il est possible de croire, à l'instar de Foucault (1976, p. 45), que « ces discours sur le sexe ne se sont pas multipliés hors du pouvoir ou contre lui; mais là même où il s'exerçait et comme moyen de son exercice ». La notion de contrôle social de la sexualité des jeunes, et des jeunes femmes en particulier, en raison de leur rôle reproducteur, apparaît pertinente. Quels sont donc les discours des jeunes femmes, vers lesquelles on dirige la majorité des interventions en matière d'éducation sexuelle, et les représentations sociales qu'ils véhiculent? Et qu'en est-il des discours des mères, qui ressortent dans les études comme des actrices importantes de l'éducation sexuelle, et les représentations sociales qu'ils véhiculent?

Si l'on tient compte du fait que les représentations sociales s'élaborent notamment à partir des savoirs qui sont transmis et appropriés à travers les interactions sociales des personnes, il s'avère pertinent de répondre à ce type de questions en s'intéressant à l'expérience intergénérationnelle de transmission et d'appropriation des savoirs²³ en matière de sexualité, entre mères et filles. Les études sociohistoriques de Denise Lemieux et Sylvie Mercier (1987, 1989) et de Gérard Bouchard (2000), qui interrogent respectivement la mémoire de femmes d'origines sociales diverses et de femmes et d'hommes de milieu rural, sur des questions relatives à la transmission de ce type de savoirs notamment, nous renseignent en partie sur ce phénomène au Québec, mais en ce qui concerne le tournant du XX^e siècle. Par exemple, à partir de documents biographiques publiés, Lemieux et Mercier font ressortir « le silence généralisé entourant la sexualité avant le mariage, un silence particulièrement marqué entre mères et filles » (1987, p. 264), la grande discrétion entourant l'intimité sexuelle dans la vie conjugale, l'association du mariage avec la procréation à un point tel où l'absence d'enfant est considérée quasi anormale, et une socialisation des filles systématiquement axée sur la maternité, faisant affirmer aux auteures

secondaire de remettre entre les mains des jeunes femmes, une grande part de la responsabilité tant contraceptive que prophylactique.

²³ La notion de savoir est comprise ici au sens large comme un ensemble de connaissances informatives, culturelles, sociales, affectives ou autres reliées à un objet social donné.

que cette dernière « semble constituer le nœud de l'existence des femmes (1987, p. 265). Pour sa part, à partir de sources orales, Bouchard (2000) observe une faible connaissance des phénomènes sexuels chez les jeunes, particulièrement chez les jeunes filles, de nombreux interdits sexuels, surtout pour les femmes, une volonté précoce de restreindre le nombre de naissances chez les femmes mariées et les couples, de même que le recours à certaines pratiques contraceptives souvent inefficaces (e.g., le retrait ou coït interrompu, sautiller ou se laver les organes génitaux après le coït). L'auteur conclut que les femmes se retrouvaient, sur le plan microsocial, prises entre les attentes sexuelles de leur époux et sur le plan macrosocial surtout, les impératifs de procréation dictés par l'État et l'Église catholique.

En outre, une étude qualitative menée par Linda Brock et Glen Jennings (1993) explore plus directement l'expérience de femmes américaines dans la trentaine, relativement à la transmission de savoirs en matière de sexualité de la part de leur mère dans les années 1960-1970. Ces femmes relatent des souvenirs de messages négatifs, à prédominance non verbale, ponctués de règles et d'avertissements, qu'elles excusent étant donné l'éducation inadéquate, les problèmes personnels ou le manque de temps qu'elles attribuent à leur mère. Qu'auraient dit les mères si elles avaient été interviewées? Bien que ces études informent sur l'expérience intergénérationnelle de transmission et d'appropriation des savoirs en matière de sexualité, elles ne le font pas en tenant compte des points de vue des mères et des filles. La présente thèse compte aborder cette autre question en tenant compte des discours de mères et de leur fille relativement à l'éducation sexuelle. Cette approche permettra, de plus, de saisir comment des femmes qui ont vécu ce type d'éducation à des époques différentes conçoivent l'éducation sexuelle à l'adolescence, en s'intéressant notamment à leurs expériences en tant que mères et filles. Les mères ont ceci de particulier qu'elles ont vécu l'arrivée de la contraception efficace, alors que les filles présentent la particularité d'avoir toutes suivi le programme d'éducation sexuelle qui a été en vigueur dans les écoles québécoises (MEQ, 1986).

La théorie des représentations sociales, qui porte notamment sur la transmission et l'appropriation des savoirs, constitue le cadre conceptuel choisi pour mener l'étude. Cette

théorie sert de guide dans la définition plus précise des questions et objectifs de recherche, de même que dans le choix de la démarche méthodologique permettant d'y répondre.

1.5 Cadre conceptuel : la théorie des représentations sociales

La science était autrefois basée sur le sens commun et rendait le sens commun moins commun; mais maintenant le sens commun c'est la science rendue commune²⁴.
Serge Moscovici (1984)

Cette thèse se veut une contribution à l'élargissement des connaissances dans le domaine de l'éducation sexuelle à l'adolescence, par le recours à la théorie des représentations sociales. En effet, la partie précédente a exposé la vision « savante » et « experte » de l'éducation sexuelle. La notion de « problèmes sociaux » liés à la sexualité des jeunes et des femmes ressort particulièrement du discours scientifique. Alors que certains chercheurs tentent de résoudre ou de prévenir ces problèmes, d'autres essaient de comprendre les fondements sociaux, culturels et historiques de ce phénomène de « problématisation » de la sexualité des jeunes et des femmes. Il reste, cependant, que nous connaissons peu actuellement les discours d'autres acteurs sociaux particulièrement concernés par ce phénomène, en l'occurrence des groupes d'intérêts et des femmes, jeunes et moins jeunes. La théorie des représentations sociales s'intéresse à l'écart existant entre le savoir « expert », élaboré à travers les recherches scientifiques, et le savoir dit « profane », construit à travers les interactions sociales et les activités quotidiennes de chacune et chacun (Jodelet, 1989a), n'excluant pas l'idée que ces deux types de savoirs s'alimentent mutuellement. Ce phénomène, qui renvoie aux processus de transmission et d'appropriation des savoirs, est au cœur de la théorie des représentations sociales. En fait, parce qu'elle s'élabore dans des contextes distincts, la pensée représentative est caractérisée par des règles et des contenus sensiblement différents de la pensée scientifique (Clémence, 1996). Ainsi, des membres de groupes d'intérêts, en tant que personnes porteuses d'une cause sociale, donc d'une

²⁴ Cela étant posé, il apparaît pertinent de penser que les savoirs profanes et experts s'alimentent mutuellement.

idéologie²⁵ et de stratégies d'action communes, et des femmes, en tant qu'éducatrices et personnes sexuées, s'approprieraient les savoirs véhiculés au sujet de l'objet social « éducation sexuelle à l'adolescence », selon des règles particulières et en fonction des contextes dans lesquels ils évoluent qui, inutile de le préciser, risquent d'être différents de celui du milieu scientifique.

La théorie des représentations sociales sert donc de cadre conceptuel à la présente thèse. Avant de préciser les questions et objectifs de recherche, les bases théoriques du concept de représentation sociale sont exposées. D'abord, un bref historique ainsi qu'une définition générale de la notion sont présentés. Sont ensuite abordés, l'objet, le contenu et les processus à la base des représentations. Enfin, les différentes approches de la représentation sociale, dont celle retenue pour la présente étude, sont décrites.

1.5.1 Historique et définition générale de la notion

Les origines du concept de représentation sociale remontent à Émile Durkheim qui, en 1895, utilise la notion de représentation collective dans l'explication des phénomènes sociaux (Moliner, 1996). La conception du sociologue repose sur le postulat selon lequel la société constitue une entité différente de la somme des individus qui la composent. En bref, la pensée collective n'est pas réductible à une sommation des pensées individuelles. Les représentations collectives constituent plutôt une forme de connaissance du réel, particulière, qui est partagée par plusieurs individus (Moliner, 1996). Toutefois, du fait qu'elles s'imposent aux groupes sociaux sans qu'ils ne participent à leur élaboration, les représentations collectives, telles que définies par Durkheim, présentent un caractère statique et contraignant (Jodelet, 1991, 2002; Moscovici, 1989).

Des années plus tard, Serge Moscovici s'inspire de la notion de Durkheim pour jeter les bases d'une psychosociologie de la connaissance. Il substitue la notion de représentation sociale à celle de représentation collective, ce qui « permet de rendre compte [...] de la part

²⁵ Dans la présente, l'idéologie est considérée dans son acceptation plus générale, soit comme « un système global et rigoureux d'interprétation de la réalité », plutôt que dans celle plus marxienne, qui la renvoie à « un système d'idées fausses ayant pour fonction d'occulter le réel » (Bouchard, 1984, p. 67).

active que jouent les sujets sociaux, groupes ou individus, dans la prise en charge des représentations circulant dans l'espace culturel» (Jodelet, 2002, pp. 118-119). La parution, en 1961, de son ouvrage intitulé *La psychanalyse, son image et son public* marque le point de départ de l'étude des représentations sociales. Étant donné sa position mixte, au carrefour d'une série de concepts psychologiques et sociologiques, il s'avère difficile de définir de manière univoque la représentation sociale. Hésitant à fournir une définition qui aurait pu entraîner un certain réductionnisme de la notion, Moscovici propose de la considérer comme des formes de savoir de sens commun destinées à organiser les conduites et orienter les communications. À travers une recherche fouillée, le chercheur teste cette théorie pour montrer comment la théorie psychanalytique formulée par Freud, se transforme en fonction de certaines particularités psychologiques et sociales des groupes sociaux qui se l'approprient. Des caractéristiques communes à une société (e.g., des tabous à l'égard de la sexualité) ou particulières à des groupes sociaux (e.g., religion, allégeance politique) ou à un individu (e.g., expérience de l'inceste), influencent la représentation de cet objet mal connu qu'est la théorie psychanalytique, en limitant ou, au contraire, en favorisant son expansion.

Lors de son émergence, la théorie des représentations sociales se présente comme une alternative intéressante au modèle béhavioriste radical en psychologie pour comprendre les comportements. Elle comble le vide laissé par ce modèle en prenant en compte les dimensions sociale, historique et idéologique liées aux rapports sociaux et de communication ainsi qu'au contexte des interactions sociales, dans l'appréhension des phénomènes psychosociaux (Jodelet, 1991, 2002). En effet, malgré la possibilité de repérer les représentations dans le discours et les pratiques des individus, elles ne peuvent être considérées comme une production d'ordre purement individuel. Elles dépendent en fait des rapports sociaux présents dans une société donnée à un moment historique donné. Ainsi, les représentations sociales de l'éducation sexuelle à l'adolescence s'élaborent non seulement à partir des expériences de groupes d'intérêts et de femmes (pour ne mentionner que ces groupes sociaux), mais aussi de l'information à laquelle ils ont accès et des savoirs qui leur sont transmis, qu'ils s'approprient et qu'ils véhiculent à travers la communication

sociale (e.g., interactions quotidiennes, médias, séances de formation). La communication sociale est donc au cœur de la formation des représentations sociales.

Cette théorie trouve d'abord peu d'écho dans la recherche. Cela s'explique en partie par la prédominance du positivisme en science et des approches behavioriste radicale et individualiste en psychologie, qui ne considèrent respectivement pas le rôle des processus cognitifs et des facteurs plus macrosociaux dans l'étude des phénomènes psychosociaux. L'émergence et l'actualisation toujours grandissante de ce champ d'étude dorénavant très répandu en psychologie sociale, mais aussi à travers les autres sciences sociales (Jodelet, 1991, 2002; Moliner, Rateau & Cohen-Scali, 2002) est certainement attribuable aux récents changements paradigmatiques en sciences humaines (Jodelet, 1991). Comme le souligne Uwe Flick (1998), la théorie des représentations sociales redonne ses lettres de noblesse à la psychologie sociale en s'intéressant aux significations accordées aux objets sociaux par les individus et les groupes, ainsi que la construction sociale de ces significations, étudiées en relation avec les contextes sociaux, culturels et historiques dans lesquels elles sont élaborées.

1.5.2 Objet, contenu et processus à la base de la représentation sociale

La représentation sociale porte toujours sur des objets dont la maîtrise, sur le plan conceptuel ou sur le plan pratique, constitue un enjeu pour les groupes sociaux concernés (Clémence, 2003; Moliner, 1996). Comme l'affirment Pascal Moliner et ses collaborateurs (2002), différents groupes sociaux interagissent autour de cet objet, souhaitant se l'approprier ou en imposer une certaine image. À titre d'exemple, une table, avec les caractéristiques physiques communes qu'on lui reconnaît, ne peut être l'objet d'une représentation sociale, du moins tant qu'elle ne fait pas l'objet de débat social amenant différents acteurs et groupes sociaux à prendre position face à ses caractéristiques. Par contre, l'éducation sexuelle à l'adolescence engendre certainement l'élaboration de représentations. En effet, tel que montré précédemment, ce phénomène est non seulement multidimensionnel, mais il fait référence à de nombreux thèmes allant de certains jugés plus problématiques, tels que la grossesse à l'adolescence et les ITSS/SIDA, à d'autres plus généraux mais non moins complexes, tels que la sexualité des jeunes. En d'autres termes, il

est ardu de circonscrire de manière univoque cet objet social. En outre, le débat ayant eu lieu au Québec entre différents groupes d'intérêts (e.g., groupes de parents catholiques, association professionnelle de sexologues, organismes pour les droits des femmes, groupes pour le droit à la planification des naissances, associations pour la libre orientation sexuelle), relativement à l'implantation du programme officiel d'éducation sexuelle, de même qu'au choix de ses orientations et des personnes responsables de le dispenser, est révélateur du fait que cet objet social est porteur d'enjeux. Cette thèse contribuera à remettre en lumière certains d'entre eux.

En outre, la représentation sociale désigne à la fois un contenu ou un produit de l'activité mentale. Pour Moscovici (1961), le contenu des représentations sociales est formé d'opinions et d'attitudes organisées en un champ de représentations. Les croyances et les connaissances peuvent également en faire partie. En somme, le champ de représentations correspond à un ensemble organisé de savoirs véhiculés au sujet d'un objet social donné, à travers la communication. Les divers acteurs sociaux ont accès à une partie de ces savoirs, ce qui correspond à un sous-ensemble du champ de la représentation. Par exemple, en matière d'éducation sexuelle, les jeunes semblent recevoir plus d'information de nature préventive que purement hédoniste (Boucher, 1999). Bref, les champs de représentations auxquels les actrices et acteurs sociaux qui nous intéressent ont accès auraient leurs repères communs, leurs spécificités. Mettre en évidence ces repères communs et faire ressortir certaines spécificités constituent des préoccupations centrales à cette thèse.

Réduire la représentation sociale à un simple reflet de la réalité serait ne pas prendre en considération qu'elle est une organisation signifiante, c'est-à-dire que les savoirs véhiculés au sujet d'un objet social donné sont agencés de façon à leur conférer un sens pratique (Jodelet, 1991, Moliner et al, 2002). Selon Moscovici (1961), deux processus rendent compte de la façon dont le psychosocial organise ou transforme les savoirs, sur les plans de l'agencement des contenus des représentations, des significations et de l'utilité qui leur sont conférées : il s'agit de l'objectivation et de l'ancrage.

L'objectivation correspond au processus de transformation des savoirs lorsqu'ils sont véhiculés dans des contextes sociaux variés (Clémence, 1996). Elle se produit par une opération imageante et structurante de la réalité. Ce processus répond à une tendance du fonctionnement de la pensée à concrétiser les notions abstraites, réclamant, pour rester efficace dans la vie sociale, d'être une pensée en images (Doise, 2005; Jodelet, 1991). Comme le souligne Moliner (1996, p. 20), par ce processus « les idées sont transformées en objets, les notions les plus abstraites sont investies de formes visibles et concrètes », qu'il s'agisse d'une icône, d'une métaphore ou d'un trope, qui tiennent lieu de ces idées ou notions (Wagner et al, 1999). Par exemple, les scènes typiques d'une mère qui échange avec sa fille dont les règles viennent de débiter, ou d'une sexologue qui montre à des jeunes comment mettre un condom sur un godemiché, constituent des illustrations possibles de « produits » du processus d'objectivation en regard de l'objet social qu'est l'éducation sexuelle. La mise en relief des savoirs ou repères communs des acteurs sociaux que nous nous proposons d'interviewer, permettra de cerner l'objectivation de la représentation sociale.

L'ancrage, pour sa part, concerne l'enracinement psychosocial de la représentation dans le système de pensée (Doise, 2005; Jodelet, 1989a). Il opère en référence à des univers de sens préexistants sur lesquels s'appuie la construction de la représentation de tout objet nouveau. Il permet donc de se familiariser avec la nouveauté en la rangeant dans des cadres de savoirs anciens, savoirs eux-mêmes tributaires de l'insertion sociale et du contexte dans lequel évoluent les individus. En effet, si l'objet de la représentation constitue un enjeu pour des actrices et des acteurs sociaux, il y a lieu de croire que les savoirs véhiculés soient abordés selon des points de vue distincts. À titre d'exemple, il est possible que des groupes sociaux aux intérêts divergents présentent des contenus discursifs semblables à l'égard de l'éducation sexuelle à l'adolescence (e.g., « problème » de la grossesse à l'adolescence), mais des prises de position dissemblables face à ces mêmes contenus en fonction, par exemple, de valeurs différentes (e.g., opinions différentes quant à sa résolution : interruption volontaire de grossesse, poursuite de la grossesse, adoption). Doise (2005, p. 191) identifie trois sortes d'ancrage, plus ou moins enchevêtrées : sociologique, psychologique et psychosociologique. L'ancrage sociologique rend compte de la relation

entre les représentations et les appartenances ou insertions sociales particulières des individus. L'ancrage psychologique renvoie, pour sa part, aux liens existant entre les représentations et des croyances ou des valeurs générales et, nous ajoutons, des expériences personnelles. Enfin, l'ancrage psychosociologique, plus complexe et moins souvent étudié, fait intervenir d'autres représentations sociales que les individus élaborent sur les rapports sociaux dans lesquels ils sont engagés, les diverses « théories sociétales » qu'ils véhiculent. Dans la présente recherche, des formes d'ancrage sociologique (e.g., prises de position en fonction de l'âge) et psychologique/psychosociologique²⁶ (e.g., prises de position en fonction de la pratique religieuse), seront explorées.

Ces deux processus expliquent donc la formation de la représentation sociale, en ce qu'ils rendent compte de la manière dont les actrices et acteurs sociaux s'approprient et organisent les savoirs transmis en fonction de leur expérience personnelle, de leur savoir ancien et de certaines caractéristiques sociopsychologiques. En somme, l'objectivation et l'ancrage font de la représentation sociale une organisation signifiante de la réalité, la rendant cohérente et compréhensible.

1.5.3 Différentes approches de la représentation sociale

Depuis son apparition en 1961, plusieurs chercheuses et chercheurs ont repris la notion de représentation sociale (Abric, 1994a; Doise, 1985, 2005; Jodelet, 1989a). En fait, ces derniers s'inscrivent dans trois écoles de pensée principales (Clémence, 1996). Jean-Claude Abric et ses collaborateurs, de l'école d'Aix-en-Provence, étudient la représentation comme un noyau d'éléments structurés et structurants entourés d'éléments périphériques. Abric (1989, p. 188) définit la représentation sociale comme « un ensemble organisé d'opinions, d'attitudes, de croyances et d'informations se référant à un objet ou une situation. Elle est déterminée à la fois par le sujet lui-même (son histoire, son expérience), par le système social et idéologique dans lequel il est inséré, et par la nature des liens que le sujet entretient avec ce système social ». Bien que cette définition facilite la compréhension du

²⁶ Le qualificatif « psychologique/psychosociologique » est privilégié dans la présente étude pour rendre compte du fait que certaines variables d'ancrage explorées ont un lien important avec les rapports sociaux. C'est le cas, par exemple, de l'adhésion à des valeurs féministes.

concept de représentation, l'approche structurale préconisée dans son étude nous semble plus figée, sinon moins dynamique qu'une approche qui s'intéresse plus directement aux interactions sociales.

Denise Jodelet (1989a, p. 36), qui considère la représentation sociale comme une « forme de connaissance, socialement élaborée et partagée, ayant une visée pratique et concourant à la construction d'une réalité commune à un ensemble social », adopte une approche plus narrative, apparentée à l'ethnographie, dans son étude. Cette approche présente l'avantage de bien situer l'objet d'étude dans son contexte social, culturel et historique, en montrant la richesse des interactions sociales quotidiennes qui contribuent à élaborer un savoir de sens commun à son égard. L'étude monographique de la chercheuse (1989b) sur la représentation sociale de la folie dans une communauté qui accueille des personnes atteintes de troubles mentaux, constitue un classique dans le genre. Cependant, cette approche ethnographique se prête particulièrement bien à l'étude de communautés précises, ce qui ne s'applique pas dans le présent cas. De même, elle fournit peu de repères quant à l'« opérationnalisation » de la démarche de recherche. La richesse des données qu'elle génère incite néanmoins à retenir l'approche narrative dans l'étude de l'éducation sexuelle à l'adolescence (voir le Chapitre 2 sur la méthodologie).

Willem Doise (1985, p. 246) et ses collaborateurs de l'école de Genève considèrent pour leur part la représentation sociale comme « des principes générateurs de prises de position liées à des insertions spécifiques dans un ensemble de rapports sociaux et organisant les processus symboliques intervenant dans ces rapports ». Selon cette approche, l'étude des représentations sociales implique d'abord de vérifier l'existence d'un savoir commun ou de repères communs sur un objet social donné, chez les actrices et acteurs sociaux qui nous intéressent (e.g., thèmes qui reviennent dans le discours); ensuite, de mettre en évidence les principes qui organisent les différences entre les positions individuelles par rapport aux repères communs dégagés (principes organisateurs de prises de position des actrices et acteurs sociaux); et enfin, d'analyser l'ancrage de ces prises de position dans des réalités sociopsychologiques (e.g., sexe, âge; Clémence, 2003; Doise, 2005; Doise & Herrera, 1994). Cette approche démontre qu'il est erroné de croire que la notion de représentation

sociale relèverait des « naïvetés des philosophies sociales du consensus », tels que l'avaient suggéré Bourdieu et Passeron (1970, p. 50, cités dans Doise, 1985). En fait, comme le souligne Alain Clémence (1996, p. 11), « si des repères communs orientent la pensée représentative de tous, il apparaît des désaccords entre les positions prises dans cette trame commune ». C'est la mise en relief des principes qui organisent ces différentes prises de position qui permet de situer les acteurs sociaux les uns par rapport aux autres face à ces repères communs. Cette approche de la représentation sociale nous semble particulièrement pertinente, car elle met l'accent sur le caractère dynamique de la représentation sociale (prises de position variées face aux repères communs) ainsi que sur sa composante fortement sociale (insertions dans des rapports sociaux), en plus de fournir des repères analytiques plus opérationnels et systématisés. Elle est retenue dans la présente thèse.

En outre, certaines réflexions théoriques de Wolfgang Wagner et collaborateurs (Wagner, 1994, 1995; Wagner, 1998; Wagner et al, 1999; Wagner & Hayes, 2005) sur la notion de représentation sociale semblent d'un intérêt particulier pour la réalisation de cette thèse. D'abord, les chercheurs présentent une typologie des champs de recherche dans le domaine des représentations sociales, qui permet de mieux situer l'objet de la présente étude (Wagner, 1994; Wagner & Hayes, 2005). Il y a, en premier lieu, le domaine de la science populaire ou vulgarisée (*folk science*), qui étudie la façon dont les théories scientifiques sont véhiculées et transformées dans le champ social. Les travaux de Moscovici (1961) sur la théorie psychanalytique, vont dans ce sens. Il y a, en deuxième lieu, le domaine de l'imaginaire culturel, qui « donne vie » aux objets du monde social possédant une longue histoire et touchant une majorité d'acteurs sociaux dans plusieurs sociétés. Les recherches qui portent sur les représentations sociales du corps (Jodelet & Moscovici, 1976), de la folie (Jodelet, 1989b), du genre (Lloyd & Duveen, 1990) ou de l'enfance (Chombart de Lauwe, 1971), s'inscrivent dans ce champ. Il y a, en troisième et dernier lieu, le domaine des structures sociales ou événements politiques, dont l'objet d'étude possède une histoire assez récente et une portée plus restreinte dans le champ social. C'est le cas, par exemple, de l'étude de Di Giacomo (1980), qui traite des alliances et des conflits intergroupes pendant un mouvement de protestation étudiante. Dans cette thèse, c'est la sexualité, thème saillant de l'imaginaire culturel, qui est objet d'éducation. Les objets culturels de l'espace

du « privé » ou de l'intime étant davantage sujets à l'élaboration de représentations archaïques (Wagner, Elejabarrieta, & Lahnsteiner, 1995), des efforts particuliers seront consentis à l'approfondissement du questionnement auprès des acteurs sociaux consultés, afin d'aller au-delà de ou du moins, de mieux comprendre, certaines généralités qui pourraient émerger de leurs discours.

Aussi, Wagner et collaborateurs (Wagner, 1994; Wagner et al, 1999; Wagner & Hayes, 2005) discutent de l'importance des groupes réflexifs, c'est-à-dire des groupes auxquels les membres reconnaissent appartenir²⁷, dans la sociogenèse des représentations sociales. En effet, la communication sociale qui concourt à la création des représentations sociales a souvent lieu à l'intérieur de ce type de groupes qui, placés devant un objet ou un phénomène social nouveaux, sont amenés à prendre position et à élaborer un discours commun afin de s'y adapter²⁸ (Wagner, 1994; Wagner et al, 1999). Les discours plus « collectifs » produits par ces différents groupes réflexifs aux intérêts divergents sont véhiculés dans l'espace public (notamment par les médias), atteignant madame et monsieur tout le monde qui contribuent aussi, dans le cadre de leurs interactions quotidiennes, donc sur un plan plus individuel, à façonner les représentations sociales de ce nouvel objet. Nous avons observé, dans la première partie de ce chapitre, que différents groupes d'intérêts, que nous pouvons apparenter à des groupes réflexifs, présentent en tant qu'unités sociales nées de préoccupations diverses envers l'éducation sexuelle notamment²⁹, des prises de position divergentes face à cet objet social. En effet, des associations de sexologues, de catholiques, de féministes et de défense des droits humains (en matière d'orientation sexuelle, par exemple), ont débattu la question sur la place publique, ce qui incite à s'y intéresser. L'étude des discours de ces groupes permettra de mettre en relief une partie du discours plus collectif à l'égard de l'éducation sexuelle à l'adolescence au Québec. De même,

²⁷ Par opposition à des groupes nominaux artificiellement formés par un observateur extérieur, comme c'est souvent le cas en recherche. Par exemple, une association de défense des droits des personnes présentant des troubles mentaux sévères et persistants constitue un groupe réflexif, puisque ses membres se sont consciemment regroupés autour d'une cause commune, alors qu'un groupe de personnes introverties, tel que constitué artificiellement par un chercheur à la suite de l'administration d'un questionnaire psychométrique dans le cadre d'une étude, constitue un groupe nominal.

²⁸ Wagner qualifie ce processus « d'adaptation symbolique » (*symbolic coping*).

²⁹ Par exemple, il peut s'agir, selon le groupe, de préoccupations liées à la préservation d'une vision chrétienne de la sexualité, à la promotion de nouvelles connaissances scientifiques en matière de sexualité, au respect de l'orientation sexuelle, ou à la condition des femmes.

l'examen des discours produits par des femmes, mères et filles, actrices importantes de l'éducation sexuelle, à travers leurs expériences et leurs interactions quotidiennes, donnera accès à l'aspect plus individuel de la représentation. Il sera également possible de cerner la part du discours collectif dans le discours individuel. La somme de ces analyses constituera un portrait plus complet, quoique non exhaustif, des représentations sociales de l'éducation sexuelle à l'adolescence au Québec, mises en relation avec les débats qui ont entouré son institutionnalisation et sa disparition.

En outre, afin de mieux saisir l'organisation du champ de représentations de l'éducation sexuelle à l'adolescence, certains chercheurs, dont Flick (1993), recommandent l'utilisation d'une approche rétrospective, qui demande aux actrices et acteurs de raconter « l'histoire » de l'objet social à l'étude, ce qui en permet une compréhension plus ancrée. Il importe de préciser ici que ce n'est pas l'établissement des faits qui est recherché, mais l'interprétation que les actrices et acteurs sociaux se font de l'objet social « éducation sexuelle à l'adolescence ». Le choix d'une approche rétrospective semble d'autant plus judicieux, que l'objet d'étude appartient au champ de l'imaginaire culturel, souvent générateur de représentations archaïques, difficilement explicables dans le temps présent. Dans son étude portant sur les représentations sociales de la folie, Jodelet (1989b) montre d'ailleurs l'utilité d'interroger la mémoire des plus anciens pour mieux saisir les contenus représentatifs actuels. En effet, de cette manière, elle réussit à retracer la signification de certains mots et gestes repris des uns et des autres, transmis et appropriés à travers les interactions quotidiennes, de façon plus ou moins consciente, comme une forme d'habitus inexplicé. Ainsi, il apparaît pertinent de retracer une brève histoire des groupes réflexifs relativement à l'éducation sexuelle, telle que perçue par ses membres, de même que l'expérience de transmission et d'appropriation de savoirs en matière de sexualité, de femmes jeunes et moins jeunes.

D'ailleurs, précisons à ce titre que rares sont les travaux qui s'attardent au transfert et à l'appropriation des savoirs, concepts fondamentaux de la théorie des représentations sociales. Or, du fait qu'elle implique en soi la transmission de savoirs et un exercice d'appropriation de ces derniers, l'éducation sexuelle constitue un terrain intéressant à

explorer selon cette perspective. En outre, ce transfert et cette appropriation s'effectuent généralement à travers les interactions sociales de générations distinctes. Il semble donc d'autant plus pertinent d'étudier les représentations sociales de l'éducation sexuelle à l'adolescence, dans sa composante plus individuelle, en recueillant le discours de femmes issues de différentes générations. De plus, étant donné le peu de connaissances relatives à l'éducation sexuelle informelle et implicite, de même qu'aux discours de femmes, jeunes et moins jeunes, il apparaît pertinent d'opter pour une investigation auprès de dyades familiales mères-filles, ce qui permettra d'explorer les représentations de chacune et d'effectuer des comparaisons intergénérationnelles. Donc, cette thèse s'intéresse aux représentations de l'éducation sexuelle à l'adolescence telles que véhiculées dans le discours plus collectif de groupes d'intérêts et celui plus individuel de mères et de filles, mises en relation avec les événements ayant entouré l'institutionnalisation (et la désinstitutionnalisation, dans le cadre de la réforme scolaire) de cette pratique sociale au Québec.

1.6 Rappel de la problématique et questions et objectifs de recherche

Divers constats se dégagent de la recension des travaux portant sur l'éducation sexuelle. D'abord, les études appliquées empiriques, réalisées pour beaucoup dans les disciplines psychosociales et biomédicales, dominent largement les grands chantiers de recherche. La résolution de « problèmes sociaux » liés à la sexualité des jeunes anime particulièrement le travail des chercheuses et des chercheurs, qui mettent en place des programmes de prévention en milieu scolaire, majoritairement. La notion de problème social apparaît au cœur du discours scientifique à l'égard de l'éducation sexuelle à l'adolescence. Dans le champ de la « construction sociale », nous avons observé que les études de nature fondamentale qui portent spécifiquement sur l'éducation sexuelle se font plutôt rares; la sexualité des jeunes et des femmes fait davantage l'objet d'analyses, souvent théoriques par ailleurs. L'attention accordée dans ces deux grands champs de recherche à des populations dites « à risque »³⁰, appuie la thèse voulant que l'éducation sexuelle soit un phénomène marqué socialement, par le sexe (féminin) et l'âge (jeune) notamment. En somme, il existe

³⁰ Dans le cas des recherches appliquées, pour résoudre les « problèmes » de ces personnes et dans le cas des recherches fondamentales, pour comprendre la « problématisation » de leur sexualité.

peu de travaux de nature fondamentale et empirique qui interrogent le phénomène marqué socialement de l'éducation sexuelle à l'adolescence au Québec. De plus, l'absence relative de connaissances des représentations telles que véhiculées dans les discours plus collectifs et plus individuels d'actrices et d'acteurs sociaux concernés par l'éducation sexuelle au Québec, tels que des groupes d'intérêts et des femmes de diverses générations, en l'occurrence des mères et des filles, nous a incitée à diriger notre attention vers ces populations.

À partir d'un cadre conceptuel fondé sur la notion de représentation sociale, voici l'essentiel du questionnement de recherche : Quelles sont les représentations sociales de l'éducation sexuelle à l'adolescence au Québec au tournant du XXI^e siècle, telles que véhiculées dans les discours collectifs et individuels d'actrices et d'acteurs sociaux particulièrement concernés par ce phénomène?

Certaines sous-questions se greffent à ce questionnement général :

1. Quelles représentations sociales de l'éducation sexuelle à l'adolescence au Québec sont véhiculées dans les discours de groupes d'intérêts préoccupés par des questions entourant la sexualité?
2. Quelles représentations sociales de l'éducation sexuelle à l'adolescence au Québec sont véhiculées dans les discours de femmes de diverses générations, issues de mêmes familles, en l'occurrence des mères et des filles?
 - 2.1 Quelles sont certaines expériences d'appropriation et de transmission de savoirs en matière de sexualité, entre mères et filles notamment³¹, telles que perçues ou remémorées par ces femmes?
3. Quels sont les liens existant entre les représentations sociales véhiculées dans les discours des groupes et celles véhiculées dans celui des femmes?

³¹ Les autres sources d'éducation, comme le père, la fratrie, les pairs, les médias, l'école ou l'Église ne sont pas exclues ici. Seulement, une attention particulière sera accordée aux processus de transfert et d'appropriation des savoirs entre mères et filles. En fait, les savoirs transmis de mères en filles sont vraisemblablement marqués par d'autres agents de socialisation. En d'autres termes, ces savoirs ne constitueront pas uniquement un discours propre à ces femmes.

Les objectifs opérationnels de recherche, déclinés selon la terminologie de l'école de Genève (Doise et collaborateurs), sont les suivants :

1. Repérer les thèmes autour desquels s'organise le champ de représentations de l'éducation sexuelle à l'adolescence au Québec, tels que décelables dans les discours de groupes d'intérêts;
 - 1.1 Repérer les convergences et les divergences³² intergroupes;
2. Repérer les thèmes autour desquels s'organise le champ de représentations de l'éducation sexuelle à l'adolescence au Québec, tels que décelables dans les discours de femmes de différentes générations, issues de mêmes familles, en l'occurrence des mères et des filles;
 - 2.1 Explorer certaines expériences de transmission et d'appropriation de savoirs en matière de sexualité, entre mères et filles particulièrement, telles que perçues par ces femmes;
 - 2.2 Repérer les convergences et les divergences intergénérationnelles;
3. Repérer les convergences et les divergences entre les champs de représentations tels que décelables dans les discours de groupes d'intérêts (discours « collectifs ») et ceux de femmes (discours « individuels »).

Tel que stipulé précédemment, des formes d'ancrage sociologique (e.g., prises de position en fonction de l'âge) et psychologique/psychosociologique (e.g., prises de position en fonction de la pratique religieuse), seront également explorées. Comme cette thèse vise la compréhension ancrée plutôt que l'explication causale du phénomène à l'étude, elle ne comporte pas d'hypothèses. La section suivante présente les choix méthodologiques envisagés pour répondre aux questions et objectifs de recherche.

³² Les convergences et les divergences en termes de contenu de la représentation (thèmes) et de prises de position par rapport à ce contenu.

CHAPITRE 2

Méthodologie

La qualité scientifique d'une recherche ne dépend pas du type d'échantillon ni non plus de la nature des données, mais du fait qu'elle est, dans l'ensemble, « bien construite ». [...] Les choix techniques les plus « empiriques » sont inséparables des choix de construction d'objet les plus « théoriques ». [...] La fonction de la méthodologie n'est pas de dicter des règles absolues de savoir-faire, mais surtout d'aider l'analyste à réfléchir pour adapter le plus possible ses méthodes, les modalités d'échantillonnage et la nature des données à l'objet de sa recherche en voie de construction.

Alvaro Pires (1997b, p. 115)

Le présent chapitre expose les choix méthodologiques pour la réalisation de cette thèse. D'abord, la perspective épistémologique dans laquelle elle se situe est présentée. Suit un exposé sur la recherche qualitative, principale approche méthodologique pour mener l'enquête. La population à l'étude ainsi que les procédures d'échantillonnage sont ensuite explicitées. Les techniques de collecte et d'analyse des données font par la suite l'objet d'analyse. Sont enfin présentées les considérations éthiques qui s'appliquent à la thèse.

2.1 Perspective épistémologique de la recherche : constructivisme et féminisme

Comme le soulignent Michael Huberman et Matthew Miles (1991), les lectrices et les lecteurs de travaux scientifiques sont trop fréquemment obligés de spéculer sur la perspective épistémologique dans laquelle les chercheuses et les chercheurs se situent. Or, la position épistémologique, vue comme conception particulière de la connaissance scientifique, a une incidence sur tout le processus de recherche, dont les savoirs produits. Il semble donc pertinent, par souci de transparence, d'exposer celle qui guide la présente démarche. Suivant la nomenclature proposée par Egon Guba et Yvonna Lincoln (1998, 2005), cette thèse s'inscrit dans deux perspectives épistémologiques, soit le constructivisme et les théories critiques, plus précisément féministes.

Avant de décrire plus précisément cette perspective, il semble opportun de résumer les principales caractéristiques des grands paradigmes de recherche en sciences sociales. Les

travaux de Denzin, de Guba et de Lincoln (voir Denzin & Lincoln, 1998, 2005; Guba, 1990; Guba & Lincoln, 1998, 2005; Lincoln & Guba, 1985) sont particulièrement éclairants à ce propos, car ils offrent un portrait analytique à la fois systématique et synthétique. Ces auteurs utilisent la notion de paradigme, plutôt que celle de perspective, pour décrire un système de croyances fondamentales par rapport à la « réalité », une vision du monde qui définit sa nature et la place que les individus y occupent (Denzin & Lincoln, 1998, 2005). La réponse à trois questions reliées entre elles permet de cerner le paradigme dans lequel une étude s'inscrit. La première, d'ordre ontologique, cherche à répondre à la question suivante : quelle est la nature de la réalité et, par conséquent, qu'est-ce qui peut être connu d'elle? La deuxième, d'ordre épistémologique, s'interroge sur la relation entre les chercheuses et les chercheurs et ce qui peut être connu. La dernière, d'ordre méthodologique, permet de cerner comment les chercheuses et les chercheurs peuvent découvrir ce qu'ils croient pouvoir être connu³³.

Guba et Lincoln (1998, 2005) ainsi que Denzin et Lincoln (1998) relèvent la présence de quatre grands paradigmes de recherche : le positivisme, le postpositivisme, les théories critiques et le constructivisme. Le Tableau 1 en résume les principales caractéristiques³⁴.

Tableau 1

Caractéristiques principales des grands paradigmes de recherche

Caractéristique	Paradigme			
	Positivisme	Postpositivisme	Théories critiques	Constructivisme
Ontologie Quelle est la nature de la réalité et qu'est-ce qui peut être connu d'elle?	- réalisme naïf - «vraie» réalité, qui peut être appréhendée	- réalisme critique - «vraie» réalité, mais qui ne peut être appréhendée qu'en partie	- réalisme historique - réalité formée par conditions sociales, politiques, religieuses, culturelles, économiques,	- relativisme - réalités locales et spécifiques co-construites

³³ À noter, toutefois, que la plupart des auteurs consultés (Comeau, 1994; Deslauriers, 1991; Gergen, 1985; Pires, 1997a) regroupent les questions ontologiques et épistémologiques à l'intérieur d'un même cadre d'analyse, en utilisant davantage le terme « épistémologie », vue comme façon de concevoir la connaissance. Par souci de synthèse, l'emploi de ce terme est privilégié dans la poursuite de la réflexion.

³⁴ Il serait réducteur de ramener les multiples positions et discours épistémologiques à ces seules caractéristiques et de les enfermer dans ces catégories. Par exemple, Guba et Lincoln (2005) discutent d'un autre paradigme, nommé participatif, proposé par Heron et Reason (1997). Cette approche est privilégiée pour des raisons de parcimonie.

			ethniques, sexuelles	
Épistémologie Quelle est la relation entre la chercheuse et ce qui peut être connu?	- dualiste / objectiviste ³⁵ - résultats «vrais»	- dualiste / objectiviste modifiée - résultats probablement «vrais»	- transactionnelle / subjectiviste ³⁶ - reconnaissance existence de valeurs dans résultats	- transactionnelle / subjectiviste - résultats co-construits à partir interactions chercheur-es et participant-es
Méthodologie Comment peut-on découvrir ce qu'on croit pouvoir être connu?	- expérimentale - vérification hypothèses - méthodes quantitatives principalement	- expérimentale modifiée - falsification ³⁷ hypothèses - peut inclure méthodes qualitatives	- dialogique / dialectique ³⁸	- herméneutique / dialectique ³⁹
But de la recherche	- explication : prédiction, contrôle	- explication : prédiction, contrôle	- critique et changement social - émancipation	- compréhension - reconstruction

Note. Traduction libre et adaptation de Guba et Lincoln (1998, 2005).

À noter que le positivisme a dominé l'univers scientifique à partir de l'époque des Lumières, où science et religion ont, pour la première fois, subi une rupture, du moins officiellement (Lincoln & Denzin, 1998). Quoique basé sur les mêmes croyances de base, le postpositivisme représente une tentative des dernières décennies de répondre, en partie, aux critiques adressées au positivisme (voir plus loin). Les théories critiques constituent, pour leur part, des paradigmes alternatifs, qui sont notamment caractérisés par la reconnaissance de la subjectivité (certaines et certains diront l'intersubjectivité) et des valeurs dans le processus de recherche et de production des connaissances et par « le rejet

³⁵ L'expression dualiste/objectiviste suggère que le chercheur et l'objet d'investigation sont indépendants et que le chercheur est capable de l'étudier sans l'influencer ni subir son influence.

³⁶ L'expression transactionnelle/subjectiviste renvoie à l'idée que la chercheuse et son objet d'étude interagissent et s'influencent mutuellement; les valeurs de la chercheuse et des participantes et participants colorent inévitablement la recherche.

³⁷ La falsification renvoie au problème de la sous-détermination de la théorie, qui se présente ainsi (Guba & Lincoln, 1998) : même s'il est possible, considérant une théorie donnée, de dériver par déduction quels faits empiriques peuvent exister, il n'est jamais possible, considérant un ensemble cohérent de faits empiriques, d'en arriver par induction à une théorie unique et infaillible. Ce problème épistémologique a amené Popper (1968) à rejeter la notion de vérification d'une théorie, au profit de celle de falsification d'une théorie. Par exemple, même si un chercheur voit un million de cygnes blancs, il lui est impossible de confirmer ou de vraiment vérifier une théorie voulant que tous les cygnes soient blancs. La découverte potentielle d'un seul cygne noir peut complètement falsifier la théorie. Ainsi, il est plus logique de parler de falsification, plutôt que de vérification de théories.

³⁸ L'expression dialogique/dialectique met l'accent sur l'importance du dialogue entre la chercheuse et les participantes et participants et sur le caractère dialectique de l'analyse.

³⁹ Au sens large, l'herméneutique renvoie à l'art d'interpréter des phénomènes.

d'une orientation positiviste prétendant analyser le social sans prendre parti » (Renault & Sintomer, 2003, p. 8). Le néomarxisme, le matérialisme, la recherche participative et le féminisme en sont des exemples. Issu notamment des réflexions de Durkheim, de Weber et de Mead (Berger & Luckmann, 1980), de même que des courants de pensée phénoménologique et herméneutique (Schwandt, 1998), le constructivisme est un autre paradigme alternatif qui présente la particularité de constituer une rupture avec le positivisme, en ce qu'il se réclame d'une position ontologique relativiste plutôt que réaliste⁴⁰. Il importe de noter, à l'instar de Guba et Lincoln (1998), que ces paradigmes, en tant que systèmes de croyances et constructions humaines, ne peuvent aspirer au statut de « vérité »; ils sont plutôt des façons d'envisager et de produire la connaissance⁴¹. Par conséquent, démontrer l'utilité d'un paradigme à comprendre un objet social apparaît plus pertinent que faire la preuve de sa supériorité. De plus, bien que ces auteurs mettent de l'avant le terme « paradigme » pour référer à l'épistémologie, le vocable « perspective » est privilégié ici, parce qu'il semble plus ouvert, moins contraignant, bref plus apte à rendre compte du fait que, plus souvent qu'autrement, les chercheuses et les chercheurs puisent aux postulats de plus d'un paradigme pour mener leurs travaux scientifiques (Denzin & Lincoln, 1998; Guba & Lincoln, 2005)⁴².

C'est d'ailleurs le cas pour la présente thèse qui s'inscrit dans une perspective constructiviste et féministe. Ces perspectives se sont en partie développées en réaction à certains postulats du positivisme. Sans entrer dans le détail, la croyance au réalisme empirique et en l'objectivité pure, la non-reconnaissance des valeurs dans le processus de recherche, l'absence de prise en compte des contextes résultant en des savoirs moins

⁴⁰ Contrairement à Guba (1990, p. 27), qui adopte une position plutôt radicale quant au relativisme (il suggère que le monde n'existe qu'à un seul endroit : dans la tête des individus), il est vraisemblable de croire, à l'instar d'autres auteurs (e.g., Gergen, 1985), que la connaissance est située historiquement et socialement. D'ailleurs, les théories féministes (e.g., Guillaumin, 1981; Smith, 1990) ont tôt fait de convaincre que les conditions sociales d'existence des actrices et acteurs sociaux, de même que les rapports sociaux de sexe notamment, influencent la distribution et la production de la connaissance.

⁴¹ Cela ne signifie pas, cependant, que toutes les positions se valent. À titre illustratif, beaucoup de critiques fondamentales ont été adressées au positivisme. Elles seront abordées à travers la description de la perspective épistémologique de la présente recherche.

⁴² Du moment que ces derniers puisent aux postulats de paradigmes compatibles, sinon cela risque de mener à des contresens (e.g., tenter de concilier les positions positiviste et constructiviste).

productifs, le problème de l'essentialisme⁴³, et l'exclusion des significations accordées aux objets par les acteurs sociaux et de leur intentionnalité, sont autant de difficultés attribuées au positivisme qu'il apparaît important d'éviter, du moins en partie⁴⁴ (voir Gergen, 1985; Guba & Lincoln, 1998; Harding, 1987; Lincoln & Guba, 1985; Smith, 1990).

Rappelons que le but général de cette thèse est de mieux cerner la complexité ou de mieux comprendre le phénomène de l'éducation sexuelle à l'adolescence au Québec au tournant du XXI^e siècle. En effet, la présente démarche s'inscrit dans les préoccupations d'une psychosociologie du quotidien, qui a pour fondement épistémologique le savoir de sens commun, élaboré ou construit par des actrices et des acteurs sociaux concernés par un objet social. Ainsi, contrairement à plusieurs recherches dans le domaine de l'éducation sexuelle qui tentent de fournir des explications causales aux pratiques ou comportements sexuels ou de protection d'acteurs sociaux, l'accent est mis sur une compréhension ancrée des savoirs communs ou discours qu'ils élaborent dans des contextes particuliers, à travers la communication et les interactions sociales.

Cette démarche axée sur les représentations sociales s'inscrit donc dans une perspective constructiviste. Bien que ce courant soit marqué par une grande variété de positions théoriques parfois difficilement conciliables (voir Danziger, 1997), Thomas Schwandt (1998, pp. 221-222) formule une définition du constructivisme particulièrement de mise dans le cas présent, parce qu'elle tient explicitement compte des contextes sociaux, culturels et historiques dans la compréhension des objets sociaux :

The world of lived reality and situation-specific meanings that constitute the general object of investigation is thought to be constructed by social actors. That is, particular actors, in particular places, at particular times, fashion the meaning out of events and phenomena through prolonged, complex processes of social interaction involving history, language, and action (nous soulignons).

⁴³ L'essentialisme constitue une théorie philosophique qui conçoit que l'essence précède l'existence. Cela se traduit, en ce qui concerne la question du sexe par exemple, dans « l'idée de natures féminine et masculine irréductiblement différentes, idée qui privilégie une dichotomie rigide à fondements biologiques et qui a tendance à nier les déterminants sociaux [dans les faits observés ou étudiés] » (Hurtig & Pichevin, 1995, p. 7).

⁴⁴ Comme le mentionne Alvaro Pires (1997a), il arrive souvent que des chercheuses et des chercheurs qui recourent au constructivisme et aux théories critiques conservent certaines « tendances » positivistes. Étant formée en postpositiviste, il est possible que certains « glissements » soient constatés dans la présente démarche. En fin de compte, l'important demeure de suivre une démarche menant à des savoirs significatifs.

En fait, cette perspective suggère que les significations accordées aux choses, pour leur donner un sens ou les organiser, sont autant de réalités construites en fonction de divers contextes dans le cadre des interactions quotidiennes. Les représentations sociales élaborées en partie par les actrices et acteurs sociaux qui nous intéressent ne sont donc pas des productions d'ordre purement individuel. Elles sont le résultat d'un processus de construction sociale auquel participent trois types d'acteurs (Saint-Laurent, 1995) : l'acteur individuel (e.g., la femme membre d'un groupe d'intérêts, la mère, la fille), l'acteur intermédiaire immédiat (e.g., le groupe d'appartenance ou de référence : la famille, le groupe d'intérêts comme tel), et l'acteur collectif (e.g., la société). Ainsi, la construction, qui est un assemblage et une mise en ordre progressifs d'un objet de connaissance dans un contexte social donné, s'oppose à l'idée d'un savoir acquis une fois pour toutes et à celle de l'uniformité nécessaire des opinions sur un même sujet.

En ce sens, la théorie des représentations sociales s'inscrit pertinemment dans la perspective constructiviste. D'ailleurs, Moscovici (Moscovici & Markova, 1998) et Wagner (1998) rappellent que cette théorie s'est développée comme critique radicale (au sens littéral du terme) de la psychologie sociale traditionnelle expérimentale et positiviste, qui a tendance à délaissier sa composante sociale, tout en accordant peu de place à la subjectivité et à l'intentionnalité des actrices et acteurs sociaux. Ainsi, Moscovici a voulu créer une théorie rendant compte de l'interface entre le psychologique et le social, capable de mener à la découverte de nouveaux phénomènes. En montrant comment des acteurs et des groupes sociaux construisent des représentations dans différents contextes dans le cadre de leurs interactions sociales, Moscovici jetait les bases de ce qu'il nomme une psychologie sociale de la connaissance. Wagner (1998) ajoute qu'elle est, de plus, radicalement discursive. Il affirme que les actrices et acteurs sociaux construisent activement leur monde à travers des interactions sociales souvent concertées et que c'est à travers le discours, la communication, et non à travers la simple contemplation ou observation individuelle, que cette construction s'opère. L'importance du discours ressort de la majorité des écrits sur le constructivisme et les représentations sociales. Cependant, alors que d'aucuns, souvent

intéressés par la linguistique, y accordent une place plus que centrale⁴⁵ (Potter & Whetherell, 1998), d'autres (Gergen, 1985; Moscovici, 1998; Wagner, 1998) le considèrent comme fondamental s'il est placé dans le contexte des interactions sociales, puisque la position constructiviste des représentations sociales reconnaît l'importance de la dimension sociale, historique, culturelle et idéologique liée aux rapports sociaux dans la compréhension des phénomènes (Jodelet, 1991).

Cette conception du constructivisme et des représentations sociales, axée sur l'importance des contextes et des rapports sociaux, s'arrime bien avec le choix d'une théorie critique, plus particulièrement féministe, comme seconde perspective épistémologique⁴⁶, dans l'analyse de l'éducation sexuelle. En effet, l'état de la question a mis en exergue le fait que les femmes, jeunes et moins jeunes, sont particulièrement visées par et engagées dans les interventions en matière de sexualité. Ce constat porte à croire, à l'instar d'autres chercheuses féministes (Daune-Richard & Devreux, 1992; Dumont, 1999; Mathieu, 1991), que le genre est un facteur important de la structuration du réel et non pas une simple variable ou, dit autrement, que les rapports sociaux de sexe sont transversaux et constitutifs du social. Ainsi, il semble pertinent de s'attarder à la question des rapports sociaux de sexe pour mieux saisir la complexité des représentations sociales de l'éducation sexuelle à l'adolescence au Québec.

Rappelons d'ailleurs que les théories féministes⁴⁷ se sont notamment constituées pour apporter un éclairage nouveau et critique à la science, en se distanciant des cadres conceptuels androcentriques et sexistes qui guident la production de la connaissance officielle (Campbell & Wasco, 2000; Guillaumin, 1981; Harding, 1987; Mura, 1991; Riger,

⁴⁵ Les représentations sociales étant considérées par certains comme des répertoires linguistiques; voir à ce sujet le débat entre Potter et Litton (1985) et Moscovici (1985).

⁴⁶ Comme le mentionne Sandra Harding (1987), le féminisme en recherche est davantage une perspective épistémologique qu'une méthode. En effet, que l'on adopte une perspective féministe ou postpositiviste, les mêmes techniques (e.g., entretien) peuvent être utilisées, mais avec des visées différentes.

⁴⁷ La majorité des chercheuses dans le domaine (e.g., Campbell & Wasco, 2000; Descaries, 1998; Olesen, 1994, 2005; Reinharz, 1992) est d'avis qu'il existe plusieurs féminismes, résultant en des prises de position différentes quant à la façon de comprendre les phénomènes sociaux (par exemple, le féminisme afro-américain et des pays en voie de développement versus le féminisme occidental, les positions postmodernes très relativistes versus celles plus matérialistes axées sur les conditions de vie).

1992, 2000; Smith, 1990; Sprague & Hayes, 2000). Roberta Mura (1991, p. 9) constate à cet effet que « les traces laissées par l'idéologie patriarcale » guident souvent tout le processus de recherche; de la formulation des questions et des concepts, en passant par le choix de la méthode, jusque dans la façon d'interpréter et d'utiliser les résultats (pour des exemples, voir les critiques féministes de diverses disciplines dans cet ouvrage).

Selon Joey Sprague et Jeanne Hayes (2000), l'adoption du point de vue des « privilégiés » en science mène fréquemment à la production de savoirs organisés de manière objectivée (une emphase sur la standardisation, qui peut avoir pour effet de considérer les individus comme porteurs d'une série d'attributs plutôt que comme des êtres pensants en interaction), décontextualisée (tendance à considérer un phénomène à un niveau d'abstraction très élevé, sans tenir compte du contexte et des rapports sociaux dans lequel il s'inscrit) et dichotomique (dualisme qui tend à opposer deux phénomènes résultant la plupart du temps dans leur hiérarchisation). D'ailleurs, l'analyse classique de Colette Guillaumin (1981), au titre évocateur « [...] les effets théoriques de la colère des opprimées », montre l'importance du politique ou des enjeux de pouvoir dans toute élaboration théorique; les propositions théoriques des minoritaires (sur le plan du pouvoir) apparaissent toujours plus idéologiques que celles des majoritaires (considérées « objectives » ou « neutres »), parce que subversives pour le statu quo prôné par le courant majoritaire. En d'autres mots, les chercheuses féministes constatent que tout effort scientifique est empreint de valeurs, ce qui rend les concepts d'objectivité et de neutralité fort discutables. Parler de perspective apparaît donc plus réaliste. La pertinence scientifique de ces critiques suggère que la perspective féministe n'est pas une simple idéologie, mais une véritable épistémologie à la fois pluraliste, critique, réflexive et évolutive (Dumont, 1999). Ce type d'observations a incité les chercheuses féministes à investiguer les phénomènes sociaux dans leur contexte, en tenant compte des rapports sociaux de sexe qui y prévalent notamment, ce qui est fait dans la présente démarche.

Plus précisément, les approches du *feminist standpoint* ou du point de vue des femmes (Harding, 1987; 1991; Smith, 1990), semblent particulièrement intéressantes pour étudier les représentations sociales de l'éducation sexuelle. Reconnaisant que toute connaissance

est située, c'est-à-dire construite en fonction du lieu, de l'histoire, de la culture et des intérêts en jeu (Harding, 1991), cette théorie féministe accorde une place prépondérante à l'expérience des femmes dans la compréhension des phénomènes sociaux. Stephanie Riger (1992, p. 734) formule une définition de cette approche qui paraît pertinente pour cette thèse, du fait qu'elle présente des liens évidents avec la théorie des représentations sociales et le constructivisme : « *Giving voice to women's perspectives means identifying ways women create meaning and experience life from their particular position in the social hierarchy* » (nous soulignons). Ainsi, des femmes membres de groupes d'intérêts (en majorité constitués de femmes, d'ailleurs), ainsi que des mères et des filles sont rencontrées pour qu'elles témoignent de leur expérience en matière d'éducation sexuelle, afin de mieux comprendre l'expérience féminine en la matière, dans le cadre des rapports sociaux de sexe. L'idée ici est, pour paraphraser Emmanuel Renaud et Yves Sintomer (2003) relativement aux théories critiques, de s'intéresser aux points de vue des personnes qui ont intérêt à l'émancipation, à ceux des femmes, dans le présent cas. La *feminist standpoint theory* a également comme postulat que les groupes minoritaires ou opprimés connaissent et véhiculent à la fois le discours des « dominants » et celui des « dominés ». Par conséquent, le discours de ces femmes devrait aussi contenir une partie de la parole des hommes qu'elles côtoient directement ou indirectement.

Une approche centrée sur l'expérience des femmes telle que vécue par elles n'est donc pas purement relativiste; elle ne fait pas l'économie d'une analyse des conditions sociales (e.g., de genre, de classe, culturelles, d'orientation sexuelle) dans lesquelles elles évoluent et qui influencent la nature de leurs savoirs (Harding, 1987; Olesen, 1994, 2005; Smith, 1987). Il en va de même pour les « productrices » des savoirs scientifiques. Comme l'affirme Dorothy Smith (1987), il n'y a pas de connaissance « objective » en dehors de la situation de la chercheuse⁴⁸. Conséquemment, l'importance de la réflexivité, définie comme la reconnaissance explicite par la chercheuse de sa présence, de ses préoccupations (en l'occurrence, l'émancipation des femmes en matière de sexualité), de son expérience (en l'occurrence, psychologue communautaire et féministe ayant oeuvré dans le domaine de

⁴⁸ Voir son analyse critique de la sociologie traditionnelle et ses propositions théoriques relativement à une sociologie du point de vue des femmes (Smith, 1990).

l'éducation sexuelle) et de ses choix théoriques et méthodologiques dans sa démarche (décrits en détail dans ce chapitre), se dégage de la majorité des travaux consultés (Andermahr, Lovell, & Wolkowitz, 2000; Campbell & Wasco, 2000; Harding, 1987, Olesen, 1994, 2005; Reinharz, 1992).

Une perspective épistémologique d'abord constructiviste mais aussi féministe guide donc cette étude des représentations sociales de l'éducation sexuelle à l'adolescence au Québec au tournant du XXI^e siècle. L'adoption d'une telle perspective suppose de laisser une place significative à l'expression des significations que revêt l'objet d'étude pour les participantes. Le choix d'une démarche essentiellement qualitative peut certainement servir cette cause.

2.2 Approche méthodologique : une démarche essentiellement qualitative

Pour saisir la complexité des représentations sociales de l'éducation sexuelle à l'adolescence, une démarche de recherche essentiellement qualitative, qui permet la compréhension et l'interprétation d'un phénomène dans son contexte social, culturel, historique et de production (Denzin & Lincoln, 1998), est privilégiée. Elle est essentiellement qualitative puisqu'elle recourt à des techniques de collecte de données fondamentalement qualitatives et à des analyses majoritairement qualitatives, auxquelles s'ajoutent quelques analyses quantitatives exploratoires dans le but de mieux comprendre et corroborer certains résultats. Avant de préciser davantage les choix méthodologiques de la recherche, il semble opportun de présenter les principaux fondements et caractéristiques de la recherche qualitative, tant les écrits sur le sujet sont abondants et diversifiés⁴⁹. En effet, l'approche qualitative constitue un véritable champ de recherche qui traverse plusieurs paradigmes, disciplines et sujets d'études (Denzin & Lincoln, 1998, 2005; Mukamurera, Lacourse, & Couturier, 2006; Paillé & Mucchielli, 2007).

⁴⁹ Au moment d'élaborer la présente problématique de recherche, soit à la fin des années 1990, la recherche qualitative ne jouissait pas d'une acceptation large au sein de la communauté scientifique, d'où un exposé plus détaillé sur ses tenants et aboutissants. Cela étant précisé, encore actuellement, son acceptation est variable d'un milieu scientifique à l'autre.

Les origines de la recherche qualitative contemporaine⁵⁰ sont fréquemment attribuées à l'anthropologie et à la sociologie. Pour ce qui est de l'anthropologie, des pionnières et des pionniers comme Margaret Mead et Bronislaw Malinowski jettent les bases de la méthode qualitative ethnographique en réalisant, dans la première moitié du XX^e siècle, des recherches désormais célèbres sur les us et coutumes des habitants de « contrées étrangères » (Denzin & Lincoln, 1998, 2005). En ce qui concerne la sociologie, l'école de Chicago apparaît comme le principal berceau de la recherche qualitative nord-américaine (Coulon, 1992; Denzin & Lincoln, 1998, 2005; Deslauriers, 1991; Flick, 1998). En effet, à la fin du XIX^e siècle, Chicago est une ville en pleine effervescence sociale et économique; l'immigration est forte, le développement urbain s'accélère, de nouveaux phénomènes et problèmes sociaux font leur apparition (Deslauriers, 1991). C'est dans ce contexte que l'Université de Chicago est fondée en 1892.

Empruntant aux approches pragmatiques et naturalistes, les professeurs du département de sociologie incitent les étudiants à « voler de leurs propres ailes », à investir les quartiers de la ville pour analyser ces nouveaux phénomènes (Punch, 1998). Deux contributions particulières sont attribuables à ce courant de recherche. La première concerne le développement de la méthode qualitative et la seconde, celui de l'interactionnisme symbolique⁵¹, théorie issue des idées de George Herbert Mead, systématisées plus tard par Herbert Blumer (1969). L'ensemble des travaux sociologiques et psychosociologiques réalisés à cet endroit entre 1915 et 1940 environ, constitue ce qui est désormais convenu de nommer l'école de Chicago (Coulon, 1992). Cette dernière règne sur la sociologie américaine jusque dans les années 1930, après quoi elle perd en popularité étant donné l'intérêt grandissant pour la méthode quantitative (Deslauriers, 1991). En fait, désireuses de gagner en crédibilité, les sciences sociales empruntent dorénavant aux sciences naturelles bon nombre de leurs techniques : les enquêtes par questionnaires standardisés et la méthode expérimentale sont dorénavant dominantes.

⁵⁰ Ce bref historique dépeint essentiellement la situation nord-américaine. En effet, d'autres acteurs y ont fait des contributions théoriques importantes : c'est le cas notamment des chercheurs de la tradition allemande de l'herméneutique et de la phénoménologie.

⁵¹ Brièvement, l'interactionnisme symbolique réfère à la nature symbolique de la vie sociale (Coulon, 1992), c'est-à-dire que les significations sociales sont des produits qui résultent des interactions entre les individus (Blumer, 1969).

Il faut attendre les années 1960 pour qu'un renouveau s'observe dans le domaine de la recherche qualitative. Selon Jean-Pierre Deslauriers (1991), les changements sociaux, économiques et politiques de ces années auraient engendré une volonté de mieux comprendre la complexité de la réalité sociale. La nouvelle école de Chicago, qui se propose « d'allier à la création théorique la systématisation et l'esprit de rigueur qu'avait amené à la sociologie le développement technique des décennies précédentes, et de lier l'analyse des données empiriques à une perspective théorique plus substantielle » (Laperrière, 1982, p. 35), voit le jour. L'ouvrage de Barney Glaser et Anselm Strauss sur la *grounded theory*, publié en 1967, marque le début de ce renouveau (Deslauriers, 1991).

Selon Denzin et Lincoln (1998, 2005), plusieurs phases auraient marqué l'histoire de la recherche qualitative nord-américaine contemporaine. La période traditionnelle, qui commence au début du XX^e siècle et se termine vers la Deuxième guerre mondiale, correspond aux glorieuses années de l'école de Chicago et de l'ethnographie (à tendances colonisatrices), où l'Autre (e.g., le marginal, l'étranger, le délinquant) constitue l'objet d'intérêt. La phase moderne, qui s'échelonne jusque dans les années 1970, mais qui est toujours en vogue actuellement, est marquée par une volonté de formaliser la recherche qualitative. La période des *blurred genres*, qui se poursuit jusqu'au milieu des années 1980, caractérise divers développements théoriques et méthodologiques qui peuvent parfois s'enchevêtrer (e.g., théorie critique, féminisme, ethnométhodologie). Le milieu des années 1980 constitue, pour sa part, la crise de la représentation, c'est-à-dire une période marquée par une multiplicité de travaux et d'approches qui engendrent un questionnement fondamental sur les standards de qualité de la recherche qualitative. La période des années 1990, qualifiée de postmoderne, reflète la fin des grandes théories; les objets sociaux sont davantage considérés dans leur contexte spécifique, délimité, local. Cependant, il importe de noter que cette perspective postmoderne ne se reflète pas dans tous les travaux qualitatifs de cette période et du début des années 2000, moment où la présente recherche a été conçue. En effet, cette dernière, qui est axée sur l'interface entre le psychologique et le social, s'inscrit dans une conception de la réalité sociale qui la veut certes construite par les

individus, mais dans le cadre des interactions et des rapports sociaux qui organisent leur réalité, dans un contexte social, culturel et historique donné⁵².

Mais qu'entend-on exactement par recherche qualitative? De nombreuses définitions existent. Dans les années 1990, James Potter (1996) en recensait déjà plus d'une vingtaine, qu'il a regroupées en cinq catégories : les définitions directes plus formelles, qui décrivent une série de ses caractéristiques; celles de contraste, où la recherche qualitative est définie en opposition à la recherche quantitative; celles qui la présente sous forme de typologies; celles plus procédurales, qui mettent l'accent sur les opérations à effectuer dans ce type de recherche; et enfin, celles qui s'intéressent plus spécifiquement à sa finalité. Denzin et Lincoln (1998, p. 3) proposent une définition formelle de la recherche qualitative qui nous apparaît pertinente pour la présente thèse, puisqu'elle résume certaines de ses caractéristiques fondamentales :

Qualitative research is multimethod in focus, involving an interpretive, naturalistic approach to its subject matter. This means that researchers study things in their natural settings, attempting to make sense of, or interpret, phenomena in terms of the meanings people bring to them. Qualitative research involves the studied use and collection of a variety of empirical materials – case study, personal experience, introspective, life story, interview, observational, historical, interactional, and visual texts – that describe routine and problematic moments and meanings in individuals' lives (nous soulignons).

Ainsi, plus qu'une simple technique, la recherche qualitative repose sur des épistémologies qui donnent une couleur particulière à sa méthodologie. Elle trouverait ses fondements dans les courants de pensée compréhensif (interprétatif, subjectiviste) et naturaliste (Comeau, 1994; Deslauriers, 1991; Laperrière, 1997; Mucchielli, 1996; Mukamurera et al, 2006; Savoie-Zajc, 2000, 2004). Le courant compréhensif est caractérisé par une mise en valeur du rôle de l'intentionnalité ainsi que des significations que les actrices et acteurs sociaux accordent aux objets sociaux, dans la compréhension de la réalité sociale. Du fait qu'elle s'inspire de l'expérience du quotidien et du sens commun qu'elle essaie de systématiser, l'approche qualitative sied bien à cette thèse axée sur les représentations sociales et l'expérience des femmes en matière d'éducation sexuelle.

⁵² À noter que trois autres périodes ont été ajoutées depuis 1998 (pour des détails, voir Denzin & Lincoln, 2005).

Pour sa part, le courant naturaliste considère fondamental de connaître les actrices et acteurs sociaux tels qu'ils évoluent dans leur milieu naturel (Deslauriers, 1991). Cependant, il semble réducteur de nécessairement inclure l'observation en milieu naturel dans la définition de la recherche qualitative (voir ci-dessus Denzin & Lincoln, 1998). En fait, nombre d'études qualitatives rigoureuses sont effectuées sans y recourir : c'est le cas de plusieurs recherches historiques, qui prennent néanmoins en compte les contextes sociaux et culturels qui prévalent à une époque et en un lieu donnés. L'important demeure de saisir la complexité d'un phénomène en documentant son contexte. D'ailleurs, un des avantages de la méthode qualitative est de permettre des descriptions riches et contextualisées (Denzin & Lincoln, 2005; Laperrière, 1997). Dans son étude de la représentation sociale de la folie, Jodelet (1989b) démontre la richesse des données produites par le recours à une approche qualitative narrative. Rappelons que le choix d'une telle démarche semble d'autant plus pertinent que les représentations sociales s'élaborent à travers la communication et le discours. Elle est reprise dans la présente thèse. Un autre avantage de la recherche qualitative tient à sa souplesse. Cette dernière est observable, non seulement dans la variété et l'adaptabilité de ses techniques de collecte de données (voir Denzin & Lincoln, 1994), mais aussi dans la possibilité qu'elle offre d'adapter le processus d'enquête en fonction des imprévus qui surgissent sur le terrain (e.g., recrutement de participantes supplémentaires pour répondre à une interrogation). Elle facilite par là l'étude des phénomènes complexes et mouvants.

Enfin, la recherche qualitative est considérée par plusieurs (Comeau, 1994; Deslauriers, 1991; Deslauriers et Kérisit, 1997) comme étant davantage inductive que déductive. Alors que la déduction consiste à prendre comme point de départ un ensemble de propositions théoriques de portée générale pour en tirer des hypothèses à vérifier empiriquement, l'induction procède de manière inverse, c'est-à-dire qu'elle part des données empiriques pour remonter à la théorie. Le recours à un cadre théorique fondé sur la notion de représentation sociale n'est pas antinomique avec le choix d'une démarche qualitative. D'une part, la présente démarche ne cherche pas à vérifier des hypothèses; elle vise plutôt à comprendre la complexité du phénomène à l'étude. D'autre part, la majorité des chercheuses et chercheurs reconnaît actuellement l'impossibilité de procéder par induction

pure; certains concepts de départ animent toujours la pensée des scientifiques, mais à des degrés différents (Guba & Lincoln, 1998; Mukamurera et al, 2006; Savoie-Zajc, 2000, 2004). Cela étant précisé, à l'instar de la métaphore proposée par Jean-Pierre Deslauriers et Michèle Kérisit (1997), la théorie des représentations sociales est utilisée ici comme une carte marine, plutôt que comme une voie ferrée.

Il serait inopportun de terminer cette section sans aborder la question des critères de rigueur ou de scientificité de la recherche qualitative. Rappelons que cette dernière s'est souvent définie en comparaison, voire en opposition, avec la recherche quantitative (Deslauriers, 1991)⁵³. Ainsi, les chercheuses et les chercheurs ont d'abord tenté d'établir les critères de qualité de la recherche qualitative en fonction des critères traditionnels de la recherche quantitative que sont la validité interne (pertinence et justesse), la validité externe (généralisation) et la fidélité (stabilité) (Merrick, 1999). C'est le cas notamment de Lincoln et Guba (1985), qui proposent la crédibilité, la transférabilité, la fiabilité et la validation (ou confirmation) comme critères de scientificité. La crédibilité, qui remplace la validité interne, implique que le chercheur démontre l'à-propos des résultats obtenus en recourant à diverses techniques comme la triangulation, une bonne connaissance du terrain et l'observation répétée, la discussion avec les pairs et la vérification des résultats auprès de participantes et participants. La transférabilité est le corollaire de la validité externe et sous-entend que la chercheuse spécifie les contextes à partir desquels les concepts mis en relief pourraient s'appliquer. La fiabilité, qui est le pendant de la fidélité, implique une vérification par un autre chercheur des procédures encourues, par le biais de ce que l'on nomme la triangulation du chercheur. Cependant, comme la recherche qualitative s'intéresse à des phénomènes en mutation, la stabilité des résultats n'est pas recherchée. Enfin, la validation (ou confirmation), qui s'apparente à l'objectivité, consiste à vérifier les données et les résultats obtenus pour ensuite établir leur concordance.

⁵³ Nous ne souhaitons pas rappeler ici les tenants et aboutissants d'un débat qui risque d'être stérile. En fait, nous sommes d'avis, à l'instar d'autres chercheurs (Lincoln & Denzin, 1998), que la question de recherche doit avant tout guider le choix d'une approche.

Pour les fins de cette thèse, la crédibilité des résultats est assurée d'abord par la bonne connaissance du milieu québécois de l'éducation sexuelle par la chercheuse (e.g., expérience d'intervention en milieu scolaire, communautaire, et en pratique privée, expérience en recherche appliquée dans différents milieux et auprès de diverses populations); ensuite, par leur mise en lien avec un contexte bien documenté; en outre, en demandant aux membres du comité de thèse ainsi qu'à quelques participantes (groupes, mères et filles), de fournir une rétroaction sur l'analyse⁵⁴; et enfin, par la triangulation méthodologique, qui consiste à utiliser plusieurs techniques de collecte de données (e.g., association de mots, *focus groups*, entretiens individuels, voir la section portant sur la collecte de données plus loin) afin « d'obtenir des formes d'expressions et de discours variés » (Mucchielli, 1996, p. 262) et de corroborer les résultats obtenus. Par ailleurs, la transférabilité n'est pas au cœur des préoccupations de la présente thèse, puisqu'elle ne vise pas tant la généralisation des résultats à d'autres contextes, que la compréhension des discours des groupes et des femmes qui sont consultés en contexte québécois. La fiabilité et la validation sont assurées de la façon suivante : d'une part, par l'opportunité de vérifier en cours d'analyse la concordance des propos des actrices consultées, étant donné les liens qu'elles entretiennent entre elles (membres d'un même groupe d'intérêts, femmes d'une même famille) et d'autre part, par la supervision du comité de thèse.

Une démarche de recherche axée sur la prise en compte du contexte et de la subjectivité ne saurait se suffire de ces critères. Récemment, des chercheuses et des chercheurs des perspectives constructiviste et féministe ont suggéré de nouveaux critères de rigueur ou de scientificité qui apparaissent fort pertinents. Les propos de Guba et Lincoln (1989, p. 179) sur la qualité des interprétations, résument bien une partie de ces critères: « *the joint constructions that issue from the activity of inquiry can be evaluated for their fit with the data and information they encompass; the extent to which they work, that is, provide a credible level of understanding; and the extent to which they have relevance and are modifiable* » (nous soulignons). La réflexivité (Campbell & Wasco, 2000; Harding, 1987; Morrow, 2005; Smith, 1987; Riger, 1992, 2000), qui consiste à reconnaître l'influence des

⁵⁴ Des démarches sont actuellement en cours auprès des groupes, ainsi que de certaines mères et filles pour leur présenter les résultats et obtenir leur rétroaction. Leurs commentaires seront intégrés dans d'éventuelles publications.

préoccupations et de l'expérience de la chercheuse dans la démarche scientifique (e.g., préoccupations pour l'émancipation des femmes en matière de sexualité) et qui s'actualise notamment à travers une description détaillée des procédures de collecte et d'analyse des données, et la rédaction de résultats vivants, favorise la production de savoirs crédibles, cohérents, pertinents et suffisamment riches (Schwandt, 1998). Les prochaines sections abordent les considérations méthodologiques plus techniques de cette thèse.

2.3 Populations à l'étude et échantillonnage : un échantillon par contraste-saturation

La recherche s'intéresse à des femmes membres de groupes d'intérêts ou réflexifs (au sens de Wagner) du Québec, se préoccupant de questions relatives à la sexualité, de même qu'à des femmes québécoises de différentes générations, issues de mêmes familles, en l'occurrence des mères et des filles. Le choix de s'intéresser à ces populations est justifié plus loin.

Les propositions théoriques et méthodologiques d'Alvaro Pires (1997b) sur l'échantillonnage en recherche qualitative sont d'une utilité particulière pour la constitution de l'échantillon. En fait, il remarque que plusieurs auteurs (e.g., Flick, 1998; Mayer & Ouellet, 1991; Patton, 1990) se basent sur les prémisses de la méthode quantitative pour définir les modalités d'échantillonnage de la méthode qualitative. Suivant la logique statistique propre à la méthode quantitative, l'on vise la constitution d'échantillons probabilistes; les autres, qu'ils soient quantitatifs ou qualitatifs, sont qualifiés de non probabilistes. Si la distinction « probabiliste » et « non probabiliste » est pertinente pour les données quantitatives, elle l'est moins pour celles de nature qualitative. En effet, la recherche qualitative s'intéresse principalement aux données de nature non numérique. Rappelant que c'est le rapport entre l'objet d'étude et le corpus empirique et non la représentativité statistique qui est déterminant dans le choix de toute modalité d'échantillonnage pour tout type de recherche, Pires propose des modalités et des types spécifiques à la méthode qualitative.

Ainsi, il suggère de distinguer l'échantillonnage par cas unique (e.g., un acteur, un milieu) de celui à cas multiples (e.g., divers acteurs, divers milieux). La modalité d'échantillonnage par cas multiples s'applique à la présente thèse puisqu'elle porte sur des groupes d'intérêts et sur des mères et des filles. Les recherches qualitatives qui recourent à cette modalité d'échantillonnage prennent souvent deux formes, soit les entretiens avec plusieurs individus ou les études collectives de cas. En remplacement de la représentativité statistique, deux critères sont mis de l'avant pour orienter le choix d'un type d'échantillon par cas multiples : la diversification et la saturation (Glaser & Strauss, 1967; Pires, 1997b). La diversification vise à offrir un portrait global ou une vision d'ensemble de la situation. Deux formes de diversification sont possibles : la diversification externe (intergroupe ou de contraste) et interne (intragroupe). La diversification interne dépend du processus de saturation, qui est le deuxième critère. Ce dernier désigne le phénomène par lequel la collecte de données ne génère plus de renseignements suffisamment nouveaux et différents pour justifier l'augmentation du matériel empirique (Mucchielli, 1996; Pires, 1997b).

Dans cette thèse, la diversification externe, qui rend possible le contraste d'un éventail de cas variés, en l'occurrence celui des différents groupes entre eux (comparaisons intergroupes), celui des mères et des filles (comparaisons intergénérationnelles) et celui de ces deux types de discours (« collectifs » versus « individuels », au sens de Wagner), est recherchée. Pires (1997b, p. 155) observe d'ailleurs que « les recherches sur les attitudes et les représentations sociales faisant appel aux entretiens s'intéressent souvent à la comparaison entre le point de vue des individus dans différentes sous-cultures, positions de classe, catégories sociales, etc. » Néanmoins, est également visée une certaine diversification interne (intragroupe), une relative saturation, permettant d'offrir un portrait assez global de chaque groupe à l'étude (groupes d'intérêts, mères et filles). À noter, toutefois, que plus on tend vers le contraste, plus la saturation devient difficile. Par conséquent, une saturation autour du repérage d'un certain nombre de prises de position par rapport à l'éducation sexuelle et non à celle des thèmes et de leur contenu, est attendue dans cette thèse. Comme la démarche vise à la fois une certaine diversification externe et un approfondissement de l'analyse de chaque cas, un échantillon par contraste-saturation est constitué.

Certains repères généraux orientent la sélection des cas (groupes, mères et filles) qui forment l'échantillon par contraste-saturation de cette thèse. Il s'agit de la pertinence théorique du cas (en fonction des questions de recherche, de certaines variables pertinentes à l'objet d'étude⁵⁵), de la typicité ou de l'exemplarité (cas type), mais aussi de la diversité (cas unique), et enfin, pour des raisons pratiques, de l'accessibilité à participer à la recherche (Mayer & Ouellet, 1991; Pires, 1997b). Examinons plus concrètement l'échantillon de la recherche, constitué, d'une part, de femmes membres de groupes d'intérêts se préoccupant de questions relatives à la sexualité et d'autre part, de mères et de filles.

2.3.1 Des femmes membres de groupes d'intérêts

La recherche s'intéresse aux femmes membres de groupes d'intérêts du Québec, qui se préoccupent de questions relatives à la sexualité. En effet, suivant la proposition de Wagner et collaborateurs (1994, 1999) discutée plus haut selon laquelle les représentations sociales sont constituées de discours collectifs plus larges émanant de groupes réflexifs, et de discours plus individuels de monsieur et madame tout le monde, il apparaît pertinent de dépasser l'individuel pour considérer aussi le collectif dans l'étude de l'éducation sexuelle. Cela sans compter que l'exploration du contexte ayant entouré l'institutionnalisation de l'éducation sexuelle au Québec révèle que des groupes aux valeurs différentes se sont prononcés sur cette question. Ces valeurs sont décelables à travers des préoccupations pour la condition des femmes et l'accès à la planification des naissances, la promotion des connaissances sexologiques, la perpétuation de la morale catholique et les droits des personnes à une libre orientation sexuelle, notamment.

Des femmes membres de six groupes d'intérêts ou réflexifs reflétant ces valeurs, parmi lesquels trois ont participé au débat ayant entouré l'institutionnalisation de l'éducation sexuelle au Québec, sont recrutées⁵⁶. Par souci de confidentialité pour les groupes et leurs

⁵⁵ D'où l'expression « échantillon théorique » souvent employée en recherche qualitative pour caractériser un échantillon constitué en fonction des impératifs théoriques d'une étude (Savoie-Zajc, 2000, 2004).

⁵⁶ Selon l'approche du point de vue des femmes, ce sont les discours collectifs féminins qui nous intéressent davantage ici. Rappelons d'ailleurs que ces groupes sont exclusivement composé de femmes pour certains (GROS, PLAN, COFE, HOMO), majoritairement pour d'autres (SEXO, RELI). En outre, demander le point

membres, le nom réel de ces derniers n'est pas dévoilé dans cette étude; il est remplacé par un nom fictif reflétant son principal champ d'intérêt (voir la section portant sur les considérations éthiques plus loin). Il s'agit : 1) du groupe GROS, qui est un organisme communautaire de soutien en matière de grossesse, de contraception et de sexualité, qui a servi de pré-test à cette étude (voir la section portant sur la collecte de données plus loin); 2) du groupe PLAN, qui est un organisme communautaire d'information et de défense des droits en matière de planification des naissances, qui s'était prononcé dans le cadre du débat entourant l'éducation sexuelle; 3) du groupe COFE, qui est un comité sur la condition des femmes d'un syndicat québécois qui regroupe notamment des enseignantes et qui s'était également prononcé dans le cadre de ce débat (groupes aux valeurs « féministes »)⁵⁷; 4) du groupe SEXO, formé de sexologues (groupe promouvant la diffusion des valeurs et connaissances « sexologiques »)⁵⁸; 5) du groupe RELI, qui fait la promotion des droits des parents catholiques et qui a participé activement au débat sur l'éducation sexuelle (groupe aux valeurs « catholiques »); et 6) du groupe HOMO, qui offre du soutien aux mères lesbiennes en plus de travailler à la reconnaissance de l'homoparentalité et de lutter contre l'homophobie (groupe de promotion des valeurs de liberté d'orientation sexuelle)⁵⁹. Ces

de vue des femmes ne signifie pas pour autant que des questions touchant les hommes ou les rapports sociaux de sexe ne soient pas abordées, au contraire.

⁵⁷ Ces groupes présentent l'avantage de représenter diverses formes de féminisme : le groupe COFE semble véhiculer un féminisme qualifié de libéral, c'est-à-dire un féminisme qui prône l'égalité des droits entre les femmes et les hommes, alors que le groupe PLAN refléterait davantage le féminisme de la femelléité, c'est-à-dire un féminisme qui vise la réappropriation du territoire et de l'imaginaire féminins propres à l'expérience du corps sexué et de l'enfantement (pour un exposé plus détaillé, voir Descarries, 1998).

⁵⁸ À l'origine, nous souhaitions recruter des membres d'une association professionnelle de sexologues spécialisé-es en éducation sexuelle (versus des membres d'une association professionnelle de sexologues spécialisé-es en clinique). Cependant, des difficultés de recrutement liées à des conflits d'horaires ont amené la chercheuse à se tourner vers une sexologue de sa connaissance qui l'a orientée vers des sexologues désireuses de participer à l'étude. Cela étant précisé, deux des quatre sexologues recrutées sont membres de l'association professionnelle de sexologues spécialisé-es en éducation sexuelle.

⁵⁹ À l'origine, nous pensions recruter des femmes et des hommes homosexuels. En effet, l'apparition du SIDA, la conscientisation qu'il a créée chez les hommes homosexuels et son influence sur l'éducation sexuelle en milieu scolaire (prévention, santé sexuelle), incitaient intuitivement à solliciter la participation d'hommes homosexuels. Cependant, après réflexion et étant donné que nous empruntons une perspective féministe du point de vue des femmes, nous nous en tenons à recruter des femmes homosexuelles. Cela à plus forte raison que certaines d'entre elles observent parfois des différences de pouvoir entre hommes et femmes au sein même des associations homosexuelles; il s'agit là d'une illustration de la transversalité des rapports sociaux de sexe. Aussi, nous avons opté pour un groupe de mères lesbiennes pour des raisons politiques, puisque ces dernières font l'objet de trois formes de discrimination: basée sur le sexe/genre (femme), l'orientation sexuelle (homosexuelle) et le modèle parental/familial (homoparentalité). Obtenir le point de vue de ces femmes à qui on laisse généralement peu la parole est, dans une perspective féministe, fort opportun et intéressant. Aussi, nous pensions privilégier l'acronyme MINO, pour « minorités sexuelles », afin d'identifier ce groupe. Comme il pouvait être confondu à « minorités culturelles », par exemple, nous avons finalement

groupes étant actifs à l'échelle provinciale, sauf le groupe pré-test GROS qui l'est à l'échelle régionale, leurs discours collectifs sont susceptibles d'avoir un rayonnement plus large dans le champ social québécois. Le Tableau 2 présente certaines caractéristiques de ces groupes, colligées après avoir consulté leurs responsables et leurs sites Internet.

Tableau 2

Caractéristiques des groupes d'intérêts

Caractéristique	Groupe					
	GROS	PLAN	COFE	SEXO	RELI	HOMO
Fondation	1974	1972	1973	1969 1978 1999 ^c	1966	1999
Mission	- Soutenir p/r grossesse, IVG ^b , contracep., sexualité - Neutralité p/r choix maternité	- Informer en <i>planning</i> naissances - Défendre droits femmes - Promouv. libre choix maternité	- Améliorer condition femmes syndicat, travail, maison	Asso 1999: - Favoriser intégration professionnelle des sexologues	- Promouv. droits des parents en éducation - Promouv. valeurs chrétiennes dans divers milieux de vie des enfants	- Sensibiliser p/r reconnais. mères lesbiennes - Soutenir informer, partager, socialiser
Activités	- Écoute téléphonique - Entrevues psychosociales - Conférences	-Éducation populaire - Concertation/action collective	- Vigilance - Sensibilisation - Analyses féministes	-Représentation - Formation continue	- Représentation - Coalition	- Ateliers d'info - Activités familiales
Actions p/r ÉS^a	- Conférences écoles - Comité régional grossesse adolescence	- Sondage - Pétition - Coalition p/r FPS ^d	- Avis p/r FPS - Stéréotypes sexuels	- Inclut les spécialistes de l'ÉS	- Représentation auprès du GVT ^e p/r FPS	- Homophobie en milieu scolaire

Note. ^a ÉS = éducation sexuelle; ^b IVG = interruption volontaire de grossesse; ^c 1969 = fondation du Département de sexologie de l'UQAM, 1978 = fondation d'une association professionnelle de sexologues spécialisé-es en clinique, 1999 = fondation d'une association professionnelle de sexologues spécialisé-es en éducation sexuelle; ^d FPS = Programme de formation personnelle et sociale, volet *Éducation à la sexualité*; ^e GVT = gouvernement.

opté pour celui d'HOMO, qui ne se veut nullement péjoratif, et qui est employé pour représenter des « femmes homosexuelles » et l'« homoparentalité ».

La technique boule de neige (Mayer & Ouellet, 1991; Pires, 1997b) est préconisée pour recruter des membres féminins de ces groupes. Cette dernière, qui consiste à demander à des informateurs clés d'orienter la chercheuse vers des personnes qui la dirigeront à leur tour vers d'autres, est particulièrement utile lorsque la taille de la population visée est limitée. Les personnes responsables de ces groupes sont d'abord contactées afin de sonder l'intérêt de leurs membres féminins à participer à l'étude. Des efforts sont consentis à recruter des femmes dont l'engagement dans le groupe est considérable, parce qu'elles risquent d'être plus au fait de son idéologie, de ses actions et de son histoire. Les contacts développés par la chercheuse dans le milieu québécois de l'éducation sexuelle ont facilité le recrutement. Au total, six *focus groups* (voir la section portant sur la collecte de données), composés de quatre à sept femmes, pour un échantillon total de 30 femmes membres de groupes d'intérêts, sont formés.

2.3.2 Des mères et des filles

L'éducation sexuelle paraissant marquée socialement par l'âge (jeune) et le sexe (féminin), les discours de femmes, jeunes et moins jeunes étant peu connus, et la recherche sur la transmission et l'appropriation des savoirs en matière de sexualité dans la famille étant peu répandue, l'étude s'intéresse également aux femmes québécoises de diverses générations issues de mêmes familles, en l'occurrence des mères et des filles. Les filles sont âgées de 18 à 21 ans. Bien qu'il aurait été intéressant de connaître les discours d'adolescentes (e.g., 14 à 17 ans), étant donné qu'elles sont particulièrement la cible des messages d'éducation sexuelle, il est apparu plus réaliste et judicieux de viser des filles un peu plus âgées pour diverses raisons. D'abord, l'expérience de la chercheuse auprès des jeunes femmes laisse à penser que celles qui sont un peu plus âgées sont plus facilement enclines à accepter librement de partager leurs expériences d'éducation sexuelle, sans craindre que leur mère soit mise au courant de ces dernières. Aussi, les jeunes femmes de 18 à 21 ans sont davantage susceptibles de présenter un certain recul face à la question, leur permettant peut-être d'en analyser les diverses facettes de manière plus élaborée, ce qui augmente les chances de générer des matériaux particulièrement riches. Enfin, étant donné la proximité de la jeune vingtaine et de l'adolescence, il est réaliste de penser que l'expérience et les

souvenirs de l'éducation sexuelle à l'adolescence sont tout de même assez récents pour être relatés aisément.

L'intérêt de recourir à différentes générations de femmes provient notamment du fait que ces dernières ont probablement connu des expériences diverses en fonction de l'époque où elles les ont vécues. En effet, par rapport aux mères, les filles présentent la particularité d'avoir suivi le programme officiel d'éducation sexuelle québécois (e.g., volet *Éducation à la sexualité* de la FPS). Les mères, en moyenne âgée de 50 ans, ont quant à elles grandi dans une culture fortement imprégnée de catholicisme, en plus de vivre la « révolution sexuelle », l'arrivée de la contraception efficace et les années fortes de la seconde vague de féminisme dans leur jeunesse. Ces particularités risquent de teinter les champs de représentations qui seront dégagés. Le fait de choisir des femmes de mêmes familles permet en outre d'envisager, quoique modestement, comment ces femmes coconstruisent les représentations de l'éducation sexuelle.

De plus, comme le milieu de vie, le statut socioéconomique et l'origine culturelle sont particulièrement susceptibles d'influencer l'expérience des femmes à l'égard de l'éducation sexuelle, il aurait été souhaitable de recruter des femmes issues de milieux rural et urbain, favorisé et défavorisé sur le plan socioéconomique et d'origines culturelles diverses. Or, comme la recherche qualitative implique souvent la constitution d'un échantillon restreint et que les variables générationnelles et familiales nous intéressent avant tout, le recrutement ne s'est pas directement fait en fonction de ces paramètres. L'analyse contextualisée tient néanmoins compte de ces données (voir le Chapitre 3 décrivant les résultats). Le recrutement des mères et des filles s'effectue principalement dans la grande région de Québec, mais ce dernier a également lieu à l'extérieur de cette dernière afin de compléter des dyades familiales (e.g., mère et fille n'habitant pas dans la même région) ou d'augmenter l'échantillon.

Le caractère délicat de l'objet d'étude incite à constituer un échantillon de volontaires avec l'aide d'informatrices clés dans différents milieux (e.g., université, milieux de la santé et de

l'éducation, organismes de loisirs et groupes populaires; Mayer & Ouellet, 1991). Étant donné les difficultés associées à la constitution de dyades familiales (par exemple, une mère peut accepter, mais pas sa fille ou l'inverse), un appel est également fait à des membres du réseau social de la chercheuse, afin qu'elle soit mise en contact avec de potentielles volontaires. Cette procédure peut sembler inhabituelle, mais l'important demeure de respecter les critères d'échantillonnage d'exemplarité et de diversité. Dix dyades mère-fille, pour un échantillon total de 20 femmes, sont formées. En ajoutant les 30 femmes issues des 6 groupes réflexifs à ce nombre, un échantillon total de 50 femmes est constitué pour la présente thèse. Cela s'avère suffisant compte tenu de l'abondance et de la profondeur des matériaux générés et des multiples comparaisons opérées (e.g., intergroupes, intergénérationnelles, collectives versus individuelles).

2.4 Collecte des données : un corpus provoqué de sources orales et écrites

La présente recherche se base sur un corpus de sources principalement orales, secondairement écrites, dit « provoqué », car spécialement créé aux fins de l'étude (Bardin, 2003). Fréquemment utilisées dans les sciences psychosociologiques, les sources orales élaborées par les chercheuses et les chercheurs présentent certains avantages. D'abord, elles sont construites directement à partir des questions spécifiques de la recherche, ce qui leur confère une crédibilité intéressante. Aussi, comparativement aux archives écrites ou orales, elles permettent aux chercheuses de demander des précisions et des clarifications pouvant mener à une compréhension plus approfondie d'un phénomène. Cependant, ce type de sources (doublé du caractère délicat de l'objet d'étude) est souvent sujet à des oublis, des omissions volontaires, des rationalisations ou des amplifications des événements. Néanmoins, il importe de rappeler que ce ne sont pas des faits objectifs qui sont recherchés dans cette thèse, mais des représentations, d'une part et des interprétations que font les actrices sociales de leurs expériences passées, d'autre part. De plus, le fait de pouvoir « contrôler » les conditions dans lesquelles la mémoire est interrogée, permet de limiter sinon de repérer ces biais (Chase, 1995; Moliner et al, 2002).

Une association de mots (source écrite), des *focus groups* et des entretiens semi-dirigés individuels (sources orales) sont réalisés pour répondre aux questions de recherche. Ces

techniques constituent des façons privilégiées d'accéder aux représentations et à l'expérience des actrices sociales, considérées comme étant les mieux placées pour parler de l'objet à l'étude (De Rosa, 1995; Poupart, 1997). En effet, ces dernières permettent de recueillir leurs pensées, leurs idées, leurs souvenirs dans leurs propres mots et non dans ceux des chercheuses et des chercheurs. D'un point de vue féministe, cela semble particulièrement important. Comme le mentionne Shulamit Reinharz (1992, p. 19), « [...] learning from women is an antidote to centuries of ignoring women's ideas altogether or having men speak for women ». Selon cette auteure, la popularité des techniques d'entretiens chez les chercheuses féministes s'explique par la possibilité qu'elles offrent de susciter l'engagement des participantes dans la construction des savoirs qui concernent leur existence.

2.4.1 L'association de mots pour toutes les participantes

L'association de mots est une technique de collecte de données fréquemment utilisée dans les études sur les représentations sociales (Abric, 1994b; De Rosa, 1995, 2003; Wagner et al, 1999). En effet, elle permet l'accès à leur contenu et à leur structure, de même qu'à leurs aspects invariants et variants, consensuels et différentiels, tout en étant simple de compréhension pour les participantes et flexible en termes d'adaptation possible aux buts de la recherche (De Rosa, 1995, 2003). Abric (1994b) est cependant d'avis que cette technique présente la limite de produire des données qui peuvent être difficilement interprétables *à priori*, car si les associations portent une signification se rapportant à la représentation sociale, elles ne la portent pas entièrement. Cela à plus forte raison qu'il est impossible pour la chercheuse de connaître la nature de l'association faite par la participante (par similarité, par contraste, par contiguïté). En fait, il s'avère judicieux de recourir à plus d'une technique de collecte de données dans l'étude des représentations sociales. C'est pourquoi des *focus groups* et des entretiens individuels, qui constituent l'essentiel du corpus, sont aussi menés; l'association de mots constituant une première approche de l'objet d'étude.

Dans la présente thèse, toutes les participantes, qu'elles soient membres de groupes d'intérêts, mères ou filles, effectuent individuellement une tâche d'association libre avec le

groupe de mots inducteurs « éducation sexuelle ». Cette tâche est présentée avant qu'elles ne prennent part au *focus group* ou à l'entretien individuel, afin de respecter sa nature projective (De Rosa, 2003). Voici la consigne à laquelle les participantes doivent répondre : « J'aimerais que vous inscriviez sur cette feuille tous les mots ou toutes les images qui vous viennent à l'esprit quand je dis éducation sexuelle. Ou inscrivez ce à quoi vous pensez quand je dis éducation sexuelle » (voir les canevas d'entretien pour les groupes et pour les mères et filles aux Annexes A et B). Les participantes sont libres d'écrire le nombre de mots qu'elles souhaitent. Une fois cette tâche accomplie, le *focus group*, pour les femmes membres de groupes d'intérêts, et l'entretien individuel semi-dirigé, pour les mères et les filles, débute.

2.4.2 Le *focus group* pour les femmes membres de groupes d'intérêts

Comme nous nous intéressons, sur le plan théorique, à l'aspect plus collectif des représentations, il semble opportun, comme le souligne Wagner (1995), de recourir à un niveau d'évaluation méthodologique également plus collectif, qui reflète les propriétés des groupes d'intérêts considérés comme des entités globales. La méthode du *focus group* est donc utilisée pour recueillir les discours collectifs des groupes d'intérêts. D'abord employée dans le cadre de recherches en *marketing* visant à mieux cerner les besoins et préférences des consommateurs, son utilisation est maintenant répandue dans les sciences sociales (Finch & Lewis, 2003; Krueger & Casey, 2000; Morgan & Krueger, 1993). Cette méthode de collecte de données nécessite la formation de groupes de six à dix personnes environ, mais il arrive qu'il soit préférable de former des groupes plus petits ou plus grands, selon l'objet et le contexte de la recherche (Krueger, 1994; Markova, 2003; Morgan, 1997, 1998). Alors qu'un nombre moins élevé de participantes limite la diversité des opinions livrées lors de la discussion, un nombre plus élevé peut restreindre l'expression de certaines personnes et entraîner la formation de sous-groupes (Krueger, 1994). D'ailleurs, pour les sujets de recherche de nature délicate, comme c'est le cas dans la présente thèse, la formation de plus petits groupes (six personnes ou moins environ) est recommandée (Finch & Lewis, 2003, Morgan 1998). Par ailleurs, le *focus group* a ceci de différent du groupe de discussion, qu'il implique la constitution de groupes homogènes quant à certaines caractéristiques considérées importantes dans la compréhension d'un phénomène (Finch &

Lewis, 2003). Le caractère réflexif des groupes d'intérêts assure de leur homogénéité en ce qui concerne certaines valeurs pertinentes à cette étude (« féministes », relatives aux connaissances sexologiques, « catholiques », liées aux droits des personnes homosexuelles). De plus, la présente démarche, axée sur l'approche du point de vue des femmes, engendre la formation de *focus groups* composés exclusivement de membres féminins de ces groupes d'intérêts.

La pertinence de la méthode du *focus group* est notamment justifiée par le fait qu'elle utilise explicitement l'interaction de groupe pour faciliter l'émergence de thèmes, d'idées qui seraient difficilement accessibles autrement (Finch & Lewis, 2003; Krueger, 1994; Markova, 2003; Morgan, 1997). Cette méthode de collecte de données n'a pas de visée consensuelle, elle favorise autant l'expression d'opinions semblables que contradictoires (Finch & Lewis, 2003); elle sied donc bien à l'étude des représentations sociales. Cependant, elle est sujette à l'effet caméléon, qui désigne une tendance des participants à se ranger derrière la position de participants plus « influents » (voir Bouchard, St-Amant, & Tondreau, 1996). La modératrice doit donc être attentive à circonscrire le temps de parole accordé à ces derniers et encourager l'ensemble des participants à s'exprimer, particulièrement ceux qui sont moins volubiles (Finch & Lewis, 2003; Krueger, 1998; Krueger & Casey, 2000).

Selon David Morgan (1997), le but du *focus group* est de mettre en relief les cognitions sociales impliquées dans toute discussion portant sur des sujets d'intérêt commun pour les participantes. Albrecht, Johnson et Walther (1993) soutiennent d'ailleurs que cette méthode comporte certains avantages lorsqu'on la compare à l'entrevue individuelle. Ces derniers résident dans sa ressemblance avec le processus de formation et de propagation d'opinions dans la vie quotidienne, puisque le *focus group* permet de cerner les représentations en situation de communication avec les autres. Ivana Markova (2003, p. 223) affirme d'ailleurs que les *focus groups* sont « plus sociaux que toute autre méthode en sciences sociales », puisqu'ils « nous ouvrent une fenêtre sur la formation et l'évolution des représentations sociales, des croyances, des savoirs et des idéologies qui circulent dans les sociétés ». En ce sens, ils agissent comme des « sociétés pensantes en miniature » (Farr &

Tafoya, 1992, cités dans Markova, 2003, p. 223; voir aussi Wibeck, Adelswärd, & Linell, 2004). Enfin, en précisant que le *focus group* est un événement de communication au cours duquel l'interaction du personnel et du social peut être systématiquement observée, Lynne Millward (1995) souligne son potentiel à explorer les représentations.

En somme, la méthode du *focus group* consiste à susciter une discussion sur différentes questions à l'aide d'un canevas d'entretien couvrant les thèmes jugés pertinents pour répondre aux objectifs de l'étude. Il est de nature semi-structurée, c'est-à-dire qu'il est composé de questions ouvertes (une douzaine, selon Krueger, 1994 et Krueger & Casey, 2000) qui peuvent subir des modifications en cours d'entrevue, mais qui doivent tout de même demeurer centrées sur les thèmes prioritaires à discuter. Cela confère au *focus group* l'avantage de la souplesse, puisqu'il permet de recueillir une grande quantité de données, tout en ouvrant la voie à la découverte d'aspects imprévus d'un domaine de recherche (Krueger, 1994; Morgan, 1997).

Dans la présente étude, les écrits scientifiques recensés, le cadre théorique des représentations sociales et le questionnement de recherche ont orienté la nature des questions. En outre, le canevas élaboré par la chercheuse dans le cadre de son mémoire de maîtrise sur les représentations sociales de la grossesse à l'adolescence et de sa prévention (Boucher, 1999), de même que celui construit par Francine Dufort et collaboratrices (2000), pour leur étude sur le même thème, ont également servi de guides. Enfin, ont été consultées les questions développées par l'équipe de Pierrette Bouchard (2000) sur les représentations des rôles sexuels. Parce que plus productives, des questions axées sur le quoi et le comment, plutôt que sur le pourquoi, ont été formulées (Krueger, 1994; Mayer & Ouellet, 1991). Aussi, tel que suggéré par différents auteurs (Deslauriers, 1991; Krueger & Casey, 2000; Mayer & Ouellet, 1991), l'ordre de ces dernières suit la forme d'un entonnoir (e.g., questions d'ouverture, d'introduction, générales, centrales, spécifiques et résumées; questions sur les activités et les expériences présentes d'abord, celles sur les sentiments et les opinions ensuite; celles qui portent sur le présent en premier, celles sur le passé ensuite).

Plus précisément, trois grands thèmes généraux, à l'intérieur desquels se greffent des questions plus spécifiques, sont abordés (voir le canevas d'entretien pour les groupes

d'intérêts à l'Annexe A) : 1) Questions générales sur l'éducation sexuelle (e.g., ce qu'est l'éducation sexuelle selon le groupe; son importance); 2) Histoire de groupes et de femmes (e.g., fondation et mandat du groupe; actions du groupe en lien avec l'éducation sexuelle; éducation sexuelle idéale selon le groupe; lien entre l'éducation sexuelle et l'adolescence, lien entre l'éducation sexuelle et les femmes et contribution du mouvement des femmes à l'éducation sexuelle); et 3) Situation de l'éducation sexuelle au Québec (e.g., ce qui se fait en éducation sexuelle actuellement au Québec, éducation sexuelle en milieu scolaire : situations actuelle et idéale, débat ayant entouré son institutionnalisation, opinions sur la réforme scolaire et la disparition du programme officiel d'éducation sexuelle québécois). Le canevas du *focus group* a été soumis aux membres du comité de thèse, en plus d'avoir fait l'objet d'un prétest auprès d'un groupe d'intérêts qui se préoccupe de sexualité (le groupe GROS, en l'occurrence, inclus dans l'échantillon), afin d'évaluer la pertinence de sa composition et de son organisation (Deslauriers, 1991). Peu de changements ont été apportés à la suite du prétest, mis à part quelques ajustements dans le temps accordé à certaines questions afin d'éviter les redondances.

Les six *focus groups* se sont déroulés entre l'hiver 2002 et le printemps 2003 et ont été menés aux locaux des groupes d'intérêts, pour quatre d'entre eux (groupes GROS, PLAN, COFE et RELI), et à la résidence d'une de leurs membres, pour les deux autres (groupes SEXO et HOMO). Ils ont été enregistrés sur bande audio et vidéo afin de pouvoir retracer les participantes lors de l'analyse.

2.4.3 L'entretien individuel semi-dirigé pour les mères et les filles

L'entretien individuel semi-dirigé est utilisé auprès des mères et des filles afin de recueillir leurs discours sur l'éducation sexuelle et leurs témoignages plus « individuels » de transmission et d'appropriation de savoirs en matière de sexualité. Au départ, nous avons pensé recourir au récit de vie de type thématique (axé sur un aspect de l'existence, l'éducation sexuelle en l'occurrence; Bertaux, 1981) pour répondre à cet objectif, mais nous y avons renoncé pour des raisons à la fois théoriques, méthodologiques et pratiques. Sur le plan théorique, le but central n'est pas de dégager le cycle de vie de ces femmes, mais leurs discours actuels ancrés dans l'expérience. Sur le plan méthodologique, le fait d'effectuer

des comparaisons entre les discours plus collectifs et plus individuels demande d'arrimer les deux principales techniques de collecte de données. En ce sens, le *focus group* et l'entretien apparaissent compatibles de par leur nature semi-structurée qui permet aux participantes de s'exprimer librement et en profondeur, tout en s'assurant que les thèmes à aborder le soient de manière exhaustive. Le récit de vie est, pour sa part, moins structuré, ce qui conduit à une raison d'ordre pratique. En effet, l'ampleur des matériaux empiriques que génèrent les récits de vie n'aurait fait qu'alourdir la tâche d'analyse qualitative qui est déjà fort exigeante.

Le canevas d'entretien, qui comporte des questions semblables à celles du canevas utilisé pour les *focus groups* par souci de comparaison, comprend, de plus, des questions ouvertes sur les processus de transmission et d'appropriation des savoirs en matière d'éducation sexuelle, entre mère et fille, notamment (e.g., souvenirs sur l'éducation sexuelle reçue, rôle joué par la mère dans l'éducation sexuelle; voir le canevas d'entretien pour les mères et les filles à l'Annexe B). Afin de favoriser un témoignage axé sur l'expérience des participantes, le recours à des questions de nature narrative (e.g., « racontez-moi... »), en plus de questions sur le quoi et le comment, est privilégié (voir Reinharz, 1992). Le canevas d'entretien individuel a subi un prétest auprès d'une dyade familiale (soit un entretien individuel avec une mère et un autre avec sa fille, inclus dans l'échantillon). Sa composition et son organisation se sont révélées satisfaisantes et peu de changements ont été apportés, à part, comme c'est le cas pour le canevas du *focus group*, quelques ajustements dans le temps accordé à certaines questions afin d'éviter les redondances. Les 20 entretiens individuels se sont déroulés entre l'hiver 2002 et l'hiver 2003 et ont été menés au domicile des participantes (pour 18 d'entre eux) ou à l'université (pour deux d'entre eux). Ils ont été enregistrés sur bande audio afin de favoriser une transcription intégrale des discours.

2.4.4 Un questionnaire de renseignements sociodémographiques incluant quelques questions d'opinions fermées pour toutes les participantes

Un questionnaire comprenant des renseignements sociodémographiques (e.g., âge, scolarité, occupation, renseignements familiaux - information sur les parents, rang dans la

fratrie, statut civil, nombre d'enfants -, milieu de vie rural ou urbain, origine culturelle), de même que des questions d'opinions fermées (de « tout à fait en accord » à « tout à fait en désaccord ») portant sur certaines valeurs mises en avant-scène lors du débat sur l'éducation sexuelle au Québec (e.g., pratique et croyance religieuses, position face à la planification des naissances - contraception et interruption volontaire de grossesse ou avortement, aux orientations sexuelles homosexuelle et bisexuelle, à l'abstinence sexuelle, aux rôles sexuels, au caractère privé ou politique de la sexualité, au mouvement des femmes), est administré à chaque participante aux *focus groups* et aux entretiens après l'association de mots (pour ne pas nuire au caractère projectif de cette technique) et avant l'entretien⁶⁰. Le questionnaire administré aux participantes des *focus groups* comprend en plus des questions sur leur engagement dans le groupe (e.g., nombre d'années et rôle dans le groupe, fréquence de participation à ses activités) et le degré de cohésion de ce dernier (e.g., partage d'idées similaires entre les membres du groupe, sentiment d'appartenance). Les deux versions de ce questionnaire (groupes d'intérêts et mères et filles) sont disponibles aux Annexes C et D. En somme, ce dernier permet d'explorer quelques prises de position à l'égard de certains thèmes reliés à la sexualité ainsi que des formes d'ancrage des prises de position manifestées, en plus de tracer un portrait descriptif et contextualisé de l'échantillon.

2.4.5 Un journal de bord... pour la chercheuse!

Dans le but de produire des résultats rigoureux et réflexifs, un journal de bord est tenu tout au long de la collecte (après la tenue de chaque *focus group* et entretien particulièrement), mais aussi de l'analyse des données. Des notes descriptives, méthodologiques et théoriques y sont rédigées, selon la démarche proposée par Deslauriers (1991). Brièvement, les notes descriptives impliquent la collecte d'informations sur les lieux, les acteurs et les événements particuliers. Les notes méthodologiques concernent, pour leur part, le déroulement concret de la recherche et l'explication des choix faits en cours de route. Les notes théoriques retracent, quant à elles, les efforts consentis par la chercheuse à donner un sens et une cohérence aux données, de même que ses interprétations, ses hypothèses et ses

⁶⁰ Au départ, il était prévu que les participantes le remplissent après l'entretien, mais cette consigne a été révisée pour une raison d'ordre pratique. Par exemple, certaines participantes ont dû quitter avant d'autres (e.g., groupe HOMO), donc le fait de l'avoir rempli avant a assuré l'obtention de tous les questionnaires.

intuitions. Ces notes sont particulièrement utiles lorsque vient le temps d'interpréter de manière contextualisée les résultats. Mais avant, il importe de présenter les choix méthodologiques relatifs à l'analyse des données.

2.5 Analyse des données : principalement qualitative, secondairement quantitative

Rappelons que le but général de cette thèse est de mettre en relief et de comprendre les représentations sociales de l'éducation sexuelle à l'adolescence au Québec au tournant du XXI^e siècle, telles que véhiculées dans les discours collectifs et individuels d'actrices sociales particulièrement concernées par ce phénomène. Plus précisément, nous souhaitons saisir la complexité des discours plus collectifs de femmes membres de groupes d'intérêts préoccupés par des questions entourant la sexualité et celle des discours plus individuels de mères et de filles, pour ensuite explorer les liens existant entre eux (la part du collectif dans l'individuel). Pour ce faire, une analyse de contenu qualitative comparative, qui constitue le cœur du traitement des données, est réalisée sur l'ensemble du corpus (association de mots, *focus groups*, entretiens individuels), suivie de quelques analyses quantitatives exploratoires, effectuées uniquement sur les données de l'association de mots, afin de bonifier la compréhension des résultats.

2.5.1 Analyse de contenu qualitative comparative pour l'ensemble du corpus

Une analyse de contenu qualitative comparative (Bardin, 1977, 1993, 2003; L'Écuyer, 1987, 1990; Mucchielli, 1996) est effectuée sur l'ensemble du corpus. Plus précisément, l'association de mots, les *focus groups* et les entretiens individuels font l'objet d'une analyse de contenu qualitative verticale (intragroupe, intrasujet, intragénérationnelle) et horizontale (intergroupe, intergénérationnelle, comparaison entre les groupes d'intérêts et les mères et les filles), ce qui permet les multiples comparaisons par la suite. L'unité d'analyse est le groupe pour les *focus groups* et les mots produits par les groupes d'intérêts (discours « collectifs ») pour l'association de mots; et l'individu pour les entretiens individuels réalisés auprès des mères et des filles et les mots produits par elles (discours « individuels ») pour l'association de mots.

Brièvement, l'analyse de contenu est une méthode systématisée de traitement exhaustif de données textuelles⁶¹ par l'élaboration d'un système de codage/décodage, menant à la formation d'un ensemble de catégories dans lesquelles les divers éléments du matériel analysé sont systématiquement classifiés, au cours d'une série d'étapes rigoureusement suivies (L'Écuyer, 1987, 1990), afin d'en accroître la compréhension à un niveau différent de celui d'une simple lecture flottante (Bardin, 2003). Il s'agit, en d'autres termes, de déconstruire les données pour les reconstruire de manière à produire une coconstruction résultant de l'interaction entre les participantes et la chercheuse (Denzin & Lincoln, 1998). Plus précisément, la démarche d'analyse utilisée dans la présente thèse s'apparente à celle développée par Laurence Bardin (1977, 1993, 2003) et précisée par René L'Écuyer (1987, 1990)⁶². Selon Bardin, l'analyse de contenu qualitative s'opère en trois grandes étapes : la préanalyse, l'exploitation du matériel ainsi que l'analyse et l'interprétation des résultats. L'Écuyer raffine cette démarche en présentant un modèle intégrateur en six étapes, utilisé dans la présente recherche :

- 1) lectures préliminaires et établissement d'une liste d'énoncés;
- 2) choix et définition des unités de classification;
- 3) processus de classification et de catégorisation;
- 4) quantification et traitement statistique, s'il y a lieu;
- 5) description scientifique;
- 6) interprétation des résultats.

Il est à noter que l'étape quatre de quantification et de traitement statistique ne s'applique qu'à l'association de mots et ce, une fois l'analyse qualitative de ces derniers complétée (voir la section suivante portant sur les analyses quantitatives exploratoires). Les *focus groups* et les entretiens individuels, qui constituent le cœur des matériaux de la thèse, sont analysés de manière purement qualitative, car c'est la recherche de sens et non la répartition quantitative des contenus qui est fondamentalement visée par la démarche d'analyse. Les procédures suggérées par Yvan Comeau (1994), qui s'inspire de la théorisation ancrée

⁶¹ Les données sont dans la plupart des cas de nature textuelle, mais des données de nature iconique peuvent également faire l'objet d'une telle analyse (Bardin, 2003).

⁶² L'Écuyer (1987, 1990) s'est notamment basé sur la méthode d'analyse de contenu élaborée par Bardin et publiée en 1977 dans un ouvrage désormais classique. Ce dernier a été réédité à plusieurs reprises, notamment en 1993, ce qui explique la citation de travaux de Bardin postérieurs à ceux de L'Écuyer.

(*grounded theory*) de Glaser et Strauss (1967) et des fiches analytiques de Lincoln et Guba (1985), guident également le travail d'analyse.

Avant de réaliser les étapes de l'analyse qualitative proprement dite, une première organisation du corpus est effectuée. Ainsi, le contenu de l'association de mots, des *focus groups* et des entretiens individuels est transcrit intégralement sur traitement de texte puis transféré sur le logiciel *NU*DIST (Non-Numerical Unstructured Data Indexing, Searching, and Theorizing)*, Sage Publications Software, version 4.0, Thousand Oaks, CA, 1997), qui permet une gestion efficace du texte. Ce logiciel permet notamment de classer et de codifier des données textuelles, ce qui facilite la démarche d'analyse. Il faut noter qu'il constitue avant tout un support logistique appréciable. L'analyse qualitative, avec ce qu'elle implique de conceptualisation et d'intégration, repose essentiellement entre les mains de l'analyste.

Afin de permettre une première approche des données et d'orienter l'analyse qualitative subséquente des *focus groups* et des entretiens individuels, les mots issus de l'association de mots ont d'abord fait l'objet de l'analyse de contenu qualitative décrite ci-dessous. Cette procédure s'est révélée d'une aide considérable à l'appréhension du vaste corpus que représentent les *focus groups* et les entretiens individuels.

1) Lectures préliminaires et établissement d'une liste d'énoncés :

Les transcriptions de l'association de mots, des *focus groups* et des entretiens individuels sont lues à maintes reprises afin d'en acquérir une vue d'ensemble et de pouvoir en dégager le sens général. C'est ce que Bardin (1997, 2003) nomme la « lecture flottante ». Des idées forces, c'est-à-dire des idées principales et significatives, sont ainsi repérées, permettant de commencer à orienter l'analyse subséquente.

2) Choix des unités de classification :

Une fois la première familiarisation avec le corpus réalisée, il s'agit de le découper en unités plus restreintes qui servent à l'étape suivante de classification. L'unité de classification retenue pour la présente étude est l'unité de sens, parce que nous nous

intéressons aux représentations sociales, c'est-à-dire aux significations que les actrices sociales accordent à l'éducation sexuelle, à leurs savoirs et à leurs expériences en la matière. L'unité de sens est formée d'un mot ou d'un groupe de mots qui possèdent une signification particulière. Les énoncés possédant une signification singulière sont donc découpés et placés entre crochets [], avant d'être classés sous des catégories auxquelles sont attribués des codes.

3) Processus de catégorisation et de classification :

Lors de cette étape cruciale, le matériel est réorganisé par le regroupement en catégories plus larges (codées), sous un titre générique, de tous les énoncés ou unités de sens qui ont une signification apparentée (L'Écuyer, 1987, 1990). Ainsi, chaque unité de sens placée entre crochets se voit attribuer un code représentant la catégorie à laquelle elle appartient. Le processus de catégorisation s'effectue habituellement suivant l'un de ces trois modèles : ouvert, fermé ou mixte. Le modèle fermé implique que les grandes catégories soient déterminées par la chercheuse avant l'analyse. Le modèle ouvert, pour sa part, veut qu'aucune grande catégorie n'existe au départ, ces dernières proviennent de regroupements successifs des énoncés en se basant sur leur similitude de sens. Enfin, le modèle mixte possède des catégories préexistantes qui ne sont pas immuables, auxquelles peuvent s'ajouter d'autres catégories en cours d'analyse. Les matériaux à analyser dans la présente étude se prêtent bien au choix du modèle mixte, puisqu'une partie de l'analyse est organisée autour de certains grands thèmes ou catégories du canevas d'entretien (e.g., contraception, grossesse) auxquels s'ajoutent d'autres catégories en cours de processus.

Pour systématiser cette étape centrale, certaines procédures de la théorisation ancrée, résumées par Comeau (1994), sont suivies⁶³. Un des buts de la théorisation ancrée est de faciliter, à partir d'une méthode inductive, la construction, ou plus modestement, l'enrichissement théorique à partir des matériaux empiriques. Pour ce faire, des catégories substantives et formelles sont élaborées dans la présente thèse. Plus descriptives, les catégories substantives (premier niveau d'analyse) sont inspirées directement des données

⁶³ Précisons que cette thèse n'a pas la prétention de faire un usage exhaustif des préceptes de la théorisation ancrée; elle y fait seulement les emprunts décrits ci-dessous.

empiriques et sont souvent formulées dans des termes qui se rapprochent du discours des actrices interviewées. Plus abstraites, les catégories formelles (second niveau d'analyse) recourent aux notions et concepts de la discipline (dans le présent cas, des notions psychosociologiques en lien avec les représentations sociales).

Une fois les catégories substantives élaborées et bien définies à la suite d'un processus de catégorisation itératif (catégorisation préliminaire, distinctive, définitive et finale) qui mène à la description, il est possible d'avoir une vision d'ensemble de chacune d'elle et de dégager les catégories formelles qui en découlent, l'ensemble des catégories étant représenté à l'intérieur d'une arborescence (voir le Chapitre 3 décrivant les résultats). Les principes d'exhaustivité, de cohérence, d'homogénéité, de pertinence, de clarté et de productivité sont appliqués pour s'assurer de la qualité des catégories produites dans l'analyse (voir L'Écuyer, 1987, 1990) ⁶⁴. Bien que ces techniques soient axées sur une approche inductive, il est possible de croire qu'elles s'appliquent bien dans le cas de cette thèse même si elle se fonde sur un cadre théorique (les représentations sociales) et semble, par conséquent, plus déductive. Comme mentionné précédemment, un travail purement inductif est impossible; les chercheuses partent toujours sur le terrain avec certaines notions en tête (Deslauriers, 1991; Savoie-Zajc, 2000, 2004). En outre, il a été spécifié plus haut que la théorie des représentations sociales sert de cadre conceptuel général pour faciliter la compréhension d'un objet d'étude complexe. Ainsi, un processus itératif alliant l'induction et la déduction, en passant des données empiriques aux catégories construites et vice versa,

⁶⁴Il est à noter que le principe d'exclusivité, maintes fois critiqué par différents analystes et qui implique de placer les énoncés que dans une seule catégorie, n'est pas appliqué de manière systématique dans cette thèse, pour diverses raisons. D'abord, l'unité d'analyse choisie est le sens accordé aux mots et non le mot comme tel, entendu comme unité lexicologique. À l'instar de L'Écuyer (1990), nous sommes d'avis qu'un même groupe de mots peut renfermer plusieurs sens et c'est pourquoi nous avons classifié certains d'entre eux dans plus d'une catégorie. Par exemple, un groupe de mots comme « valeurs enseignées au Collège X » est placé à la fois dans la dimension « axiologique/éthique » de l'éducation sexuelle, plus précisément dans la sous-catégorie « valeurs générales », et dans la catégorie « acteurs » de l'éducation sexuelle, plus précisément l'acteur « école » (voir le Chapitre 3 décrivant les résultats). En outre, l'on pourrait objecter que la classification de certains éléments dans plusieurs catégories augmente trop le risque pour ces catégories de se confondre. Or, c'est la similitude de sens qui demeure le critère ultime de catégorisation et non la similitude des mots. Enfin, la catégorisation non exclusive permet de repérer les relations existant entre les éléments du matériel analysé, entre les différentes catégories qui forment la représentation (dans l'exemple ci-haut, entre les acteurs de l'éducation sexuelle et les valeurs qu'ils portent), sans les retirer de leur contexte. Ce procédé a cependant été utilisé avec parcimonie.

est privilégié. Un tel processus de va-et-vient entre les diverses étapes de l'analyse qualitative est considéré comme particulièrement fécond par nombre de chercheuses et chercheurs dans le domaine (Mukamurera et al, 2006).

Par ailleurs, étant donné la présence de différents groupes (divers groupes d'intérêts, des mères et des filles) et l'objectif poursuivi de faire des comparaisons à plusieurs niveaux (intergroupe, intergénérationnel, entre les groupes et les femmes), un résumé de chaque *focus group* et de chaque entretien individuel est consigné dans des fiches analytiques, tel que suggéré par Lincoln et Guba (1985, e.g., caractéristiques sociodémographiques des participantes, catégories substantives et formelles ressorties, prises de position face à certains contenus, idées principales, idées intéressantes, éléments d'ancrage particuliers, éléments de contexte, qualité de la relation mère-fille, le cas échéant; voir un exemple de fiche analytique pour un *focus group* et pour un entretien individuel, aux Annexes E et F). Ces fiches aident à synthétiser, selon la terminologie de l'école de Genève, les thèmes (catégories ou repères) autour desquels s'organisent les champs de représentations repérables chez les groupes d'intérêts et chez les mères et les filles, leurs prises de position face à ces thèmes, ainsi que diverses formes d'ancrage de ces prises de position. Considérant le nombre relativement restreint de participantes et le caractère comparatif de cette thèse, une certaine saturation des prises de position par rapport aux thèmes dégagés et non celle du contenu des thèmes comme tels est attendue. Aussi, précisons que l'ancrage des prises de position des groupes d'intérêts, des mères et des filles est exploré en les mettant en lien avec des réalités sociologiques (e.g., âge, domaine d'études ou profession, etc.) et psychologiques/psychosociologiques (e.g., pratique religieuse, adhésion à des valeurs féministes, etc.).

La section suivante traite de l'étape quatre du modèle d'analyse de L'Écuyer, à savoir la quantification et le traitement statistique de l'association de mots. Les étapes cinq de description scientifique et six d'interprétation des résultats sont respectivement présentées au Chapitre 3, décrivant les résultats, et au Chapitre 4, présentant une discussion autour de ces derniers.

2.5.2 Quelques analyses quantitatives exploratoires pour l'association de mots

Les données recueillies lors de l'association de mots font l'objet de quelques analyses quantitatives exploratoires venant appuyer l'analyse de contenu qualitative. Cette technique de collecte de données se prête bien au calcul d'indicateurs quantitatifs, étant donné qu'elle produit des données peu abondantes, bien circonscrites, et facilement comparables entre elles.

Les chercheuses et les chercheurs qui recourent à l'analyse de contenu quantitative utilisent souvent deux indicateurs pour organiser les données : la fréquence et l'ordre d'apparition des mots dans un texte (ici, dans l'association de mots; Abric, 1994b; De Rosa, 1995, 2003; L'Écuyer, 1990; Mucchielli, 1996). Le postulat à la base du choix de ces indicateurs est qu'ils procurent une idée de l'importance relative des catégories les unes par rapport aux autres et permettent des comparaisons entre les groupes (ici, les groupes d'intérêts, les mères et les filles). Cependant, il est apparu que le calcul de l'ordre d'apparition des mots dans l'association de mots se prêtait moins aux objectifs de cette thèse.

Ainsi, la fréquence des mots classifiés dans chacune des catégories de l'analyse qualitative et la proportion de participantes ayant fait mention de tel mot ou groupe de mots ont été retenus comme indicateurs. En effet, L'Écuyer (1990) suggère d'utiliser le nombre de personnes ayant fait référence à des mots classifiés dans une catégorie donnée, ce qui apparaît plus significatif que l'ordre d'apparition des mots. Le calcul de la fréquence des mots et du nombre de personnes en faisant mention (la proportion de personnes par groupe d'intérêts, chez les mères et chez les filles, afin de rendre les données comparables), permet de chiffrer le « qui dit quoi », ce qui est en concordance avec les objectifs de la thèse qui sont, entre autres, de repérer le contenu des représentations (à travers l'analyse qualitative des mots) et de faire des comparaisons entre les groupes d'intérêts, les mères et les filles (fréquences et proportions aidant). Rappelons, de plus, que l'utilisation de ces deux indicateurs permet de mieux cerner l'importance relative des catégories dans la représentation, car il devient possible de vérifier, par exemple, si la fréquence élevée d'une catégorie est attribuable à une seule participante, ou de déterminer que malgré une

fréquence assez peu élevée, l'ensemble des membres d'un groupe a mentionné telle catégorie.

En outre, afin de dégager les principes qui organisent les différentes prises de position des acteurs sociaux (soit les groupes d'intérêts, les mères et les filles) face à un phénomène qui est matière à élaboration de représentations sociales (soit l'éducation sexuelle), les chercheuses et les chercheurs de ce domaine recourent fréquemment aux analyses statistiques de données textuelles – de nature exploratoire et multidimensionnelle – (Clémence, 2003; Doise et al, 1992; Lebart, 2003; Lorenzi-Cioldi, 1997), notamment à l'analyse factorielle des correspondances (AFC). L'AFC est une technique de traitement de matrices de données de différents types (en l'occurrence, des tableaux de fréquences) qui est basée sur l'hypothèse d'indépendance entre les lignes et les colonnes du tableau, vérifiée à l'aide du chi-carré (Doise et al, 1992). Dans cette thèse, une AFC est effectuée à partir du tableau de fréquences des évocations spontanées (mots évoqués lors de l'association de mots regroupés en catégories) pour chacun des groupes d'intérêts, des mères et des filles agrégées, à l'aide du logiciel XLSTAT-Pro (version 2010). Le calcul des spécificités, réalisé à l'aide du logiciel DTM-VIC (*Data and Text Mining* : Visualisation, inférence, classification; Lebart, version 4.7) permet en outre de compléter l'information fournie par l'AFC en faisant ressortir les éléments (catégories, dans le présent cas) dont la fréquence dans un groupe (chacun des groupes d'intérêts, le groupe des mères et le groupe des filles) est anormalement supérieure ou inférieure à la fréquence moyenne dans tout le corpus (Lebart, 2003).

Enfin, des fréquences, des moyennes et des écarts types sont calculés à l'aide du logiciel Excel (version 2003) pour compiler les données sociodémographiques, de même que les questions d'opinions fermées contenues dans le questionnaire de renseignements sociodémographiques et d'opinions. Le Tableau 3 résume les principaux choix méthodologiques de la présente thèse.

Tableau 3

Résumé des principales caractéristiques méthodologiques de la recherche

Échantillon (N = 50)	Méthodologie	
	Collecte	Analyse
Volet collectif • 30 femmes membres de 6 groupes d'intérêts	<ul style="list-style-type: none"> • Association de mots • <i>Focus group</i> • Questionnaire sociodémographique et questions fermées 	Ensemble du corpus ^a : <ul style="list-style-type: none"> • Analyse de contenu qualitative comparative Association de mots seulement : <ul style="list-style-type: none"> • Analyse de contenu quantitative : fréquences et proportions • AFC • Analyse des spécificités
Volet individuel • 20 femmes dont 10 mères et 10 filles	<ul style="list-style-type: none"> • Association de mots • Entretien individuel semi-dirigé • Questionnaire sociodémographique et questions fermées 	Questionnaire sociodémographique et questions fermées : <ul style="list-style-type: none"> • Fréquences, moyennes et écarts types

Note. ^a Incluant l'association de mots.

2.6 Considérations éthiques : précautions d'usage et apports du féminisme

La présente étude a reçu l'approbation du Comité d'éthique de la recherche de l'Université Laval. En effet, la recherche avec des sujets humains demande des précautions éthiques particulières. Les préoccupations traditionnelles des chercheurs en matière d'éthique s'élaborent autour des principes liés que sont le respect de la personne et la non-malfaisance. Le respect s'actualise, d'une part, par l'obtention du consentement libre et éclairé des personnes à participer à une recherche. Lors du recrutement, les participantes sont informées des buts de cette dernière et des tâches à accomplir, afin qu'elles soient en mesure de consentir librement à participer. Deux formulaires de consentement, un pour les femmes membres des groupes d'intérêts et un pour les mères et les filles (disponibles aux Annexes G et H), sont élaborés conformément aux principes éthiques énoncés par les trois conseils de recherches du Canada (CRM, CRSNG, CRSH, 1998). Ils comprennent les informations d'usage : le but réel et les objectifs de la recherche, la nature des tâches à accomplir (e.g., entretien, lieu, durée), les avantages et les inconvénients à participer (e.g.,

se sentir bouleversée par des souvenirs douloureux), les mesures envisagées pour assurer le traitement confidentiel des renseignements personnels, le droit de la participante de se retirer en tout temps de l'étude et ce, sans préjudice, l'utilisation possible des résultats de la recherche pour des communications scientifiques en respectant la confidentialité, et le nom et les coordonnées de la chercheuse. Chaque participante aux *focus groups* et aux entretiens individuels a lu et signé le formulaire de consentement avant de participer à l'étude.

Le respect de la personne désigne également son droit à la vie privée, rendu possible par la confidentialité. Dans le cadre de cette recherche, la confidentialité des participantes est préservée de la manière suivante : par la substitution de leurs noms par un code dans tous les documents écrits contenant des passages des *focus groups* et des entretiens individuels, et par le rangement sous clé des enregistrements et leur destruction après la transcription. Pour ce qui est des mères et des filles, elles sont avisées du fait que les informations qu'elles confient ne sont en aucun cas dévoilées à l'autre membre de sa famille⁶⁵. En ce qui concerne la confidentialité des groupes d'intérêts, la chercheuse a demandé à chacun d'entre eux s'ils souhaitaient ou non être désignés par leur vrai nom dans la recherche (pas les femmes membres comme telles, seulement le groupe dont elles font partie). Il s'est avéré que tous les groupes étaient d'accord pour être identifiés. Cependant, après réflexion, la chercheuse a tout de même décidé de leur attribuer un nom fictif en lien avec leur mission afin d'éviter que certaines membres plus actives ne soient identifiées en raison de leur rôle prépondérant dans l'organisme ou de leurs propos.

En outre, les apports de la perspective féministe pour l'éthique sont considérables. Bien qu'une certaine tradition de recherche veuille que la chercheuse demeure « objective » et distante face aux participantes, nous croyons, à l'instar de plusieurs chercheuses féministes (Campbell & Wasco, 2000; Reinharz, 1992), que cette attitude androcentrique risque de limiter la profondeur des données, en plus de poser des questions éthiques. Reconnaisant

⁶⁵ Cependant, comme les codes attribués aux mères et aux filles sont pairés (e.g., M1 et F1) pour étudier les processus de transmission et d'appropriation des savoirs entre elles, il est possible qu'une fille reconnaisse les propos tenus par sa mère à la lecture de la thèse et vice versa. Si, par exemple, un membre d'une dyade mère-fille révèle une information jugée sensible (e.g., un avortement vécu) sans que l'autre membre ne l'ait également révélée, par mesure de prudence supplémentaire, les codes spécifiques ne seront pas divulgués.

les relations de pouvoir dans la recherche en général et l'asymétrie de l'acte d'interviewer en particulier (la chercheuse étant en position de pouvoir), ces chercheuses considèrent fondamental l'établissement d'une relation de confiance, chaleureuse, authentique, empathique, respectueuse (de la personne, de ses propos, des silences et des hésitations), engagée et la plus égalitaire possible avec les participantes, principe qui a été mis de l'avant dans cette recherche. En outre, dans la perspective du point de vue des femmes (Smith, 1987), le fait que la chercheuse soit elle-même une femme avec ses expériences propres aux femmes, peut faciliter la libre expression des participantes, du moment qu'une attitude réflexive et axée sur la réciprocité soit adoptée.

Ces préoccupations éthiques féministes paraissent particulièrement importantes en ce qui concerne les mères et les filles, car nous nous intéressons à leurs expériences personnelles en rapport à un sujet délicat. Ainsi, un contact préalable aux entretiens a été établi avec elles afin de les mettre en confiance (e.g., contact téléphonique, conversation avant l'entretien). Étant donné la nature sensible du sujet à l'étude, la possibilité d'en discuter après l'entretien a été offerte aux participantes (certains s'en sont d'ailleurs prévalués). Aussi, la chercheuse a vérifié auprès d'elles si elles désiraient que certains aspects discutés soient retirés des analyses (aucune participante n'a exprimé ce souhait). Une liste d'organismes pouvant apporter de l'aide en cas de besoin a également été remise aux mères et aux filles, de même qu'aux femmes membres de groupes d'intérêts (voir Annexe I). Des chercheuses féministes ont mis ces attitudes pratiques de l'avant avec succès (voir Reinharz, 1992). L'important est de demeurer réflexive dans la démarche. Après tout, nous sommes d'avis, à l'instar de Blumer (1969), qu'on ne peut laisser la méthode dicter notre image des êtres humains...

Ces procédures méthodologiques permettront de mieux cerner une partie des représentations sociales de l'éducation sexuelle à l'adolescence au Québec au tournant du XXI^e siècle, des discours collectifs et individuels d'actrices sociales particulièrement concernées par ce phénomène : des discours au féminin, pluriel et singulier. Le Chapitre 3 présente à ce titre les résultats de la recherche.

CHAPITRE 3

Résultats

Il semble, en fait, qu'on ne commence réellement à penser que lorsqu'on essaye concrètement de traduire la pensée et l'analyse en une suite de phrases... Pour le meilleur et pour le pire, lorsqu'on se met à écrire, de nouvelles idées surgissent, on commence à découvrir de nouvelles connexions et à se remémorer des éléments jusque-là oubliés... C'est seulement lorsqu'on est confronté à la difficulté d'expliquer un sujet à quelqu'un d'autre, qu'on le pénètre – ou le domine – vraiment.

John Lofland (1971, cité dans Huberman & Miles, 1991)

Le but de cette recherche est de mettre en relief les représentations sociales de l'éducation sexuelle à l'adolescence au Québec au tournant du XXI^e siècle, telles que véhiculées dans les discours de femmes, certaines à titre de membres de groupes d'intérêts qui se préoccupent de questions relatives à la sexualité et d'autres à titre de mères et de filles. Des *focus groups*, réalisés auprès de 30 femmes membres de six groupes d'intérêts et des entretiens individuels semi-dirigés, menés auprès de 10 mères et de 10 filles issues de mêmes familles, constituent l'essentiel du corpus, auquel s'ajoute l'association de mots, à laquelle s'est prêtée chacune des 50 participantes.

La présentation des résultats est organisée suivant la démarche en trois étapes proposée par l'école de Genève pour l'étude des représentations sociales. D'abord, le contenu de ces dernières ou le savoir commun (repères ou thèmes communs) entourant l'éducation sexuelle sont décrits. Suivent les principes organisateurs des prises de position des actrices face aux repères communs. Ces deux premières étapes relèvent plus particulièrement du processus d'objectivation, en ce qu'elles permettent de vérifier le contenu et la structure des représentations liés à l'éducation sexuelle. Enfin, l'ancrage des représentations dans des réalités sociologiques et psychologiques/psychosociologiques est exploré. Les résultats de l'association de mots ainsi que ceux des *focus groups* et des entretiens individuels sont présentés de manière successive, les premiers servant d'introduction aux deux autres, qui constituent le cœur du corpus de la thèse. Mais auparavant, un portrait des caractéristiques

sociodémographiques des femmes membres des groupes d'intérêts ainsi que des mères et des filles, est dressé.

3.1 Caractéristiques sociodémographiques des participantes

Le Tableau 4 présente les principales caractéristiques sociodémographiques des 30 femmes membres des six groupes d'intérêts ayant pris part aux *focus groups*. Un tableau sociodémographique plus détaillé, incluant d'autres variables se rapportant notamment aux origines des participantes et à leur contexte familial, est placé en référence à l'Annexe J.

Tableau 4

Caractéristiques sociodémographiques des femmes membres de groupes d'intérêts

Variable	Groupe						
	GROS (n = 6)	PLAN (n = 4)	COFE (n = 5)	SEXO (n = 4)	RELI (n = 7)	HOMO (n = 4)	TOTAL (N = 30)
Âge moyen étendue	26,17 24-31	43,50 37-55	47,00 43-53	30,25 26-36	50,50 ^a 33-58 ^a	41,50 34-50	39,90 ^a 24-58 ^a
Milieu enfance							
Rural	4	3	2 ^a	3	1	0	13 ^a
Urbain	2	1	2 ^a	1	6	4	16 ^a
Rang fratrie							
Plus âgées	1	1	1	2	4	3	12
Centre	2	1	2	1	2	0	8
Plus jeunes	2	2	2	1	1	0	8
Unique	1	0	0	0	0	1	2
État civil							
Célibataire	3	2	1	1	0	1	8
Union	3	1	3	2	0	3	12
Mariée	0	1	0	1	5	0	7
Séparée	0	0	1	0	1	0	2
Divorcée	0	0	0	0	1	0	1
Scolarité							
Secondaire	0	0	1	0	0	0	1
DEP/DEC ^b	0	0	0	0	2	0	2
Universitaire	6	4	4	4	5	4	27
Occupation							
Étudiante	3	0	0	0	0	0	3
Au foyer	0	1	0	0	1	0	2
Santé	2	1	0	2	1	1	7
Administration	0	0	1	0	1	0	2
Éducation	0	0	3	1	3	2	9
Sexologie	0	0	0	1	0	0	1
Lettres	0	0	0	0	1	0	1

Coordination	1	2	1	0	0	1	5
Rôle groupe							
Présidente	1	1	0	0	1 ^a	0	3 ^a
Vice-présidente, secrétaire, trésorière ou administratrice CA ^c	3	0	0	0	1 ^a	2	6 ^a
Directrice ou coordonnatrice	1	2	1	0	1 ^a	1	6 ^a
Intervenante	1	1	0	0	1 ^a	0	3 ^a
Bénévole	0	0	0	0	1 ^a	0	1 ^a
Membre	0	0	4	2 ^d	1 ^a	1	8 ^a
Religion							
Catholique	6	3	4	4	7	0	24
Autre	0	0	0	0	0	2 ^e	2
Aucune	0	1	1	0	0	2 ^f	4
Pratique religieuse	1	0	2	1	7	2	13

Note. ^a Indique une donnée manquante. ^b DEP/DEC = diplôme d'études professionnelles ou collégiales. ^c CA = conseil d'administration. ^d Deux sexologues ne sont pas membres de l'association professionnelle des sexologues spécialisé-es en éducation sexuelle. ^e Deux femmes sont de religion juive. ^f Une femme dit avoir une spiritualité autochtone.

L'âge moyen des femmes est de 39,9 ans, pour une étendue de 24 à 58 ans. Plus précisément, les femmes des groupes d'intérêts GROS et SEXO ont un âge moyen se situant autour de la trentaine, celles des groupes PLAN et HOMO au début de la quarantaine et celles des groupes COFE et RELI autour de la cinquantaine. Les participantes des groupes d'intérêts GROS, PLAN et SEXO ont en majorité passé leur enfance en milieu rural, alors que celles des groupes RELI et HOMO, en milieu urbain. Plusieurs femmes comptent parmi les plus âgées de leur fratrie. Une majorité de participantes est en union de fait ou mariée, a fait des études universitaires, travaille dans le milieu de l'éducation ou de la santé (plus mentale) ou est responsable de la coordination du groupe. La plupart d'entre elles occupent une fonction administrative dans le groupe, que ce soit comme directrice, coordonnatrice ou administratrice au sein du conseil d'administration (CA). Enfin, la majorité des participantes est catholique non pratiquante. À noter que le groupe RELI contribue à augmenter le nombre de pratiquantes.

Afin de vérifier dans quelle mesure les femmes membres des différents groupes d'intérêts rencontrées dans chaque *focus group* représentent bien les principales idées véhiculées par

leur groupe, certains indicateurs renseignant sur le degré d'engagement dans et de cohésion des groupes ont été calculés : le nombre d'années passées dans le groupe; la fréquence de participation à ses activités (4 correspondant à « presque toujours », 3 à « souvent », 2 à « occasionnellement » et 1 à « rarement »); le partage d'idées similaires entre les membres du groupe à propos des questions fondamentales qui l'intéressent (de « tout à fait en accord » à « tout à fait en désaccord », 4 correspondant à « tout à fait en accord »); et le sentiment d'appartenance au groupe (même échelle que pour l'énoncé précédent). Le Tableau 5 expose les scores fréquentiels et moyens ainsi que les écarts types obtenus pour chaque groupe.

Tableau 5

Indicateurs d'engagement dans et de cohésion des groupes d'intérêts

Variable	Groupe						
	GROS (n = 6)	PLAN (n = 4)	COFE (n = 5)	SEXO ^a (n = 4)	RELI (n = 7)	HOMO (n = 4)	TOTAL ^b (N = 30)
Nombre années groupe							
0-1 an	0	1	2	0	0	1	4
2-5 ans	5	1	2	2	2	3	15
6-10 ans	1	0	1	0	1	0	3
11 ans et +	0	2	0	0	4	0	6
Participation							
M	3,83	3,50	3,80	1,50	2,57	3,25	3,08
É.T.	0,41	0,58	0,45	0,71	1,40	0,96	0,90
Partage idées							
M	4,00	3,50	3,40	3,00	3,57	3,25	3,45
É.T.	0,00	0,58	0,55	0,00	0,53	0,50	0,34
Sentiment appartenance							
M	3,83	3,75	4,00	3,00	3,57	3,25	3,57
É.T.	0,41	0,50	0,00	0,00	0,79	0,96	0,38

Note. ^a Deux sexologues ne sont pas membres de l'association professionnelle de sexologues spécialisé-es en éducation sexuelle. ^b Les moyennes et les écarts types totaux sont calculés à partir des moyennes et écarts types de chacun des six groupes (et non à partir des données individuelles des participantes), chaque groupe étant considéré comme une entité globale.

En ce qui concerne l'engagement dans le groupe, la majorité des participantes s'y implique depuis deux ans et plus, ce qui est appréciable. D'ailleurs, les groupes PLAN et RELI comptent à leur actif des femmes qui en sont membres depuis plus de 11 ans, ce qui est notable. Aussi, la participation est en général élevée. Cependant, celle des sexologues

(SEXO) se révèle plus faible, deux d'entre elles n'étant pas membres de l'association professionnelle de sexologues spécialisé-es en éducation sexuelle. De même, celle des mères catholiques (RELI) apparaît moins élevée, puisque quatre d'entre elles participent occasionnellement ou rarement aux activités du groupe. Pour ce qui est de la cohésion des groupes d'intérêts, elle semble élevée. En effet, les six groupes rapportent partager des idées similaires et présenter un fort sentiment d'appartenance. En bref, ces indicateurs permettent de croire que les femmes rencontrées dans chaque *focus group* représentent bien les idées véhiculées par leur groupe d'intérêts. Il est important de noter, cependant, que ces données ne représentent que des tendances. Aucun test statistique n'a été effectué pour vérifier la présence de différences significatives entre les moyennes des groupes, une trop faible puissance statistique liée à la petite taille de l'échantillon en aurait résulté.

Voici maintenant, présentées au Tableau 6, les principales caractéristiques sociodémographiques des 10 mères et des 10 filles de l'échantillon. Notons, également, qu'un tableau sociodémographique plus détaillé est disponible à l'Annexe K.

Tableau 6

Caractéristiques sociodémographiques des mères et des filles

Variable	Mères (n = 10)	Filles (n = 10)	TOTAL (N = 20)
Âge moyen étendue	49,22 ^a 41-55 ^a	19,40 18-21	33,53 ^a 18-55 ^a
Milieu enfance			
Rural	6	6	12
Urbain	4	4	8
Rang fratrie			
Plus âgées	6	4	10
Centre	2	2	4
Plus jeunes	2	3	5
Unique	0	1	1
État civil			
Célibataire	0	6	6
Union	1	4	5
Mariée	3	0	3
Séparée	2	0	2
Divorcée	4	0	4
Scolarité			
Secondaire	1	0	1

DEP/DEC ^b	3	9	12
Universitaire	6	1	7
Occupation			
Étudiante	0	9	9
Travailleuse au foyer	2	0	2
Services/loisirs	1	1	2
Santé	1	0	1
Administration	1	0	1
Éducation	4	0	4
Lettres/communications	1	0	1
Religion			
Catholique	8	5	13
Autre	1 ^c	0	1
Aucune	1	5	6
Pratique religieuse	3	1	4

Note. ^a Indique une donnée manquante. ^b DEP/DEC = diplôme d'études professionnelles ou collégiales. ^c Une mère est témoin de Jéhovah.

De manière générale, les mères ont un âge moyen se situant autour de la cinquantaine, pour une étendue d'âges de 41 à 55 ans, et elles sont nées vers les années 1950, alors que leurs filles ont autour de la vingtaine, pour une étendue d'âges de 18 à 21 ans, et elles sont nées au début des années 1980. La plupart des mères et des filles ont passé leur enfance en milieu rural et plusieurs d'entre elles comptent parmi les plus âgées de leur fratrie. Une majorité de mères est séparée ou divorcée et une majorité de filles est célibataire ou en relation de couple. Les mères détiennent pour la plupart un diplôme universitaire, alors que les filles font en majorité des études collégiales avec l'intention de poursuivre à l'université. Quelques mères travaillent dans le domaine de l'éducation et la quasi-totalité des filles sont étudiantes. On observe, enfin, une majorité de catholiques non pratiquantes. Il est à noter que moins de filles que de mères mentionnent appartenir à une religion ou être pratiquantes.

3.2 Résultats de l'analyse qualitative et quantitative de l'association de mots : une première vision d'ensemble des représentations

Les résultats de l'analyse qualitative et quantitative de l'association de mots sont d'abord présentés afin d'offrir une première esquisse du contenu et de la structure des représentations sociales de l'éducation sexuelle. Les résultats de l'analyse qualitative des

focus groups et des entretiens individuels viendront en approfondir la compréhension par la suite.

3.2.1 Catégories issues de l'analyse qualitative de l'association de mots : contenu des représentations sociales ou savoir commun entourant l'éducation sexuelle

À la consigne : « J'aimerais que vous inscrivez sur cette feuille tous les mots ou toutes les images qui vous viennent à l'esprit quand je dis éducation sexuelle. Ou inscrivez ce à quoi vous pensez quand je dis éducation sexuelle », les 50 participantes ont écrit un total de 710 mots (ou groupes de mots), dont 501 pour les groupes d'intérêts et 209 pour les mères et les filles. Les réponses ont d'abord fait l'objet d'une analyse de contenu qualitative qui a résulté en l'élaboration de catégories autour desquelles s'organisent les représentations sociales de l'éducation sexuelle, présentées sous forme d'arborescence à la Figure 1. Cette arborescence est constituée de deux grandes catégories formelles, soit des « acteurs »⁶⁶ (n = 8) et des « dimensions » (n = 6) de l'éducation sexuelle. Les huit acteurs recensés sont les suivants : l'école, la famille, les autres intervenant-es (e.g., santé, services sociaux, organismes communautaires), les jeunes, les pairs, les médias, l'Église et l'État. Les six dimensions repérées se déclinent comme suit : didactique, reproductive/sociosanitaire, sexuelle, affective/relationnelle, axiologique/éthique, et sociale/psychosociologique. Au total, 21 sous-catégories substantives se greffent aux six dimensions (voir la Figure 1). La définition détaillée de tous les acteurs, dimensions et sous-catégories est présentée à l'Annexe L, avec exemples de mots ou groupes de mots pour illustrer chacune d'entre elles. Pour faire image, il est par exemple question d'« éducation », d'« enseignement », de « prévention/promotion » ou d'« information » offertes par l'« école », les « parents », les « infirmières », les « sexologues » ou les « médias » aux « jeunes » et à leurs « ami-es », au sujet de l'« anatomie », la « contraception », la « grossesse », les « MTS/SIDA », les « relations sexuelles et amoureuses », les « valeurs », mais aussi des sujets comme l'« agression sexuelle » et l'« orientation sexuelle ». Il est aussi fait mention de « religion

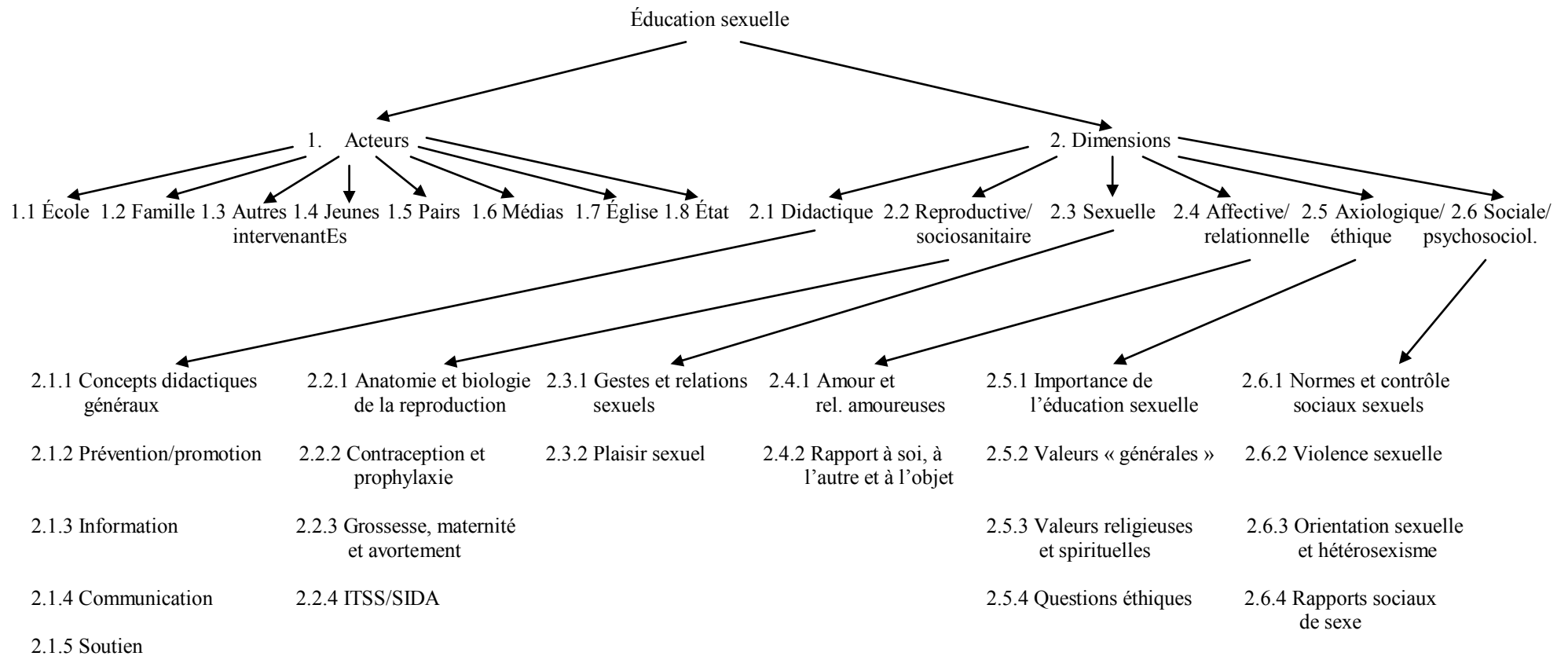
⁶⁶ À première vue, le choix de constituer des catégories autour des acteurs sociaux de l'éducation sexuelle peut sembler étonnant, mais les groupes d'intérêts et les mères et les filles en font si souvent et spontanément mention (tant dans l'association de mots que dans les *focus groups* et les entretiens individuels – voir section suivante), que ce dernier s'est imposé.

catholique », d' « État » ou de « gouvernement » ainsi que de « tabous » et de « contrôle social ».

Afin d'éviter les redondances dans la présentation des résultats, seul le contenu des catégories dégagées de l'analyse qualitative des *focus groups* et des entretiens individuels (légèrement différentes de celles issues de l'analyse des mots, mais grosso modo similaires) sera présenté en détail plus loin, verbatim à l'appui. Pour le moment, il s'agit ici de tracer un premier portrait global et comparatif du champ de représentations repérable à travers les mots évoqués par les groupes d'intérêts, les mères et les filles, en présentant les résultats issus de l'analyse quantitative des mots.

Figure 1

Arbre catégoriel issu de l'association de mots



3.2.2 Répartition quantitative des contenus de la représentation : fréquences de mots et proportions de participantes en ayant fait mention

L'association de mots est une technique qui se prête bien au calcul d'indicateurs quantitatifs pour diverses raisons. D'abord, elle produit des données peu abondantes et bien circonscrites. En ce sens, elle constitue une première étape qui est d'une aide substantielle à l'organisation et à la compréhension subséquentes du vaste corpus de données émanant des *focus groups* et des entretiens individuels. Aussi, elle contribue à la triangulation des données en servant de point de comparaison avec les données recueillies dans les *focus groups* et les entretiens individuels, permettant ainsi d'appuyer davantage les conclusions qui en sont tirées. Tel que recommandé par L'Écuyer (1990), la fréquence des mots ou groupes de mots et la proportion de participantes par groupe d'intérêts, mères et filles en ayant fait mention ont été calculées. À noter qu'aucun test statistique n'a été réalisé pour vérifier la présence de différences significatives dans les fréquences et les proportions associées aux groupes d'intérêts, aux mères et aux filles, notamment pour des raisons de faible puissance statistique liée au nombre limité de participantes et de mots évoqués. Envisager ces résultats quantitatifs exploratoires comme des tendances apparaît plus prudent.

Les Tableaux 7 et 8 présentent respectivement les fréquences de mots (ou groupes de mots) évoqués et les proportions de participantes en ayant fait mention pour l'ensemble des groupes d'intérêts agrégés comparé aux mères et aux filles agrégées.

Tableau 7

Fréquences de mots des groupes d'intérêts agrégés comparés à celles des mères et des filles agrégées

Catégorie	Fréquence et pourcentage		
	Groupes (n = 30)	Mères-filles (n = 20)	TOTAL (N = 50)
1. Acteurs :			
1.1 École	35	18	53
1.2 Famille	23	9	32
1.3 Autres intervenant-es	9	1	10
1.4 Jeunes	22	3	25
1.5 Pairs	7	4	11

1.6 Médias	15	12	27
1.7 Église	2	0	2
1.8 État	2	0	2
Total de mots	115	47	162
%	22,95	22,49	22,82
2. Dimensions :			
2.1 Didactique			
2.1.1 Concepts didactiques généraux	17	5	22
2.1.2 Prévention/promotion	12	10	22
2.1.3 Information	17	14	31
2.1.4 Communication	5	7	12
2.1.5 Soutien	6	1	7
Total de mots	57	37	94
%	11,38	17,70	13,24
2.2 Reproductive/sociosanitaire			
2.2.1 Anatomie et biologie reproduction	31	7	38
2.2.2 Contraception et prophylaxie	26	17	43
2.2.3 Grossesse, maternité et avortement	21	9	30
2.2.4 ITSS/SIDA	11	8	19
Total de mots	89	41	130
%	17,76	19,62	18,31
2.3 Sexuelle			
2.3.1 Gestes et relations sexuels	24	18	42
2.3.2 Plaisir sexuel	22	5	27
Total de mots	46	23	69
%	9,18	11,00	9,72
2.4 Affective/relationnelle			
2.4.1 Amour et relations amoureuses	22	9	31
2.4.2 Rapport à soi, à l'autre et à l'objet	40	11	51
Total de mots	62	20	82
%	12,38	9,57	11,55
2.5 Axiologique/éthique			
2.5.1 Importance de l'ÉS	20	4	24
2.5.2 Valeurs « générales »	28	7	35
2.5.3 Valeurs religieuses et spirituelles	8	0	8
2.5.4 Questions éthiques	25	0	25
Total de mots	81	11	92
%	16,17	5,26	12,96
2.6 Sociale/psychosociologique			
2.6.1 Normes et contrôle sociaux sexuels	24	14	38
2.6.2 Violence sexuelle	4	7	11
2.6.3 Orientation sexuelle et hétérosexisme	8	1	9
2.6.4 Rapports sociaux de sexe	15	8	23
Total de mots	51	30	81
%	10,18	14,35	11,41
TOTAL DE MOTS	501	209	710
% TOTAL	100	100 ^a	100 ^a

Note. ^a Arrondi à l'unité près.

Tableau 8

Proportions (%) de participantes ayant fait mention de mots pour les groupes d'intérêts agrégés comparés aux mères et aux filles agrégées

Catégorie	Proportion (%)		
	Groupes (n = 30)	Mères-filles (n = 20)	TOTAL (N = 50)
1. Acteurs :			
1.1 École	50,00	55,00	52,00
1.2 Famille	40,00	35,00	38,00
1.3 Autres intervenant-es	20,00	5,00	14,00
1.4 Jeunes	56,67	15,00	40,00
1.5 Pairs	20,00	20,00	20,00
1.6 Médias	36,67	35,00	36,00
1.7 Église	6,67	0,00	4,00
1.8 État	3,33	0,00	2,00
Total	86,67	80,00	84,00
2. Dimensions :			
2.1 Didactique			
2.1.1 Concepts didactiques généraux	33,33	20,00	28,00
2.1.2 Prévention/promotion	26,67	30,00	28,00
2.1.3 Information	43,33	40,00	42,00
2.1.4 Communication	16,67	30,00	22,00
2.1.5 Soutien	13,33	5,00	10,00
Total	73,33	65,00	70,00
2.2 Reproductive/sociosanitaire			
2.2.1 Anatomie et biologie reproduction	46,67	30,00	40,00
2.2.2 Contraception et prophylaxie	56,67	55,00	56,00
2.2.3 Grossesse, maternité et avortement	53,33	35,00	46,00
2.2.4 ITSS/SIDA	26,67	35,00	30,00
Total	86,67	80,00	84,00
2.3 Sexuelle			
2.3.1 Gestes et relations sexuels	53,33	60,00	56,00
2.3.2 Plaisir sexuel	36,67	15,00	28,00
Total	63,33	65,00	64,00
2.4 Affective/relationnelle			
2.4.1 Amour et relations amoureuses	56,67	30,00	46,00
2.4.2 Rapport à soi, à l'autre et à l'objet	63,33	30,00	50,00
Total	83,33	55,00	72,00
2.5 Axiologique/éthique			
2.5.1 Importance de l'ÉS	26,67	15,00	22,00
2.5.2 Valeurs « générales »	53,33	25,00	42,00
2.5.3 Valeurs religieuses et spirituelles	16,67	0,00	10,00
2.5.4 Questions éthiques	36,67	0,00	22,00
Total	70,00	35,00	56,00
2.6 Sociale/psychosociologique			
2.6.1 Normes et contrôle sociaux sexuels	46,67	25,00	38,00
2.6.2 Violence sexuelle	13,33	15,00	14,00
2.6.3 Orientation sexuelle et hétérosexisme	20,00	5,00	14,00
2.6.4 Rapports sociaux de sexe	23,33	15,00	20,00

Total	70,00	45,00	60,00
--------------	--------------	--------------	--------------

De manière générale, les grandes catégories acteurs et dimension reproductive/sociosanitaire sont celles qui ressortent davantage de l'association de mots, tant en termes de fréquences d'apparition des mots que de proportions de participantes y faisant allusion (Échantillon total, Groupes d'intérêts total, Mères-filles total). L'école, la famille, les médias et les jeunes sont les acteurs les plus fréquemment évoqués et dans une plus large proportion; il en va de même de la sous-catégorie « contraception et prophylaxie » de la dimension reproductive/sociosanitaire.

Parmi les sous-catégories les plus représentées à l'intérieur des autres dimensions, on retrouve, tant en termes de fréquences que de proportions, « l'information » dans la dimension didactique, les « gestes et relations sexuels » dans la dimension sexuelle, le « rapport à soi, à l'autre et à l'objet » dans la dimension affective/relationnelle, les « valeurs générales » dans la dimension axiologique/éthique et les « normes et contrôle sociaux sexuels » dans la dimension sociale/psychosociologique.

Les Tableaux 9 et 10 exposent respectivement les fréquences de mots évoqués pour chacun des groupes d'intérêts comparés entre eux, ainsi que pour les mères et les filles comparées entre elles.

Tableau 9

Fréquences de mots pour chacun des groupes d'intérêts

Catégorie	Fréquence et pourcentage						
	GROS (n=6)	PLAN (n=4)	COFE (n=5)	SEXO (n=4)	RELI (n=7)	HOMO (n=4)	TOTAL (N=30)
1. Acteurs :							
1.1 École	10	3	4	2	12	4	35
1.2 Famille	2	2	7	0	12	0	23
1.3 Autres intervenant-es	1	0	4	0	4	0	9
1.4 Jeunes	4	3	1	2	11	1	22
1.5 Pairs	2	1	1	1	1	1	7
1.6 Médias	2	2	2	3	5	1	15
1.7 Église	1	0	0	0	1	0	2

1.8 État	0	0	0	0	2	0	2
Total	22	11	19	8	48	7	115
%	21,78	22,45	22,62	10,13	35,82	12,96	22,95
2. Dimensions :							
2.1 Didactique							
2.1.1 Concepts didactiques généraux	1	1	0	7	8	0	17
2.1.2 Prévention/promotion	6	1	4	1	0	0	12
2.1.3 Information	4	3	3	3	1	3	17
2.1.4 Communication	1	0	0	3	1	0	5
2.1.5 Soutien	1	0	0	1	4	0	6
Total	13	5	7	15	14	3	57
%	12,87	10,20	8,33	18,99	10,45	5,56	11,38
2.2 Reproductive/sociosanitaire							
2.2.1 Anatomie et biol. reproduction	7	3	6	2	4	9	31
2.2.2 Contraception et prophylaxie	8	5	3	2	5	3	26
2.2.3 Grossesse, maternité et avort.	7	1	4	1	7	1	21
2.2.4 ITSS/SIDA	0	1	3	2	2	3	11
Total	22	10	16	7	18	16	89
%	21,78	20,41	19,05	8,86	13,43	29,63	17,76
2.3 Sexuelle							
2.3.1 Gestes et relations sexuels	8	4	5	3	3	1	24
2.3.2 Plaisir sexuel	3	5	4	8	1	1	22
Total	11	9	9	11	4	2	46
%	10,89	18,37	10,71	13,92	2,99	3,70	9,18
2.4 Affective/relationnelle							
2.4.1 Amour et rel. amoureuses	7	1	1	5	4	4	22
2.4.2 Rapport soi, autre et objet	8	5	8	10	7	2	40
Total	15	6	9	15	11	6	62
%	14,85	12,24	10,71	18,99	8,21	11,11	12,38
2.5 Axiologique/éthique							
2.5.1 Importance de l'ÉS	3	0	1	14	2	0	20
2.5.2 Valeurs « générales »	3	1	5	4	10	5	28
2.5.3 Valeurs religieuses et spirit.	1	0	0	0	5	2	8
2.5.4 Questions éthiques	1	2	5	1	16	0	25
Total	8	3	11	19	33	7	81
%	7,92	6,12	13,10	24,05	24,63	12,96	16,17
2.6 Sociale/psychosociologique							
2.6.1 Normes/contrôle sociaux sex.	9	1	6	2	4	2	24
2.6.2 Violence sexuelle	0	0	1	1	1	1	4
2.6.3 Orient. sex./hétérosexisme	0	1	0	1	1	5	8
2.6.4 Rapports sociaux de sexe	1	3	6	0	0	5	15
Total	10	5	13	4	6	13	51
%	9,90	10,20	15,48	5,06	4,48	24,07	10,18
TOTAL	101	49	84	79	134	54	501
% TOTAL	100 ^a	100 ^a	100	100	100 ^a	100 ^a	100

Note. ^a Arrondi à l'unité près.

Tableau 10

Fréquences de mots pour les mères et les filles

Catégorie	Fréquence et pourcentage		
	Mères (n = 10)	Filles (n = 10)	TOTAL (N = 20)
1. Acteurs :			
1.1 École	6	12	18
1.2 Famille	5	4	9
1.3 Autres intervenant-es	0	1	1
1.4 Jeunes	1	2	3
1.5 Pairs	2	2	4
1.6 Médias	7	5	12
1.7 Église	0	0	0
1.8 État	0	0	0
Total	21	26	47
%	16,80	30,95	22,49
2. Dimensions :			
2.1 Didactique			
2.1.1 Concepts didactiques généraux	3	2	5
2.1.2 Prévention/promotion	7	3	10
2.1.3 Information	9	5	14
2.1.4 Communication	5	2	7
2.1.5 Soutien	1	0	1
Total	25	12	37
%	20,00	14,29	17,70
2.2 Reproductive/sociosanitaire			
2.2.1 Anatomie et biologie de la reproduction	2	5	7
2.2.2 Contraception et prophylaxie	7	10	17
2.2.3 Grossesse, maternité et avortement	7	2	9
2.2.4 ITSS/SIDA	3	5	8
Total	19	22	41
%	15,20	26,19	19,62
2.3 Sexuelle			
2.3.1 Gestes et relations sexuels	7	11	18
2.3.2 Plaisir sexuel	5	0	5
Total	12	11	23
%	9,60	13,10	11,00
2.4 Affective/relationnelle			
2.4.1 Amour et relations amoureuses	4	5	9
2.4.2 Rapport à soi, à l'autre et à l'objet	11	0	11

Total	15	5	20
%	12,00	5,95	9,57
2.5 Axiologique/éthique			
2.5.1 Importance de l'ÉS	1	3	4
2.5.2 Valeurs « générales »	5	2	7
2.5.3 Valeurs religieuses et spirituelles	0	0	0
2.5.4 Questions éthiques	0	0	0
Total	6	5	11
%	4,80	5,95	5,26
2.6 Sociale/psychosociologique			
2.6.1 Normes et contrôle sociaux sexuels	12	2	14
2.6.2 Violence sexuelle	7	0	7
2.6.3 Orientation sexuelle et hétérosexisme	1	0	1
2.6.4 Rapports sociaux de sexe	7	1	8
Total	27	3	30
%	21,60	3,57	14,35
TOTAL	125	84	209
% TOTAL	100	100	100 ^a

Note. ^a Arrondi à l'unité près.

Les groupes d'intérêts SEXO, RELI, HOMO et les mères semblent se distinguer le plus en termes de fréquences de mots évoqués. Chez le groupe SEXO, la dimension axiologique/éthique domine (surtout la sous-catégorie « importance de l'éducation sexuelle »), suivie des dimensions didactique (surtout la sous-catégorie « concepts didactiques généraux ») et affective/relationnelle (surtout la sous-catégorie « rapport à soi, à l'autre et à l'objet »). Chez le groupe RELI, la grande catégorie acteurs domine (comme pour les groupes cités ci-haut), suivie de la dimension axiologique/éthique (surtout la sous-catégorie « questions éthiques »).

Ainsi, les groupes SEXO et RELI abordent particulièrement la dimension axiologique/éthique, la question des valeurs en éducation sexuelle, mais avec des visions différentes. Alors que le groupe SEXO insiste sur l'importance de l'éducation sexuelle et déplore le fait qu'il n'y en a pas assez ou qu'elle soit faite de manière peu optimale (e.g.,

« bâclée », « oubliée », « négligée », « écourtée »⁶⁷), le groupe RELI se centre plutôt sur des questions éthiques entourant la manière dont elle est transmise, jugée souvent négative (e.g., « malhonnêteté adulte »), et sur ses conséquences néfastes sur les acteurs concernés (e.g., « enfants troublés », « adolescents choqués », « parents frustrés »).

Chez le groupe HOMO, la dimension reproductive/sociosanitaire domine (surtout la sous-catégorie « anatomie et biologie de la reproduction »), suivie de la dimension sociale/psychosociologique (les sous-catégories « orientation sexuelle et hétérosexisme » et « rapports sociaux de sexe » étant particulièrement saillantes). Chez les mères, la dimension sociale/psychosociologique domine également, rejoignant le groupe HOMO (mais c'est surtout la sous-catégorie « normes et contrôle sociaux sexuels » qui est saillante), suivie de la dimension didactique, comme chez le groupe SEXO (mais ce sont les sous-catégories « information » et « prévention/promotion » qui sont particulièrement saillantes chez les mères). Ainsi, le groupe HOMO et les mères semblent particulièrement préoccupés par le caractère social de l'éducation sexuelle, le premier mettant l'accent sur les réalités entourant l'orientation sexuelle (e.g., « orientation sexuelle », « homosexualité », « bisexualité ») et les rapports sociaux de sexe (e.g., « sexisme », « stéréotypes »), alors que les mères se centrent plus sur les normes et contrôle sociaux sexuels en place et vécus dans leur jeunesse (e.g., « tabou », « secret », « cachette », « restrictions »). En outre, les mères rejoignent le groupe SEXO dans l'importance qu'elles accordent à la dimension didactique, ces deux groupes étant directement impliqués dans l'éducation des jeunes. Alors que les mères mettent l'accent sur le caractère informatif et préventif de l'éducation sexuelle (e.g., « prévention », « promotion »), le groupe SEXO invoque l'éducation et la formation de manière plus générale (e.g., « enseignement », « pédagogie », « formation »).

Les Tableaux 11 et 12 montrent respectivement les proportions de participantes ayant fait mention des mots dans chacun des groupes d'intérêts, ainsi que chez les mères et les filles.

⁶⁷ Exemples de mots ou groupes de mots évoqués par les participantes.

Tableau 11

Proportions (%) de participantes dans chacun des groupes d'intérêts ayant fait mention des mots

Catégorie	Proportion (%) ^a						
	GROS (n=6)	PLAN (n=4)	COFE (n=5)	SEXO (n=4)	RELI (n=7)	HOMO (n=4)	TOTAL (N=30)
1. Acteurs :							
1.1 École	50,00	75,00	60,00	25,00	57,14	25,00	50,00
1.2 Famille	33,33	25,00	80,00	0,00	71,43	0,00	40,00
1.3 Autres intervenant-es	16,67	0,00	40,00	0,00	42,86	0,00	20,00
1.4 Jeunes	66,67	50,00	20,00	50,00	100,00	25,00	56,67
1.5 Pairs	16,67	25,00	20,00	25,00	14,29	25,00	20,00
1.6 Médias	33,33	25,00	40,00	50,00	42,86	25,00	36,67
1.7 Église	16,67	0,00	0,00	0,00	14,29	0,00	6,67
1.8 État	0,00	0,00	0,00	0,00	14,29	0,00	3,33
Total	83,33	100,00	80,00	100,00	100,00	50,00	86,67
2. Dimensions :							
2.1 Didactique (total)	83,33	75,00	60,00	100,00	85,71	25,00	73,33
2.2 Reproductive/sociosan. (total)	100,00	100,00	80,00	75,00	71,43	100,00	86,67
2.3 Sexuelle (total)	100,00	75,00	60,00	75,00	42,86	25,00	63,33
2.4 Affective/relationnelle (total)	100,00	50,00	80,00	75,00	100,00	75,00	83,33
2.5 Axiologique/éthique (total)	50,00	25,00	100,00	75,00	85,71	75,00	70,00
2.6 Sociale/psychosociol. (total)	83,33	75,00	80,00	50,00	57,14	75,00	70,00

Note. ^a Ces proportions (%) sont basées sur des échantillons de petite taille.

Tableau 12

Proportions (%) des mères et des filles ayant fait mention des mots

Catégorie	Proportion (%) ^a		
	Mères (n = 10)	Filles (n = 10)	TOTAL (N = 20)
1. Acteurs :			
1.1 École	30,00	80,00	55,00
1.2 Famille	30,00	40,00	35,00
1.3 Autres intervenant-es	0,00	10,00	5,00
1.4 Jeunes	10,00	20,00	15,00
1.5 Pairs	20,00	20,00	20,00
1.6 Médias	40,00	30,00	35,00
1.7 Église	0,00	0,00	0,00
1.8 État	0,00	0,00	0,00

Total	70,00	90,00	80,00
2. Dimensions :			
2.1 Didactique (total)	70,00	60,00	65,00
2.2 Reproductive/sociosanitaire (total)	90,00	70,00	80,00
2.3 Sexuelle (total)	70,00	60,00	65,00
2.4 Affective/relationnelle (total)	70,00	40,00	55,00
2.5 Axiologique/éthique (total)	40,00	30,00	35,00
2.6 Sociale/psychosociologique (total)	70,00	20,00	45,00

Note. ^a Ces proportions (%) sont basées sur des échantillons de petite taille.

Le calcul des proportions de participantes ayant fait mention des mots permet de vérifier dans quelle mesure les mots évoqués sont représentatifs de chacun des groupes (groupes d'intérêts, groupe des mères, groupe des filles) ou simplement l'apanage de quelques membres. Globalement, 60% et plus des participantes de chaque groupe (d'intérêts, mères, filles) abordent une majorité de catégories (4/7 et plus⁶⁸), ce qui suggère un partage groupal des mots évoqués.

Les catégories étant parfois abordées dans des proportions moindres sont les dimensions axiologique/éthique (GROS, PLAN, mères, filles), sociale/psychosociologique (SEXO, RELI, filles), affective/relationnelle (PLAN, filles) et sexuelle (RELI et HOMO). Ainsi, les contenus qui semblent plus abstraits, tels que les valeurs, et plus loin de la sexualité immédiate des personnes, tels que les aspects sociaux, se sont révélés moins populaires. Aussi, c'est l'aspect plus abstrait du « rapport à soi, à l'autre et à l'objet » de la dimension affective/relationnelle qui est abordé par un moins grand nombre de filles. Enfin, il faut noter le nombre réduit de participantes des groupes RELI et HOMO ayant évoqué la dimension sexuelle. Il est possible que des tabous relatifs à la sexualité ou une préoccupation pour ses aspects plus affectifs dans le groupe RELI et une préoccupation plus grande pour son caractère social et politique dans le groupe HOMO (e.g., enjeux sociaux liés à l'orientation sexuelle), en soient la cause. Cela demeure cependant à être confirmé par les analyses subséquentes.

⁶⁸ La catégorie « acteurs » et les six dimensions de l'éducation sexuelle.

3.2.3 Principes organisateurs et prises de position des groupes d'intérêts, des mères et des filles : une première exploration quantitative

La deuxième étape de l'étude des représentations sociales selon l'école de Genève consiste à dégager les principes organisateurs des représentations sociales, à travers les prises de position des groupes d'intérêts, des mères et des filles par rapport à eux.

Afin de dégager les principes organisateurs des prises de position, il est d'usage de recourir à des analyses statistiques de données textuelles (Doise et al, 1992; Lebart, 2003), notamment à l'analyse factorielle des correspondances (AFC). Plus précisément, les principes organisateurs des prises de position des participantes à l'égard des acteurs, des dimensions et des sous-catégories de l'éducation sexuelle dégagés de l'association de mots⁶⁹ sont explorés ici. Une AFC a été effectuée, à l'aide du logiciel XLSTAT-Pro (version 2010), à partir du tableau de fréquences des évocations spontanées (mots ou groupes de mots regroupés en catégories) pour chacun des groupes d'intérêts et pour les mères et les filles agrégées. La table lexicale qui en a résulté forme une matrice de 8 (chacun des six groupes d'intérêts, les mères agrégées, les filles agrégées) x 29 catégories (huit acteurs et chacune des 21 sous-catégories des six dimensions de l'éducation sexuelle). Le test du chi-carré sur l'indépendance des lignes et des colonnes du tableau s'est révélé significatif, le risque de rejeter l'hypothèse nulle d'indépendance alors qu'elle est vraie étant inférieure à 0,0001 ($p = 0,05$, voir Tableau 13). En d'autres termes, il existe un lien entre les mots évoqués et les groupes de participantes. À noter que le risque de rejeter l'hypothèse d'indépendance dans le cas de l'AFC est en général très faible.

Tableau 13

Test d'indépendance de l'AFC

Chi-carré - valeur observée	434,997
Chi-carré - valeur critique	229,663

⁶⁹ Il aurait été possible de faire une telle analyse sur le corpus de 1000 pages de *focus groups* et d'entretiens individuels, mais cela aurait été très laborieux (e.g., découpage d'un corpus volumineux en de très petites unités lexicales), d'autant plus si l'on tient compte de l'analyse qualitative exhaustive réalisée dans le cadre de cette thèse (voir plus loin). Ainsi, le recours aux données circonscrites que représentent les mots ou groupes de mots issus de l'association de mots, technique par ailleurs souvent utilisée par les chercheuses et les chercheurs dans le domaine, se révèle plus efficiente.

Valeur p	< 0,0001
Seuil alpha	0,05

Le Tableau 14 informe sur la qualité des sept facteurs issus de l'AFC, en présentant leurs valeurs propres (*eigenvalues*) et le pourcentage de variance expliquée par chacun d'entre eux ainsi que pour l'ensemble.

Tableau 14

Importance des sept facteurs de l'AFC

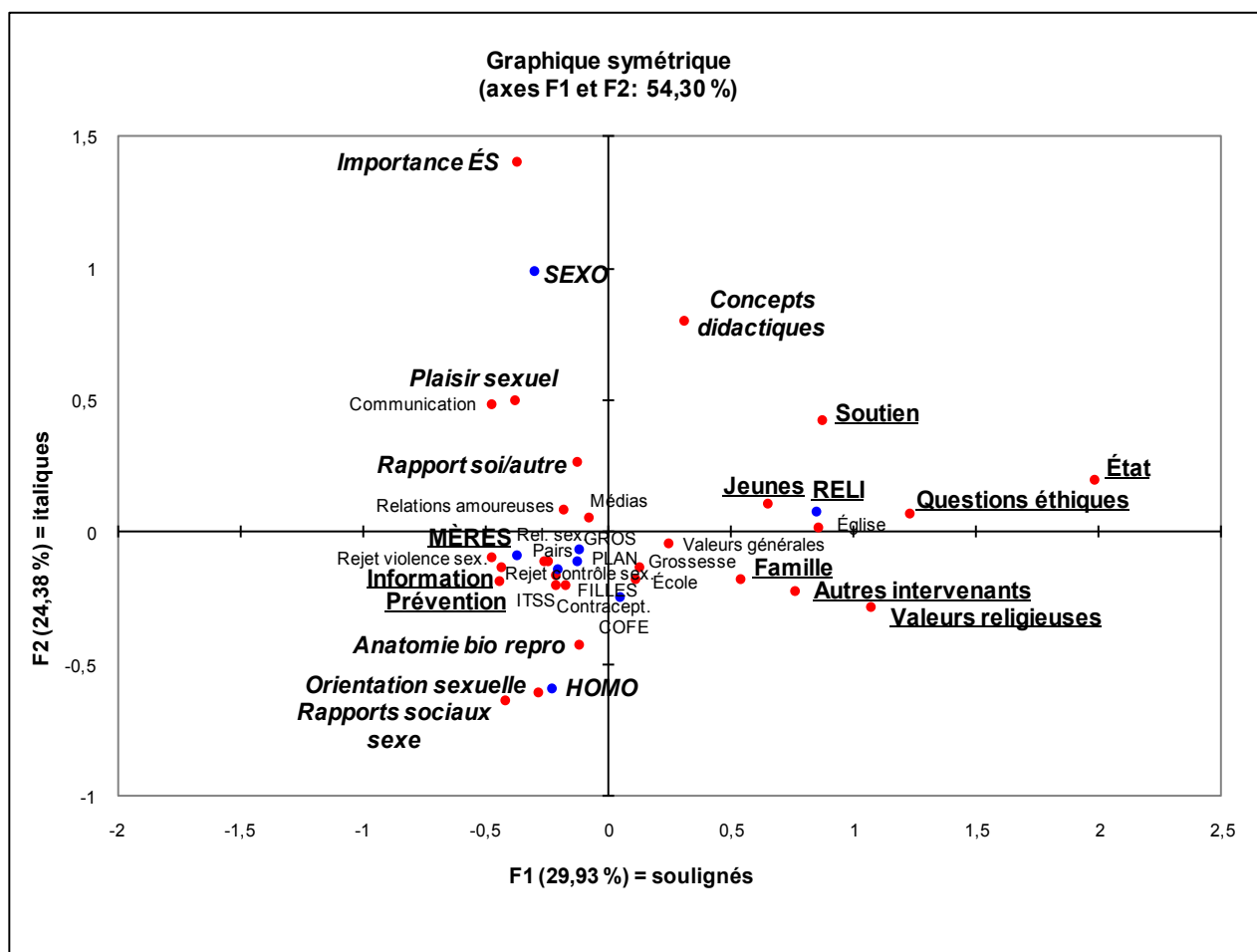
Facteur	Valeur propre (<i>eigenvalue</i>)	% variance expliqué	% variance cumulé
1	0,183	29,927	29,927
2	0,149	24,376	54,303
3	0,100	16,272	70,575
4	0,079	12,823	83,398
5	0,043	7,093	90,490
6	0,035	5,697	96,188
7	0,023	3,812	100,000

Note. Inertie totale = 0,613 ($p < 0,05$)

Ensemble, les facteurs 1 et 2 expliquent 54,30% de la variance totale, ce qui est appréciable (Doise et al, 1992). Bien que le facteur 3 contribue à augmenter la variance expliquée à 70,58%, il ne sera pas retenu dans l'interprétation pour diverses raisons. D'abord, d'un point de vue statistique, non seulement il n'explique à lui seul que 16,27% de la variance, mais aussi un écart important est observé entre sa valeur et celle du facteur 2 (24,38%). En outre, d'un point de vue conceptuel et théorique, ce dernier n'apporte pas de compréhension supplémentaire à la formation des principes organisateurs lorsque ses coordonnées sont projetées sur deux axes (avec celles du facteur 1, par exemple). Aussi, pour des raisons de facilité de représentation graphique, la solution retenue est formée des deux premiers facteurs dont les coordonnées (attribuées à chacun des groupes d'intérêts, des mères agrégées, des filles agrégées et des catégories) ont été projetées sur deux axes, comme l'illustre la Figure 2.

Figure 2

Représentation graphique des groupes d'intérêts, des mères agrégées, des filles agrégées et des catégories sur les axes factoriels 1 et 2 à la suite de l'AFC



Note. Les mots dont la police est plus grande contribuent davantage à la formation des axes factoriels. Plus précisément, les mots soulignés contribuent à la formation de l'axe factoriel 1 et ceux en italiques à celle de l'axe factoriel 2.

Afin de déterminer l'appartenance d'un élément à un axe factoriel en particulier plutôt qu'à un autre et de faciliter l'interprétation, les principes suivants ont été appliqués. Le premier, de nature statistique et largement accepté dans la littérature (Doise et al, 1992), implique de considérer les éléments dont la contribution à un axe factoriel dépasse la moyenne (0,125 pour les groupes d'intérêts, les mères et les filles et 0,034 pour les catégories – voir le Tableau 15). Le second, de nature théorique, prend en compte la pertinence conceptuelle pour faciliter la compréhension et la dénomination d'un axe factoriel.

Tableau 15

Résultats de l'AFC lexicale pour les groupes d'intérêts, les mères agrégées, les filles agrégées et les catégories – coordonnées, contributions et cosinus carrés pour les deux premiers axes factoriels

Groupes, mères, filles et catégories	Coordonnées		Contributions		Cosinus carré	
	Axe 1	Axe 2	Axe 1	Axe 2	Axe 1	Axe 2
SEXO	-0,299	0,988	0,054	0,728	0,078	0,851
GROS	-0,119	-0,065	0,011	0,004	0,052	0,016
PLAN	-0,124	-0,113	0,006	0,006	0,039	0,032
HOMO	-0,231	-0,597	0,022	0,182	0,040	0,270
RELI	0,850	0,077	0,744	0,007	0,974	0,008
COFE	0,050	-0,245	0,002	0,048	0,007	0,158
MÈRES	-0,371	-0,092	0,133	0,010	0,348	0,021
FILLES	-0,209	-0,141	0,028	0,016	0,081	0,037
École	0,114	-0,181	0,005	0,016	0,062	0,156
Famille	0,539	-0,176	0,071	0,009	0,575	0,062
Autres intervenants	0,765	-0,228	0,045	0,005	0,432	0,038
Jeunes	0,648	0,104	0,081	0,003	0,737	0,019
Pairs	-0,245	-0,115	0,005	0,001	0,516	0,113
Médias	-0,078	0,053	0,001	0,001	0,042	0,019
État	1,986	0,198	0,061	0,001	0,918	0,009
Église	0,854	0,015	0,011	0,000	0,350	0,000
Concepts didactiques généraux	0,311	0,799	0,016	0,132	0,117	0,769
Prévention/promotion	-0,442	-0,184	0,033	0,007	0,335	0,058
Information	-0,439	-0,135	0,046	0,005	0,791	0,075
Communication	-0,475	0,482	0,021	0,026	0,260	0,267
Soutien	0,871	0,421	0,041	0,012	0,647	0,151
Anatomie/biologie reproduction	-0,121	-0,426	0,004	0,065	0,028	0,346
Contraception/ prophylaxie	-0,171	-0,199	0,010	0,016	0,120	0,163
Grossesse/maternité/ avortement	0,128	-0,134	0,004	0,005	0,079	0,085
ITSS/SIDA	-0,212	-0,203	0,007	0,007	0,097	0,089
Gestes/relations sexuels	-0,260	-0,111	0,022	0,005	0,208	0,038
Plaisir sexuel	-0,381	0,497	0,030	0,063	0,187	0,317
Relations amoureuses	-0,185	0,081	0,008	0,002	0,144	0,028
Rapport à soi/autre/	-0,126	0,262	0,006	0,033	0,064	0,275

objet						
Importance ÉS ^a	-0,369	1,405	0,025	0,447	0,058	0,836
Valeurs générales	0,243	-0,040	0,016	0,001	0,299	0,008
Valeurs religieuses/ spirituelles	1,072	-0,283	0,071	0,006	0,574	0,040
Questions éthiques	1,232	0,072	0,292	0,001	0,934	0,003
Normes/contrôle sociaux sexuels (rejet des)	-0,211	-0,168	0,013	0,010	0,137	0,087
Orientation sexuelle/ hétérosexisme	-0,286	-0,612	0,006	0,032	0,023	0,107
Violence sexuelle (dénonciation de la)	-0,473	-0,099	0,019	0,001	0,140	0,006
Rapports sociaux sexe	-0,422	-0,635	0,031	0,088	0,178	0,404

Note. Les valeurs en caractères gras sont celles qui se situent au-dessus de la moyenne et celles en caractères gras et italiques sont celles qui s'en approchent. Ces dernières sont considérées dans l'interprétation. ^a ÉS = éducation sexuelle.

Le premier axe factoriel (horizontal, avec 29,93% de variance expliquée) suggère une vision restrictive, de fermeture versus compréhensive, d'ouverture à l'égard de l'éducation sexuelle ou de la sexualité. Du côté droit, on retrouve les associations « questions éthiques », « valeurs religieuses et spirituelles », de même que « jeunes », « famille », « État », « autres intervenant-es », « soutien » et, en moindre importance, « Église ». Ces associations sont généralement celles du groupe RELI, laissant entendre que ses membres sont préoccupées par des règles et des principes (questions éthiques et religieuses) qui encadrent de manière stricte la sexualité. L'attention de ce groupe est portée vers différents acteurs de l'éducation sexuelle; les jeunes, la famille et l'Église, envers lesquels ses membres présentent une attitude favorable, voire protectrice, et l'État et les autres intervenant-es de la santé, envers lesquels leur attitude est défavorable⁷⁰. Enfin, le soutien ressort comme méthode d'intervention privilégiée. Du côté gauche, se retrouvent les associations « information » et « prévention/promotion » et, en moindre importance, « rejet

⁷⁰ Voici certains mots ou groupes de mots, tirés de l'association de mots, qui témoignent d'une attitude favorable, voire protectrice, envers les jeunes et la famille : « Droits des jeunes », « Protection des enfants », « Droits des parents », « Respect des parents par le système ». Voici certains mots ou groupes de mots, tirés de l'association de mots, qui témoignent d'une attitude défavorable envers l'État et les intervenant-es de la santé : « Malhonnêteté des intervenants », « Valeurs sexuelles imposées par l'État ». Ces prises de position ressortent d'ailleurs dans le *focus group* réalisé auprès du groupe RELI (voir plus loin).

violence sexuelle » et « rejet contrôle sexuel ». Ces associations sont celles du groupe des MÈRES. Elles montrent leur attitude d'ouverture face à l'éducation sexuelle et à la sexualité; non seulement dénoncent-elles les normes et contrôle sociaux sexuels de même que la violence sexuelle, mais elles privilégient l'information sur la sexualité, la prévention des problèmes qui y sont liés (e.g., violence sexuelle) et la promotion de saines habitudes sexuelles comme méthodes d'intervention.

Le deuxième axe factoriel (vertical, avec 24,38% de variance expliquée) oppose une vision individuelle et privée de la sexualité à une vision sociale et politique. En haut du graphique, on observe les associations « importance de l'éducation sexuelle (ÉS) », « concepts didactiques », « plaisir sexuel » et « rapport à soi/autre/objet ». Ces associations émanent du groupe SEXO, qui se situe davantage dans la première vision, en accordant une place importante à l'éducation sexuelle dans la vie des personnes, incluant le recours à des concepts didactiques larges (« éducation », « formation », « pédagogie »), de même qu'à des notions plus individuelles comme le plaisir sexuel (« droit au plaisir »), avec, aussi, des préoccupations plus affectives/relationnelles liées au rapport à soi, à l'autre et à l'objet « sexualité ». Au bas du graphique, se retrouvent les associations « rapports sociaux de sexe », « anatomie et biologie de la reproduction » et « orientation sexuelle ». Ces associations, qui révèlent la seconde vision de la sexualité, plus sociale et politique, émanent du groupe HOMO, qui se montre préoccupé par des concepts tels l'anatomie et la biologie de la reproduction, qui représentent un possible enjeu social pour les mères lesbiennes⁷¹, par les rapports sociaux de sexe entrant en jeu dans la sexualité (e.g., « sexisme », « stéréotypes ») et par l'orientation sexuelle et l'hétérosexisme, avec les enjeux sociétaux et psychosociaux qui y sont reliés.

⁷¹ À première vue, l'anatomie et la biologie de la reproduction apparaissent comme des phénomènes plus individuels ou privés. Cependant, nous posons l'hypothèse qu'il peut aussi s'agir, pour le groupe HOMO notamment, d'un enjeu social. En effet, l'accès à la procréation médicalement assistée est un enjeu pour plusieurs lesbiennes qui souhaitent devenir mères. D'ailleurs, en comparaison aux autres participantes de l'étude, qui font mention de mots plus généraux liés à l'anatomie et à la reproduction (« anatomie », « corps », « menstruations »), les membres du groupe HOMO évoquent plusieurs mots très spécifiques (« *sperm and egg* », « *fallopian tube* », « utérus », hormones, cycle menstruel), en plus d'être les seules à nommer la « reproduction assistée ». Mentionnons d'emblée que les femmes du groupe HOMO révéleront lors du *focus group* être devenues des « expertes » dans l'art de reconnaître leur période de fertilité, c'est-à-dire leur ovulation.

Pour compléter l'information fournie par l'AFC et mieux faire ressortir l'importance des insertions sociales dans la différenciation des prises de position (processus d'ancrage), un calcul des spécificités a été effectué à partir des évocations issues de l'association de mots, en faisant ressortir les éléments (catégories, dans le présent cas) dont la fréquence dans un groupe (chacun des groupes d'intérêts, le groupe des mères agrégées et le groupe des filles agrégées) est anormalement supérieure ou inférieure à la fréquence moyenne dans tout le corpus (Lebart, 2003). Pour ce faire, le logiciel DTM-VIC de Lebart (version 4.7) a été utilisé. Le Tableau 16 expose les spécificités dégagées. À noter qu'une valeur-test supérieure à 2 est normalement reconnue significative. D'ailleurs, selon Morineau et Rakotomalala (2006), une valeur-test très supérieure à 1,645 (seuil des valeurs-tests d'un test unilatéral à 5%) indique la présence d'une règle vraisemblablement très intéressante. D'où la décision de conserver les spécificités pour lesquelles une valeur-test de 1,9 et plus est observée ($p < 0,05$).

Tableau 16

Spécificités pour les groupes d'intérêts, les mères agrégées et les filles agrégées

Spécificités groupes, mères et filles	Valeur-test	p
SEXO		
Importance de l'ÉS	5,585	0,000
Plaisir sexuel	2,495	0,006
Concepts didactiques généraux	2,461	0,007
Famille	-2,034	0,021
GROS		
--	--	--
PLAN		
--	--	--
HOMO		
Orientation sexuelle et hétérosexisme	3,525	0,000
Anatomie et biologie de la reproduction	3,022	0,001
Rapports sociaux de sexe	1,965	0,025
RELI		
Questions éthiques	4,887	0,000
Jeunes	2,756	0,003
Valeurs religieuses et spirituelles	2,423	0,008
Famille	2,364	0,009
Soutien	1,933	0,027

Rapports sociaux de sexe	-2,433	0,007
Prévention/promotion	-2,354	0,009
Information	-2,282	0,011
Plaisir sexuel	-1,982	0,024
Gestes et relations sexuels	-1,920	0,027
COFE		
Autres intervenant-es	2,016	0,022
MÈRES AGRÉGÉES		
Violence sexuelle	3,157	0,001
Normes et contrôle sociaux sexuels	2,001	0,023
Questions éthiques	-2,447	0,007
Anatomie et biologie de la reproduction	-1,987	0,023
FILLES AGRÉGÉES		
Gestes et relations sexuels	2,489	0,006
École	2,165	0,015
Contraception prophylaxie	2,012	0,022
Rapport à soi autre objet	-3,035	0,001

De manière générale, les résultats concernant les spécificités sont cohérents avec ceux observés dans l'AFC. Chez le groupe SEXO, l'importance accordée à l'éducation sexuelle ressort fortement, suivie de la notion de plaisir sexuel et des concepts didactiques généraux. L'acteur famille est par contre très peu abordé par ce groupe, peut-être en raison du fait que les sexologues travaillent surtout dans des milieux sociaux formels (e.g., santé et services sociaux, scolaire). Le groupe HOMO, quant à lui, insiste particulièrement sur les notions d'orientation sexuelle, d'anatomie et biologie de la reproduction et de rapports sociaux de sexe. Ces notions ont une connotation sociale et politique, les enjeux entourant la reconnaissance et le respect de la diversité d'orientations sexuelles, les spécificités de la sexualité des femmes et l'accès pour les lesbiennes à la reproduction, sont centraux dans les mots évoqués. Le groupe RELI se préoccupe particulièrement de questions éthiques (e.g., « respect de la fécondité ») et des valeurs religieuses dans la sexualité, des acteurs jeunes et famille (pour les droits desquels il se préoccupe) et aborde le soutien comme méthode d'intervention. En revanche, la dimension sociale des rapports sociaux de sexe ressort nettement moins chez ce groupe, de même que les méthodes d'intervention de type sociosanitaire (information, prévention/promotion), ainsi que la dimension plus strictement sexuelle de l'éducation sexuelle (gestes, relations et plaisir sexuels). Les groupes GROS et

PLAN ne se distinguent pas statistiquement des autres et le groupe COFE, formé d'une majorité d'enseignantes, mentionne plus souvent les autres intervenant-es de l'éducation sexuelle, peut-être en raison de leur rôle complémentaire dans l'éducation sexuelle scolaire (e.g., les infirmières scolaires).

Chez les mères (agrégées), le rejet de la violence et des normes et contrôle sociaux sexuels ressortent davantage. Par exemple, elles emploient des mots comme « abus » et « viol », mais aussi « tabous », « cachette » et « restrictions » dans l'association de mots. Cependant, elles abordent beaucoup moins les questions éthiques et les aspects plus strictement anatomiques de l'éducation sexuelle. Enfin, les filles (agrégées) mentionnent davantage un aspect plus concret de la dimension sexuelle de l'éducation sexuelle, soit les gestes et relations sexuels, abordent particulièrement l'acteur école (elles ont toutes participé au programme formel d'éducation sexuelle québécois) et nomment fréquemment la dimension sociosanitaire de la contraception/prophylaxie, un des principaux sujets abordés à l'école. Cependant, l'aspect plus abstrait de la dimension affective/relationnelle « rapport à soi, à l'autre et à l'objet » ne reçoit pas cette attention, bien au contraire. Les filles semblent en général avoir des préoccupations plus concrètes que leurs aînées, ce qui est cohérent d'un point de vue développemental. À noter également que le discours du groupe RELI apparaît très différent, voire opposé, à celui des filles, cibles de l'éducation sexuelle. Ces constats sont en concordance avec ceux effectués relativement aux fréquences et aux proportions présentées au début de ce chapitre.

Les données pour réaliser l'AFC ayant été agrégées (ce sont les groupes d'intérêts comme entités globales et non chacune des femmes qui en sont membres qui sont considérés), il est impossible de vérifier l'importance de certaines autres variables d'ancrage (e.g., âge des participantes, pratique religieuse) sur la représentation sociale de l'éducation sexuelle, par des analyses telles qu'une projection de variables supplémentaires dans le graphique de l'AFC. Par contre, il ressort des résultats que l'engagement dans un groupe d'intérêts ou communautaire joue comme variable d'ancrage, certains groupes d'intérêts (RELI, SEXO et HOMO) ayant particulièrement contribué à la formation des axes factoriels. Cela étant précisé, l'ancrage sera exploré plus en profondeur dans la section qualitative qui suit.

Cette première ébauche d'appréhension des représentations sociales de l'éducation sexuelle par l'analyse des résultats au test d'association de mots, pour sommaire qu'elle soit, fournit déjà des indices intéressants sur les principes organisateurs de cette représentation et sur les différentes prises de position possibles selon les groupes examinés. Pour explorer plus à fond ces résultats et en valider la signification, ils seront mis en relation, dans un souci de triangulation, avec les résultats de l'analyse qualitative des *focus groups* et des entretiens individuels, présentés à la section suivante. Mais avant, et en appui aux constats faits jusqu'à maintenant, sont présentés les résultats de l'analyse des positions prises par les participantes sur des thèmes controversés en lien avec la sexualité.

Certaines prises de position des groupes d'intérêts, des mères et des filles par rapport à des thèmes relevés dans la littérature qui peuvent être source de dissensions entre divers groupes sociaux, voire de controverses, en matière d'éducation sexuelle, ont été étudiées. Ces thèmes ont fait l'objet de questions d'opinions fermées (où 4 correspond à « tout à fait en accord » et 1 à « tout à fait en désaccord ») incluses à la fin du questionnaire de renseignements sociodémographiques (voir Annexe C pour les groupes d'intérêts, questions 23 à 34; et Annexe D pour les mères et les filles, questions 18 à 29⁷²). Les scores moyens et les écarts types obtenus pour les groupes d'intérêts sont présentés au Tableau 17. Aucun test statistique n'a été réalisé pour vérifier la présence de différences significatives entre les moyennes des groupes d'intérêts, des mères et des filles, une trop faible puissance statistique liée à la petite taille de l'échantillon en aurait résulté. Il faut donc envisager ces résultats comme des tendances qui viendront appuyer les constats effectués dans l'analyse qualitative des *focus groups* et des entretiens individuels présentés plus loin.

⁷² Il est à noter que les réponses aux questions 28 à 30 pour les groupes d'intérêts et 23 à 25 pour les mères et les filles, leur demandant de se positionner à savoir si les comportements sexuels et les différences entre les filles et les garçons sont attribuables selon eux à des phénomènes biologiques ou sociaux (le débat sexe « biologique » versus sexe « social ») ne sont pas présentées ici, parce que ces questions n'ont pas toujours été bien comprises par les participantes. D'ailleurs, les résultats qui en découlent sont mitigés et difficilement interprétables.

Tableau 17

Moyennes aux questions d'opinions fermées relatives à l'éducation sexuelle pour les groupes d'intérêts

Question	Groupe							
	GROS (n = 6)	PLAN (n = 4)	COFE (n = 5)	SEXO (n = 4)	RELI (n = 7)	HOMO (n = 4)	GROUPES TOTAL (N = 6) ^a	GROUPES SANS RELI (N = 5)
Contraception								
M	4,00	4,00	4,00	3,75	1,43	4,00	3,53	3,95
É.T.	0,00	0,00	0,00	0,50	0,53	0,00	1,03	0,22
Choix grossesse								
M	4,00	4,00	4,00	4,00	2,00 ^b	4,00	3,67 ^b	4,00
É.T.	0,00	0,00	0,00	0,00	0,89 ^b	0,00	0,82 ^b	0,00
Homosexualité								
M	4,00	4,00	4,00	4,00	2,00	4,00	3,67	4,00
É.T.	0,00	0,00	0,00	0,00	1,15	0,00	0,82	0,00
Bisexualité								
M	3,83	3,75	3,60	3,75	1,71	4,00	3,44	3,79
É.T.	0,41	0,50	0,89	0,50	1,11	0,00	0,86	0,32
Abstinence								
M	2,67	1,25	2,50 ^b	2,00	3,71	1,75	2,31 ^b	2,03 ^b
É.T.	0,82	0,50	1,29 ^b	0,82	0,76	0,50	0,86 ^b	0,32 ^b
Sexualité affaire privée^c								
M	1,33	1,75	2,00	1,75	1,57	1,25	1,61	1,62
É.T.	0,52	0,50	0,71	0,50	0,53	0,50	0,28	0,09
Mouvement femmes								
M	4,00	3,50	4,00	3,25	2,57	4,00	3,55	3,75
É.T.	0,00	0,58	0,00	0,50	0,53	0,00	0,58	0,30
Égalité femmes hommes atteinte								
M	2,17	1,75	1,60	2,00	2,00	1,75	1,88	1,85
É.T.	0,41	0,50	0,55	0,00	0,58	0,96	0,21	0,34
Engagement femmes								
M	3,33	3,25	3,60	2,50	3,00	3,50	3,20	3,24
É.T.	0,52	0,50	0,55	0,58	1,00	0,58	0,40	0,04

Note. ^a Les moyennes et écarts types « GROUPES TOTAL » et « GROUPES SANS RELI » sont calculés à partir des moyennes et des écarts types de chacun des 6 groupes ou des 5 groupes (et non à partir des données individuelles des participantes), chaque groupe étant considéré comme une entité globale. ^b Indique une donnée manquante. ^c Cet énoncé se lit comme suit : « la sexualité est une affaire personnelle, privée; elle n'est pas vraiment influencée par la société ».

De façon générale, mis à part le groupe RELI, c'est pourquoi nous présentons au Tableau 17 le total des groupes et le total des groupes en excluant RELI, on observe des opinions grosso modo similaires entre les différents groupes d'intérêts. En effet, ces derniers se

montrent très favorables à la contraception, au libre choix quant à l'issue d'une grossesse non planifiée, à l'homosexualité et à la bisexualité. En revanche, ils présentent une position moins favorable à la promotion de l'abstinence sexuelle auprès des adolescentes et des adolescents, exception faite du groupe RELI, qui s'y montre très favorable. Précisant leurs réponses dans le questionnaire, certaines femmes membres de ce groupe mentionnent préférer le vocable « chasteté » à celui d' « abstinence sexuelle », considérant le premier plus positif. Certaines membres des groupes GROS et COFE se montrent pour leur part plutôt d'accord avec la promotion de l'abstinence sexuelle, mais, comme elles le précisent dans le questionnaire, seulement si tous les choix possibles sont présentés aux jeunes (e.g., être active ou actif sexuellement, attendre de se sentir prête ou prêt avant de le devenir ou choisir de s'abstenir de relations sexuelles pour des raisons personnelles). En bref, pour ces deux groupes, l'abstinence sexuelle ne saurait être prescrite, mais seulement présentée comme un choix parmi d'autres. En outre, les groupes d'intérêts sont plutôt en désaccord avec l'assertion voulant que la sexualité soit personnelle et privée, sans véritable influence de la société. Par ailleurs, la plupart des groupes d'intérêts est tout à fait ou plutôt en accord avec l'énoncé voulant que le mouvement des femmes ait contribué à l'amélioration de la société; seul le groupe RELI se montre réservé à ce sujet. Dans la même veine, les groupes sont plutôt en désaccord avec l'assertion voulant que l'égalité femmes-hommes soit atteinte dans la société. Enfin, la majorité des groupes d'intérêts, incluant le groupe RELI, déclare présenter un engagement assez élevé envers la condition des femmes, à l'exception du groupe SEXO qui se déclare moins engagé.

Voici maintenant, présentés au Tableau 18, les scores moyens et les écarts types obtenus pour les mères et les filles.

Tableau 18

Moyennes aux questions d'opinions fermées relatives à l'éducation sexuelle pour les filles et les mères

Question	Mères (n = 10)	Filles (n = 10)	Total (N = 20)
Contraception			
M	3,70	4,00	3,85
É.T.	0,67	0,00	0,48

Choix grossesse			
M	3,50	3,90	3,70
É.T.	1,08	0,32	0,54
Homosexualité			
M	3,20	3,80	3,50
É.T.	1,23	0,42	0,57
Bisexualité			
M	2,90	3,60	3,25
É.T.	1,29	0,70	0,42
Abstinence			
M	2,00	2,00	2,00
É.T.	1,15	0,82	0,24
Sexualité affaire privée			
M	1,50	1,90	1,70
É.T.	0,71	0,99	0,20
Mouvement femmes			
M	3,60	3,50	3,55
É.T.	0,52	0,71	0,13
Égalité femmes hommes atteinte			
M	1,90	2,20	2,05
É.T.	0,88	0,63	0,17
Engagement femmes			
M	2,30	1,20	1,75
É.T.	0,95	0,42	0,37

En général, les mères et les filles présentent une position très favorable à la contraception et au libre choix dans le cas d'une grossesse non planifiée, mais l'opinion des mères est plus variable à l'égard de ce deuxième énoncé (voir écart type). En outre, bien que mères et filles se montrent favorables à l'homosexualité et à la bisexualité, les filles semblent l'être davantage que leurs mères. En fait, certaines mères semblent montrer une réserve face à la bisexualité en particulier. Mères et filles se révèlent plutôt en désaccord avec la promotion de l'abstinence sexuelle auprès des adolescentes et des adolescents; elles se déclarent aussi plutôt en désaccord avec l'assertion selon laquelle la sexualité est une affaire privée, non influencée par la société. Les positions des deux sont positives face au mouvement des femmes et elles tendent à être plutôt en désaccord avec l'énoncé voulant que l'égalité entre les femmes et les hommes soit atteinte. Enfin, mères et filles se déclarent, en moyenne, peu ou pas engagées dans des activités visant le soutien aux femmes ou l'avancement de ces dernières, les filles se déclarant moins impliquées que les mères.

Enfin, si l'on compare brièvement les prises de position des groupes d'intérêts (total) avec celles des mères-filles (total), des prises de position relativement semblables sont observées, sauf en ce qui concerne l'engagement dans des activités visant l'amélioration de la condition des femmes; les groupes d'intérêts se déclarant plus impliqués à cet égard.

3.3 Résultats de l'analyse qualitative des *focus groups* et des entretiens individuels : une vision plus en profondeur des représentations

Dans la présente section, et toujours suivant la démarche proposée par l'école de Genève, nous proposons de mettre en relief les représentations sociales ou le savoir commun entourant l'éducation sexuelle ainsi que différentes prises de position des participantes face à ce savoir commun, mais à partir de l'analyse des *focus groups* et des entretiens individuels, qui forment le cœur des matériaux recueillis pour la thèse. Par la suite, un tableau des principales convergences et divergences présentes dans le discours des groupes d'intérêts, des mères et des filles est brossé, les principes organisateurs des prises de position sont brièvement discutés et leur ancrage dans des réalités sociologiques et psychologiques/psychosociologiques est exploré. Aucun indicateur quantitatif n'est tiré de cette analyse; cette dernière est restée purement qualitative, car la recherche de sens et non la répartition quantitative des contenus est fondamentalement visée.

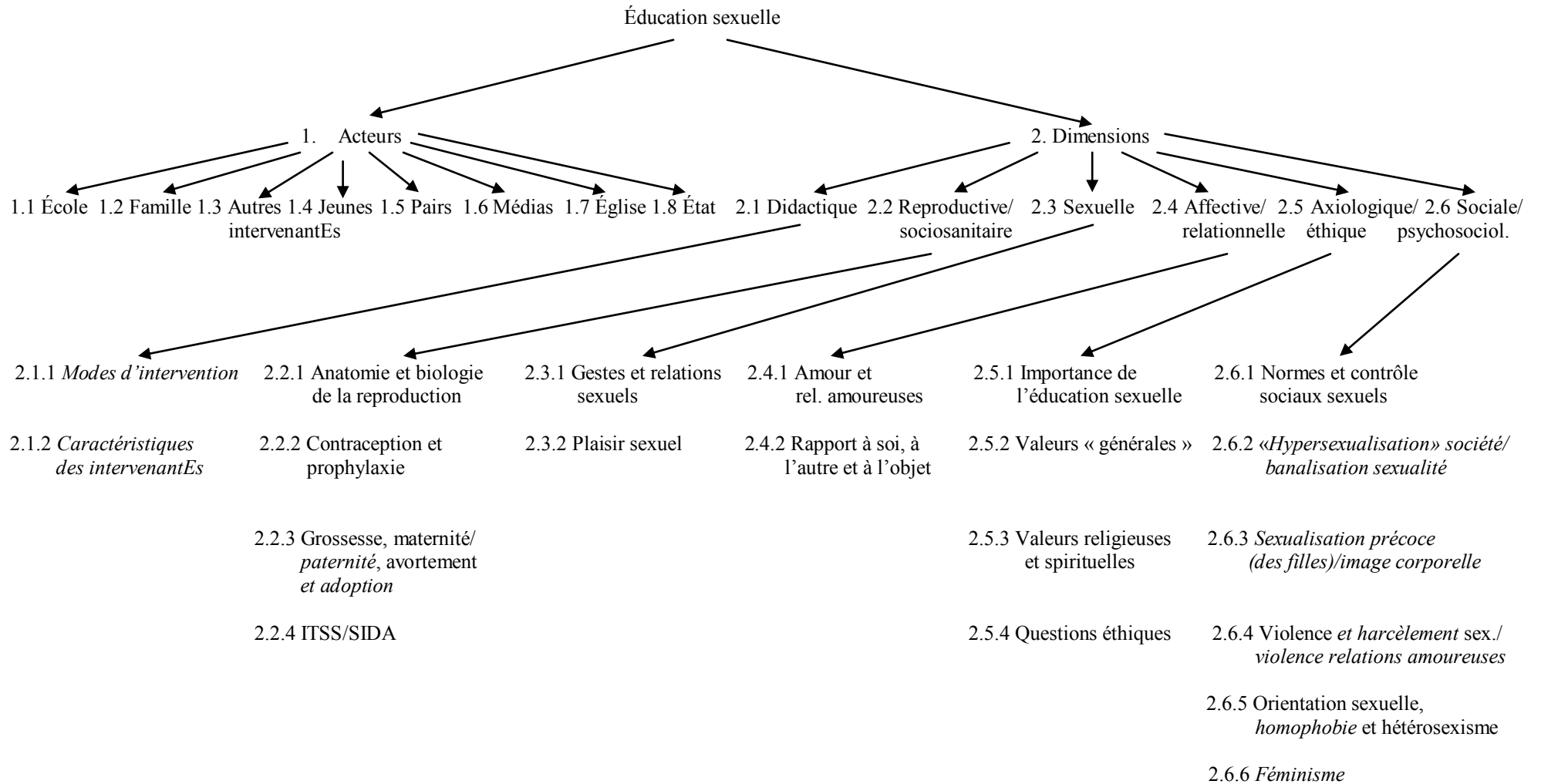
3.3.1 Catégories issues de l'analyse qualitative des *focus groups* et des entretiens individuels : contenu des représentations sociales ou savoir commun entourant l'éducation sexuelle

Rappelons que les six *focus groups* et les 20 entretiens individuels semi-dirigés, représentant un corpus de plus de 1000 pages, ont fait l'objet d'une analyse de contenu qualitative comparative, suivant un modèle de catégorisation mixte, c'est-à-dire que les grandes catégories ressorties de l'analyse de l'association de mots, soit les huit acteurs et les six dimensions de l'éducation sexuelle, ont servi de cadre de référence à cette dernière (et se sont d'ailleurs révélées pertinentes). Vingt sous-catégories similaires à celles issues de l'analyse qualitative de l'association de mots ont été dégagées et de nouvelles ont émergé, le corpus émanant des *focus groups* et des entretiens individuels étant beaucoup plus étoffé et complexe que celui provenant de l'association de mots. Ainsi, l'association de

mots s'est révélée une technique de collecte de données très utile à une première appréhension du principal corpus de la thèse. La Figure 3, présentée sous forme d'arborescence, expose l'ensemble des catégories formelles (acteurs et dimensions) et sous-catégories substantives émergeant de l'analyse qualitative de contenu des *focus groups* et des entretiens individuels semi-dirigés. Les sous-catégories en caractères italiques sont celles qui diffèrent de celles ressorties de l'analyse qualitative de l'association de mots. De manière générale, ce sont les sous-catégories des dimensions didactique et sociale/psychosociologique qui sont les plus différentes. La définition détaillée de chacune des catégories (acteurs et dimensions) et sous-catégories est présentée à l'Annexe M.

Figure 3

Arbre catégoriel issu des focus groups et des entretiens individuels



Note. Les sous-catégories en caractères italiques sont celles qui diffèrent de celles issues de l'association de mots.

Cette section constitue une description détaillée des grands constats qui émergent de l'analyse qualitative pour chacun des huit acteurs et des six grandes dimensions de l'éducation sexuelle (et de leurs 20 sous-catégories), appuyée par des citations tirées des *focus groups* et des entretiens individuels. Il est important de rappeler que les catégories ne sont pas mutuellement exclusives, c'est-à-dire que certains énoncés ont été attribués à plus d'une catégorie, permettant de conserver le sens général du discours dans son contexte, tout en mettant en relief les liens dynamiques entre les diverses catégories (acteurs, dimensions et leurs sous-catégories). Comme le mentionne Clémence (2003, p. 405), il ne faut pas oublier que « les personnes établissent des liens entre les éléments de la représentation ». Par exemple, nous verrons que les participantes mettent souvent en relation les acteurs école et famille dans un même extrait d'entretien ou encore la dimension reproductive/sociosanitaire avec d'autres dimensions. Ces liens sont rendus explicites tout au long de la description.

Avant de présenter les catégories (acteurs, dimensions et sous-catégories) une à une, voici, en guise d'introduction, deux citations types issues des groupes d'intérêts, en réponse à la question générale : « Qu'est-ce que l'éducation sexuelle pour vous? » Le groupe GROS avance :

C'est normal, premièrement, ça commence dès le tout jeune âge (dimension didactique et acteur jeunes), c'est l'ensemble de la découverte du corps (dimension reproductive/sociosanitaire), ça inclut les relations sexuelles (dimension sexuelle), la contraception, l'ambivalence grossesse-interruption, les grossesses non planifiées, les MTS, le SIDA (dimension reproductive/sociosanitaire), ça comprend l'orientation sexuelle (dimension sociale). C'est la différence entre les garçons et les filles (dimension reproductive/sociosanitaire) dès qu'on est tout petit (acteur jeunes), ça devrait être basé sur l'estime de soi (dimension affective/relationnelle). Ça devrait être empreint d'ouverture d'esprit, d'acceptation des différences, de respect (dimension axiologique/éthique) (GROS5⁷³, p. 2).

Cette citation du groupe GROS, qui comporte un acteur et les six dimensions de l'éducation sexuelle, est représentative du discours des autres groupes d'intérêts, sauf le groupe RELI, qui contraste davantage, comme en témoigne cet extrait :

⁷³ GROS5 = participante numéro 5 du groupe d'intérêts GROS.

Tout un mouvement qui a commencé aux États-Unis et en Europe au début du [XX^e] siècle avec la liberté sexuelle (dimension sociale) et la transformation de la sexualité naturelle (dimension sexuelle), et qui a donné lieu à ce courant dans les écoles (acteur école) qu'on appelle « éducation sexuelle », qui est plus axé sur la contraception, la prévention des grossesses, la prévention des MTS (dimension reproductive/sociosanitaire), mais pas dans un cadre vraiment moral, de clarification de valeurs (dimension axiologique/éthique), où il n'y a pas de prise de position en faveur de la véritable sexualité humaine, qui est bien rendue dans le document (acteur médias) qui est sorti au Vatican (acteur Église) [...], qui donne vraiment des orientations aux parents sur comment traiter de la sexualité à l'intérieur d'une formation intégrale (dimension didactique et acteur famille) de l'enfant (acteur jeunes), en vue d'une vie où la sexualité est inscrite dans un projet de mariage (dimension affective/relationnelle), de fidélité, de procréation (dimension reproductive/sociosanitaire), donc où la sexualité trouve sa vraie place à l'intérieur d'un projet de vie humain (RELI6, p. 2).

Cinq acteurs de l'éducation sexuelle sont représentés dans cette citation de même que ses six dimensions. À noter que les groupes d'intérêts abordent spontanément et d'entrée de jeu une majorité de dimensions de l'éducation sexuelle, ce qui est rarement le cas des mères et des filles, qui les abordent au fur et à mesure de l'entretien. Nous reviendrons plus tard sur certaines particularités des discours (convergences et divergences) des groupes d'intérêts ainsi que des mères et des filles. Voici maintenant, plus en détail, une description de chacune des catégories (acteurs et dimensions) et sous-catégories de l'analyse qualitative, ponctuées de citations tirées des *focus groups* et des entretiens individuels. Plusieurs prises de position des participantes à l'égard du contenu des représentations sont décelables à travers cette description.

1. Acteurs de l'éducation sexuelle

Huit acteurs sociaux directement ou indirectement engagés dans l'éducation sexuelle au Québec sont répertoriés, soit l'**école**, la **famille**, les intervenantes et intervenants issus du domaine de la santé et des services sociaux et des organismes communautaires, nommés « **autres intervenant-es** », les **jeunes**, les **pairs**, les **médias**, l'**Église** et l'**État**. Nous verrons que les participantes prennent souvent position face à la contribution de ces derniers à l'éducation sexuelle.

1.1 École

L'acteur école réfère autant à l'institution sociale qu'au milieu de vie, en passant par les cours, le personnel cadre et enseignant, ainsi que par les instances scolaires officielles, telles que le ministère de l'Éducation du Loisir et du Sport (MELS) du Québec⁷⁴. Cet acteur est **largement et spontanément cité** par les **filles** et par les **plus jeunes femmes** de l'échantillon. Le **cours de Formation personnelle et sociale (FPS)**, volet *Éducation à la sexualité*, suivi par toutes les filles, est fréquemment mentionné, mais aussi, dans une moindre mesure, **les cours de biologie et de morale** : « Spontanément, je te dirais, bien mon éducation sexuelle, mettons qu'est-ce que ça... je pourrais dire les cours de FPS. Puis, il y a un professeur, entre autres, qui s'appelait [nom de l'enseignante], puis c'est vraiment elle qui m'a plus montré c'était quoi » (F1, p. 1). Une autre s'exprime : « Quand je suis arrivée au secondaire, c'était surtout, on avait des cours de Formation personnelle et sociale, la joie de FPS! [...] C'est le prof qui donnait ça [l'éducation sexuelle], ou sinon [cours de] morale ou religion, ça se donnait plus en morale qu'en religion » (F9, pp. 44-45). Des membres du groupe GROS, qui ont toutes suivi, sauf une, le cours de FPS, abondent dans le même sens : « Moi, ça [éducation sexuelle] sonnait un peu plus formel, spontanément, cours de FPS... » (GROS4, p. 3). Dans la même veine, deux membres plus jeunes de PLAN avancent : « Bien, en tout cas, moi, c'est sûr que la première chose qui m'est venue [en pensant à éducation sexuelle], c'est les cours de biologie à l'école (rires, PLAN3, p. 2). Sa collègue, PLAN4, ajoute : « Bien moi, j'ai tout de suite pensé à école aussi... » (p. 2).

En outre, la très **grande majorité** des groupes d'intérêts, des mères et des filles reconnaît **l'importance de l'école** comme acteur de l'éducation sexuelle, argumentant notamment que cela permet une **accessibilité universelle à l'éducation sexuelle**, la fréquentation de l'école étant obligatoire pour tous les jeunes de 16 ans et moins au Québec : « Parce que pour moi, l'école ce n'est pas le lieu en soi comme la seule place où tout le monde passe. C'est ça, puis c'est un complément, t'sais tu peux dire on en fait [de l'éducation sexuelle] dans des maisons de jeunes, on en fait dans des groupes de femmes, on en fait ici et là, mais

⁷⁴ Bien que le MELS soit une instance qui relève de l'État, il est inclus ici en raison de son lien direct avec le milieu scolaire. L'acteur État, nous le verrons plus loin, renvoie plus largement au gouvernement en général ou au pouvoir politique en place.

il demeure que le lieu où tout le monde passe, c'est l'école primaire et le début du secondaire » (PLAN1, pp. 3-4). Un lien est observable ici avec l'acteur autres intervenantes (organismes communautaires). Une fille exprime la même idée : « Il y a à l'école, mais sinon, c'est ça, c'est plus, t'sais, oui c'est vraiment l'école, parce que le monde dans le fond, tous les jeunes sont là, c'est là qu'ils viennent » (F6, p. 20). Cela à plus forte raison dans les cas où certains parents n'arrivent pas à jouer leur rôle d'éducateurs à la sexualité de manière optimale : « Ton identité sexuelle, c'est où que tu la développes? Tu la développes dans ta famille, mais tu la développes aussi dans des milieux de vie plus larges, [...] mais quand tu te retrouves dans une famille qui a un discrédit sur l'un ou l'autre sexe, où c'est que tu vas aller chercher cette valorisation-là, sinon dans des lieux où est-ce que tout le monde peut avoir des moyens, comme l'école? » (PLAN1, p. 3). Dans le présent cas, les acteurs école et famille sont mis en relation, l'école servant de contrepoids à une éducation familiale pouvant être délétère pour les jeunes.

L'école n'apparaît pas de manière aussi spontanée dans le discours des mères, mais lorsqu'il est question d'y offrir de l'éducation sexuelle, **elles sont majoritairement en faveur**. M4, qui est directrice d'école primaire, l'exprime en ces termes : « Bien moi, je pense qu'il faut en faire [de l'éducation sexuelle à l'école]. Je pense qu'il y a, comme je disais tout à l'heure, je pense que c'est la responsabilité des profs, de toute l'équipe support [...], parce qu'on est quand même des personnes signifiantes, significatives pour les jeunes » (p. 20). M6 affirme : « Je pense que le fait d'en avoir [de l'éducation sexuelle] à l'école, c'est très bien, parce que ça met un certain nombre de bases communes » (M6, p. 52).

Cependant, M2, qui est témoin de Jéhovah, présente une réticence face à l'éducation sexuelle à l'école :

Ça serait mieux de ne pas être à l'école, ça serait mieux les parents qui l'enseignent que l'école. Parce que l'école est plus permissive que les parents [...] Ça fait que c'est ça, je veux dire, nous autres on va mettre plus de restrictions, on va encadrer plus les enfants que l'école n'encadrera pas les enfants comme nous autres on peut encadrer les enfants. [...] C'est plus encadré quand ce serait dans la maison (p. 35).

Une relation d'opposition est constatée ici entre les acteurs école et famille, notamment en regard de la dimension sociale/psychosociologique (sous-catégorie « normes et contrôle sociaux sexuels » : restrictions), à l'avantage de l'acteur famille. Ainsi, cette mère croit que la famille est l'acteur qui doit se charger de l'éducation sexuelle, l'école étant jugée trop laxiste. Il est à noter que les autres mères pratiquantes catholiques de l'échantillon (M1 et M9) se disent en faveur de l'éducation sexuelle scolaire.

Les membres du groupe RELI se présentent **en rupture avec** l'éducation sexuelle offerte à **l'école**, cette dernière apparaissant contraire à leurs valeurs religieuses : « Puis je me dis, quand l'école va carrément contre ce que les parents catholiques veulent... Je ne dis pas qu'il n'y a pas d'autres parents qui sont tout à fait d'accord avec la façon que les écoles font les choses, mais quand on est une société à base catholique, et puis que nos valeurs sont piétinées par l'école, puis qu'on est impuissants » (RELI7, p. 3). Une relation d'opposition entre les acteurs école et famille est observable sur la base de considérations axiologiques de nature religieuse (voir plus loin la dimension axiologique/éthique, sous-catégorie « valeurs religieuses et spirituelles »). Pour ces femmes, la famille demeure le lieu privilégié pour faire de l'éducation sexuelle. L'école devient un lieu possible dans le cas où des parents arrivent difficilement à jouer leurs rôles d'éducateurs. Les valeurs de la religion catholique doivent alors primer (e.g., l'amour). En réponse à des collègues qui présentent des réserves à l'éducation sexuelle scolaire, RELI3 répond :

Mais je... Je suis 100% d'accord, excepté qu'on ne peut pas faire abstraction du fait que, j'en connais moi, j'ai eu l'occasion d'en rencontrer, des parents qui sont complètement pris au dépourvu, qui ne savent absolument pas, qui sont complètement... qui ne sont pas même capables, même pas capables d'élever les enfants point final, fait que parler de sexualité, forget it! (RELI3)

Tu as raison! (RELI7)

Alors, à ce moment-là, je me dis, peut-être que l'école a un rôle à jouer. Il faudrait changer la façon de faire. Que ça devienne une éducation à l'amour [...] (RELI3, pp. 13-14).

Enfin, une question plus spécifique demandant aux participantes leur **opinion relativement à la disparition éventuelle du programme d'éducation sexuelle** officiel, **dans le cadre de la réforme scolaire au Québec**, a été posée. Rappelons que cette dernière implique le retour aux matières qualifiées d'« essentielles », l'éducation sexuelle pouvant notamment

être traitée dans le cadre des compétences sociales relatives à la santé par différent-es membres du personnel scolaire, selon leur approche disciplinaire. Mentionnons d'entrée de jeu que **la majorité des participantes**, qu'il s'agisse des membres des groupes d'intérêts (hormis le groupe RELI), des mères (sauf M2, qui est témoin de Jéhovah) ou des filles, se dit **défavorable à sa disparition**.

Le groupe SEXO rappelle que le **programme** d'éducation sexuelle scolaire québécois, qui était prometteur à leur avis, n'a **jamais été implanté de manière satisfaisante**, la formation des enseignant-es ayant notamment fait défaut (voir la dimension didactique, sous-catégorie « caractéristiques des intervenant-es »). Avec la réforme, ses membres craignent que les occasions de faire de l'éducation à la sexualité soient encore plus rares. SEXO1 s'exprime :

Il y a la théorie et la pratique. Dans le sens où il y a le beau programme FPS qui est théoriquement un super beau programme qui n'a pas pu bénéficier des meilleures conditions d'implantation, on n'a pas assez formé et outillé les profs [...] Mais en théorie là, au Québec, on est cité partout en Europe puis ailleurs pour dire à quel point, sur le plan de l'éducation à la sexualité dans les écoles, on a une belle démarche. En pratique, bien là c'est une autre histoire. On n'a pas toujours t'sais la chance d'avoir des profs qui ont été formés pour faire le travail. Puis ça, c'est juste l'école là, je veux dire, ailleurs c'est la même affaire. Il y a un bon vouloir, mais ce n'est pas toujours fait, t'sais [...] Des moments privilégiés pour faire de l'éducation sexuelle, il n'y en a pas autant qu'il devrait y en avoir, puis avec la réforme à l'école qui s'en vient bientôt, bien il va y en avoir encore moins, il va falloir encore plus les créer, puis pousser fort (pp. 61-62).

F9 parle des **bénéfices du programme** scolaire d'éducation sexuelle pour justifier son désaccord avec sa disparition : « Moi je dirais, premièrement, le programme de FPS, ne l'enlevez pas, jamais, parce que ça nous donne des, comment je pourrais dire, ça nous donne des bonnes ressources dans la vie, ça donne des bons conseils. Tout ce que j'ai dit ce soir, probablement que c'est tous mes cours de FPS qui ressortent. Mes profs seraient fiers de moi! » (p. 50). Certaines argumentent qu'il y a **déjà trop peu d'éducation sexuelle à l'école**, qu'il faudrait qu'il y en ait davantage. Retirer le programme leur semble dès lors illogique : « Moi je trouve qu'ils ne devraient pas enlever le programme d'éducation sexuelle, ils devraient le renchérir » (M1, p. 43). F2 abonde dans le même sens : « Non, sincèrement, moi je le laisserais [le programme]. Je le mettrais plus approfondi » (p. 31).

En conséquence, la **disparition du programme** scolaire d'éducation sexuelle est jugée comme une erreur, puisque elle **risque d'entraîner une perte des acquis**, voire un **retour en arrière** pour la société : « Bien, c'est sûr qu'il ne faut pas que ça disparaisse. On a fait un pas en avant, t'sais le monde commence à comprendre que le condom, oui ça existe, que la pilule, oui ça existe, puis le monde commence à penser à utiliser le condom, fait qu'ils n'enlèvent pas ça des écoles » (F3, p. 33). Cette fille établit un lien avec les acquis réalisés sur le plan de la dimension reproductive/sociosanitaire (contraception et prophylaxie). Le groupe GROS craint également un retour en arrière :

Déjà là, il n'y en avait pas assez de fait [de l'éducation sexuelle], que je pense que... (GROS2)

C'est une erreur (GROS6).

On va faire un retour en arrière, en tout cas, la société (GROS2, p. 52).

Cependant, **deux mères et une fille** (M5, M8 et F8), qui sont par ailleurs favorables à l'éducation sexuelle en milieu scolaire, **ne pensent pas que la disparition du programme ne soit trop grave pour diverses raisons**. Elles sont d'avis que **les jeunes ont maintenant accès à d'autres ressources pertinentes** (comme les parents, les ami-es et certains médias) pour en apprendre sur la sexualité. F8 s'exprime : « Bien je pense quand même, de nos jours, astheure ça s'en parle quand même pas mal à l'extérieur de l'école : Si tu n'en parles pas avec tes parents, tu en parles avec tes amies » (p. 26). Mentionnons que **ces participantes ont des échanges mères-filles en matière de sexualité fréquents et très riches** (voir plus loin la section portant sur la transmission mères-filles des savoirs liés à la sexualité). F8 et M8 justifient également leur point de vue par le fait qu'elles considèrent que les sujets qui sont traités dans le programme scolaire sont trop limités (aspects reproductifs/sociosanitaires seulement), d'où le moins grand intérêt du programme. F8 s'explique : « Je pense oui, les cours de FPS ils ont ça de bon, t'sais ils parlent de certains petits trucs que c'est comme vraiment le fun de savoir pour le monde qui a personne autour d'eux autres qui leur en parle, t'sais. C'est bon pour ça, mais il y a encore tellement de choses qu'on pourrait parler qui ne sont pas, qu'on ne parle pas, en tout cas » (p. 26). En d'autres termes, **l'éducation sexuelle en milieu scolaire serait pour elles d'autant plus pertinente si elle était bonifiée**. F8 conclut donc au sujet de la disparition du programme

scolaire que « ce serait plate quand même, [parce que] c'est comme nier un peu que tu as besoin d'éducation là-dessus. Fait que ce n'est pas une bonne idée » (p. 26).

Par ailleurs, l'idée comprise dans la réforme de **partager l'éducation sexuelle entre les divers intervenants scolaires apparaît à première vue intéressante**, notamment aux membres des groupes SEXO, GROS et HOMO, **parce qu'elle décroïsonne l'éducation sexuelle en l'intégrant aux autres savoirs**, reconnaissant par là qu'elle fait partie de la vie. HOMO3, qui est enseignante au primaire, l'exprime ainsi :

C'est vraiment bizarre, la réforme, on a enlevé le FPS. D'un côté, c'est un avantage. C'est un avantage parce qu'on a cessé d'isoler ce sujet. Il faut vraiment que ça soit intégré partout, parce que ça fait partie de la vie, dans tous les aspects, d'accord, ce n'est pas juste qu'on fait un module sur la sexualité, l'homosexualité, ça fait partie de la vie (p. 8).

Cependant, ces groupes, mais aussi une mère **redoutent** que cela n'engendre **un phénomène de diffusion de la responsabilité**, augmentant le risque qu'aucune éducation sexuelle ne soit faite dans la réalité, sauf par quelques irréductibles : « Ça va diffuser la responsabilité. C'est ça, c'est que tout le monde va se fier : Bon, bien bof, t'sais si je n'en parle pas, personne va le savoir! Qui va aller vérifier si c'est dit, voyons donc, c'est impossible d'évaluer ça. Encore moins d'évaluer l'impact! » (GROS6, p. 53) SEXO3 ajoute : « Ça repose sur les épaules de tous les autres professionnels, là ça va être dispersé sur différentes têtes, donc il n'y a pas personne à qui va faire le chapeau, personne ne va en faire [...] Il va se faire des choses, mais c'est une question d'intérêts [...] Ça va être laissé à l'intérêt puis au bon vouloir » (pp. 75-76). M7 renchérit : « C'est ça, parce qu'il faut faire attention au mouvement de dilution là » (p. 30). **D'autant plus que la formation et le niveau d'aisance du personnel scolaire en matière d'éducation sexuelle sont jugés insuffisants par plusieurs participantes** (voir la dimension didactique, sous-catégorie « caractéristiques des intervenant-es ») : « Ce qui m'inquiète, c'est qu'on n'a pas développé assez, dans le sens de formation, on n'est pas à l'aise pour entreprendre ce sujet, OK, pour en parler et l'aborder dans tous les domaines de la vie » (HOMO3, p. 8). PLAN4 abonde dans le même sens : « [...] L'information sexuelle va passer dans différents cours, donc va

être plus morcelée, puis c'est des professeurs qui n'ont pas été nécessairement formés, puis qui ne sont pas nécessairement [à l'aise] » (soupon, p. 32-33).

Aussi, le fait que, dans le cadre de la réforme, l'éducation sexuelle se retrouve davantage dans le champ des compétences liées à la santé implique que **les enseignant-es d'éducation physique risquent d'être davantage sollicité-es** pour l'offrir. Or, cette éventualité n'est **pas sans préoccuper certains groupes d'intérêts**, dont GROS, COFE et SEXO. Avec l'accord du groupe, GROS6 s'exprime : « Je voulais dire à part ça, l'éducation physique peut-être, mais encore là, un prof d'éduc, ce n'est pas évident » (p. 52). Reconnaisant qu'elles ne doivent pas généraliser, les membres du groupe COFE évoquent surtout **la peur que des stéréotypes sexuels et sexistes soient véhiculés** par ces enseignant-es. En témoignent ces extraits :

La crainte que j'ai un petit peu, ça n'a peut-être pas, en tout cas, c'est que tout ce qui va toucher la santé dans le curriculum probablement que ça va être fait dans les modules d'éducation physique et c'est les hommes qui vont le donner (COFE3).

Oui. C'est les hommes qui vont le donner (COFE4).

Oh, mon Dieu! (COFE5)

Ça ce ne sera pas drôle, je vais te dire, au niveau du respect, de l'éducation à la sexualité, des stéréotypes (COFE3).

Les stéréotypes, etc. (COFE4).

On n'a pas réagi à ça au groupe COFE (COFE5).

Je le réalise là, merci (rires)! C'est parce que je le réalise là [...] Bien, t'sais il y en a qui sont corrects [des professeurs d'éducation physique], faut pas non plus généraliser, mais... (COFE3, pp. 25-27).

Le *focus group* devient ici l'occasion d'une prise de conscience collective d'une situation potentiellement problématique. Le groupe SEXO exprime également ses préoccupations face à cette éventualité, **craignant une approche de l'éducation sexuelle réduite à des considérations de santé et d'hygiène** :

On s'en va vers FPS donné par les profs d'éducation physique, ça va être donné par eux le volet sexualité, c'est comme, oubliez ça! [...] Ça va être : Performez, let's go, vous êtes capables, le cardio, vous brûlez tant de calories dans une relation sexuelle! (rires, SEXO2)

C'est être capable de le faire [l'amour] trois fois de suite! (SEXO1)

Genre c'est ça, il va y avoir un discours qui va être relié à la santé, hygiène, santé, c'est certain parce qu'eux autres, c'est ça leur formation. Regardez ça, vous allez voir! (SEXO2, pp. 64-65)

Le groupe COFE abonde dans le même sens, en abordant **la disparition de la formation de la personne au profit de l'éducation à la santé** :

Bien, on est en train de vider le système scolaire de la formation de la per..., personnelle et sociale, donc on va évacuer complètement ce volet-là de la formation générale actuelle. Ça, c'est ce qu'on est en train de faire (COFE4).

Ça va à l'éducation à la santé, c'est mis dans le volet éducation à la santé, puis la biologie (COFE5).

Oui, sauf qu'au niveau de la santé, ce qu'on va aborder c'est l'aspect physique, l'aspect des maladies, l'aspect très très mécanique (COFE4).

Mécanique (COFE5).

Donc, tout ce qui est le relationnel, tout ce qui en découle ça, c'est évacué complètement cette année (COFE4, pp. 24-25).

En fait, **la réforme scolaire**, non seulement en matière d'éducation sexuelle, mais aussi en ce qui concerne ses orientations philosophiques plus larges, **est sujette à critiques**. Certaines **craignent que le développement personnel et social soit mis de côté au profit de la performance**. SEXO2, qui est aussi enseignante au secondaire, résume :

La réforme là, l'idée c'est de faire un citoyen de demain. On est dans un contexte de mondialisation. On va faire des êtres humains performants. C'est très axé actuellement sur l'informatique, les langues, l'espagnol, l'éducation physique est très forte aussi [...] Ça fait que c'est sûr que là, on va tasser ça [l'éducation sexuelle] de côté. Tout ce qui est relations humaines, spiritualité [...], c'est tassé (pp. 74-75).

Une jeune femme renchérit:

Moi, je crois qu'on s'en va vers une société qui est hyper performante [...] Le monde se donne beaucoup, puis on en vient qu'à arrêter de relaxer. [...] Puis, c'est aussi, c'est important, c'est parce que si on ne prend pas le temps d'en parler [de l'éducation sexuelle], on va faire de nous des machines qui vont juste penser aux études ou qui vont juste... on va perdre le côté humain de la chose [...] Les préoccupations des jeunes, ce n'est pas nécessairement seulement l'école (F7, pp. 29-30).

En définitive, **la majorité des participantes**, qu'elles soient membres de groupes d'intérêts (sauf le groupe RELI), mères (sauf M2) ou filles, **est d'avis que l'école doit jouer un rôle**

important en matière d'éducation sexuelle. Dans un monde idéal, cet acteur devrait travailler main dans la main avec la famille, autre acteur principal de l'éducation sexuelle.

1.2 Famille

La famille, considérée comme institution sociale et milieu de vie, inclut ses différents membres, notamment les parents et la fratrie, mais également les membres de la famille recomposée et élargie. Elle est **souvent évoquée en relation avec l'école**. Dans les citations qui suivent, **des groupes d'intérêts parlent du rôle fondamental que devrait jouer la famille** dans l'éducation sexuelle, **l'école devant idéalement jouer un rôle complémentaire**. C'est le cas, notamment, du groupe HOMO, composé entre autres de deux enseignantes :

L'éducation sexuelle, oui, c'est important à l'école [...], mais c'est encore plus important à la maison. C'est là que ça va vraiment être rodé en termes de valeurs et en termes de perspectives, d'approches des relations, alors je pense que l'école peut en faire un bout et que c'est nécessaire que l'école en fasse un bout, mais que l'école ne peut pas remplacer les parents. Ce n'est pas un parent (HOMO2, p. 25).

Le groupe COFE, formé également d'une majorité d'enseignantes, est du même avis, et ajoute que les **parents n'arrivent pas toujours à remplir leur rôle central en la matière** : « Ça devrait être la responsabilité des parents et que l'école joue, devrait jouer un rôle de support [...] Dans la réalité, ce n'est pas ça. Les parents sont carrément absents. Donc, le rôle de support qu'on donne nous à l'école, il n'est comme plus suffisant » (COFE4, p. 13). À noter, dans ces dernières citations, un lien entre les acteurs famille et école, mais aussi avec la dimension axiologique/éthique de l'éducation, notamment les sous-catégories « questions éthiques » (notion de responsabilité en matière d'éducation sexuelle) et « valeurs générales ». En fait, et comme mentionné ci-haut, la plupart des participantes s'entendent pour dire que ces deux acteurs combinés ont un rôle à jouer dans l'éducation sexuelle.

Par ailleurs, **la majorité des mères** de l'échantillon révèlent avoir **peu reçu d'éducation sexuelle explicite de la part de leur propre mère** dans leur jeunesse, cette éducation

sexuelle était souvent caractérisée par des tabous, des interdits, des silences (voir plus loin la dimension sociale/psychosociologique, sous-catégorie « normes et contrôle sociaux sexuels »). En témoignent ces extraits : « Je ne pouvais pas me tourner vers ma mère, parce que c'était quelqu'un qui avait des difficultés à parler de ça, donc il n'était pas question d'ouvrir sur le sujet. C'était inconcevable que ma mère puisse m'informer là-dessus » (M4, p. 4). M10 ajoute : « Je viens d'une éducation fermée, c'est-à-dire où les parents n'osaient pas trop parler de quoi que ce soit avec leurs enfants, où tout était remis à plus tard, où les mères étaient même mal à l'aise de nous parler [...] » (p. 2).

En revanche, contrairement à ses consœurs, **M2 mentionne avoir reçu le plus d'éducation sexuelle de la part de sa mère** : « C'est elle [ma mère] qui m'a éduquée là-dessus. Parce qu'elle, c'est pareil comme moi. Elle l'a appris quasiment sur le tas. Moi, je posais des questions, puis là, elle me répondait parce qu'elle les savait [les réponses aux questions], elle l'avait passé avant moi [...] Quand je posais des questions, elle répondait au fur et à mesure » (p. 7).

En outre, **certaines mères**, qui étaient parmi les **cadettes de leur famille**, rapportent avoir reçu une forme d'**éducation sexuelle de la part de leurs sœurs aînées**, éducation sexuelle souvent reliée aux menstruations, donc à la dimension reproductive/sociosanitaire (sous-catégorie « anatomie et biologie de la reproduction »). C'est le cas de M3, qui raconte : « Un jour, j'ai saigné. C'était le soir, ma mère, mon père étaient couchés et c'est ma sœur qui m'a dit : Regarde, tu es menstruée. Non, ce n'est pas ça qu'elle m'a dit, ce n'est pas « menstruée », ce n'est pas un mot qu'on utilisait » (p. 9). M1 rapporte, pour sa part :

Mes grandes sœurs m'avaient raconté qu'il n'y en avait pas une [d'entre elles] qui savait qu'elle allait être menstruée. Elles ne savaient pas ça! [...] Elles me l'avaient dit que je serais menstruée, que ça m'arriverait ça un jour. C'était bien présenté, parce qu'ils nous appelaient, ils appelaient les « grandes » puis nous autres, ils nous appelaient les « petites », puis ils disaient après être menstruée, ils disaient : Tu vas devenir grande fille. C'est l'expression qui était utilisée [...] Puis moi, je trouvais ce mot-là bien beau, cette expression-là, puis j'avais donc hâte de devenir grande fille (p. 2).

Les menstruations étaient donc un tabou dans plusieurs familles (voir plus loin la dimension sociale/psychosociologique, sous-catégorie « normes et contrôle sociaux sexuels »).

M9, ne pouvant pas discuter de sexualité avec sa mère et n'ayant que des frères, se tournait quant à elle vers **sa tante et ses cousines** pour obtenir de l'information. Elle explique :

La maison d'à côté, c'était mes cousines avec ma tante, qui elle, était ouverte. Elle avait quatre filles, il n'y avait pas de garçons dans la maison puis elle, elle était très ouverte avec ses filles, puis elle leur donnait des explications puis tout ça, alors moi je passais par ma cousine pour avoir des informations [...] Ma tante était très ouverte, puis moi, j'étais un peu sa cinquième fille. Alors, t'sais, c'est là que j'en ai su plus qu'avec ma mère où nous autres dans ma maison, c'était une maison de gars: il y avait trois frères et mon père qui prenaient toute la place, puis moi avec le chat qui en prenait moins (p.2).

Par ailleurs, **contrairement aux mères relativement à leur propre mère, des filles mentionnent le rôle central joué par cette dernière** dans leur éducation sexuelle. F5 se souvient :

Puis, dans les familles, bien en famille, moi en tout cas, je sais que chez nous, c'est ouvert, avec ma mère je peux en parler, puis il n'y a pas de problème. Mais, je sais qu'il y a d'autres familles, par exemple, que nous autres à l'école les filles disaient : Hein, moi je ne peux pas parler de ça avec mes parents, avec ma mère, ce n'est pas ouvert. Moi, c'était plus facile chez nous, je pouvais en parler ouvertement avec ma mère. C'est comme plus elle qui faisait mon éducation, au fur et à mesure que les événements arrivent (p. 1).

C'est aussi le cas de F8, qui exprime en ces termes le rôle fondamental que joue sa mère sur ce plan : « L'éducation sexuelle bien, (silence) ce serait plus avec ma mère (p. 2) ». Elle précise : « Bien, ma mère est ouverte là-dessus, fait qu'elle m'en a parlé jeune, puis ça m'a, admettons que quand j'étais jeune, on ne m'a pas caché des trucs, puis je savais comment ça se passait » (p. 3). Il est possible de constater, dans ces citations, le lien existant entre l'acteur famille et la dimension axiologique/éthique, sous-catégorie « valeurs générales », plus précisément l'ouverture-fermeture par rapport à la sexualité ou au fait d'en parler.

Cependant, F9, dont la mère se tournait vers sa tante et ses cousines faute de pouvoir parler de sexualité avec sa propre mère, précise qu'il était difficile de discuter de sexualité avec sa mère lorsqu'elle était adolescente, mais qu'elle peut maintenant avoir des échanges intéressants avec elle. Ces propos témoignent d'une évolution de la communication mère-fille à ce sujet :

J'aime ça dans nos conversations, parce que j'ai vraiment l'impression que c'est comme plus femme à femme que de mère à fille, si on veut. Je peux être avec une copine en train de prendre un café, puis on peut jaser de la même chose, puis là c'est avec ma mère. Ma mère, elle ne me voit plus comme le bébé qu'elle berçait, elle me voit comme la femme que je suis en train de devenir. C'est ça que j'aime. C'est plus aujourd'hui que je peux dire, depuis mon Dieu six ans, que je peux dire sincèrement que je suis capable de discuter de sexualité avec ma mère (pp. 3-4).

Comme la recherche focalise notamment son attention sur l'éducation sexuelle entre mères et filles, **peu de participantes ont abordé le rôle joué par leur père** en la matière. Cela étant précisé, dans la majorité des cas, **c'est la mère plus que le père qui est spontanément identifiée comme actrice principale de l'éducation sexuelle dans la famille**. Les filles révèlent être **plus à l'aise avec leur mère** en général. C'est le cas de F5 qui révèle : « Avec mon père, je ne parle pas de ça. Bien, je commence un petit peu, mais pas tant que ça. Pourtant, on est proches, mais pas pour parler de ça, c'est plus ma mère » (p. 3). F8, dont le père est présent à la maison au début de l'entretien, se fait peu loquace. Lorsqu'il quitte, elle confie que ça la gênait qu'il soit là et qu'elle ne parle jamais de sexualité avec lui. En outre, certaines filles (dont F2 et F9), déplorent les **blagues désagréables** de leur père en matière de sexualité : « Comme mon père il disait, je l'avais trouvé « bonne » celle-là : Un gars, c'est facile, tu as juste un pénis à surveiller, mais une fille, tu en as plusieurs! Il m'avait dit ça un moment donné, j'avais tellement...! » (p. 13). Et F9 d'ajouter :

Mon père est un homme très très prude : Jamais il ne parle de ça ou s'il en parle, il va en parler de façon vulgaire. T'sais, dans le genre : Tu ne peux pas aller dans les îles vierges, tu ne l'es plus! Ou : Si tu n'aimes pas les cerises, c'est parce que tu as perdu la tienne! T'sais, c'est toujours comme ça, ce n'est jamais agréable de discuter de sexualité, parce qu'il tourne ça à la blague, trop vulgaire, je trouve (p. 3).

Cependant, certaines filles ont discuté de sexualité avec leur père. C'est le cas de F10 et de F4. La première s'est tournée vers son père pour mieux comprendre la situation amoureuse de sa mère (qui partage sa vie avec une femme). La deuxième, qui révèle n'avoir pas vraiment reçu d'éducation sexuelle dans sa famille, considère tout de même que son père a peut-être joué un rôle plus grand que sa mère en cette matière, ce dernier étant plus présent pour les questions d'éducation en général. Elle explique : « Ce n'est jamais, jamais, jamais un sujet [la sexualité] que j'ai abordé, mettons avec ma mère ou avec mon père. On a parlé de plein d'autres choses, mettons de la drogue, de la vie en général, de comment diriger sa vie, de l'amitié, des problèmes comme ça, mais la sexualité, c'est un sujet qui est passé un petit peu dans le beurre » (F4, p. 3). Elle ajoute plus loin : « J'ai l'impression que j'ai peut-être plus eu une éducation vis-à-vis mon père à ce niveau-là, plus que vis-à-vis ma mère. [...] Fait que t'sais, c'est peut-être le contraire, j'ai peut-être eu une expérience à l'inverse des autres » (p. 21).

Malgré l'implication d'autres membres de la famille dans l'éducation sexuelle, il appert que **la mère ressorte tout de même comme l'actrice principale de l'éducation sexuelle familiale** au sein de l'échantillon. Nous reviendrons sur les échanges entre les mères et les filles dans les autres catégories lorsque ce sera pertinent, mais aussi dans une section ultérieure qui aborde certains aspects de la transmission mères-filles des savoirs en matière de sexualité. Mais avant, examinons le rôle joué en éducation sexuelle par les autres intervenant-es, acteurs de soutien aux acteurs principaux que sont l'école et la famille.

1.3 Autres intervenant-es

Les autres intervenant-es regroupent l'ensemble des intervenantes et intervenants issus du domaine de la santé et des services sociaux et des organismes communautaires, de même que les instances sanitaires officielles telles que le ministère de la Santé et des Services Sociaux (MSSS) du Québec. Elle inclut, par exemple, les sexologues, les infirmières et infirmiers (scolaires), les travailleuses et travailleurs sociaux, les psychologues, les médecins et les autres intervenantes et intervenants sociaux et communautaires. Ces derniers **viennent soutenir les efforts de l'école et de la famille**. F9 se rappelle :

On a eu des intervenants. J'ai eu l'infirmière aussi qui est venue nous jaser longuement de tout et de rien. Non, c'est ça là, il y a eu plus d'intervenants [...] Je sais qu'il y en a une, justement la personne qui était venue nous parler d'homosexualité, la fille était dans [nom d'un organisme communautaire de soutien aux personnes vivant avec le VIH-SIDA et de lutte contre le SIDA], pour l'intervention auprès des sidéens et des sidéennes, pour le prévenir surtout. Elle était dans [nom d'un organisme communautaire de lutte contre l'homophobie] aussi pour l'acceptation de l'homosexualité [...] Moi j'ai adoré ça quand il y avait des intervenants qui venaient à l'école. Puis, t'sais tu restes après les cours, puis tu continues à jaser avec eux autres, puis tu veux que le cours dure deux heures, tu ne veux pas aller à ton cours de math après! (rires, pp. 45-46).

Les infirmières ou infirmiers scolaires sont souvent cités : « Il y a les infirmières qui venaient régulièrement nous voir pour nous parler de différentes choses » (F7, p. 28). Une autre fille mentionne : « Qui, qui serait bien placé [pour faire de l'éducation sexuelle]? Bien, les infirmiers et infirmières qui ont quand même des connaissances là-dessus, faut qu'il y ait quelqu'un qui ait des connaissances sur la sexualité, ça c'est sûr, ça ne peut pas être n'importe qui, c'est ça peut-être les infirmiers et les infirmières qui seraient capables de donner quelque chose comme ça [...] » (F1, p. 25). Un lien peut s'établir ici avec la dimension didactique, sous catégorie « caractéristiques des intervenant-es » (avoir des connaissances sur le sujet).

Le groupe RELI apparaît également en rupture avec les institutions de santé, en raison, notamment, de leur position favorable à l'interruption volontaire de grossesse (et à la contraception efficace). Voici des propos tenus par des participantes de ce groupe, alors qu'elles discutaient d'une jeune femme devenue enceinte accidentellement :

Elle est allée pour se chercher de l'aide, alors elle est allée dans un CLSC... (REL15).

La pire place où aller! (REL12)

Puis quand elle est arrivée au CLSC [...], la première chose qu'ils lui ont conseillé, c'est d'aller se faire avorter [...]. Ils ne lui ont pas parlé de la valeur qu'elle portait en elle, un être humain, une vie. On lui a tout de suite déconseillé de continuer ça [...] C'était leur liberté eux autres le CLSC de le faire, [...] mais pour moi, c'aurait été la toute dernière hypothèse à présenter à cette jeune fille-là (REL15, pp. 27-28).

Un lien ressort ici avec la dimension reproductive/sociosanitaire (sous-catégorie « grossesse, maternité/paternité, avortement et adoption ») et la dimension axiologique/éthique (sous-catégorie « questions éthiques »).

Par ailleurs, **les sexologues évoquent la difficulté pour leur profession de se tailler une place** sur l'échiquier social de l'éducation sexuelle, à travers celle plus grande occupée par d'autres intervenant-es du réseau public de la santé, notamment les infirmières scolaires et les travailleuses sociales (TS). La question des **enjeux de crédibilité et de reconnaissance sociale de leur profession** ressort :

Regarde dans les CLSC, tout ça, qui est-ce qui est embauché? C'est des travailleurs sociaux... (SEXO2).

...Des infirmières (SEXO3).

Je trouve que les sexologues, notre profession n'est même pas... la crédibilité n'est même pas bien assise encore [...] (SEXO2).

Puis, on est invisibles beaucoup dans les milieux [...], ça fait qu'on ne fait pas de l'éducation à la sexualité comme les sexologues l'entendent, en plus, on n'a pas de place (SEXO3, p. 63).

Une femme membre de ce groupe se préoccupe de la **conception réductrice de la sexualité** qu'est susceptible d'engendrer le fait que l'éducation sexuelle soit en majeure partie confiée à des infirmières et à des travailleuses sociales :

[...] Puis, je vais le dire moi : Il y en a marre des TS et des infirmières qui, qui s'imaginent que l'éducation à la sexualité ça se résume à énumérer les moyens de contraception puis les symptômes des MTS! Moi, je ne suis plus capable, t'sais je suis *tannée* là! Je veux dire, à un moment donné, tu te dis : Bien regarde, va jouer dans ta cour! Moi, des plans d'intervention individualisés, ce n'est pas ma *game*. Ça fait que fais ta *game*, je vais faire la mienne (rires)! C'est plate, mais c'est ça [...] Ceci dit, il y a des TS, des infirmières qui font de très bonnes euh, des très bonnes jobs là, mais, mais quand même, je trouve que c'est cette conception réduite là, qui se voit souvent avec des professionnels qui n'ont pas réfléchi sur ce que c'est la sexualité justement, puis qui donnent une chose, une lunette qui est trop réduite là. Puis ça a des impacts graves là, à mon avis (SEXO3, p. 10).

Questionnée sur les effets de cette situation, SEXO3 précise : « Bien, de véhiculer aux jeunes que ça, la sexualité, ça se résume aux moyens de contraception puis aux symptômes des MTS là, puis à la mécanique sexuelle, ça a des impacts, ça, c'est ça, ça leur donne

finalement une conception qui n'est pas adéquate de la sexualité » (SEXO3, p. 11). Un lien ressort ici avec la dimension reproductive/sociosanitaire, jugée nécessaire mais insuffisante en éducation sexuelle (voir plus loin la section décrivant cette dimension).

Cela sans compter qu'au moment de concevoir le programme de FPS, **l'on croyait que l'éducation sexuelle scolaire serait confiée à des sexologues éducateurs** et non à des enseignant-es non spécifiquement formé-es dans ce domaine. PLAN2 se souvient :

Bien, il reste qu'une des conséquences du programme FPS, ça a fait que les éducateurs-sexologues qui ont été formés à l'université, ils n'ont pas trouvé d'emploi. Il n'y avait pas d'emploi pour eux dans ça, parce qu'on utilisait le personnel qui était là qui enseignait d'autre chose [...] Donc, tous ces gens-là, formés, qui avaient une vision plus globale de l'éducation sexuelle, [...] puis une démarche plus globale ça euh, ce n'est pas là. [...] Fait que le problème de base des valeurs il est là, même si c'était, dans les principes ça se voulait plus objectif, je ne suis pas sûre que dans la quotidienneté des écoles, ça s'est réglé. Ça dépendait de qui prenait la job d'éducateur (p. 12).

Cette participante soulève l'importante question des valeurs transmises en éducation sexuelle (voir la dimension axiologique/éthique). À la question de savoir si elles considèrent que les sexologues devraient accomplir cette tâche, les membres du groupe SEXO proposent une réponse partagée :

Je trouve qu'on est pro-sexologues depuis le début [du *focus group*], puis je n'aime pas nécessairement ça, mais en même temps, je te dirais oui, spontanément. Pour la seule et unique raison, je te dirais à la limite, c'est purement économique [...] C'est que, quand tu regardes qu'il y a des sexologues qui sont à différents postes pour outiller des intervenants qui, à la limite, ont une formation qui est toute autre. [...] Je m'excuse là, mais il n'y pas personne qui va perdre son temps, 10 ans de sa profession à me montrer comment vacciner, ce n'est pas ma profession. Pourquoi moi je perdrais 10 ans de ma vie à essayer de former une infirmière pour le faire? C'est une aberrance, une aberrance! Ça fait que, moi je pense qu'effectivement, ils devraient nommer peut-être des sexologues qui sont pilotes dans les écoles pour faire la tournée, mais encore là, ce n'est pas très avantageux. Pourquoi? Parce que quand tu es prof, par exemple, tu vois tes élèves régulièrement, tu as le temps de créer des liens avec les élèves, tu as cette richesse-là qu'une sexologue qui fait la navette entre différentes écoles n'a pas... Donc, je n'ai pas vraiment de situation idéale à nommer là (SEXO3, pp. 76-77).

En d'autres termes, les **sexologues considèrent qu'elles seraient théoriquement les mieux placées** pour accomplir cette tâche, **mais** étant donné qu'elles ne sont **pas présentes de manière régulière dans les écoles**, cela ne favorise pas la création d'un lien privilégié avec les jeunes, facteur qui leur semble important dans la réussite de telles interventions. Les enseignant-es présentent, pour leur part, cet avantage.

Malgré les difficultés d'insertion professionnelle déplorées par les **sexologues**, il s'avère que **les mères et les filles leur accordent en général une excellente crédibilité** en matière d'éducation sexuelle, **de même qu'aux psychologues**. À la question de savoir qui devrait se charger de l'éducation sexuelle, plusieurs abondent dans ce sens : « Quelqu'un d'objectif, quelqu'un qui a la notoriété, une infirmière, une sexologue, quelqu'un qui s'y connaît, quelqu'un qui est apprécié aussi » (F7, p. 27). Ou encore : « Il pourrait y avoir un sexologue dans une école aussi, je pensais à ça, puis un psychologue » (F8, p. 25). Et une mère de dire : « Des fois, il y a des écoles qui font venir quelqu'un, une sexologue ou, en tout cas, une personne qui donne des... Je sais qu'aux États Unis, il y en a une femme qui est connue là-dessus. Puis, elle arrive avec des blagues, puis elle est très humoristique. Ça plait beaucoup aux jeunes, mais les jeunes en ressortent quand même avec du, ils ont compris le message » (M6, p. 54). Enfin, M7 ajoute : « Moi, je me dis, mets des spécialistes, moi ça pourrait être une technicienne en éducation spécialisée, ça pourrait être quelqu'un qui est formé pour de l'intervention [...] auprès des jeunes » (p. 29). En fait, ces spécialistes sont appréciés pour leurs compétences professionnelles et leur qualités personnelles (e.g., formation, « objectivité », notoriété, humour ; voir la dimension didactique, sous-catégorie « caractéristiques des intervenant-es »).

Par ailleurs, une participante du groupe PLAN propose **d'étendre l'éducation sexuelle à toute la société**, et non seulement aux jeunes, pour favoriser **une pénétration plus large des messages**, par le biais de l'éducation des adultes dans laquelle des **organismes communautaires pourraient s'impliquer**. Elle reconnaît ici la responsabilité de toute la société en matière d'éducation sexuelle, faisant un lien avec la dimension axiologique/éthique (sous catégorie « questions éthiques », notion de responsabilité) :

Je pense que socialement on est tous un peu responsables. Comme souvent les parents sont mal, puis ils sont abandonnés, ça fait que dans quelle mesure on peut faire l'éducation des adultes autour de ça, dans quelle mesure tu peux faire des groupes de soutien, c'est ça, des groupes communautaires aussi, ce serait possible de faire ça. Mais, il ne faut pas non plus se concentrer juste sur les jeunes, les enfants puis les jeunes. Pour moi, l'école est le lieu parce que tout le monde passe là, mais il faut continuer à avoir cette préoccupation ailleurs dans la société (PLAN1, p. 21).

Ces groupes communautaires pourraient notamment outiller des adultes, dont les parents et d'autres intervenant-es qui travaillent auprès des jeunes. Une femme membre du groupe GROS, qui est un organisme communautaire, abonde dans le même sens : « Si on pouvait soutenir les parents, c'est super intéressant t'sais, si on était capables de les soutenir les parents, pourquoi pas faire des groupes t'sais, des groupes avec les parents aussi [...] Si on avait plus de ressources, on pourrait aussi faire plus la tournée des maisons de jeunes, des organismes jeunesse » (GROS5, p. 14). Les jeunes, acteurs cibles par excellence des interventions d'éducation sexuelle, font l'objet de la prochaine section.

1.4 Jeunes

Les jeunes représentent les personnes âgées de 0 à 25 ans. Elles et ils sont souvent considérés comme les **principales cibles de l'éducation sexuelle**⁷⁵ et ce, **particulièrement à l'adolescence** : « Moi, quand je pense éducation sexuelle, ça sonne plus pour moi adolescence » (GROS2, p. 3). D'ailleurs, à la question de savoir si l'éducation sexuelle est souvent associée à l'adolescence, une participante du groupe PLAN répond : « Oui, principalement. La première affaire qui m'est venue c'était ça. C'est les cours de bio, les trucs qu'on donne aux jeunes sur le port du condom etc., donc c'est principalement axé sur les jeunes » (PLAN3, pp. 22). Une fille explique pourquoi, selon elle, l'éducation sexuelle est spontanément associée à l'adolescence : « Parce que c'est là que tu vis tes premières expériences. L'adolescence, c'est là que tu... T'sais, premièrement, tu as des changements physiques, psychologiques, émotionnels, puis c'est là que tu commences à découvrir le sexe opposé, genre. Oui, sexe c'est relié avec adolescence » (F2, pp. 20-21). Une participante du groupe SEXO avance, pour sa part : « Parce que là où il y a un potentiel

⁷⁵ Bien que cette section sur les jeunes soit assez courte, cet acteur apparaît central en éducation sexuelle; les participantes y font régulièrement référence dans presque toutes les autres catégories de l'analyse.

de problème ou d'accrochage, c'est à l'adolescence : c'est les relations sexuelles, les premières relations, toutes ces affaires-là » (SEXO1, p. 37). Et une participante du groupe GROS d'abonder dans le même sens : « C'est comme si que c'est là que le danger commençait » (GROS6, p. 28). Elle précise :

Comme si le danger commençait là, parce qu'à trois ans, les enfants se posent des questions, mais il ne peut rien arriver, bien en tout cas, si on parlait des abus sexuels, c'est sûr là, il y a de la prévention à faire avant ça, mais c'est comme si contraception, prévention des MTS/SIDA, quand on fait pas l'amour, il peut comme rien arriver. Aussitôt qu'on pense que les jeunes peuvent avoir des relations sexuelles, bien là oups, danger! Puis, ils [les adultes] essaient de les aider (p. 29).

La notion de danger semble donc rattachée à la sexualité à l'adolescence, cette dernière étant notamment liée à des risques sur le plan reproductif/sociosanitaire (e.g., grossesse non prévue, ITSS).

Cela étant posé, bien que plusieurs groupes d'intérêts ainsi que des mères et des filles évoquent spontanément l'adolescence lorsqu'il est question d'éducation sexuelle, les participantes s'entendent pour dire, lorsqu'on les questionne sur le moment propice pour faire de l'éducation sexuelle, que c'est **un processus qui devrait idéalement s'échelonner sur toute la vie**, de la petite enfance à la fin de l'existence, en passant par les différentes étapes charnières de vie (e.g., puberté, grossesse, premier enfant, ménopause, andropause) ou les crises (e.g., cancer du sein ou de la prostate). Par exemple, une participante de PLAN s'exprime : « Moi, je pense qu'il ne faut pas cesser [de faire de l'éducation sexuelle] parce que, prendre pour acquis que ça se passe, la sexualité c'est un continuum hein, ça ne commence pas à l'adolescence, puis ça ne finit pas à l'adolescence » (PLAN3, p. 22). C'est également ce que croit cette participante du groupe HOMO : « Bien, moi je pense que l'éducation sexuelle, ça devrait être continu, parce qu'à l'adolescence, on apprend, mais moi je suis encore en train d'apprendre sur ma sexualité » (HOMO1, p. 24).

D'ailleurs, une mère mentionne d'emblée que **l'éducation sexuelle commence tôt dans la vie** : « Bien moi, je trouve que ce qui serait bien, ce qui est bien important à la base quand un enfant commence à grandir, c'est qu'il puisse savoir tout de suite... qu'il puisse savoir

qu'il est différent, si c'est juste des petits garçons qui sont dans une maison, il me semble que c'est important qu'il puisse savoir que la petite fille, qu'il y a un autre sexe qui existe, qui est différent, ça, ça fait partie selon moi de l'éducation sexuelle » (M1, p.1). Un lien est observable ici avec la dimension reproductive/sociosanitaire, sous-catégorie « anatomie et biologie de la reproduction ». Le fait d'affirmer que l'éducation sexuelle devrait commencer tôt et se poursuivre toute la vie (processus continu) renvoie aussi à sa dimension didactique (sous-catégorie « modes d'intervention » : moment où on devrait en faire).

Par ailleurs, il est intéressant de noter que les participantes n'ont en général **pas tendance à blâmer les jeunes** ou à les taxer d'irresponsabilité ou d'inconséquence en matière de sexualité, comme en font foi ces propos qui insistent sur l'importance « que les adultes aient confiance en la capacité des jeunes à s'autodéterminer ou... en leurs capacités en général » (GROS5, p. 28). L'expression « pensée magique », utilisée pour qualifier un raisonnement des jeunes selon lequel une grossesse ou une ITSS ne peut leur arriver, n'apparaît que chez trois participantes (M4, M10 et F6). M10 y recourt pour exprimer la tristesse qu'elle ressent face à la contrainte que représentent les ITSS pour la libre exploration sexuelle des jeunes : « Je trouve ça tellement triste, bon bien elle est là [la contrainte] et il y a toute la pensée magique des jeunes qui ne veulent pas le voir et je comprends ça tout à fait et on n'en parlera jamais assez [des ITSS] » (p. 20). Les pairs, compagnes et compagnons de route des jeunes, comptent aussi parmi les acteurs de l'éducation sexuelle, et font l'objet de la prochaine section.

1.5 Pairs

Les pairs, c'est-à-dire les personnes qui entourent les jeunes et qui proviennent du même groupe d'âge qu'elles et eux, sont cités comme **cibles ou sources d'éducation sexuelle**. Les **ami-es et les compagnes de classe** sont fréquemment évoqués par les participantes, les mères et les filles, en particulier.

Une femme membre du groupe d'intérêts GROS mentionne que son éducation sexuelle s'est réalisée à travers la communication entre amies :

Mais l'éducation sexuelle, pour moi, c'est toute la communication qu'on avait entre les filles à l'école. C'était une école juste de filles, toutes les informations qu'on pouvait se passer entre nous, qui n'étaient peut-être des fois pas vraies, mais qui étaient une grande partie de notre éducation sexuelle aussi, qui était les pairs autour de nous qui font que, on se donne des infos, puis on se dit des choses » (p. 5).

Une autre participante de GROS ajoute : « Les amis ont beaucoup d'impact entre eux aussi. Je vois ça beaucoup plus, en tout cas, je pense un petit peu aux 12-13 ans, les amitiés c'est... c'est bien fort, des fois, les parents bien on les met un peu de côté, puis... En tout cas, je ne sais pas, je pense que les pairs entre eux ont aussi un rôle à jouer » (GROS1, p. 21). Cette participante fait référence au développement psychosocial à l'adolescence qui se caractérise notamment par une **augmentation progressive de l'importance des pairs** et par une diminution de l'influence des parents dans le réseau social des jeunes.

Il est intéressant de noter que, tout comme les jeunes, **les pairs ne sont pas, en général, présentés comme étant une source d'influence négative**. Lorsque c'est le cas, c'est la pression du groupe de pairs à la sexualité ou la mauvaise information propagée par eux qui sont déplorées. Par exemple, une participante du groupe COFE exprime : « Beaucoup, je trouve, que souvent les jeunes ont des relations sexuelles sous la pression de leur groupe, du groupe... » (COFE5, p. 10). En fait, **les pairs sont plutôt considérés comme source de soutien social**.

Les ami-es ou compagnes de classe apparaissent **souvent dans le discours des mères et des filles**. M10 se souvient : « C'est sûr qu'on s'en parlait entre nous, hein, de la sexualité entre ami-es. Et puis, on s'informait comme ça, mais c'était très difficile dans les... dans ma famille » (p. 2). Une fille raconte : « Moi, je me souviens au secondaire, on jasait de sexualité tout le temps, pratiquement tout le temps, t'sais, bien surtout une gang de filles ensemble, de quoi ça jase? Ça jase de gars puis de sexualité! » (rires, F9, p. 35).

En plus des sœurs aînées, elles évoquent aussi **des compagnes plus âgées ou plus expérimentées**, considérées plus « avant-gardistes » en matière de sexualité, pour reprendre l'expression d'une mère (M5, p. 5). M7 se souvient :

En tout cas, moi mon souvenir au niveau du secondaire, je ne me souviens pas d'avoir eu de l'éducation sexuelle formelle. Je l'ai eue de façon informelle, je dirais d'une collègue de classe qui était vraiment olé olé, qui sortait avec un guitariste ou bassiste, en tout cas, nomme-le et c'est elle qui, je te dirais, me racontait ses weekends et que c'est là que j'ai compris que la vierge Marie [...] ça n'avait pas existé ça! (p. 3).

Sa fille, F7, parle en ces termes de son amie plus âgée qui a contribué, par des échanges, à son éducation sexuelle : « C'est sûr qu'il y a les ami-es aussi. Moi, j'avais une amie qui était cinq ans de plus vieille que moi. Ça fait qu'il y a quand même certaines choses que je savais, puis que d'autres ne savaient pas parce que, quand j'avais 11 ans, elle, elle en avait 16. Puis là, c'est sûr qu'il y a des choses qu'elle vivait que moi, c'était tout nouveau. Mais, elle me racontait tout, parce que c'était ma meilleure amie » (p. 1). F8 raconte : « Je me souviens que quand, dans ma petite gang de filles, la première qui a fait l'amour, comment on avait jasé pas mal, que je me posais des questions, puis que je voulais tout savoir, on avait jasé puis, qu'est-ce que ça faisait [...] » (p. 7). M3 a, pour sa part, obtenu de l'information sur les menstruations grâce à des amies : « Avec les amies [l'éducation sexuelle] et moi j'ai été menstruée, je pense j'avais 13, quasiment 14 ans, je finissais ma septième année [...] Ça veut dire que les autres étaient plus avancées que moi. Ça fait que moi, quand j'en ai parlé, bien eux autres le savaient et c'est là que j'ai su comment ça marchait! » (rires, p. 11).

Par ailleurs, plusieurs mères se remémorent avec émotion **des compagnes de classe devenues enceintes** (voir aussi la dimension reproductive/sociosanitaire, sous-catégorie « grossesse, maternité/paternité, avortement et adoption). M3 se souvient :

Donc l'information sexuelle, c'était entre nous [amies] qu'on a appris les choses [...] Parce qu'il y en a qui en savaient plus, parce qu'elles étaient rendues plus grandes, plus vieilles. Puis, il y en a une qui suivait le cours, moi j'étais en neuvième année et elle, elle était en onzième année et elle a arrêté l'année, elle a arrêté l'école durant l'année parce qu'elle était enceinte, on l'a su après (p. 11).

M9 évoque, pour sa part :

Quand j'étais en septième année, j'avais 12 ans, on avait une fille dans notre classe qui avait doublé, redoublé, c'était une décrocheuse un peu, aujourd'hui, je l'appellerais comme ça, une décrocheuse, puis elle est tombée enceinte, elle avait 15 ans. [...] La fille avait abandonné l'école, on s'est toutes demandé la question pour savoir pourquoi, puis en fin de compte, on avait su que c'est une fille qui était enceinte. Puis, c'est une fille qui était *wild* un peu, puis ça nous faisait plaisir parce qu'on sortait de notre carcan de rigidité, si tu veux, alors c'est une fille qu'on appréciait dans la classe, t'sais, elle était le *fun* [...] (p. 3).

Il est intéressant de noter que **ces filles plus expérimentées sont considérées positivement** par ces participantes qui expriment de la compassion face à la situation difficile dans laquelle ces dernières se sont retrouvées. **Du soutien social entre amies et de la solidarité féminine** sont observables. Il en va de même des filles, dont certaines racontent avoir obtenu de l'aide d'amies ou offert de l'aide à des copines dans le cas de grossesses non planifiées, témoignant une fois de plus d'un lien avec la dimension reproductive/sociosanitaire. Par exemple, une fille⁷⁶ s'est fait accompagner par une amie lorsqu'elle est allée à une clinique de planification des naissances pour subir une interruption volontaire de grossesse et F9 déclare avoir accompagné quelques copines chez l'infirmière scolaire, le médecin ou à la clinique :

Admettons je reviens à un exemple de grossesse non planifiée [...] Elle va voir sa meilleure amie, son amie : Qu'est-ce que je fais? T'sais, puis : Bien, OK, c'est correct, je vais t'aider [...] Moi souvent, une chose que j'ai vue et que j'ai faite, souvent, c'est accompagner des amies chez l'infirmière, parce que : Je ne veux pas y aller toute seule. C'est correct, je vais y aller avec toi. Puis, accompagner une amie chez le médecin. Je suis allée, justement ma copine qui a eu un bébé, quand elle s'est fait avorter, je suis allée avec elle. Puis ce n'est pas des moments très très évidents puis on n'a... on aimerait ça que nos parents soient là, mais non, en même temps, tu as peur de te faire juger (p. 36).

Par ailleurs, F5 offre souvent du **soutien émotionnel à ses amies** qui ont des **problèmes amoureux** (voir plus loin la dimension affective/relationnelle) :

Toutes mes amies ont quand même toutes des chums, t'sais il y en a qui en ont eu plusieurs, plusieurs choses sont arrivées. Une, son chum l'a trompée, puis c'est à moi qu'elle est venue se consoler [...] Une autre de mes chums de filles, [...] il y a pleins de choses qui sont arrivées, plein d'événements, puis là c'était

⁷⁶ Le code attribué à cette fille n'est pas mentionné, car nous ne savons pas si sa mère est au courant du fait qu'elle a vécu une interruption volontaire de grossesse.

tout le temps moi, parce que moi j'étais célibataire, fait que là, elle venait se confier. Disons que j'en ai pas mal entendu [...] Elles viennent toutes à chaque fois qu'elles ont des problèmes (pp. 12-13).

En bref, **les femmes parlent d'expériences amoureuses et sexuelles ainsi que de grossesse entre amies**, renvoyant aux dimensions reproductive/sociosanitaire, affective et sexuelle décrites plus loin. L'acteur médias, qui fait l'objet de nombreux commentaires de la part des participantes, est présenté dans la prochaine section.

1.6 Médias

Abondamment cités, parfois salués et souvent décriés, les médias, pris au sens large comme l'ensemble des moyens de communication présents dans la société (e.g., presse, radio, télévision, Internet, cinéma, publicité), apparaissent comme un **acteur incontournable de l'éducation sexuelle**. En fait, **l'importance et l'influence des médias transcendent les générations, seule la forme varie**.

Étant donné la quasi-absence d'éducation sexuelle explicite reçue alors qu'elles étaient adolescentes, **plusieurs mères rapportent avoir eu recours aux livres** pour se documenter sur la sexualité. C'est le cas de M2, qui en empruntait à la bibliothèque de l'école secondaire qu'elle fréquentait :

Malgré que plus tard, bien on allait à [noms de la ville et de l'école secondaire] pour étudier, puis là, il y avait des bibliothèques, fait que tu te renseignais, tu prends les livres en conséquence... Malgré qu'il faut que tu fasses attention, parce que tu voulais pas que les autres voient les livres que tu prends, par rapport que tu te faisais agacer puis tout ça, puis ils disaient...il fallait que tu te surveilles je trouvais là-dedans, tout le temps, tout le temps (p. 7).

Cette mère évoque le tabou lié au fait de se renseigner sur la sexualité, établissant un lien entre l'acteur médias et la dimension sociale/psychosociologique, sous-catégorie « normes et contrôle sociaux sexuels ».

M3 se rappelle, pour sa part, s'être informée sur la sexualité alors qu'elle débutait comme enseignante :

Et moi, j'ai eu ensuite mon information, je l'ai eue aussi à l'école, comme enseignante, parce qu'il y a de l'information qui devait se donner à des élèves de six ans. Et je devais trouver... Là, j'allais à la bibliothèque de l'école comme enseignante, avant, ça c'était en 1960 (hésitation) pas loin de [19]70, parce qu'avant [19]70, ça ne se parlait pas dans les écoles. Il ne fallait surtout pas parler de ça, parce que ça n'aurait pas été accepté de la part des parents, c'était fermé aussi. À l'école, dans les livres. Dans les livres, comme enseignante, comme enseignante, j'ai découvert des choses, c'est terrible, hein? (p. 1)

Le caractère tabou de l'information sexuelle est une fois de plus évoqué. Dans la même veine, M7 a notamment fait son éducation sexuelle lorsqu'elle suivait sa formation d'infirmière : « Dans mon cours de soins infirmiers, j'ai eu beaucoup accès à la littérature et c'est là que j'ai commencé à m'outiller avec des volumes et ça a été vraiment comme autodidacte » (p. 4). Pour M6, c'est une revue française pour jeunes filles qui a contribué à son éducation sexuelle :

C'est surtout une revue que j'achetais pour le plaisir ... Il y avait des choses sur la musique, les chanteurs, ces affaires-là. Et dedans, il y avait vraiment une rubrique qu'ils ont partie un moment donné et qui était extrêmement bien détaillée, extrêmement intéressante, puis qui analysait, qui présentait autant les changements physiques qu'émotifs. Alors, ça m'a renseignée sur énormément de choses. Ça parlait de la contraception [...] Ça fait que, à chaque mois, j'avais ma revue, j'avais mes cinq-six pages d'éducation [sexuelle]. Alors, dans le fond, je l'ai fait comme ça mon éducation (pp. 2-3).

Comme le mentionne M4 pour résumer la situation des mères alors qu'elles étaient adolescentes : « On est toutes passées par cette éducation livresque! » (rires, p. 2).

En outre, plusieurs mères et femmes membres de groupes d'intérêts plus âgées mentionnent **la contribution de pionnière de Janette Bertrand** en matière d'éducation sexuelle au Québec. Les membres de COFE l'abordent dès le début du *focus group* :

Moi, je veux, ça ne me dérangerait même pas de le dire, le premier mot qui m'est venu [en pensant à éducation sexuelle], sais-tu c'est quoi? Janette Bertrand (rires)! C'est pour ça que je suis partie à rire (COFE3).
Elle a été importante pour l'éducation sexuelle au Québec, hein? (COFE5)
Oui! (COFE4, p. 1).

M9 et M4, dont la mère discutait très peu de sexualité, abondent dans ce sens. M9 affirme :

C'était Janette Bertrand qui, Dieu merci, elle a ouvert les portes des maisons pour aider les mères et les enfants. Dieu merci, cette femme-là a fait un pas extraordinaire! Elle avait passé une émission à la télévision à propos des menstruations. Ma mère, je me souviendrai toujours de ce moment-là, [...] elle avait pris la télé, [...] puis on s'était enfermées. Personne n'avait le droit de savoir rien. Elle s'était assise avec moi, elle dit : Il y a une émission que je veux que tu voies. Alors, c'est Janette Bertrand qui m'a expliqué comment ça se passait les menstruations. Ma mère n'a pas dit un mot, je n'ai pas dit un mot (p. 2).

Il est possible d'observer un lien avec la dimension reproductive/sociosanitaire, sous-catégorie « anatomie et biologie de la reproduction ». Nous verrons plus loin que **les mères de ces mères se faisaient discrètes sur le sujet, mais rendait la ressource accessible**.

Par ailleurs, une jeune femme membre du groupe GROS met également en exergue la contribution de Janette Bertrand à l'éducation sexuelle : « Il y a eu beaucoup d'émissions au Québec, Janette Bertrand en a fait énormément. Avec *l'Amour avec un grand A*, il y en a eu une sur le viol, mais il y a eu tout plein de sujets, *Parler pour parler* » (p. 44).

Il est intéressant de noter que **les mères qui mentionnent avoir recouru aux médias** pour se documenter dans leur jeunesse, telles que M3, M6 et M7, pour ne mentionner que celles-là, **ont toutes offert à leurs filles l'opportunité de lire des livres ou des magazines ou encore de visionner des documents audiovisuels** traitant d'éducation sexuelle. M3, qui a beaucoup lu sur la sexualité alors qu'elle était jeune enseignante, s'est également servi de livres pour expliquer le phénomène de la naissance à ses enfants, dont F3 : « Quand ils étaient tout petits, ils posaient des questions. Je répondais à leurs questions, puis j'apportais des livres et on se berçait quand ils étaient jeunes, tout petits avant l'école, et on regardait les livres et ils posaient des questions, puis je leur lisais ce qui était marqué là et je répondais aux questions » (pp. 17-18).

Tout comme M6 qui lisait une revue française pour jeunes filles, F6 s'exprime :

En sixième année, je ne savais pas c'était quoi, admettons, la masturbation, puis j'avais demandé à ma mère, puis là, elle m'avait acheté un petit livre, puis t'sais, elle me l'avait donné : Ah, tiens lis ça. [...] Bien, je lisais des Filles

d'aujourd'hui (nom d'une revue pour adolescentes), puis ma sœur en lisait, puis des fois, t'sais, c'était des questions, des messages, le monde envoyait des lettres...puis ça répondait (pp. 1-2).

F7, dont la mère avait obtenu beaucoup d'informations en matière de sexualité dans la littérature scientifique lors de son cours d'infirmière, rapporte :

Puis, sinon, quand j'étais petite, puis que je posais à ma mère comment ça se faisait les bébés. Je sais que j'étais dans mon bain et j'ai posé cette question-là. Elle est allée chercher un livre de médecine, puis elle me l'a lu. Je n'ai rien compris, mais elle me l'a expliqué par après. Mais, ça a toujours été très, très rationnel et scientifique. Il n'y avait pas d'histoires de cigognes, ni rien. Elle a été très directe, on a tout de suite su comment ça se faisait avec un petit peu d'enrobage, mais rien de plus. C'était : C'est comme ça que ça se passe (p. 1).

M7 se souvient également d'avoir présenté à ses enfants une vidéocassette traitant d'éducation sexuelle : « Mes collègues avaient eu des cassettes pour l'éducation sexuelle des adolescents. Alors, je leur ai dit : Si vous voulez que je prête... [...] Bien, j'ai amené ces cassettes-là chez nous et mon fils avait peut-être 13 ans, ma fille 11 ans, alors tu imagines, c'était assez comme novateur et je pense que les cassettes venaient de la Norvège. C'était assez aussi, c'était assez avant-gardiste et ça montrait ce que ça avait à montrer » (p. 1).

D'autres filles, qui ont moins eu l'opportunité d'échanger avec leur mère lorsqu'elles étaient adolescentes, **ont aussi recours aux médias pour s'informer**. C'est le cas de F9, qui exprime son intérêt à en connaître davantage sur la sexualité : « Parce que moi, j'écoute beaucoup des émissions comme *Sexe et confidences*, je lis des magazines, t'sais, je m'intéresse à ça [...] J'ai beaucoup plus appris à l'école, avec la télévision, les revues, les livres qu'à la maison » (pp. 3-4). Un lien avec d'autres sources d'information, telles que les acteurs famille et école est dégagé ici. Bref, il ressort de ces propos que **les livres et autres médias** apparaissent comme des **sources d'éducation sexuelle considérées fiables et positives** par plusieurs femmes.

Malgré une contribution positive de certains médias en ce qui concerne l'éducation sexuelle, **ces derniers font l'objet de nombreuses critiques**. Par exemple, **plusieurs participantes**, notamment celles issues des groupes d'intérêts, mais aussi des mères et certaines filles, **reprochent aux médias la façon faussée, stéréotypée, sexiste, sensationnaliste ou très génitale** dont ils traitent d'éducation sexuelle ou de sexualité. F5 aborde le caractère parfois **faussé** de la sexualité telle qu'elle est dépeinte à la télévision :

La télévision. Je trouve que ça joue vraiment un gros rôle [dans l'éducation sexuelle], mais des fois pas toujours bon. Mais je pense que ça joue vraiment un rôle important, je veux dire, on voit dans les films, puis tout ça, il y a toujours de l'amour, de la sexualité, il y a tout le temps... mais ce n'est pas vraiment la réalité, je veux dire, ça ne se passe pas de même. Les gens vont dire : Ah, la première fois c'est comme ça, parce que je l'ai vu dans tel film! Ce n'est pas comme ça dans la réalité [...] C'est comme si c'était l'émerveillement tout, t'sais ils te montrent ça, puis il y a des films ils ne se protègent pas [...] T'sais, un jeune peut voir ça, va dire : Ah, bien ça se fait comme ça, j'ai juste à faire ça (p. 21).

Les participantes du groupe HOMO reconnaissent aussi l'influence importante des médias (plus grande que l'école selon elles) dans l'éducation sexuelle et dénoncent **les stéréotypes sexuels et le sexisme** présents dans certains d'entre eux :

Malheureusement, les médias ont beaucoup plus d'influence que les écoles présentement. Ils jouent un rôle très important (HOMO3).
 [...] Moi comme, je regarde mes deux garçons de 3 et 4 ans, qui regardent des émissions à la télévision qui sont tellement sexistes, les cartoons, ils sont tellement, tellement sexistes, pleins de stéréotypes! On regarde les publicités avec Barbie et tout ça... (HOMO4).
 [...] Il faut peut-être faire de l'éducation sexuelle sur ça, dans les médias, des gros panneaux, moi des fois je vois des trucs dans la rue, I can't believe there're still things like this! (HOMO1, p. 25)

Le groupe COFE se préoccupe également de cette question : « Les préjugés aussi, sur la publicité en regard de la femme puis tout ça, le sexisme, l'aspect sexiste aussi » (COFE2, p. 7). Un lien est observable avec la dimension sociale/psychosociologique, sous-catégorie « féminisme » (stéréotypes sexuels). Certains groupes d'intérêts en viennent à affirmer **l'importance d'avoir accès à une éducation sexuelle alternative pour faire contrepoids** à ce type d'éducation : « Mais l'éducation sexuelle est partout dans la société, donc on doit avoir une éducation pour combattre cette éducation qu'on ne peut pas éviter. Même les

enfants qui ne regardent pas la télévision, c'est partout! » (HOMO4, p. 26). Une participante de PLAN abonde dans le même sens : « Puis, comme je disais, il y a tellement dans les médias des, on semble en parler plus de façon toute faite, mais on en parle tellement tout croche que je me dis, qui est-ce qui peut essayer de présenter un autre point de vue, bien il y a le ministère de l'Éducation » (PLAN, p. 21). Un lien est observable avec la dimension sociale/psychosociologique, sous catégorie « hypersexualisation de la société/banalisation de la sexualité ». **L'école, vue au sens large, est perçue comme un des acteurs qui peut contrebalancer cette éducation** jugée inadéquate.

Les membres du groupe SEXO, notamment, déplorent **le caractère sensationnaliste des médias** très axés sur la dimension sexuelle, **génitale** de la sexualité :

Je connais quelqu'un qui a monté un jeu sur la sexualité qui est super éducatif, qui est bien fait. Il n'est pas capable de le vendre à une maison d'édition, c'est trop bon! T'sais, eux autres, ce qu'ils veulent là, c'est du punch, du sensationnalisme! (SEXO1)

Ils veulent du sexe! (SEXO3)

Ils veulent du cul! (SEXO1)

Du fond de culotte! Excusez-là, mais... (SEXO4, p. 85).

Dans le même ordre d'idées, une mère est d'avis que **la pornographie ne représente certainement pas la meilleure façon d'éduquer à la sexualité**. Elle déclare :

Moi, je ne fréquente pas les sites pornos sur Internet et je ne fréquente pas les clubs, les vidéos trois X, je n'ai jamais vu de vidéos trois X, je ne sais pas ce qu'on montre dans ces vidéos-là, alors je me demande quelle culture sexuelle ou quelle éducation sexuelle ils [les jeunes] acquièrent en dehors de ces deux pôles, familial et scolaire. Je me questionne. Mais je pense que pour avoir lu, il y a des études sur la pornographie, par exemple, qu'il y a énormément de perversions dans ce milieu-là. Si on s'éduque par le biais des films trois X, on est mal barrées quoi, ce n'est pas génial! (p. 19).

Une autre mère explique cet état de fait par **le caractère lucratif de la sexualité dans les médias**, qui en viennent, selon elle, à imposer une contrainte sexuelle aux jeunes, faisant un lien avec la dimension sociale/psychosociologique, sous-catégorie « sexualisation précoce » :

On a prôné nous la liberté, mais là je pense que le marketing, là où l'argent va et d'où l'argent vient, tout ce qui est accessible sur Internet etc., l'argent dans

ce commerce, je pense qu'on en est à imposer une contrainte sexuelle aux jeunes et très jeune. Ils l'ont dans la face, ils l'ont sur les épaules, ils l'ont, c'est comme si euh, s'ils ne sont pas dedans, ils ne sont pas là, ils n'existent pas (M10, p. 26).

Le prochain acteur, l'Église, qui a autrefois occupé un rôle de premier plan dans l'éducation sexuelle, apparaît maintenant reléguée au second plan. Cela étant précisé, elle n'a pas été sans marquer l'existence des participantes plus âgées.

1.7 Église

L'Église, catholique principalement, en tant qu'institution sociale, incluant les différents membres qui la composent, constitue un autre acteur de l'éducation sexuelle. De manière générale, elle est **très présente dans le discours des participantes plus âgées**, qu'il s'agisse des mères ou des membres de groupes d'intérêts. De plus, elle est très souvent **dénoncée et jugée responsable des tabous et des interdits liés à la sexualité** (voir plus loin la dimension sociale/psychosociologique, sous-catégorie « normes et contrôle sociaux sexuels »), **donc d'une éducation sexuelle passée considérée au mieux absente, au pire répressive**. Le groupe RELI fait exception à ce jugement.

Une participante du groupe HOMO parle de **l'Église**, mais aussi de l'État (voir section suivante), **comme agent de contrôle social de la sexualité des femmes**. Elle avance : « Je pense qu'il y a vraiment une légitimité à retourner à une analyse féministe [en éducation sexuelle] et de voir, si ce n'est qu'un aperçu très vite dans l'histoire, de combien soit l'État, les Églises, ont voulu contrôler le corps de la femme » (HOMO2, p. 14). Un lien est observable entre cet acteur et les dimensions reproductive/sociosanitaire et sociale/psychosociologique (sous-catégorie « normes et contrôle sociaux sexuels ») de la sexualité. M3 abonde dans le même sens :

C'était l'Église qui menait le couple. [...] L'Église a eu un rôle très présent dans le couple, dans le lit, dans la chambre. Et moi, je pense que, je ne sais pas jusqu'où ça remonte la domination de l'homme, l'homme, l'homme, la domination, c'est que la femme a tellement subi, la femme a tellement subi [...] Il y a eu tellement un rôle diminué, la femme était tellement une moins que rien, elle n'avait tellement pas de place, elle a tellement été abusée, abusée par le pouvoir de l'homme [...] » (pp. 43-44).

Cette mère met en évidence les liens entre **l'Église et la société patriarcale** comme agents de contrôle de la sexualité des femmes. Dans la même veine, M1 évoque **la peur comme instrument de contrôle sexuel et des naissances**:

Au Québec, c'est officiel que l'Église catholique, il y a un certain nombre d'années, a été très puissante. Et...l'Église, on dirait qu'elle s'est servie à un moment donné de la sexualité pour établir un contrôle aussi [...] Un contrôle sur le monde, faire peur, puis... Plus les gens avaient peur, plus ils étaient soumis. Puis, plus ils étaient soumis, mieux ça pouvait être. Fait que je pense que ça a été une influence qui a été néfaste ça, vivre dans la peur, le contrôle. [...] Quand on dit qu'on a voulu contrôler, on a voulu avoir beaucoup de naissances. C'est un contrôle de la sexualité ça. On remettait à l'homme tout le pouvoir... de se satisfaire... deux cents milles à l'heure, peu importe les besoins de la conjointe. Il fallait qu'il y ait des petits! (pp. 35-36).

M1, qui se dit pratiquante, précise que d'autres Églises (religions) que l'Église catholique ont aussi exercé un contrôle sur la sexualité des femmes, de même que l'État (voir acteur État). À noter que des filles rapportent également que l'Église a joué un rôle dans le contrôle des naissances (voir la sous-catégorie « féminisme » de la dimension sociale, lorsque les participantes évoquent la contribution du mouvement des femmes à l'éducation sexuelle). Par exemple, F3 mentionne : « Il y a l'Église en même temps... bien qui a perdu du pouvoir. T'sais, avant c'était : Oui, il faut que tu aies des enfants. Ce n'est pas grave, tu es malade, tu n'es plus capable, bien il faut que tu en aies pareil, c'est ce que Dieu veut. Tout le monde se pliait à ça » (p. 22).

Plusieurs femmes mentionnent la **forte présence de l'Église catholique dans la société québécoise comme facteur à l'origine du débat** ayant entouré l'institutionnalisation de l'éducation sexuelle en milieu scolaire. En réponse à la question demandant ce qui a pu y contribuer, COFE3 s'exclame : « Judéo-chrétien! Il y avait sûrement la religion [catholique]! » (p. 43). Et une jeune fille d'avancer : « Parce que l'école, un moment donné, c'est comme catholique. En parlant de l'éducation sexuelle, tu parles comme de sexe, puis tu n'es pas supposé-e. Fait que ça avait rapport à la religion puis à la mentalité » (F6, p. 28). HOMO2 abonde dans le même sens :

Moi, j'ai une réponse courte. Je pense que c'est l'effet du catholicisme au Québec. Je pense qu'au Québec, on peut regarder, même en [19]86, parce que c'est quand même en [19]80 qu'on a commencé à en parler, on peut regarder, et

je vous suggérerais d'aller voir au ministère de l'Éducation et de tenter de savoir combien de gens qui sont des prêtres qui se sont défroqués, ou ce sont des hommes qui ont été enseigner dans des cours classiques et avec des prêtres et je pense que vous allez trouver qu'il y a une énorme quantité de gens qui *fit* ce profil. Et HOMO4 avant parlait de résistance [...] Je pense que la résistance qui est, elle est là, s'explique en partie à cause de ça. Ce serait à vérifier [...] In Quebec, les curés, la force de l'Église, oui, oui, et elle s'est beaucoup infiltrée, infiltrée, elle s'est beaucoup présentée dans les fonctionnaires, le milieu fonctionnaire (pp. 30-31).

Dans la même veine, M7 répond :

C'est sûr, je pense que ton débat, en tout cas moi, je le trouve assez clair au niveau judéo-chrétien, là t'sais, parce qu'écoute, la société était toute gérée par la religion et tout ça [...] Fait que moi, je pense c'est à cause du passé judéo-chrétien religieux très fort au Québec qui valorisait l'abstinence, je pense que les femmes devaient rester plus à la maison. La pilule, hey écoute là, regarde là écoute, le Pape est encore en train de dire que la pilule c'est erroné, puis qu'il n'y a pas de femmes encore dans les églises, puis tout ça! Le discours, le discours est encore là (pp. 27-28).

Un lien avec la sous-catégorie « valeurs religieuses et spirituelles » (voir la dimension axiologique/éthique) est observable ici. En outre, M5 avance :

Même dans les écoles, c'était sévère fait que... C'était des sœurs, fait qu'ils étaient loin de nous en parler. Il y avait beaucoup d'enseignement par les religieuses, fait qu'elles ne parlaient pas de sexe eux autres. C'est peut-être ça qui a fait que ça a changé avec les années aussi, parce qu'il y a eu de moins en moins de religieux qui enseignaient. Parce que les premières années, quand on était jeunes, il y en avait beaucoup de ça. Astheure, il y en a quasiment plus des religieux, mais dans notre temps, il y en avait beaucoup (pp. 42-43).

En somme, ces femmes évoquent le passé très religieux de la société québécoise et **la laïcisation graduelle de ses institutions** (voir acteur État).

Peu de participantes présentent une opinion favorable de l'Église catholique (sauf le groupe RELI et M9, qui est pratiquante). L'opinion de M5, qui a failli subir une agression sexuelle par un bedeau alors qu'elle était adolescente et qui parle en ces termes de l'Église catholique après avoir raconté cet épisode difficile, résume bien celle de ses congénères :

« Bien moi, j'ai une opinion assez arrêtée là-dessus [l'Église catholique]. [...] Je suis catholique, mais je suis non pratiquante! » (p. 34).

En conséquence, **la majorité des participantes** (hormis celles du groupe RELI) **ne perçoit pas l'Église comme une actrice légitime de l'éducation sexuelle** au tournant du XXI^e siècle. Une jeune femme membre du groupe GROS exprime cette opinion représentative de la pensée des femmes interviewées : « Je pense que ça ne marche pas Église puis éducation sexuelle dans ma tête. Dans le sens que le curé, il fait vœu d'abstinence, puis il va aller [faire] une éducation sexuelle... ouverte et épanouie? Ça ne marche pas dans ma tête (hésite) [...]. Il me semble qu'il faudrait une évolution de l'Église avant que ça se fasse [...] L'Église n'est pas là, elle est encore trop dans ses vieilles structures » (GROS3, p. 25). Et une fille qui a fréquenté une école secondaire dirigée par des frères de dire : « T'sais, comme moi, c'était des frères, t'sais un frère va t'enseigner la sexualité, mais t'sais, il a-tu eu des expériences [sexuelles]? [...] T'sais, il n'a pas vraiment connu ça » (F5, p. 23). GROS5 présente toutefois une position un peu plus positive face au rôle potentiel de cet acteur, l'ouverture d'esprit étant cependant une condition nécessaire à un apport possible :

Bien moi, je pense qu'il y a certains religieux qui ont une belle ouverture à ce niveau-là. Je pense qu'il y a des communautés religieuses aussi qui ont une belle ouverture... (réfléchit) Si... Je ne sais pas comment le dire... S'il y avait plus d'ouverture, il y avait moins de tabous, puis je pense qu'il y aurait moins de problèmes. Sans aller vers un laxisme, mais il y a comme, veut veut pas, nos tabous par rapport à la sexualité, ils viennent de l'Église, hein? (p. 24).

Le groupe RELI présente, pour sa part, une vision favorable de l'Église catholique dans l'éducation sexuelle, comme l'exprime cette participante :

Donc, ça nous avait amenées à parler de ça et aussi du sens, de la beauté de l'enseignement de l'Église en regard de la sexualité humaine, qui finalement rend l'Homme libre, quand je dis l'Homme, je veux dire l'Humanité libre, parce que tu ne t'attaches pas, soit à la pilule de tout cela, ou à la pilule du lendemain ou à... Ça ne veut pas dire que c'est facile à comprendre, mais je veux dire qu'avec le temps, ça nous fait voir le beau côté de l'expertise et de l'exigence que ça nous amène à avoir [...] (RELI2, p. 8).

Examinons maintenant le dernier acteur, l'État, qui fut, il y a quelques décennies encore, un partenaire important de l'Église, mais qui, depuis son processus de laïcisation, s'en est graduellement séparé.

1.8 État

Moins fréquemment mentionné, l'**État**, qui renvoie au gouvernement ou au pouvoir politique en place, entendus au sens large, apparaît tout de même comme un acteur incontournable de l'éducation sexuelle.

D'une part, des femmes s'expriment sur son rôle d'**agent de contrôle social de la sexualité des femmes, notamment en matière de naissances**, tout comme elles l'ont fait plus abondamment pour l'Église. M1 est éloquente à ce sujet :

Il fallait qu'il y ait des petits. Ça a commencé, ça a commencé par ça. C'est juste une question, que c'est devenu une question politique. Ça s'est joint avec la politique, ça n'a pas été juste l'Église cette histoire-là. Parce que la politique a été des années où elle n'en voulait pas de l'immigration, mais elle voulait augmenter le monde. Fait qu'ils se sont ralliés ensemble. Ce n'était pas juste l'Église, fait qu'ils se sont ralliés ensemble, puis ils ont parlé de la même façon. Puis là, ils ont dit ça prend, envers et contre tout, même si les femmes meurent, même si les femmes... ça nous prend du monde. Puis ils ont imposé ça, la sexualité était imposée. [...] Puis, il en est que ça a amené les femmes dans un esprit de soumission... totale (M1, p. 36).

En d'autres termes, **les acteurs Église et État** auraient agi **de concert dans une société patriarcale, pour imposer aux femmes une sexualité reproductive**.

Par ailleurs, les femmes membres de **groupes d'intérêts reconnaissent** en général **un rôle à l'État dans l'éducation sexuelle, mais plusieurs déplorent l'absence de volonté politique en la matière** et le peu d'importance accordée à cette pratique. Les participantes du groupe SEXO abondent dans ce sens : « On dirait que le gouvernement a voulu se donner bonne conscience en se disant : Il y en a des cours d'éducation sexuelle! » [...] Dans le fond, ta question [sur l'éducation sexuelle idéale] est quasiment déprimante quand je pense, en tout cas moi, à l'école là c'est, on est tellement loin de cet ultime idéal-là... »

(SEXO2, p. 20). Et d'ajouter plus loin : « Mais comme je disais, moi je pense beaucoup gouvernement, bof t'sais, là je sens que les priorités ne sont pas là. L'argent n'est pas investi du tout en matière de sexualité, moi en tout cas, je ne le sens pas là, pas du tout. Pas du tout » (SEXO 2, p. 63). On observe un lien avec la dimension axiologique/éthique, sous catégorie « importance de l'éducation sexuelle ». D'ailleurs, une participante du groupe COFE, composé en majorité d'enseignantes, dénonce **l'absence de lignes directrices claires en matière d'éducation sexuelle** dans le cadre de la réforme scolaire⁷⁷ : « Moi, je pense qu'il se fait de l'éducation sexuelle au Québec actuellement, mais il n'y a aucune ligne directrice. Fait qu'on ne sait pas ce qui se fait » (COFE5, p. 27).

Les membres du group RELI se montrent, pour leur part, en rupture avec l'État (et ses institutions) en ce qui concerne l'éducation sexuelle et ce, **sur la base de conflits de valeurs en lien avec la laïcisation de ce dernier** :

Je trouve que l'école impose les valeurs de l'État, puis ces valeurs-là ne sont pas toujours harmonieuses avec les valeurs d'un parent catholique. Même si notre État est anciennement catholique et peut-être même, disons, les Péquistes qui sont athées et puis tout le reste, ils ont quand même grandi dans ces mêmes valeurs-là. Quand ils étaient plus jeunes, ils étaient catholiques, puis ces valeurs-là sont à travers notre société, du moins pour le moment (RELI7, p. 3).

Il est possible d'observer un lien d'opposition entre, d'une part, les acteurs État et école et, d'autre part, les acteurs Église, famille et la dimension axiologique/éthique, sous-catégorie « valeurs religieuses » (voir cette sous-catégorie plus loin). En revanche, **plusieurs sont d'avis que les institutions de l'État (de même que l'éducation sexuelle) ont avantage à être laïques**. Par exemple, M10 opine : « Je trouve qu'il n'y a pas lieu d'avoir la pratique religieuse ou des signes religieux dans les milieux scolaires, parce que c'est là que doit être le bouillon de culture, que doit être le partage et le choc des idées et les échanges et qu'on ne peut pas mettre un objet de culte au détriment d'un autre » (p. 30).

La prochaine section décrit les dimensions et les sous-catégories de l'éducation sexuelle. Bien entendu, les acteurs décrits ci-haut reviendront dans le discours des participantes.

⁷⁷ Rappelons que le document de Duquet (2003) n'était pas encore disponible au moment de mener ce *focus group*.

2. DIMENSIONS

Dans cette section, les six dimensions de l'éducation sexuelle dégagées de l'analyse qualitative, soit les grands axes de significations accordées à cette dernière, de même que les sous-catégories qui s'y rattachent, sont dépeintes.

2.1 Dimension didactique

La dimension didactique réfère aux façons de transmettre les savoirs en matière de sexualité, aux suggestions émises pour ce faire, de même qu'aux différents attributs et attitudes des intervenants responsables de les transmettre.

2.1.1 Modes d'intervention

Cette sous-catégorie renvoie à un ensemble d'opinions sur les façons de faire l'éducation sexuelle et de suggestions apportées pour l'améliorer. Les questions du contenu (quoi), du moment (quand) et de l'approche (comment) à privilégier sont notamment traitées. Mentionnons d'entrée de jeu que **le groupe SEXO apporte une contribution significative** à l'étayage de cette sous-catégorie.

De manière générale, la majorité des groupes d'intérêts ainsi que des mères et des filles adhère à une **vision globale, à long terme, intégrée et positive** de l'éducation sexuelle. À une interrogation portant sur ce que serait une éducation sexuelle idéale, une femme membre du groupe SEXO répond spontanément : « Globale, totale et à long terme! » (rires, SEXO3, p. 9). Sa collègue ajoute : « Et intégrée! » (SEXO4, p. 9). Par « **globale** » (*comprehensive* en anglais), on entend que **tous les sujets entourant la sexualité sont traités**. À ce titre, GROS6 avance qu'il est pertinent d'aborder « tout ce qui touche à la sexualité, vraiment tout englober. Aller très largement [...] » (p. 15). Comme en fait foi l'ensemble des dimensions dégagées dans la présente étude, la majorité des participantes inclut plusieurs sujets dans l'éducation sexuelle, allant de l'anatomie à la contraception, en passant par la grossesse, les ITSS/SIDA, les relations amoureuses et sexuelles, le plaisir, les valeurs, la violence sexuelle ou l'orientation sexuelle, pour ne mentionner que ceux-là. Ces derniers sont d'ailleurs traités dans les sections suivantes. **Les femmes membres du groupe RELI** sont elles aussi d'accord avec l'idée d'aborder un ensemble varié de sujets

en éducation sexuelle. Seulement, il importe pour elles de présenter certains d'entre eux selon **une optique bien définie, mettant de l'avant certains choix plutôt que d'autres**. En témoignent ces extraits traitant de questions reproductives et sexuelles :

Il faut parler de tout (RELI1).

T'sais, les jeunes ont le droit de connaître les deux côtés de la médaille (RELI3).

Quand vous dites ça, les deux côtés de la médaille... (Chercheuse).

Autrement dit, tu as la contraception qui est suggérée dans le moment, mais ils ont le droit de savoir qu'il y a la chasteté qui existe. L'avortement qui est offert à la fille aussitôt qu'elle tombe enceinte, viens t'en on va aller voir... Il y a l'adoption qui est possible aussi... [...] En tout cas, quand je parle des deux côtés de la médaille, c'est ça que je veux dire (RELI3).

D'en parler aussi... (Chercheuse).

On est tous d'accord, je pense, qu'il faut en parler de tout (RELI7).

De tout, de tout (RELI1, pp. 25-26).

D'ailleurs, le **groupe RELI** se montre **en désaccord avec le choix de l'expression « éducation sexuelle »** pour rendre compte de la pratique dont il est question dans la présente recherche, car selon lui, c'est **l'éducation globale** de l'enfant qui **est visée** et non son éducation sexuelle comme telle :

L'expression elle-même, si je ne me trompe pas, a été inventée par ceux qui ont introduit l'éducation dite « sexuelle » dans le public, c'est-à-dire dans un milieu institutionnel. Alors, l'expression elle-même est au départ biaisée, parce qu'elle a été voulue pour quelque chose qui se ferait en institution. On est obligées de l'employer pour parler d'une chose qui n'est pas nécessairement celle dont on veut parler, mais qui est une expression qu'ils ont gagné la première manche, ceux qui voulaient que ce soit institutionnel, en remportant l'expression, l'usage de cette expression (RELI1).

Donc, vous l'expression que vous aimeriez utiliser... (Chercheuse)

C'est-à-dire qu'on ne peut pas faire l'éducation sexuelle d'un enfant, on fait l'éducation globale de l'enfant, on lui apprend à aimer, on lui montre le sens de la sexualité humaine, mais on ne fait pas l'éducation sexuelle d'un enfant (RELI1, pp. 1-2).

Il est intéressant de constater que les groupes d'intérêts en général et RELI en particulier, discutent d'**éducation globale** des personnes, les unes privilégiant l'intégration de tous les savoirs ayant trait à la sexualité, les autres privilégiant surtout ceux reliés à l'amour.

En outre, et tel qu'abordé dans la section décrivant l'acteur jeunes, les participantes adhèrent à une **vision à long terme de l'éducation sexuelle, qui implique d'en faire toute la vie**. Corollairement, certaines insistent sur l'importance **d'intervenir tôt** dans la vie des personnes, afin qu'elles soient bien outillées pour vivre une sexualité positive et sécuritaire. C'est le cas de M7, qui a voulu faire différemment avec ses enfants de ce qu'elle a elle-même vécu dans sa jeunesse, en privilégiant une **approche proactive plutôt que réactive, la prévention primaire plutôt que tertiaire** :

Bien, moi je pense que, quand tu as vécu ce que j'ai vécu, en n'ayant pas d'information, mais en sachant qu'il n'y avait pas d'information, puis moi, en ayant l'information peut-être un peu tardivement, moi ce que je me suis dit c'est : Je vais plutôt eux autres faire de la prévention. Moi, je suis passée sur un mode, je me suis dit : Moi, je me suis trouvée en prévention plus tertiaire, me semble qu'eux autres, je vais aller vers de la prévention primaire, avant même qu'ils se questionnent trop, avant même que ça arrive (p. 12).

F4, qui a eu ses premières expériences sexuelles avant de recevoir de l'information à l'école, abonde dans le même sens :

C'est quelque chose [...] qui a été peut-être un petit peu trop tard, d'après moi, parce que les expériences se font, d'après moi, avant même que ce soit parlé à l'école. Puis, c'est parlé quelque chose vers secondaire 4, 5 un petit peu plus profondément, puis souvent ça se fait bien avant ça. Puis, on n'a pas été informées du tout, on n'a pas eu l'information nécessaire, on n'a pas eu les ressources nécessaires non plus. Puis, d'après moi, c'est quelque chose qui est quand même assez une lacune dans ce sens-là (p. 1).

Pour certaines autres participantes, dont F3, l'éducation sexuelle scolaire s'est faite au bon moment dans leur développement :

Moi, j'ai trouvé ça bien [l'éducation sexuelle à l'école]. T'sais, ils ont comme... Ça s'est fait progressivement dans le fond. C'est depuis la troisième année au primaire à peu près qu'ils donnent de ça. [...] C'était les relations : Si tu as un ami. C'était vraiment considéré juste comme étant de l'ami, t'sais. Non, ça a bien été abordé dans le fond. C'était, ils ne nous pitchaient pas ça en deuxième année : OK, admettons si tu as un chum. Tu es comme : *Wo là*, ce n'est pas ma réalité *pantoute* là! T'sais, ils ont comme attendu, ils ont fait l'évolution avec nous autres, puis d'après moi, ils n'étaient comme pas retardés par rapport à ça, ils étaient dedans (p. 26).

En fait, un des enjeux en éducation sexuelle est d'**intervenir au bon moment, ni trop tôt, ni trop tard, en accord avec le stade de développement des personnes.**

Aussi, selon plusieurs participantes, l'éducation sexuelle a avantage à présenter une **vision positive de la sexualité**. À cet effet, PLAN4 considère qu'un programme d'éducation sexuelle idéal « faciliterait le développement d'une sexualité riche et épanouissante chez les individus, en premier lieu. Qui encouragerait à voir la sexualité comme quelque chose, une expérience qui peut être positive, qui peut être enrichissante, intéressante, c'est une expérience qui devrait être agréable » (p. 13). SEXO4 souligne, pour sa part, l'importance de « mettre l'accent sur des émotions plus positives, t'sais qu'est-ce que ça va t'apporter, qu'est-ce que ça va te permettre d'avoir, de faire, d'être, t'sais en faisant, en prenant tel ou tel chemin » (p. 30). COFE1 avance, quant à elle : « Moi, je trouve aussi un élément tantôt dans la partie idéale c'est que, en tout cas pour moi, l'éducation que j'ai eue c'était comme si l'éducation sexuelle c'était vu aussi comme quelque chose de pas beau, t'sais de pas correct, puis je trouve qu'aujourd'hui, je trouve que ce qui est important aussi d'enseigner que c'est quelque chose de bien » (p. 17). Et comme le dit une participante de GROS, il faut tout aborder, « pas juste les problèmes » (p. 15). Plusieurs participantes abondent dans ce sens, comme nous le verrons plus loin dans les sections traitant de problèmes liés à la sexualité (e.g., grossesses non planifiées, ITSS/SIDA, voir la dimension reproductive/sociosanitaire) et du discours entourant l'importance du plaisir sexuel, porté surtout par les groupes d'intérêts (sauf RELI) et quelques mères (voir la dimension sexuelle).

Pour ce qui est du **caractère intégré de l'éducation sexuelle**, il renvoie au fait qu'elle fasse **partie du quotidien** par son **intégration dans divers milieux de vie et systèmes**⁷⁸.

Ces extraits du groupe SEXO l'illustrent :

⁷⁸ Au sens du modèle d'écologie du développement humain élaboré par Urie Bronfenbrenner (1979), qui montre que ce dernier est influencé par l'interaction de cinq systèmes imbriqués : l'ontosystème (la personne elle-même), le microsystème (milieux de vie où évolue la personne, e.g., la famille, l'école), le mésosystème (liens entre deux microsystèmes, e.g., entre la famille et l'école), l'exosystème (milieu moins directement fréquenté par la personne mais qui l'influence, e.g., système de santé) et le macrosystème (système politique, économique, légal, politiques sociales, valeurs, croyances, normes).

C'est intégré à la vie quotidienne, aussi intégré je dirais à la vie académique. Intégré c'était dans deux sens : Intégré à la vie quotidienne comme vous disiez là, croqué sur le vif, puis être sensible au moment. Puis aussi intégré, c'est-à-dire intégré dans les..., comment expliquer ça, dans les politiques scolaires, je ne sais pas, dans les matières, c'est pris pour acquis (SEXO3).

Ça fait partie de l'éducation globale d'une personne (SEXO1).

Et voilà! (SEXO3)

Ça fait partie d'un tout, ce n'est pas tranché au couteau (SEXO4, pp. 19-20).

Fait intéressant à souligner, le groupe SEXO, tout comme le groupe RELI plus haut, font référence à l'éducation globale des personnes quand il s'agit d'éducation sexuelle.

Cette intégration de l'éducation sexuelle dans divers milieux de vie (e.g., sur les plans micro et méso systémiques), mais **aussi plus largement dans la société** (e.g., sur les plans exo et macro systémiques) **favorise la cohérence des messages** d'éducation sexuelle diffusés et un plus large éventail d'information pour contrer certains messages discutables. Les membres du groupe SEXO vantent d'ailleurs les mérites de sociétés telles que les Pays-Bas, où cette cohérence semble présente :

[...] Intégré, ça peut être un troisième niveau, c'est intégré au niveau de la famille, au niveau de la... de la... socialement (SEXO3).

Des milieux de vie des gens (SEXO1).

Ce n'est pas juste à l'école, c'est intégré au niveau de la famille. Un pays, c'est les Pays-Bas, comment ils, c'est ça, c'est les Pays-Bas, où depuis c'est, 1960 l'éducation sexuelle est obligatoire, puis ils disent que, et les médias et les parents vont tous dans le même sens. Ça fait une force là, qui est incroyable! (SEXO3)

Par la cohérence (SEXO1).

C'est ça. C'est ça. Ça fait que c'est intégré, ça transpire [par] les pores de peau des médias, des parents, puis de l'école [...] Tout le monde va dans la même direction, les jeunes ne sont pas déroutés (SEXO3, pp. 21-22).

Même son de cloche de la part des femmes membres du groupe PLAN :

Je pense, on pense peut-être à l'exemple de la Hollande, où est-ce que ça semble, je ne sais pas pour quelles raisons, mais ça semble être un sujet de discussions, où est-ce que c'est autant à l'école qu'entre amis, qu'à la télé qu'il y a des pubs qui passent là-dessus. [...] En tout cas, c'était intéressant de voir comment là, l'éducation sexuelle semble être partie prenante de la vie en société. Je ne sais pas ce qui fait ça, mais c'était intéressant (PLAN4, p. 21).

De plus, il importe pour les membres du groupe SEXO de faire preuve d'**intégration et de cohérence dans le continuum des interventions d'éducation sexuelle** (mésos et exosystèmes) **offertes aux personnes**, afin que les personnes aient accès aux services dont elles ont besoin :

C'est la cohérence entre l'éducation [sexuelle] versus les services cliniques. C'est tout le temps ça. T'sais, comme nous quand on fait bon, le programme d'éducation sexuelle dans les écoles, faut que tu aies quelqu'un pour les ramasser ces jeunes-là. Tu leur dis, t'sais c'est comme tu disais tantôt, vous leur dites : Dénoncez, c'est important. Mais, s'il n'y a pas personne à qui parler, tabarouette, qu'est-ce que tu veux qu'ils fassent? Allez passer un dépistage. Quand tu arrives pour passer un dépistage, la clinique jeunesse n'est pas ouverte, qu'est-ce que tu fais? T'sais, ça c'est une question de cohérence (SEXO1, pp. 67-68).

Par ailleurs, alors que plusieurs participantes réfèrent à l'**éducation sexuelle formelle, explicite ou planifiée**, d'autres abordent également celle plus **informelle, implicite ou non planifiée**. Le groupe SEXO est particulièrement éclairant à ce propos : « Ça peut être au-delà de l'éducation formelle, l'éducation sexuelle idéale n'est pas nécessairement formelle, elle peut être informelle, mais sensible, captée sur le vif » (SEXO3, p. 16). Et une de ses collègues de préciser plus loin :

L'éducation sexuelle là, si on voulait la faire comme il faut, elle serait autant dans le formel que dans l'informel. C'est-à-dire, dans les cours de FPS, où on a un programme qui est amené avec des objectifs précis, mais dans l'informel aussi, où on répond aux questions des jeunes, où on réagit à des situations. [...] Fait que l'informel puis le formel, si ça c'était là, bien je pense qu'on ferait une bonne job dans les écoles, parce qu'on gèrerait un paquet de choses (SEXO1, p. 74).

Dans un monde **idéal, le formel et l'informel cohabiteraient pour se renforcer**.

Les mères et les filles abordent également cette question. Par exemple, en parlant de l'éducation sexuelle reçue de sa mère, M7 affirme : « C'est un rôle qui est absent, si on regarde ça au niveau de l'information, au niveau du formel et tout ça. Au niveau de l'informel, je te dirais que c'est plus par l'exemple, t'sais par le fait d'être un exemple » (p. 8). L'idée d'éduquer à la sexualité par le fait d'**être un exemple** ou d'**agir comme modèle**, renvoie à de l'éducation sexuelle à la fois **informelle, implicite et non planifiée**. Par

ailleurs, d'autres mères et certaines filles évoquent des situations d'éducation sexuelle de type informel ou non planifié, mais sans employer directement ces termes. C'est le cas de M10, qui fait allusion à ce type d'éducation en évoquant les modèles parentaux, faisant un lien avec l'acteur famille : « Pour moi, l'éducation sexuelle, c'est vraiment d'abord et avant tout dans la famille [...] Les parents doivent, pour moi, des parents se doivent d'être à l'aise dans leur sexualité pour transmettre un bien-être, si vous voulez, dans la sexualité des enfants » (p. 1). M6, pour sa part, saisit parfois sur le vif des occasions d'échanger avec ses filles :

Mais ça, tu vois, ça [les relations amoureuses], c'est des affaires que je parle avec mes filles des fois. Comme une fois, elle était là avec une de ses copines, puis je disais : Oui, vous autres, les gars, comment vous les trouvez? Comment ils agissent à l'âge que vous avez? On enclenche un [échange], des fois ce n'est pas nécessairement long, mais des fois, c'est un peu comme une séance de défoulement, je trouve ça le *fun*. [...] On parle, des fois on échange là-dessus, je trouve ça positif. Mais, encore là, ça n'arrive pas nécessairement souvent, c'est juste, des fois c'est un hasard, ça adonne [...] Oui, oui, c'est plus ça, quand ça adonne (p. 8).

Cela étant posé, si l'approche de cette mère est plus informelle pour ce qui est des relations amoureuses, elle est plus formelle en ce qui concerne la contraception, qui est une base essentielle à aborder directement selon elle (voir plus loin les dimensions affective/relationnelle et reproductive/sociosanitaire). Aussi, comme nous le verrons plus loin dans la dimension sexuelle (sous-catégorie « gestes et relations sexuels »), **certaines filles rapportent que l'éducation sexuelle se fait davantage en contexte informel** (e.g., expériences sexuelles personnelles) **que formel** (e.g., à l'école). F4 précise : « Puis l'éducation sexuelle, d'après moi, ça ne se fait pas à l'école. Ça se fait surtout dans les expériences personnelles, ça se fait surtout lorsqu'on apprend au fur et à mesure » (p. 1).

Par ailleurs, les femmes membres du groupe SEXO sont d'avis qu'il est **nécessaire de faire beaucoup de démystification en éducation sexuelle** : « Moi, je dirais c'est beaucoup [l'éducation sexuelle], il y a une large partie c'est la démystification » (SEXO2, p. 1). Selon les membres de ce groupe, **la situation serait pire qu'auparavant** :

Je ne sais pas si c'est comme ça pour les autres [sexologues], mais moi je trouve que c'est pire depuis deux ou trois ans. La démystification est comme, bien pire,

c'est plus présent. C'est comme si on arrive, dès qu'on se présente, ou on en fait moins d'éducation sexuelle de façon continue, systématique et, en tout cas, à long terme là, mais on dirait qu'on arrive, puis là les gens [...] ils nous bombardent de mythes ou de choses qu'ils ont entendu dire puis, c'est : C'est-tu vrai? C'est-tu vrai? C'est-tu pas vrai? On peux-tu? On ne peux-tu pas? Tu es bombardée, donc tu ne fais que démystifier. Ça fait qu'avant même de faire de l'éducation [sexuelle], je trouve qu'on a ce noyau-là à défaire, pour ensuite reconstruire [...] Puis, toutes les émissions d'information ou toutes les revues ça, ça a beaucoup d'impact chez bon, les ados, mais aussi les jeunes adultes, moi c'est surtout ça quand je parle de démystification. Ou les émissions à la tv populaire sur la sexualité. Il y en a beaucoup plus depuis deux-trois ans, donc ils ont entendu dire une femme fontaine, c'est quoi une femme fontaine? Euh, là ils te sortent plein, mais oui une telle a dit à la tv, c'est une sexologue qui l'a dit ça, c'est-tu vrai, c'est-tu pas vrai? C'est ça, c'est beaucoup alimenté par les médias (SEXO3).

[...]

C'est du recadrage, de plus en plus, en tout cas, moi j'avais l'impression comme tu disais, d'en faire. [...] Dans le contexte actuel, je pense que les occasions, les moments d'éducation sexuelle sont de moins en moins présents, puis il faut les forcer de plus en plus, puis c'est un peu paradoxal aussi dans la mesure où il y a de plus en plus de recadrage à faire (SEXO1, pp. 2-4).

Le contexte de la réforme scolaire diminuant les occasions de faire de l'éducation sexuelle formelle, combiné à **la prolifération des messages sur la sexualité dans les médias** seraient, selon les sexologues, des facteurs qui pourraient expliquer ce phénomène. Les membres des groupes d'intérêts HOMO et GROS mentionnent également l'importance de « démanteler les mythes » (HOMO2, p. 30) relativement à l'orientation sexuelle plus spécifiquement (voir la dimension sociale/psychosociologique, sous-catégorie « orientations sexuelles, homophobie et hétérosexisme »).

Par ailleurs, **les méthodes et les techniques** employées pour faire de l'éducation sexuelle sont également discutées par l'ensemble des participantes. **L'attrait et la variété** des techniques ressortent comme des facteurs importants. SEXO3 avance : « [...] La méthode, il faut aussi qu'elle soit attrayante, qu'elle ait de l'impact, puis qu'elle soit séduisante » (p. 29). Et sa collègue SEXO2 de dire : « Moi j'aime beaucoup tout ce qui est la variation [...] D'être capable de varier. Peu importe que ce soit des adultes ton groupe cible, tu es avec des ados, même avec des enfants, quoi que je n'ai pas travaillé avec des enfants, mais je pense que c'est important » (p. 24). D'autant plus que les intervenant-es qui font de

l'éducation sexuelle doivent maintenant **rivaliser avec les médias** : « Aujourd'hui, [...] on compétitionne avec des médias qui sont de plus en plus sophistiqués, les jeux vidéos, les films, le son, l'image, les *powerpoint* avec des images de partout... Nécessairement, la barre est plus haute pour nous là, t'sais, fait qu'il faut rivaliser d'imagination » (SEXO1, p. 30). GROS5 abonde dans le même sens en ce qui concerne l'attrait et la variété des méthodes employées :

Ça peut être varié aussi, pour ne pas que ce soit monotone. Ça peut être une fois un invité, une fois un jeu, une fois un texte qu'on écrit, une fois une histoire qui est racontée, une fois une pièce de théâtre ... Je pense qu'il y a autant de possibilités qu'il peut y avoir de choses dans la tête d'un enfant, d'un jeune, t'sais. Puis, on peut être imaginatif, puis on peut être original, sans partir dans le délire, sans vouloir tout réinventer. De temps en temps, il faut s'asseoir et parler, mais il y a peut-être moyen d'agrémenter ça (p. 49).

Dans la même veine, M4, qui est directrice d'école, avance : « Tu n'es pas obligé-e d'avoir un manuel, un cahier d'exercices [...] Faut que ce soit dynamique! La vie, c'est vivant! Si le cours sur la vie est mort, tu n'arrives à rien, t'sais, c'est un peu ça » (rires, p. 44). D'autres mères proposent la tenue d'ateliers (M8) ou d'activités spéciales (M6). Les filles préfèrent aussi les **activités dynamiques** au cahier d'exercices. F6 mentionne : « C'est sûr que c'est un cahier, fait que t'sais, c'est plate, parce que tu as l'impression dans le fond d'être comme trop à l'école, t'sais tu apprends ça on dirait pour l'école [...] Tu as l'impression : OK, il faut que j'aie une bonne note, bien je vais apprendre mes affaires. Puis, ils te montrent des vidéos des fois. Il y a du monde qui viennent te parler aussi. Ça, c'est correct [...] » (p. 25). F7 se rappelle : « Bien nous, notre prof était vraiment fine, parce que tu as d'autres profs qui vont suivre le petit manuel. C'est plate. Mais nous autres, des fois, elle nous passait des films, on en parlait par après. Il y avait des débats, elle essayait de donner des activités intéressantes » (p. 30). **Plusieurs mères et filles** considèrent le fait d'**inviter des personnes à venir raconter leurs expériences** comme une **activité** d'éducation sexuelle **très intéressante**. Rappelons F9 qui mentionnait qu'elle avait apprécié la visite de bénévoles témoignant de leur expérience en lien avec l'homosexualité (voir acteur autres intervenant-es). Pour F4, rien ne vaut l'expérience : « Une éducation sexuelle qui est bien informée, en lien avec du monde qui ont du vécu plus que de l'information, parce que oui, c'est bien beau lire ça dans les livres, mais quand on

parle avec quelqu'un qui l'a déjà fait ou quelqu'un qui a déjà vécu ces choses-là, ça touche plus » (p. 12). F5 est également de cet avis : « Je pense qu'il n'y a pas de meilleurs exemples qu'un témoignage. On en voit beaucoup à la télévision. Tu vois les gens qui parlent ouvertement, puis qui font, qui témoignent de ce qui est arrivé, puis là tu dis : Ah, c'est vrai que... Des fois ça t'ouvre les yeux, t'sais t'en apprends beaucoup plus » (p. 17).

Cela fait un lien avec un désir, manifesté par les filles notamment, de **concrétude et d'approfondissement des informations**, afin qu'elles soient utiles dans la vie quotidienne. Nous l'avons vu dans la description de l'acteur école, lorsque les participantes décriaient le fait qu'il n'y avait pas suffisamment d'éducation sexuelle en milieu scolaire. Nous le verrons plus loin également, dans les autres dimensions, où est évoqué le caractère « pas assez approfondi » (F2), « trop superficiel » (F4) ou « en survol » (F2, F5), des informations transmises. Une fille suggérera même à la blague des « cours pratiques » (F8). Voici, brièvement, l'opinion de deux filles sur la question : « C'est aussi ça [l'éducation sexuelle], c'est de donner des conseils de la vie, je pense. [...] Parce que je pense que oui, on parle beaucoup de sexualité à l'école, mais je pense qu'on n'en parle pas encore assez. (F9, pp. 41-42). Et F2 d'ajouter : « C'est sûr que j'aimerais plus que ce soit en profondeur, parce que ce qu'on apprend à l'école c'est... Ça ne nous sert pas à grand chose. [...] Ce n'est pas assez évolué, ce n'est pas assez profond, c'est banal, c'est le strict minimum » (p. 27).

Par ailleurs, certaines participantes abordent **la question de la mixité sexuelle dans les interventions d'éducation sexuelle**. Le groupe RELI croit qu'il est opportun de séparer les filles des garçons pour aborder certains contenus :

Il y a un temps aussi pour le faire [l'éducation sexuelle] avec les sexes séparés aussi. Ce n'est pas nécessaire de... Comme la mentalité aujourd'hui c'est de faire les deux sexes ensemble pour apprendre aux jeunes à communiquer entre eux, oui ça leur apprend à communiquer entre eux, mais ça ne leur apprend pas nécessairement que c'est quelque chose qui leur appartient d'abord, donc il y a toute une dimension qui manque, alors ça je pense que c'est très important (RELI6, p. 23).

Certaines filles (F1 et F7) partagent cet avis, mais pour d'autres raisons, dont la gêne de discuter de certains sujets en présence de personnes de sexe opposé, la nature différente des préoccupations des filles et des garçons ou le manque de sérieux de certains jeunes. F7 opine :

Des fois, il y a des personnes de gênées. [...] Je me souviens qu'en secondaire 3, la prof a été assez brillante pour séparer les gars des filles, premièrement, parce que les questionnements sont différents. Parce que, souvent, les filles ne sont peut-être pas au même niveau que les garçons. On parlait des préoccupations, des questions, elles sont différentes. Puis, t'sais, se sentir mal de poser des questions devant les gars, des fois, en secondaire 3, des affaires comme ça (p. 25).

Cela étant précisé, une mère se pose d'emblée en faveur de la mixité en éducation sexuelle, argumentant que les filles et les garçons vivent ensemble : « Il n'est pas question qu'on sépare les filles des garçons pour les éduquer... Ensemble, on vit ensemble. On les a eus ensemble! » (M1, p. 35).

Certaines participantes (SEXO, M8, HOMO) discutent d'**exemples plus spécifiques d'activités intéressantes d'éducation sexuelle**. À titre illustratif, une participante du groupe HOMO, qui est autochtone, décrit un **projet de mentorat en éducation sexuelle**, axé sur la transmission intergénérationnelle des savoirs en matière de sexualité, spécialement conçu pour les adolescentes autochtones, par des femmes autochtones plus âgées :

J'ai l'avantage, présentement, de faire partie d'un petit projet et ça m'a ouvert les yeux sur beaucoup de choses en termes de sexualité. Je suis de race amérindienne, alors on m'a demandé de faire partie d'un groupe de femmes qui aide la transition de trois jeunes femmes de l'adolescence à l'âge adulte et la cérémonie se passe au mois de mai, à la fin du moi de mai. Et puis, je devais leur montrer quelque chose. C'était ma responsabilité de parler de quelque chose avec elles et chaque femme faisant partie de ce groupe. [...] On leur a donné des devoirs aussi à faire, des devoirs intéressants, t'sais. Alors, c'était à elles d'aller prendre leur température pendant tout un mois, pour être capables de calculer le moment de l'ovulation [...] Il y avait toutes sortes de choses à faire, d'un côté personnel et d'écrire dans un journal pour être capables d'en prendre compte. Alors, pour moi j'ai vu... Ça a été incroyable! J'aurais bien aimé ça moi, en étant une jeune fille, de connaître mon corps, plutôt que d'attendre d'être femme, dans la quarantaine, pour prendre connaissance de mon corps. (HOMO3, pp. 8-9).

Cet exemple d'intervention renvoie notamment à **l'importance de prendre en compte des enjeux interculturels en éducation sexuelle**. Les groupes SEXO, HOMO et GROS en discutent, de même que certaines mères et filles. SEXO4 avance :

Je regarde dans certaines écoles, en tout cas, entres autres à Montréal avec tout l'échange interculturel, ce n'est pas si évident que ça de faire entrer la sexualité. Parce que moi j'avais, j'envoyais des lettres aux parents. Je n'étais pas obligée de le faire, parce que la FPS, la formation, elle venait de soi là, ça faisait partie du programme, puis je respectais le programme du ministère. Mais, je le faisais quand même, puis il y avait des parents qui refusaient que leur enfant participe, t'sais. Fait qu'on a beau être des fois proactifs aussi, mais il faut tenir compte des cultures, il faut s'adapter aussi à tous ces milieux-là [...] T'sais, quand on dit que ça prend des gens [...] qui ont cette préoccupation-là d'aller rejoindre, t'sais ces jeunes-là, ces cultures-là (pp. 20-21).

Afin de bien rejoindre ces jeunes, HOMO2, qui est enseignante en psychologie dans un CEGEP très diversifié sur le plan culturel, **favorise les échanges entre les étudiant-es** de sa classe provenant **de diverses communautés culturelles**. Ainsi, toutes et tous sont invités à s'exprimer sur les différentes façons dont elles et ils perçoivent et vivent les nombreux phénomènes entourant la sexualité. Elle mentionne :

On suggère peu de choses [en éducation sexuelle], en tout cas moi, dans mes classes, je suggère très peu des choses. Je donne des informations, je leur demande leur vécu. Où c'est intéressant, c'est de comprendre la réalité de leurs... des autres étudiants dans la classe [...] La personne qui vit avec son chum, elle a 17 ans, ses parents ça va bien, il n'y a absolument rien là, ça va bien, pour elle de comprendre ce qui se passe pour la femme qui va être dans un mariage arrangé, c'est important. C'est aussi important pour la femme qui va être dans un mariage arrangé de comprendre qu'une de ses *costudents* vit avec son chum et que ses parents sont bien corrects avec ça [...] C'est comme ça qu'on peut avoir des échanges (p. 28).

Nous reviendrons plus loin et plus en profondeur, dans la dimension axiologique/éthique, sur des enjeux liés à l'interculturalisme en éducation sexuelle.

Dans un autre ordre d'idées, certaines participantes, dont celles membres des groupes GROS, PLAN et SEXO, de même qu'une mère (M7) et une fille (F1), évoquent des **enjeux liés à l'élaboration et à l'évaluation des programmes d'éducation sexuelle**. En plus de suggérer d'intégrer un ensemble de partenaires dans leur élaboration, GROS5 propose aussi

d'impliquer les jeunes. Elle fait également référence à **l'évaluation de leurs besoins** : « L'idéal, ce serait de le faire avec les jeunes. Si on avait les ressources, si on avait le temps et les énergies, de faire des groupes de discussion comme on fait ce soir, mais avec des jeunes, bâtir les programmes avec eux, savoir de quoi ils ont le goût d'entendre parler, comment ils ont le goût d'en entendre parler, on le fait, mais on le fait toujours par la bande. [...] » (p. 14). À défaut de pouvoir mener une évaluation complète des besoins des jeunes faute de ressources suffisantes, les membres de GROS colligent tout de même leurs questions avant d'intervenir auprès d'eux : « On part beaucoup des questions des jeunes aussi, c'est le but de répondre aux besoins vraiment. Donc, pour ça, les jeunes peuvent toujours nous transmettre, presque toujours en tout cas, les questions avant les présentations, puis on répond à leurs questions. C'est sûr qu'on a toujours une espèce de schéma de base, mais qu'on vire dans tous les sens pour répondre le plus possible aux besoins » (GROS6, p. 10). F1, qui est étudiante en enseignement, propose une démarche semblable : « Peut-être selon leurs goûts, leurs désirs, demander aux jeunes : Qu'est-ce que vous savez? Qu'est-ce que vous aimeriez apprendre? Ça serait quoi qui serait important pour vous? [...] Mettons, tu leur passes une feuille ou je ne sais pas quoi au début, puis t'sais, ils donnent des idées, puis ensuite tu ramasses ça [...] » (p. 23).

Le groupe SEXO discute également **d'évaluation des besoins comme une étape importante** dans l'élaboration de programmes :

La première chose, je trouve, que ce soit dans n'importe quel type d'intervention, c'est toujours partir des besoins, partir du milieu. Connaître à qui on s'adresse, c'est quoi les besoins, c'est quoi les préoccupations, c'est quoi les forces, parce qu'on peut travailler, moi je travaille beaucoup avec les forces. Mais, c'est quoi aussi les limites, t'sais des jeunes, elles sont où les lacunes. Moi, en tout cas, je trouve que déjà, t'sais, je reviens à mon évaluation, oui elle est importante après, mais je trouve qu'avant même d'intervenir, il faut bien évaluer. Puis, des fois, on a tendance à vouloir, en tout cas dans l'intervention, vouloir escamoter cette étape-là, puis tout de suite agir, mais moi je n'y crois pas. Je me dis, on se casse la gueule. On est mieux de prendre plus de temps pour bien évaluer (SEXO4).

Ça prend de l'humilité pour faire ça aussi, c'est de dire je n'ai pas la science infuse de ce qu'ils ont besoin, c'est eux qui savent de quoi ils ont besoin (SEXO1, p. 23).

Aussi, il importe pour elles de procéder à **l'évaluation des effets des interventions** d'éducation sexuelle. Malheureusement, cette étape n'est pas toujours réalisée : « On va faire des fois beaucoup de programmes d'éducation sexuelle dans les écoles, ça peut faire des fois 10 ans qu'on fait les mêmes affaires, avec le même matériel etc., et jamais on se préoccupe d'évaluer qu'est-ce qu'on fait. Ça, pour moi, je me dis c'est une grosse lacune, parce que, quand tu ne sais pas l'impact que tu as sur les jeunes ou sur les gens [...] » (SEXO 4, p. 14). D'ailleurs, PLAN1 déplore le fait que le programme d'éducation sexuelle québécois n'ait pas fait l'objet d'une véritable évaluation avant d'être retiré de l'horaire⁷⁹ : « Je pense que [...] ça aurait été le *fun* qu'ils évaluent avant de penser à faire un nouveau programme » (PLAN1, p. 33). En outre, M7, qui a une formation en sciences infirmières, avance : « Alors, pour moi, c'est une nécessité que d'avoir des programmes. Je te dirais des programmes avec des fondements, avec des données probantes, des programmes qui sont validés [...] Puis, je veux aussi une évaluation. Effectivement, nos jeunes, est-ce qu'ils ont progressé dans cette sphère-là? » (p. 29).

Si les participantes se préoccupent de la façon dont l'éducation sexuelle est offerte, elles se soucient également de la qualité des intervenant-es responsables de l'offrir. Cette question fait l'objet de la section suivante.

2.1.2 Caractéristiques des intervenant-es

Cette sous-catégorie réfère à un ensemble d'attributs et d'attitudes, jugés positifs ou négatifs, des acteurs responsables de l'éducation sexuelle.

En général, les participantes reconnaissent **un rôle central à l'intervenant-e** qui fait de l'éducation sexuelle. C'est particulièrement le cas des femmes membres du groupe SEXO, comme en témoignent ces extraits :

Moi, je crois beaucoup dans l'animation de groupe [...] L'animateur là, c'est vraiment le pivot. Moi, je vois ça comme un peu un coach, il faut que tu aies un côté un peu charismatique (SEXO2).
C'est important! (SEXO 1, pp. 24-25)

⁷⁹ Cette participante n'était pas au courant du fait que le programme a fait l'objet d'une évaluation d'implantation (pas de ses effets) dans la région de Laval.

Pour l'ensemble des participantes, qu'elles soient membres de groupes d'intérêts (sauf groupe RELI), mères ou filles, **il est fondamental que les intervenant-es** qui font de l'éducation sexuelle (qu'il s'agisse de professionnel-les, d'enseignant-es, d'intervenant-es communautaires ou autres, et même des parents), **soient formé-es, à l'aise** et qu'ils démontrent **une ouverture d'esprit en matière de sexualité**. Ces femmes réfèrent en fait au **savoir**, au **savoir-faire** et au **savoir-être**. À une interrogation demandant à quoi ressemble une éducation sexuelle idéale, une participante du groupe SEXO répond : « Faite par des professionnels formés, qui ont fait le travail, t'sais on parlait des valeurs tantôt, qui ont réfléchi, qui se connaissent bien, qui ont une identité solide » (SEXO1, p. 9). Un lien est observable ici avec les dimensions axiologique/éthique (sous-catégorie « valeurs générales ») et affective/relationnelle (sous-catégorie « rapport à soi ») de l'éducation sexuelle. Les femmes membres du groupe GROS abondent dans le même sens : « Au moins quelqu'un qui est formé, puis qui est à l'aise d'en parler, puis à qui ça fait plaisir, puis qui peut répondre aux questions sans maquiller ou sans, sans être mal à l'aise » (GROS4, p. 49). Des mères sont également de cet avis. Rappelons M7 qui avançait que l'éducation sexuelle aurait avantage à être offerte par des spécialistes formé-es (voir acteur autres intervenant-es), mais aussi M6, qui propose :

Je pense qu'on devrait avoir quand même des gens qui sont formés à donner ces formations-là. [...] Peut-être pas nécessairement quelqu'un qui a étudié en sexologie uniquement, mais quelqu'un qui a au moins des bases de psychologie, des bases de sociologie, quelque chose qui les amène à présenter d'une façon assez objective les choses. Et puis quelqu'un, des gens qui sont quand même bien avec ça [...] Ça fait que, quand tu fais un programme comme ça, il faut que tu le mettes dans les mains de quelqu'un qui est capable. [...] Il faut que la personne soit ouverte (pp. 44-45).

Les filles croient également aux vertus de la **formation**, de l'**aisance** et de l'**ouverture d'esprit** en matière de sexualité chez les intervenant-es, **en plus** de valoriser l'**attitude empathique envers les jeunes**. F2 opine :

Mais, pour l'école, ce ne serait pas des profs en général. T'sais, un prof qui enseigne mathématique puis, tout d'un coup, il manque un prof, il va le mettre en FPS! Non, une personne au moins qui a étudié là-dedans, t'sais, qui est capable de répondre aux questions. Qu'il soit là-dedans vraiment profond, puis que c'est vraiment sérieux, mais pas un professeur qui enseigne d'autres matières, ça n'a pas de bon sens (p. 18).

F7 abonde dans le même sens : « Des gens objectifs, des gens qui savent de quoi ils parlent, qui sont bien informés, qui sont à la fine pointe de l'information, des choses qui se passent, des questionnements qu'il peut y avoir » (p. 28). Et F5 d'ajouter : « Spécialiste là-dedans, puis qui peut vraiment répondre à toutes tes questions, puis qui n'aurait pas de gêne [...] Bien t'sais, il faudrait qu'elle soit formée, mais vraiment quelqu'un de spécialiste là-dedans qui peut tout t'expliquer, si tu as une question » (p. 14). En plus de présenter ces caractéristiques, F4 croit que les personnes responsables de l'éducation sexuelle devraient être « beaucoup plus ouvertes d'esprit, moins de préjugés. Ce n'est pas sentimentales.... Ce n'est pas ça que je veux dire, mais touchables? Sensibles. Oui, sensibles » (p. 28). Et F3 de renchérir : « [...] Choisir un prof, dans le fond, que les élèves aiment, t'sais qui va être capable d'aller les chercher, puis d'être capables, s'ils en ont besoin, de se confier, parce que le prof va être là » (p. 32).

Le sens de l'humour est aussi considéré important en éducation sexuelle, notamment par le groupe SEXO. Il **permet de développer ou maintenir un bon contact** avec les personnes auprès desquelles on intervient :

Il y a l'humour aussi là. Moi là, je ris tout le temps, ne pas dramatiser aussi, hein. Puis encore là, d'un milieu à l'autre, ce n'est pas la même affaire. T'sais, je suis dans une maison de jeunes, puis les jokes qui sortent, elles sont crues. Je les ris-tu ou je ne les ris pas? Bien oui, je les ris, puis je fais du millage dessus. Puis, je leur parle d'une autre façon. [...] Si les jeunes te lâchent ça, ils te lâchent ça nécessairement pour te tester, puis que tu ne réagis pas, tu es stiff, tu n'as aucune, t'sais on parlait de charisme, toutes ces affaires-là, tu es... Le contact est perdu [...] Tu ris de leurs jokes nécessairement, bon c'est sûr que il y en a que je ne trouve pas drôles, puis c'est correct là, mais je veux dire, il y a des affaires des fois, il faut, écoutez là, on serait dans notre salon chez nous, puis on rirait. Pourquoi on ne rit pas dans ce contexte-là, t'sais. Ça fait que ça, c'est important l'humour (SEXO1, p. 26)

L'important pour elles est de **faire preuve de jugement dans le recours à l'humour et de récupérer certaines blagues jugées de moins bon goût** pour faire avancer le débat :

Mais, on parlait d'humour tantôt, moi je vais vous citer quelqu'un d'autre qui disait euh, c'est correct d'avoir le sens de l'humour, mais encore là, il faut avoir un humour qui fait du sens. [...] Ça aussi, il faut l'avoir en tête, parce que des fois, il y a des blagues là, que même les adultes vont faire là, t'sais dans un

contexte d'éducation où je vais te dire [...] Ils s'en seraient passés, puis ça ferait pareil. C'est un peu grossier, puis ça manque de raffinement, mettons (SEXO4). Mais, c'est représentatif souvent d'un malaise, hein. Plus la joke est mal placée, [...] plus ça nous indique sur quoi on a à travailler (SEXO1). On a une grosse tâche! (rires, (SEXO4, pp. 29-30).

Par ailleurs, quelques participantes évoquent **certaines caractéristiques à éviter** chez les intervenant-es. Les personnes qui présentent une **attitude machiste, abusive** (e.g., agression sexuelle), **homophobe** (voir plus loin la dimension sociale/psychosociologique, sous-catégorie « orientation sexuelle, homophobie et hétérosexisme ») **ou très religieuse ou dogmatique** (voir acteur Église), n'apparaissent pas être les mieux placées pour faire de l'éducation sexuelle. M6 évoque ce genre d'attitudes : « [...] Si tu imposes à un prof qui lui manque deux cours d'aller donner des cours de sexualité, puis qu'il n'a comme pas le goût de donner ça, ce *christi* de cours-là, ou bien que c'est un hyper macho ou même un déviant, on ne sait jamais, à la rigueur, on dit au pire, ou un ou une qui est très sur les principes. Ils vont tous présenter, ces gens-là, les choses d'une façon différente » (p. 44). Elle ajoute plus loin :

Surtout un prof, des fois, de religion, ça dépend s'il a une formation très religieuse ou non, parce qu'il y a des cours de religion, des fois, ce n'était pas toujours des théologiens qui le donnaient. Mais, effectivement, c'est ça, les gens y vont avec ce qu'ils sont en dedans d'eux autres. C'est pour ça que c'est peut-être important que ce soit des laïques. [...] S'il faut vraiment, par exemple, quelqu'un qui est homophobe, puis il faut qu'il parle de l'homosexualité. Regarde, il aura beau dire n'importe quoi, ses lèvres vont dire quelque chose, mais son corps va dire quelque chose d'autre. C'est pour ça qu'il faut que ce soit des gens qui soient... manifestent beaucoup de tolérance puis d'ouverture (pp. 53-54).

La tolérance et l'ouverture apparaissent ici comme deux valeurs antidotes aux attitudes dénoncées (voir la dimension axiologique/éthique, sous-catégorie « valeurs générales »).

Avant de conclure cette section, il semble pertinent de revenir sur **la formation des intervenant-es** responsables de l'éducation sexuelle, qui semble constituer **un enjeu** dans le domaine. En effet, nombreuses sont les participantes, particulièrement celles des groupes d'intérêts SEXO, PLAN et COFE, qui se disent **préoccupées par le manque de formation**

et de soutien offerts à ces derniers (e.g., enseignant-es). Les membres du groupe PLAN, qui se souviennent de l'implantation du programme de Formation personnelle et sociale, déplorent l'absence de formation des maîtres à l'époque :

Il n'y a pas eu de formation. Ça, c'est une autre affaire. Moi, j'étais très embêtée. On est intervenues nous autres (PLAN1).
 Oui. Et ils n'ont pas eu de formation : on envoyait le programme (PLAN2).
 On est intervenues en disant : Ça n'a pas de sens que vous mettiez un programme aussi important en ne donnant pas de formation! (PLAN1, p. 12).

Cette situation semble persister. PLAN1, qui a étudié en sexologie, avance :

Je trouve qu'il n'y a pas d'encadrement, il n'y a pas de formation, il n'y a pas de soutien, parce que les profs sont confrontés à des situations qui les dépassent. Le petit bout que j'ai été conseillère pédagogique en éducation sexuelle, des fois là, c'était juste des affaires qui se passaient, mais les profs m'appelaient parce que : Que c'est que je fais? Il n'arrête pas de se masturber. Il n'arrête pas... Qu'est-ce que je fais? J'interviens-tu, j'interviens-tu pas? [...] Ils paniquaient là. T'sais, une petite fille que, je veux dire, elle est arrivée, ça commence à aller mal, puis là tu te dis : Elle est peut-être agressée sexuellement. Comment tu vérifies ça sans lui faire peur? T'sais, c'était des... Fait que c'est un peu ça [...] (PLAN1, pp. 33-34).

Même son de cloche de la part des membres du groupe SEXO, qui sont parfois appelées à faire de la formation auprès des intervenant-es et qui s'inquiètent du fait qu'avec la réforme scolaire, il risque d'y en avoir encore moins :

[...] La formation, t'sais, j'ai donné le cours de Didactique de l'éducation à la sexualité l'automne passé [à l'université] là, c'est fini, il n'y en a plus. Il n'y a plus un prof qui va être formé à faire de la didactique, à faire de l'éducation sexuelle à l'école... à cause de la réforme. T'sais, je me dis, là là, on a comme mis le doigt sur des affaires qui sont incontournables pour faire de l'éducation sexuelle de qualité, mais on se fait enlever des classes (SEXO1, p. 74).

Le groupe COFE, formé d'une majorité d'enseignantes, décrit d'ailleurs le manque de **formation et de soutien** offerts aux enseignant-es responsables de l'éducation sexuelle. Ses membres **souhaiteraient y avoir davantage accès** :

Mais, comme tu parlais de formation tout à l'heure, moi je suis tout à fait d'accord avec toi qu'il n'y en n'a pas beaucoup dans le perfectionnement au niveau des sciences humaines (COFE2).

Moi, je trouve qu'on en a besoin de ça. T'sais, les ordinateurs on les upgrade, mais des professeurs, on aurait besoin de les upgrader des fois (COFE3).
 Donc il n'y a pas beaucoup de formation pour les professeur-es? (Chercheuse)
 Oh, il n'y en n'a pas du tout! (En cœur, p. 46).

En somme, la formation, l'aisance et l'ouverture d'esprit en matière de sexualité, de même que l'attitude empathique envers les personnes auprès desquelles on intervient, sont des caractéristiques que les intervenant-es responsables de l'éducation sexuelle ont avantage à présenter. Abordons maintenant une dimension qui est largement discutée par les participantes, la dimension reproductive/sociosanitaire.

2.2 Dimension reproductive/sociosanitaire

Cette dimension comporte l'ensemble des contenus relatifs à la reproduction humaine, aux phénomènes entourant la grossesse et les ITSS/SIDA, et aux efforts de prévention des problèmes et de promotion de la santé dans ce domaine. **Très présente dans le discours** de toutes les participantes, **la contraception et les ITSS/SIDA obtenant la palme**, mentionnons d'emblée que cette dimension est jugée **nécessaire** en éducation sexuelle, **mais non suffisante**.

2.2.1 Anatomie et biologie de la reproduction

Cette sous-catégorie inclut les contenus relatifs à l'anatomie et à la biologie du système reproducteur.

Deux mères (M1 et M3), qui ont passé leur enfance **en milieu rural** sur une ferme, se rappellent avoir compris **comment on faisait les bébés en regardant des animaux se reproduire**. M3 raconte : « Par observation des animaux [...] Sur la ferme. L'accouplement et la venue du bébé, la venue de l'animal ... l'accouchement. Ce n'est pas de même que ça marche, c'est vêler, cochonner... [...] Accouchement. C'est là qu'on a vu comment ça fonctionnait. C'est terrible, hein! » (p. 1). Elle évoque les émotions que cela suscitait en elle :

Je me rappelle de ce que j'avais pu ressentir quand j'avais vu dans l'étable le taureau grimper sur la vache. La vache elle ne voulait pas, je me souviens de ça.

Il y avait les chiens, les chiens qui s'accouplaient. T'sais, ça nous autres, les cochons, on ne les voyait pas s'accoupler, ça mon père partait avec le mâle, c'est-à-dire qu'il allait chercher le mâle, mais ça on ne voyait pas ça, mais le cheval, la vache, les chiens, les chats, on les entendait la nuit, mais ça me faisait peur (p. 2).

Ces émotions de peur sont en lien avec la dimension affective/relationnelle, sous-catégorie « rapport à soi, à l'autre et à l'objet ».

M1 a également appris sur la reproduction en grandissant sur une ferme : « Le fait qu'on vivait sur une ferme, on voyait comment les animaux s'accouplaient. Puis, on a toujours grandi avec ça, puis on assistait aux naissances, des veaux, des petits chiens, de tout ça, des agneaux. On assistait aux naissances. Ça aussi, je me suis jamais, jamais, jamais posé la question comment ça naissait, parce que je l'ai toujours su » (p. 8). Cependant, M1 se souvient que, si sa mère montrait, à elle et à ses frères et sœurs, la grossesse des animaux, en revanche, elle cachait les siennes : « Pourtant elle, elle cachait ses grossesses, mais les animaux, elle nous montrait [...] Elle, on ne savait pas. Quand moi j'ai eu 8 ans, 9 ans, elle a eu une petite fille, mais je ne savais pas qu'elle était enceinte » (p. 9). Le fait de cacher la grossesse des femmes est en lien avec la dimension sociale/psychosociologique de l'éducation sexuelle, sous-catégorie « normes et contrôle sociaux sexuels ».

Dans la même veine, **des mères** se rappellent avoir **répondu à la question de leurs enfants, dont leur fille**, à savoir **comment se fait un bébé**. M1, qui l'a appris sur la ferme en regardant les animaux et qui a l'impression de l'avoir toujours su, ne s'attendait pas à cette question de la part de ses enfants. Elle évoque :

Moi, je me souviens de la première question de F1a⁸⁰ et de G1a t'sais, ils prenaient leur bain ensemble [...] Puis, je me souviens qu'un moment donné, ils me crient tous les deux : Maman on a quelque chose à te demander! [...] Ils m'ont dit : Comment ça se fait un bébé? Comment ça se fait un bébé? Ça m'a bien surpris d'avoir cette question-là [...] Ça, c'est comme si moi, je ne m'étais pas arrêtée que cette question-là viendrait [...] J'ai dit : Regardez, vous, vous êtes ensemble dans le bain. Vous voyez qu'il y a des organes à F1a puis G1a, ce n'est pas fait pareil, c'est différent, bien s'il y a une prééminence dans l'organe à

⁸⁰ F1a correspond à la fille aînée de M1 (c'est F1, sa fille cadette, qui a participé à l'étude) et G1a, à son fils aîné.

G1a, c'est parce que c'est fait pour aller dans la cavité de celle de la fille, puis c'est comme ça qu'il y a une petite petite semence qui se fait puis là, j'avais parlé qu'il y a une maternité qui arrive. Ça, ça avait été : Ah, OK, c'est correct Maman, c'est beau! Ça, ça avait été beau (pp. 1-2).

F3 se souvient d'avoir posé cette question à sa mère : « C'est les petits bébés qui venaient chez nous, puis c'était : Comment ça sort de là maman ? Puis c'était comme le principe de la reproduction dans le fond » (p. 3). M3 rapporte avoir répondu à cette question à l'aide d'un livre expliquant la naissance aux enfants et rappelons que F7 a mentionné que sa mère en a fait autant avec un livre scientifique en sciences infirmières, **l'acteur médias servant de support à l'éducation sexuelle reproductive.**

Par ailleurs, l'éducation sexuelle renvoie aussi à **l'anatomie et à la physiologie du système reproducteur, notamment à la puberté et aux menstruations**. F3 se souvient qu'elle se demandait « comment c'était plus fait en-dedans dans le fond » (p. 3). F7, pour sa part, s'exprime : « Mais sur le plan physique, concret, je pense aussi tout le système hormonal, le système de reproduction, tout ça, on a appris ça dans le détail, les cycles menstruels, ces choses-là, l'ovulation » (p. 4). F6 évoque, quant à elle, « les changements physiques dans le fond, t'sais, qui arrivent à la puberté » (rires, p. 3). Et F9 d'abonder dans le même sens : « [...] Autant l'anatomie, t'sais c'est fait comment un gars, c'est fait comment une fille, t'sais un cycle menstruel » (p. 1). Et des membres de GROS de dire : « La puberté » (GROS5, p. 15) et « Les changements du corps » (GROS6, p. 15). Il est aussi question de « la découverte de son corps » (GROS5, p. 2) ou « d'apprendre à découvrir son corps » (COFE1, p. 17). Pour une participante du groupe HOMO, « [...] l'éducation sexuelle, ça commence avec les menstruations, c'est expliquer ça » (HOMO2, p. 25). Ses collègues abondent dans le même sens :

[...] C'est certain qu'on parle aussi du cycle menstruel, puis de l'ovulation et comment calculer l'ovulation. Ça c'était inévitable, étant donné qu'on savait toutes [les membres du groupe HOMO] comment faire ça (rires, HOMO3)!
On est des expertes! (HOMO4, p. 8).

Rappelons que le groupe HOMO réunit plusieurs mères (ou futures mères) lesbiennes, pour lesquelles la reconnaissance de la période de fertilité est cruciale pour concrétiser leur projet de maternité (par le biais, par exemple, de la reproduction médicalement assistée).

Les mères surtout, mais aussi quelques filles, évoquent leurs **premières menstruations** comme expérience d'éducation sexuelle. **Certaines mères ne savaient pas** ce qui leur arrivait le jour de leurs premières règles. **Ce n'est qu'une fois les menstruations commencées que leurs mères leur ont brièvement expliqué** ce phénomène. M7 se souvient :

Moi, la première fois que j'ai été menstruée, ça a été une découverte! En 11 ans, ma mère n'avait jamais pensé me le dire, puis je la comprends, t'sais. Fait que ça a été : On fait avec, t'sais.

Est-ce que vous saviez c'était quoi? (Chercheuse)

Pas du tout, je ne savais pas du tout c'était quoi. C'est là où c'est arrivé, un matin, et puis je suis juste allée voir ma mère pour la réveiller, dire : Écoute, moi je saigne. Je ne sais pas trop, puis je ne me suis pas accrochée... J'étais tellement sportive : Je me suis peut-être accrochée dans quelque chose. Elle m'explique, elle dit : Non, non, non, ça c'est tes menstruations, puis c'est ce qui va préparer aussi le, dans ton... Elle n'a pas dit dans l'utérus, parce que je ne pense pas qu'elle pouvait nommer le terme de même là, t'sais. Fait qu'elle m'a juste expliqué qu'à chaque mois, ça serait comme ça, que je pouvais mettre une serviette sanitaire (p. 5).

Rappelons que M1 et M3 ont toutes deux obtenu de l'information sur les menstruations de la part de leurs sœurs aînées qui elles, ne savaient pas qu'elles seraient un jour menstruées (voir acteur famille). En bref, plusieurs mères ont reçu **une éducation sexuelle réactive relativement aux menstruations**, c'est-à-dire qu'elles ont reçu l'information une fois le fait accompli.

En revanche, **d'autres mères étaient au courant de ce phénomène avant** qu'il ne survienne dans leur vie, **même si leurs propres mères s'étaient faites, en général, peu loquaces dans leurs explications.** M6 se rappelle : « Si tu parles des menstruations, des choses comme ça, je savais que c'est quelque chose qu'un jour, il m'arriverait. Parce que certainement ma mère devait m'en avoir parlé. Elle ne cachait pas nécessairement la boîte de serviettes [sanitaires] comme certaines le faisaient. Donc, je savais qu'un jour, ce serait

une chose qui m'arriverait » (p. 2). Elle ajoute : « Ce que je me souviens, c'est que moi quand j'ai commencé, la première fois que j'ai vu que je saignais, je suis allée lui dire, puis elle m'a donné tout ce que j'avais besoin pour les menstruations. Puis, elle m'a dit : Tu es grande maintenant, ou je ne sais pas trop, quelque chose de même. En voulant dire, c'est un petit peu comme si elle était fière. On dirait que c'est ça que j'ai comme dans la tête. C'est difficile de se rappeler » (rires, p. 12). **Les premières menstruations ont une valeur de rituel de passage, du statut de fillette à celui de jeune fille.** Cela n'est pas sans rappeler M1 à qui ses sœurs aînées ont dit qu'elle deviendrait une « grande fille » (voir acteur famille), mais aussi M4, qui raconte, au sujet de l'arrivée des règles de sa fille F4 :

Quand elle a eu ses menstruations, j'ai dit : Ah, c'est *l'fun*, c'est un beau passage, on va fêter... Elle était gênée! [...] Ça n'a pas de bon sens, voyons, on fête pas ça! Puis là, je voulais me reprendre avec ma plus jeune, je pense je vais laisser faire (rires). [...] Juste de le dire à ma mère que F4 était rendue menstruée, F4 était pas contente que je le dise, mais j'ai dit : Écoute, c'est un passage, c'est important. [...] Ce n'est plus une petite fille. Ce n'est plus une fillette, c'est une jeune fille, t'sais (p. 12).

Rappelons d'ailleurs que pour M4 et M9 (voir acteur médias), mais aussi pour COFE3, c'est Janette Bertrand, par le biais d'un livre qu'elle avait écrit pour ses filles et d'une émission de télévision, qui les a informées sur les menstruations, **leurs mères ayant favorisé l'accès à la ressource, mais étant restées silencieuses sur le sujet.**

En revanche, la **mère de M5 lui a expliqué les menstruations lors de signes précurseurs** de ces dernières :

Ça faisait une couple de jours que j'avais mal au ventre, puis je disais : Maman, j'ai assez mal au ventre, tout ça. Fait que là, elle avait dit : Prépare-toi. Puis, dans le temps, on mettait des guenilles, il n'y avait pas de serviettes sanitaires, fait qu'elle m'avait dit : Regarde, on attache ça avec un..., puis il y avait une espèce de ceinture en élastique avec deux clips en avant puis en arrière, puis tu attachais la guenille après ça, puis quand elle ne tenait pas, tu attachais ça avec une épingle à couche. Puis, c'est ça qu'elle avait dit : Quand tu vas avoir commencé la première fois, ça va saigner, mais ce n'est pas grave, c'est normal. Après ça, elle a dit : Tu vas voir à tous les mois, ça va être comme ça. Après, ça va arrêter quand tu vas avoir des enfants, puis après ça, ça va reprendre. Fait que c'est tout ce qu'elle m'avait donné comme [information] (p. 7).

Contrairement à leurs propres mères, **les mères de l'échantillon n'ont pas hésité à expliquer les menstruations à leurs filles. Ayant souffert du peu d'information reçue pour elles-mêmes**, elles n'ont pas voulu que leurs filles se retrouvent, comme certaines d'entre elles, sans explication. M1 s'exprime :

Je m'étais donc dit moi, je voudrais jamais que mes filles se fassent surprendre par ça [les menstruations]. Ça fait que très tôt, après cette question-là, que les enfants m'ont posée [sur comment on fait les bébés], je dirais quelques mois après, je m'étais rachetée des petits livres d'éducation pour les enfants, puis je leur avais parlé de ça. Que la petite fille serait menstruée, puis qu'un jour, que le garçon lui, il aurait une maturation, maturité dans ses organes (p. 2).

Une fois de plus, **plusieurs mères recourent aux livres pour les soutenir dans leur démarche d'éducation sexuelle reproductrice** (voir acteur médias).

Certaines **filles** évoquent également des **souvenirs sur les menstruations en lien avec leurs mères** : « C'est sûr que ma mère m'a expliqué, t'sais par rapport au cycle menstruel des choses comme ça » (F9, p. 3). F3 se rappelle, pour sa part, qu'elle a su très tôt qu'elle serait menstruée, car elle avait trouvé un échantillon de serviette sanitaire dans un sac de réclames publicitaires : « Ça fait longtemps, je me rappelle, j'allais à la garderie, puis les publi-sacs, il y en avait [des serviettes sanitaires] dedans. Moi je n'avais jamais vu ça. Je commence à regarder ça. Ma mère m'explique c'est quoi. Ah oui, moi je pars avec ça à la garderie ce matin! Mon père n'a jamais voulu aller me porter là! » (rires, p. 9). Elle mentionne, toutefois, que même si cette question avait été abordée de manière ouverte à la maison, elle s'est sentie gênée d'en parler le jour de ses premières règles : « J'ai gardé ça tabou moi, je ne l'ai pas dit à ma mère, elle l'a su elle-même [...] Savoir que ma mère, mon père, mon frère allaient être au courant, ça ne me tentait pas » (p. 8). Rappelons qu'**une certaine pudeur** en lien avec la dimension affective de l'éducation sexuelle (sous-catégorie « rapport à soi, à l'autre et à l'objet »), a aussi été observée chez F4 par sa mère.

Enfin, **quelques filles** mentionnent avoir eu **des questionnements relativement à des situations concrètes reliées à des aspects reproductifs**. F5 se rappelle avoir eu des questions par rapport à **l'application des tampons hygiéniques** auxquels sa mère avait

répondu : « Quand j'ai commencé les tampons, ça a été un autre moment où c'est que, où est-ce que t'sais, tu as peur, puis tu ne sais pas comment ça marche, ni comment le mettre » (p. 25). Il en va de même de F9 : « T'sais, c'est sûr que ma mère m'a appris comment on met un tampon » (p. 13). F3 croit aussi qu'il serait important de donner de l'information sur **les infections vaginales**, parce que « [...] les infections vaginales, ça tout le monde en a eues, puis ça a fait : C'est quoi ça ? » (rires, p. 2). Elle ajoute : « Les vaginites, qu'ils en parlent ! » (rires, F3, p. 28). Des membres du groupe GROS révèlent aussi que des filles ont parfois des questions et des appréhensions relativement à **l'examen gynécologique**.

En somme, il semble que **les mères aient fait une contribution importante** en matière d'éducation sexuelle basée **sur les aspects relevant de l'anatomie et la biologie de la reproduction**. Il en va de même en ce qui concerne la contraception.

2.2.2 Contraception et prophylaxie

Cette sous-catégorie, **largement évoquée par l'ensemble des participantes**, réfère à la prévention des grossesses et des infections transmissibles sexuellement et par le sang (ITSS) à l'aide des moyens de contraception et de prophylaxie. **Les filles rapportent toutes que tant l'école que leur mère les ont beaucoup sensibilisées à la contraception**. F7 se rappelle qu'à l'école, « on parlait des méthodes de contraception : pilule, stérilet, préservatifs » (p. 4). De même, F10 se souvient : « Bien, on a eu des cours d'éducation sexuelle [...] C'était les moyens de contraception [...] Ils nous montraient... il faut acheter des condoms, tous les moyens de contraception que tu pouvais trouver » (pp. 3-4). Elle évoque la démonstration de la mise d'un condom sur un godemiché et les réactions de ses camarades :

Comme, je me souviens, un moment donné, en... c'était au primaire, je pense, c'était la première fois que... Ils nous avaient apporté un pénis en bois, puis ils nous faisaient mettre des condoms là-dessus. Puis là, tout le monde, c'était comme : Ah, qu'est-ce qu'on va faire avec ça? Puis là, c'était, t'sais, tu es à l'âge aussi où ça te fait rire encore, mais tu ne veux pas trop le montrer. [...] Il y en avait que ça les énervait bien gros! (p. 6).

En parlant du rôle de sa mère dans son éducation sexuelle, F6 est sans équivoque : « La contraception! T'sais, c'est elle qui m'a, quand j'ai eu un chum en secondaire, t'sais plus sérieux... c'est elle qui m'a motivée à aller chercher la pilule [...] Fait qu'elle, c'est vraiment la contraception. T'sais, elle m'en parlait souvent : Ah, t'sais, la pilule! » (p. 7). Même son de cloche de la part de F5, qui se rappelle des conseils et du soutien de sa mère en matière de contraception et de protection :

Bien avant l'école, ma mère nous parlait [à mon frère et à moi] des moyens de contraception qu'il y avait. T'sais, elle a dit : Quand tu seras prête, tu pourras venir m'en parler. Surtout quand j'ai commencé à prendre la pilule, elle est venue avec moi [chez le médecin]. T'sais, elle m'a dit que c'est un bon moyen de contraception, elle c'est ça qu'elle a pris. Elle m'a dit : Tu peux commencer par ça. Elle me dit tout le temps : Protège-toi, t'sais les gars, le condom tout le temps, toi la pilule, puis si tu n'y vas pas, bien va passer des tests. C'est plus elle qui fait le suivi comme ça. Elle est protectrice (rires, p. 4).

D'ailleurs, **les mères insistent toutes sur l'importance de promouvoir la contraception** en éducation sexuelle. C'est le cas de M6, qui corrobore les propos de sa fille, en disant : « C'est pour ça, pour moi, la contraception. C'est pour ça, la contraception. C'est souvent le mot, en tout cas, je ne l'ai peut-être pas marqué [dans l'association de mots], mais c'est peut-être le mot qui vient le plus quand tu penses à l'éducation sexuelle. C'est peut-être de dire, donner des moyens pour éviter les problèmes » (p. 11). Elle ajoute qu'il est aussi important de parler du plaisir (voir plus loin dans la dimension sexuelle). M7, qui a une formation en sciences infirmières, mentionne :

Alors rapidement, chez nous, ça a été discuté [l'éducation sexuelle], documenté et aussi comme je te dis, techniquement, les condoms dans la pharmacie, puis une vérification aussi des fois. C'est plate hein, mais une vérification avec, comme avec ma fille : Bon bien F7, quand ça te viendra ce temps-là, si tu veux tu peux y aller toute seule voir l'omnipraticien ou si ça te gêne, je vais y aller avec toi. Parce que pour moi, il y a différents moyens, tu as un choix de moyens, puis parce que, qui dit éducation sexuelle, dit aussi contraception, puis tout ça. Alors c'est cet accompagnement-là (p. 2).

Même son de cloche de la part de M8 qui affirme : « À la maison, il y a des condoms et je dis à ma fille de 15 ans : Les condoms sont là et si jamais tu as envie ou ça se passe, elle n'a pas encore eu de relations, mais si ça vient, t'sais qu'ils sont là » (p. 14). **Ainsi, les mères facilitent concrètement l'accès aux moyens de contraception à leurs filles**, que ce

soit en leur proposant d'aller consulter pour obtenir des contraceptifs oraux ou en les accompagnant chez le médecin pour ce faire, ou encore en ayant des condoms qu'elles rendent disponibles à la maison.

D'ailleurs, les mères sont nombreuses à évoquer l'accès à la contraception efficace comme un fait marquant dans leur vie sexuelle. Comme l'affirme M10 : « Nos mères avaient continuellement peur de nous retrouver enceintes. Alors que nous on avait, on était les premières à prendre la pilule, la fameuse pilule qui est arrivée sur le marché, au moment où nous on commençait à explorer notre vie sexuelle, notre liberté sexuelle, puis qu'on remettait les contraintes familiales et du mariage en question » (p. 2). Et c'est, selon elle, **grâce à l'arrivée des contraceptifs oraux que la dissociation entre la sexualité et la grossesse a pu se réaliser**, favorisant une plus grande libération sexuelle des femmes : « Et puis donc, c'était vraiment pour nous [les femmes], la libération passait, notre libération, notre libération sexuelle passait par une différenciation sexualité et grossesse » (p. 8).

Malgré un accent particulier mis sur les moyens de contraception et de protection en éducation sexuelle, **certaines filles désirent tout de même avoir de l'information plus approfondie et plus concrète** sur ces derniers. F3 suggère : « Les méthodes de contraception, t'sais c'est quoi la pilule, le condom, expliquer plus clairement, expliquer aux filles, admettons tu en oublies une [pilule], qu'est-ce que tu fais, c'est ça, des petits questionnements comme ça » (p. 28). F10 abonde dans le même sens, en mentionnant que c'est important de parler de tous les moyens de contraception, « parce que tu ne connais pas nécessairement tous les moyens en tant que jeune. Puis, il y a aussi que c'est bien connaître que des condoms ça existe, mais un jeune peut être allergique, puis il ne sait pas quelle autre option il aurait » (p. 14). Et F2 de dire : « Il y a les moyens de contraception, que même, d'élaborer. C'est quoi les avantages, les inconvénients, parce que ce n'est pas tous les moyens de contraception qui sont bons. Il y en a certaines qui sont plus ou moins efficaces » (p. 12).

Par ailleurs, **les membres des différents groupes d'intérêts** (sauf le groupe RELI) évoquent également **l'importance de la contraception** en éducation sexuelle. Par exemple, HOMO2, qui est enseignante en psychologie dans un CEGEP, mentionne : « On parle de contraception, on parle de planning des naissances, je veux dire, il y a quand même des choses qui se parlent dans ces cours-là qui sont, je pense, très légitimes. [...] Comment prend-on la décision de prendre la pilule? Ça s'apprend. [...] Dans tous les cours sur la sexualité, on offre des informations sur la contraception » (pp. 4-5). Le groupe GROS met d'ailleurs l'accent sur la « [...] prévention simultanée des grossesses non planifiées à l'adolescence et la prévention des MTS/SIDA » (GROS5, pp. 7-8), par le biais de **la double protection**, c'est-à-dire l'utilisation conjointe des contraceptifs oraux et du condom. **Les femmes membres de groupes d'intérêts ont également à cœur de rendre les moyens de contraception et de protection accessibles aux jeunes**. C'est le cas du groupe COFE, qui relate les commentaires d'un enseignant à la suite d'une proposition du conseil d'établissement (CE) d'une école secondaire d'installer des **distributrices de condoms dans les écoles secondaires** :

Quand on a parlé des boîtes, des distributrices de condoms dans les écoles, vous souvenez-vous? (COFE5)

Mon Dieu! (COFE2)

Faites-vous en pas, ça a été voté hier à l'école au CE que est-ce qu'on va mettre des distributrices à condoms. Il y a un prof qui s'est insurgé et qui a dit : Vous manquez de rigueur intellectuelle! Je l'ai noté sur ma feuille et j'ai dit : Bien voyons donc, où est-ce qu'il s'en va avec ses skis? C'était le seul de tout le comité qui s'est insurgé contre l'histoire, parce qu'il disait que les élèves sècheraient les cours pour aller baiser et que ça aurait des effets sur le décrochage et la non-réussite scolaires! (COFE4).

Bien oui! (rires, COFE2).

Non mais, c'est parce que, encore là, c'est de l'éducation. Tout ça, c'est un monde d'éducation puis à un moment donné, il faut aller vers ça (COFE4, pp. 44-46).

Même son de cloche de part du groupe GROS, qui évoque qu'il y a encore des débats sur la mise en place de telles distributrices dans les écoles. Ce groupe distribue d'ailleurs régulièrement des condoms aux jeunes à l'occasion d'activités de prévention-promotion réalisées en collaboration avec un organisme communautaire de lutte contre le VIH/SIDA.

En outre, aborder la question de la contraception implique celle de **la fertilité**. Les membres du groupe PLAN élargissent la notion de planification de naissances pour y inclure aussi l'idée de **protéger sa fertilité**. Elles reconnaissent par là que les besoins contraceptifs des personnes évoluent au cours de leur vie. PLAN1 s'explique :

J'irais plus loin que ça, dans une éducation sexuelle idéale, on parlerait de fertilité et comment protéger sa fertilité, en tenant compte qu'il y a des bouts de notre vie qu'on ne veut pas d'enfants et il y a des bouts qu'on en veut. Donc, pour moi, c'est plus large que la contraception, parce qu'on en parle de la contraception, empêcher la famille c'est ça que tu entends encore, alors qu'on ne reconnaît pas que la... le pouvoir de fertilité, c'est ça que je veux dire, t'sais. Que donc, c'est quelque chose qu'il faut protéger, parce que c'est un pouvoir qu'on a. Autant les hommes que les femmes. Enfin, contraception, c'est sûr qu'on en parlerait (p. 19).

M10, qui a longtemps milité pour l'accès à la contraception (et à l'interruption volontaire de grossesse), parle également de **l'importance d'aborder la fertilité des hommes et pas seulement celle des femmes** en éducation sexuelle. Elle avance :

Alors, la contraception, oui on doit en parler constamment à l'école, à la maison, informer les gars autant que les femmes et dire aux hommes... Savez-vous moi ce que je trouve qui manque dans l'éducation sexuelle, qu'on ne dit jamais clairement à un homme? Tu es fertile tout le temps. On dit aux femmes : Pense à ta période de fertilité. Les hommes, moi mes copains et puis quand on a fait des représentations, [...] je me souviens même d'avoir dit à un journaliste : Monsieur..., parce qu'il s'opposait, il nous critiquait dans notre manière de présenter le droit à l'avortement comme un droit incontournable pour les femmes, alors il nous relançait toujours dans les conférences de presse, il revenait toujours. Un moment donné, je lui ai dit : Monsieur, avez-vous déjà réalisé que vous, comme homme avec vos partenaires, [...] vous êtes constamment fertile? Alors là, il n'a pas répondu. Alors là, il a reçu ça, il venait d'entendre pour la première fois de sa vie qu'il était fertile! [...] On ne l'aborde jamais la question de la fertilité des hommes. On aborde la question de la fertilité des femmes, alors comment pouvons-nous rendre nos jeunes garçons responsables de la contraception, s'ils ne se perçoivent pas comme fertiles? Ils perçoivent leurs partenaires comme étant dangereusement fertiles parfois, quelques jours par mois. Ils ne se perçoivent pas, on veut les responsabiliser, les responsabiliser à l'égard des femmes, pouvons-nous les responsabiliser à leur propre égard? Faut qu'ils se sentent fertiles. Ils ne se sentent pas fertiles eux autres, mais ils se sentent actifs, proactifs, puis ils se sentent hein bons, mais ils ne se sentent pas fertiles, la question de la fertilité ne se pose pas chez eux (pp. 19-21).

Il est possible de constater que des rapports sociaux de sexe sont à l'œuvre dans ce dernier extrait, la responsabilité contraceptive échéant souvent aux femmes. À ce titre, cette mère et des membres du groupe GROS constatent que **la recherche dans le domaine des moyens de contraception se fait presque exclusivement chez les femmes**. M10 s'exprime :

[...] En mettant la contraception sur les femmes pour contrecarrer les cycles hormonaux, les pilules et t'sais les recherches en contraception puis ça, les études ont dû vous le confirmer, ça ne se fait que sur les femmes. Donc, où elle est la fertilité dans la vie humaine? Elle est portée par les femmes, elle est dans le corps des femmes! Les gars ne se perçoivent pas comme fertiles, ce n'est pas leur faute, on ne les a pas éduqués dans ce sens-là [...] et pour moi c'est aberrant, c'est aberrant (pp. 20-22).

Ces extraits du *focus group* réalisé auprès du groupe GROS sont aussi éloquentes :

À mon avis, si les chercheurs n'étaient pas depuis des années en majorité masculins et les médecins et... Bon, c'est assurément plus compliqué probablement faire une contraception pour les hommes, mais je pense qu'on se serait forcé le génie un petit peu plus, puis on aurait peut-être trouvé autre chose. Puis, on en a trouvé pour les femmes, hein! (GROS5)

Dix moyens contre un à peu près! En tout cas, dix, je dis ça de même là, mais...(GROS6).

Ça fait depuis je sais plus combien d'années qu'ils font des recherches sur la pilule pour hommes qui existe depuis quand même longtemps là, mais t'sais, ils n'ont pas attendu si longtemps que ça avant de sortir la pilule pour femmes à ma connaissance là... Ils avaient juste à se dépêcher un peu (GROS4).

Il y avait trop d'effets secondaires, alors que les femmes s'en sont tapées des effets secondaires pendant des années! (GROS6, pp. 35-36).

D'ailleurs, en ce qui a trait **aux effets secondaires vécus par les femmes qui ont eu accès aux premières générations de contraceptifs oraux**, M10 rappelle :

Quand la pilule est arrivée, on a embarqué facilement. C'est 20 ans plus tard qu'on s'est rendu compte que oui, les hormones qu'on a pris à l'époque c'était fort et qu'on paye pour aujourd'hui. Je pense que les pilules aujourd'hui sont beaucoup plus légères et ça été, ça été, bien des femmes de ma génération qui ont payé pour, qui ont essayé toutes sortes de trucs, hein? Donc, on a vécu des choses terribles à ce niveau-là, mais ça, quand tu es dedans, puis que ça t'arrive, puis qu'on te le vend comme quelque chose de miraculeux, effectivement ça nous a libérées de la contrainte de la grossesse (p. 8).

Alors que la majorité des participantes y est favorable, **le groupe RELI n'est pas en faveur de l'utilisation de moyens de contraception ou de prophylaxie**, la jugeant contraire aux principes de la religion catholique. Elles font référence à la dissociation entre la sexualité et la reproduction engendrée par l'accès à des moyens de contraception efficaces. Or, pour elles, **la contraception constitue un empêchement à la vie**, la sexualité devant rester ouverte sur la vie. RELI1 opine:

[...] Cette dissociation de vouloir que la sexualité soit un plaisir d'abord ou surtout, mais disons que la facilitation de l'invention de la pilule, ça a été crucial finalement dans cette dissociation de ... entre la valeur de compromission, pas rien que reproductive, parce que cette dimension reproductive recèle en elle-même une valeur de compromission, de don, alors qui va beaucoup plus loin que juste la reproduction elle-même. On a escamoté ça complètement [dans l'éducation sexuelle] et ça c'est facilité entre autres par les progrès techniques de la contraception (pp. 11-12).

RELI3 résume ainsi la position du groupe en matière de contraception : « On vit dans une mentalité contraceptive et que la mentalité contraceptive, ça tue l'amour vrai. Parce que l'amour, c'est sensé être ouvert sur la vie, c'est sensé être un don libérant et la contraception, ça fait le contraire. Ça coupe! » (p. 34). Il est possible de percevoir, dans ces citations, que la **contraception risque**, selon elles, **de faire dévier la sexualité de sa finalité axée sur l'amour et la reproduction, en mettant l'accent sur sa dimension purement sexuelle**.

En outre, les membres de ce groupe se font critiques des **intérêts économiques derrière la contraception** :

Soit dit en passant, la contraception aussi, ça fait beaucoup d'argent à beaucoup de compagnies (RELI6).

Ils font de l'argent, d'ailleurs les compagnies pharmaceutiques, il y a la contraception avant et avec le SIDA et les MTS après (RELI3).

Oui, puis à part de ça, ils financent les sessions de formation des pharmaciens, des médecins... (RELI2).

L'économie qu'il y a là-dedans! Si on s'arrête juste à l'aspect économique... (RELI3).

Les médecins aussi font une bonne cote, tu veux la pilule, OK tiens! (RELI4, p. 33).

Pour conclure, toutes les participantes (sauf le groupe RELI) s'accordent pour dire que **l'éducation sexuelle doit mettre de l'avant et rendre accessibles les moyens de contraception et de prophylaxie**, ces sujets demeurant des incontournables. F9 résume avec une pointe d'humour :

Il y a des sujets, c'est sûr je pense que tout ce qui est contraception et protection, toujours le garder! Ça c'est... (F9)

C'est un classique? (Chercheuse)

Oui, oui, oui, c'est un classique, ça c'est un trio *Big Mac!* (F9, p. 41).

Mais, comme nous le verrons plus loin, l'éducation sexuelle ne saurait s'y limiter. Examinons maintenant de plus près une des conséquences d'une vie sexuelle active que la contraception a pour but d'éviter : la grossesse et les phénomènes qui l'entourent.

2.2.3 Grossesse, maternité/paternité, avortement et adoption

Cette sous-catégorie inclut les contenus relatifs aux phénomènes de la grossesse et à ses corollaires, à savoir la maternité/paternité, l'interruption volontaire de grossesse (« l'avortement », pour reprendre l'expression populaire) et l'adoption.

Pour le groupe GROS, dont la mission est de « venir en aide à toute personne concernée directement ou indirectement par des situations relatives à la grossesse, l'avortement, la contraception, la sexualité » (GROS5, p. 7), l'éducation sexuelle « [...] ça inclut bon, l'ambivalence grossesse-interruption [de grossesse], les grossesses non planifiées [...] » (GROS5, p. 2), mais « également tout ce qui est activité de prévention des grossesses non planifiées à l'adolescence » (GROS5, p. 7).

À ce titre, **la grossesse à l'adolescence** est une situation que la **majorité des participantes**, qu'elles soient membres de groupes d'intérêts, mères ou filles, **souhaite éviter**. Une fille se rappelle de situations liées à la grossesse alors qu'elle fréquentait l'école secondaire :

Des fois, juste à l'école secondaire, bien il y a des filles qui parlaient durant la journée, puis qui revenaient, puis qui pleuraient parce qu'elles avaient été se faire avorter, ou qu'elles se faisaient laisser par leur chum ou des trucs comme

ça. T'sais, des filles qui partent en plein milieu d'un cours, elles s'en vont vomir parce qu'elles ont un début de grossesse ou... Ce n'est pas toujours évident au début, parce qu'on ne sait pas trop comment *dealer* avec ça en tant que jeune. Quand tu vois quelqu'un de plus vieux, puis ça fait peur en même temps, parce que tu te dis : Mon Dieu, ça va m'arriver moi aussi si je fais ça [avoir des relations sexuelles]. Seigneur! (F9, p. 7).

En général, **l'attitude des femmes rencontrées face à la grossesse à l'adolescence est nuancée et montre une connaissance des enjeux** qui l'entourent. Les participantes ne se préoccupent pas, comme c'était le cas auparavant, du caractère moral ou non (au sens religieux) de la grossesse à l'adolescence, mais de **l'abandon des études et des conditions socioéconomiques difficiles** dans lesquelles les jeunes mères sont susceptibles de se retrouver. COFE5 raconte la prise de conscience personnelle qu'elle a effectuée à la suite de la grossesse de sa nièce :

Je sais qu'on a un point de vue d'adulte [...] qui est très culpabilisant. Moi, en tout cas, c'est la grossesse de ma nièce, ça m'a bien fait réagir sur mes propres réactions, puis elle, elle ne le percevait pas comme un problème. C'était nous autres qui percevaient un problème, pas elle [...] Elle, elle était contente de ce qui lui arrivait. Puis, même maintenant, elle l'a sa fille, puis elle n'est pas dans des conditions faciles, mais je ne serais plus capable de lui dire comme je lui ai dit à l'époque : Ça n'a pas d'allure, dans quel, t'sais, dans quel merdier tu es en train de te mettre! Je ne serais plus capable maintenant de dire ça, j'avoue, j'ai vraiment un regard bien différent là-dessus (COFE5, p. 35).

Des filles évoquent aussi les enjeux scolaires, socioéconomiques et de soutien social liés à la grossesse à l'adolescence. **La maternité à l'adolescence** leur semble être **une avenue difficile**, comme l'illustrent les propos de F9 : « T'sais, je ne pense pas que ma mère aurait voulu que je devienne mère moi-même à 15-16 ans, t'sais. Puis, ce n'est pas quelque chose que je souhaiterais à personne, parce que devenir une maman, ça prend du temps, ça prend de l'énergie, ça prend beaucoup de sous, puis ça prend une, moi je dirais une stabilité autant émotionnelle que t'sais un compte en banque » (p. 12). Quoiqu'il en soit, les filles (e.g., F2, F5) affirment que **le choix de l'issue de la grossesse appartient aux filles concernées**. F2 mentionne : « Oui, mais ça dépend de la personne. Ça dépend genre de son milieu, ça c'est sûr et certain. Si elle va avoir des ami-es ou même sa propre famille qui vont la soutenir, sinon bien c'est dur, c'est sûr que ça va être plus dur pour elle. Il y a aussi les ressources financières, ça c'est sûr que c'est bien important, parce qu'élever un enfant... Mais,

sincèrement, je pense que ça va avec la condition de la personne » (pp. 14-15). Pour F7, la poursuite de la grossesse semble être un choix résolument difficile :

Une fille de 12 ans prise avec un enfant, un enfant qui élève un autre enfant, moi, je trouve ça pathétique. Il ne faut pas imposer non plus à une jeune fille de, bien, d'hypothéquer un petit peu sa vie, ses études, ses chances de... C'est pour l'enfant aussi, autant pour la mère que pour l'enfant. Tu donnes le choix de faire naître avec une mère de 12 ans ou une mère de 22, je veux dire, il y a une grande, grande marge. [...] Moi, franchement, tant qu'à faire naître un enfant dans des difficultés, là, bon (p. 14).

Quoiqu'elles soient en grande majorité en faveur du libre choix en matière de maternité, les mères (e.g., M5, M6, M8) seraient plus enclines à suggérer l'interruption volontaire de grossesse à leurs filles qu'une autre option, si elles devenaient enceintes.

M6 explique sa position :

[...] Moi, j'ai des idées bien arrêtées là-dessus, dans le sens que, pour moi, je me dis que, quand une personne est très jeune et en tout cas, moi, personnellement, je suis pour l'avortement. Donc, ce serait, si ma fille était arrivée avec ça, je pense que c'est peut-être le choix que je lui aurais offert. Mais, je lui aurais peut-être offert les autres choix aussi. [...] Il y a des gens qui veulent quand même garder les enfants et je pense qu'il faut que ce soit présenté comme une méthode, peut-être une méthode de dernier recours. C'est-à-dire que, tu vas parler de la contraception, mais c'est sûr que tu vas dire : Bon, il faut d'abord que vous fassiez ça, mais après ça peut arriver, des fois, des accidents de parcours. Puis là, vous faites quoi? Puis les options, il y en a beaucoup. [...] Tu peux encore le porter puis le donner, tu peux le porter puis le garder, tu peux te faire avorter puis choisir d'avoir une grossesse plus tard. Je ne crois pas que ça réduise le nombre de grossesses, ça, moi, dans ma tête, parce que si tu as cet enfant-là, tu n'en auras peut-être plus d'autres. Alors que si tu te fais avorter, tu vas peut-être en avoir deux, trois plus tard. Parce que le contexte, ta situation monétaire, amoureuse, tout ça, va faire que tu vas choisir, peut-être, d'en avoir un certain nombre après. Mais, des fois, avoir une grossesse non désirée, un moment donné, puis ça te met dans la merde pendant dix ans, parce que tu n'as pas d'argent, tu n'as rien, tu n'as pas d'études. Souvent, ça arrive les filles ont 15 ans. Regarde, dans ma tête, il n'y a pas vraiment un choix. Mais je sais qu'il faut offrir tous les choix (p. 42).

Pour cette mère, une interruption volontaire de grossesse ne signifie pas de renoncer à d'éventuelles maternités, mais planifiées cette fois.

Ces mères font partie de la génération de femmes qui a lutté pour le libre choix en matière de maternité. M10, qui a longtemps milité pour l'accès libre et gratuit à la contraception et à l'interruption volontaire de grossesse, raconte :

[...] À 17 ans, j'ai été avec mes compagnes engagée dans les associations étudiantes. On a tout de suite fait partie du mouvement pour l'accès à l'avortement libre et gratuit. Ça a commencé dans ces années-là et pour nous, ça a été tout de suite, nos revendications ça a été de dire : La sexualité est une chose, la procréation en est une autre, c'est-à-dire que la procréation fait partie de la vie sexuelle, mais mon expression sexuelle et ma vie sexuelle n'est pas nécessairement liée à la procréation [...] Une des revendications de l'époque, ça a commencé justement à la fin des années [19]60 : Nous aurons les enfants que nous voudrons. Ça a été le slogan. [...] On se trouvait très opprimées nous autres par la maternité qui pouvait nous tomber dessus à tous les mois. Pas par la maternité en soi, mais par le fait que, bien nos compagnons, parce que les condoms à l'époque, ce n'était pas résistant comme aujourd'hui. [...] Bien il y en avait [des condoms], mais t'sais, ça pétait à tout bout de champ. Ce n'était pas très... Donc on était très mal pris (pp. 7-8).

Sa fille F10, qui a été témoin de cette lutte en observant sa mère et ses compagnes, mentionne que l'interruption volontaire de grossesse lui a été bien expliquée tôt dans son existence. Par conséquent, c'est **une option qui lui apparaît plus normalisée**, qui fait partie des **options possibles au même titre que les autres** :

C'est ma mère qui, justement par rapport à l'avortement, ça a toujours été, ça j'en ai entendu parler tôt, parce que ma mère a milité pour ça. Le cas Chantal Daigle, ça a commencé par ça. Ça a toujours été quelque chose qui m'a été expliqué bien, d'une bonne façon. C'est sûr que, ta mère milite pour ça, bien tu vas t'intéresser un peu à ça, puis tu vas faire, OK, tu vas poser des questions. Ça fait que tu l'acceptes aussi [...] T'sais, si j'avais eu des parents qui étaient contre l'avortement, peut-être que j'aurais une autre position par rapport à ça. [...] En fait, c'était comme ça qui était bien, que je sois confrontée à ça jeune, parce que ça n'a jamais été, ça a toujours été normal. Ça a comme normalisé la chose. Ça a toujours été, bon tu tombes enceinte, puis tu ne peux pas avoir cet enfant-là, bien tu te fais avorter, c'est tout [...] C'est un choix, puis tu as le droit, puis c'est ta décision, puis il n'y a personne qui a le droit de t'en empêcher (pp. 14-15).

Par ailleurs, quelques participantes parlent de **paternité ou de responsabilité des garçons en matière de grossesse**. Cela n'est pas sans rappeler la responsabilité en matière de fertilité et de contraception, abordée dans la section précédente. F7 opine : « Parce que, souvent, c'est la mère qui va se ramasser toute seule avec l'enfant, le père il peut bien s'en

foutre lui! » (p. 14). M1 abonde dans le même sens : « On a beau ne plus être dans les années [19]40, c'est encore elle qui paye pour ça [la grossesse]. C'est encore elle, s'il y a un avortement, ce n'est pas le gars qui se fait avorter. Fait que c'est officiel qu'on devrait insister, puis insister pour que le garçon prenne sa part de responsabilité, puis ce n'est pas encore fort ça... la responsabilité chez les garçons » (p. 24). Des membres du groupe RELI évoquent également cette question :

Une autre affaire, c'est-tu vrai quand on parle d'avortement puis de pilule, puis de pilule du lendemain au niveau du secondaire, on pense à ça en fonction de problèmes qui s'adressent à la jeune fille? Mais, je me souviendrai toujours ma mère, elle avait une très bonne relation avec mon fils quand il était adolescent, puis il a quitté le foyer quand il avait seulement 16 ans, puis il a viré fou avec sa sexualité, puis envoie par là, t'sais. Comme un moment donné, ma mère lui a dit, elle avait une très bonne relation avec lui, elle dit : [Nom du garçon], est-ce que toi tu vas être responsable d'une pauvre jeune fille qui se fait avorter à cause de toi? Puis, ça a complètement changé son attitude! Ça le regardait lui aussi si une jeune fille se faisait avorter à cause de lui! Ce serait son enfant aussi! Ce n'est pas juste son problème à elle! Personne ne dit ça aux adolescents, aux garçons! (RELI7, p. 27).

Des membres du groupe GROS révèlent à ce titre qu'elles **abordent de plus en plus la responsabilité des garçons** relativement à cette question : « [...] Maintenant, on implique plus les, même les jeunes hommes, les adolescents, on leur parle de paternité, de responsabilité, avant c'était encore une histoire de femmes la contraception puis la grossesse » (GROS2, p. 31).

La majorité des participantes, qu'elles soient membres de groupes d'intérêts, mères ou filles, considère **important**, dans le cadre de l'éducation sexuelle, **d'aborder les diverses options possibles face à une grossesse imprévue** (poursuite, interruption ou adoption), **afin que les filles sachent quoi faire concrètement en pareille situation**. Elles sont aussi pour la plupart **favorables au respect du choix des femmes ou des filles** face à l'issue de cette grossesse (sauf le groupe RELI et deux mères pratiquant une religion, soit M2 et M9). Une femme membre du groupe PLAN s'exprime : « Bien, moi je pense que oui, fondamentalement, il faut parler que devant une grossesse non désirée, non planifiée, tu as trois choix devant toi. Puis quels sont les avantages et les inconvénients de ces choix. Mais là, tu parles à un groupe [convaincu] t'sais. » (PLAN1, p. 34). Et le groupe GROS

d'affirmer : « En parler, mais pas orienter aussi, laisser la personne décider. Lui présenter les choix, puis après ça, laisser la personne parler sur comment elle se sent face à chaque choix » (GROS1, p. 18). F3 mentionne que ce sujet a été abordé en classe : « Ça, nous autres, en tout cas, ils nous en ont parlé à l'école. Il y a la pilule du lendemain qui existe, il y a l'avortement, puis sinon, tu le mènes à terme, puis sinon tu peux le faire adopter, t'sais ils en ont amené plusieurs possibilités pareil. Je pense que ça serait de ne pas leur dire [aux jeunes] qui [quel choix] serait mauvais dans le fond » (pp. 16-17).

Certaines filles souhaiteraient aussi avoir **davantage d'information** au sujet de **l'interruption volontaire de grossesse** en particulier. F3 avance: « Sur l'avortement : comment ça se fait, puis admettons des reportages sur comment la fille elle se sent après » (p. 28). F1 insiste également sur l'importance d'en parler en classe, afin que les jeunes puissent **connaître les ressources** disponibles :

Je trouve que c'est super important parce que, veux veux pas, ça arrive, puis il y en a plusieurs des jeunes qui ne savent pas où est-ce, où aller puis ils sont, ils ont une certaine honte envers leurs parents, puis... Quand tu as 14 ans, puis que ta mère ne sait pas que tu es active sexuellement, puis que tu es enceinte, puis à 14 ans, ça ne te tente pas nécessairement d'aller dire à ta mère: Je suis enceinte, je ne sais pas quoi faire. Fait qu'ils gardent ça comme secret, fait qu'à un moment donné, tu ne peux pas garder [ça] longtemps. Ça fait que je trouve que c'est essentiel, c'est essentiel [d'en parler] (p. 14).

Une fille⁸¹ qui a vécu deux interruptions volontaires de grossesse, déplore le fait que ce sujet ait peu été abordé à l'école : « [...] Jamais l'avortement, jamais, jamais, jamais! C'était quelque chose dont on passait assez vite dans le sujet. C'était un chapitre mettons qui avait deux ou trois pages » (p. 6). Questionnée sur ce qu'elle jugerait important d'aborder en éducation sexuelle avec sa fille si elle en avait une, elle répond : « Bien, surtout des sujets que je connais, surtout des choses que j'ai vécues, surtout mettons l'avortement, les maladies, des choses comme ça. Tous ces sujets-là dont moi je n'ai jamais entendu parler, que je n'ai jamais été en contact avec, puis tout d'un coup, ça m'est arrivé, bang! Comme ça, puis il a fallu que je fasse avec » (p. 10). Elle confie les **expériences difficiles qu'elle a vécues avec certaines intervenantes** :

⁸¹ Le code attribué à cette fille n'est pas mentionné, car nous ne savons pas si sa mère est au courant du fait qu'elle a vécu ces expériences.

Il faudrait changer la mentalité des personnes qui s'occupent de ça [...] Ça c'est épouvantable, j'en ai vu de toutes les couleurs! C'est dégueulasse, même jusqu'à ça. Je suis allée, je l'ai fait deux fois [interruption volontaire de grossesse]. Puis, les deux fois où je suis allée, j'ai vu deux intervenantes différentes, elles m'ont faite pleurer quasiment. T'sais, d'une façon où probablement que l'intervenante était contre l'avortement, celle qui s'occupait de ça. Donc, je me dis, à quelque part, il y a un problème dans ce domaine-là. Pour qu'une intervenante te dise : On va aller faire une échographie, puis te fasse faire une échographie et te montre : Voici un être vivant, voici... Ah, c'est dégueulasse! [...] Puis je pense que, à ce niveau-là, il faudrait plus donner une éducation qui est plus globale, puis donner les informations sur qu'est-ce que ça donne de le garder, mais qu'est-ce que ça donne de ne pas le garder. Est-ce qu'il y a un suivi? Est-ce qu'il y a quelque chose? Est-ce que...Oui, tu peux en parler avant, mais je ne pense pas qu'une intervenante inconnue comme ça a le droit de diriger ta vie. [...] Puis c'est la seule éducation que j'ai eue là-dessus, en allant là-bas. Ce n'est pas l'éducation la plus (hésite), même valorisante. [...] Il faudrait vraiment changer quelque chose, même changer l'éducation de la plupart des personnes qui sont là-dedans. Ou de demander si la personne qui s'occupe de ça est contre ou est en faveur de l'avortement. Je trouve que c'est assez important comme sujet, surtout quand tu travailles dans ce domaine-là. [...] Ils sont supposés être là pour t'écouter, pas pour te... En tout cas, pas pour te dire que tu n'es pas correcte (pp. 15-17).

Un lien avec l'acteur autres intervenant-es est dégagé ici.

Les membres du groupe RELI se déclarent de manière univoque **contre l'interruption volontaire de grossesse**, qu'elles associent à toutes sortes de conséquences négatives : « Choisir l'avortement, c'est choisir la mort! C'est choisir la dépression, c'est choisir toutes sortes de problèmes par la suite, etc. Je veux dire, la contraception, c'est souvent pas de la contraception, c'est souvent de l'avortement précoce » (RELI6, p. 27). RELI3 avance aussi que « ceux qui font des recherches sur le syndrome post-avortement parlent des dépresseurs terribles, des suicides, t'sais ça accompagne toute la vie ça après » (p. 13). Nous reviendrons plus loin, dans la sous-catégorie « questions éthiques » de la dimension axiologique/éthique, sur les motifs qui justifient leur position. **Ce groupe prône la garde de l'enfant avec offre de soutien social ou le recours à l'adoption** dans les cas de grossesses non planifiées. Par exemple, RELI5 parle d'une jeune femme qui a témoigné sur l'aide qu'elle a reçue d'un organisme d'aide aux jeunes mères monoparentales, autrefois dirigé par des religieuses :

[Nom de l'organisme], ce sont des jeunes filles qui sont étudiantes et qui se sont fait, qui ont tombé enceintes et il y avait une jeune qui témoignait [...] Quand elle a su qu'elle était enceinte, bon c'est sûr que là elle a annoncé ça à son copain et puis il lui a dit : Écoute, moi ce n'est pas mon problème, moi je veux continuer mon université, patate, patate, bon c'était ça. Elle, elle a tombé toute seule, alors elle est allée pour se chercher de l'aide, [...] Elle a dit [...] Je veux le garder, qu'est-ce qu'on peut faire pour m'aider? L'aide, savez-vous où elle l'a trouvée? Elle l'a trouvée à [nom de l'organisme] [...] Et la jeune fille à la toute fin, elle dit : J'aimerais dire quelque chose. Elle dit : À même [nom de l'organisme], les gens vont faire du gardiennage, elle va suivre ses cours, il y a des gens bénévoles, bon ils donnent deux heures, elle va faire ses commissions et elle dit : Ce qui m'a aidée beaucoup, elle dit : Je le dis parce que beaucoup de jeunes seraient peut-être gênées, elle dit : C'est à savoir qu'il y a une religieuse qui vient à [nom de l'organisme], elle dit qui nous aide, on a un groupe d'échanges, à travers nos simples échanges, on a retrouvé une espèce de solidarité, à travers, pourquoi on voulait garder notre enfant (pp. 27-28).

En outre, le groupe RELI déplore le fait que l'adoption soit peu présentée aux jeunes filles qui vivent cette situation :

L'avortement qui est offert à la fille aussitôt qu'elle tombe enceinte : Viens t'en, on va aller voir... Il y a l'adoption qui est possible aussi! Dans le moment, il y a un mouvement au Québec de plus en plus organisé et fort pour dire, même au gouvernement : Écoutez, [...] vous vous lamentez qu'on est en train de disparaître, qu'on ne fait pas assez de petits, puis il y a 32 000, 35 000 avortements par année au Québec? [...] Alors suggérons... Organisez de l'adoption, faites quelque chose! (RELI3, p. 26)

Le groupe PLAN, qui est en faveur du libre choix des personnes, quel qu'il soit, connaît d'ailleurs l'existence de ce mouvement. En témoignent ces extraits :

Parce qu'actuellement, il y a un... les commissions scolaires sont confrontées par un groupe qui voudrait qu'on parle de l'adoption comme choix pour les jeunes... (PLAN2)

Quel groupe? (Chercheuse)

Un regroupement pour la vie. Pour le droit de naître [...] Parce que le groupement Pro-Vie s'en allait rencontrer ce groupe-là l'autre jour, parce qu'ils sont très actifs à [nom d'une ville du Québec], ils font pression sur la commission scolaire à [nom de la ville] (PLAN1, p. 34).

D'ailleurs, les membres du groupe PLAN, qui sont « toujours resté chiennes de garde, comme on dit, sur les services de *planning* » (PLAN1, p. 7), **se préoccupent d'une baisse apparente des services en planification des naissances au Québec** (incluant la

contraception et l'interruption volontaire de grossesse), à la suite d'une recherche-action menée par le groupe :

[...] Puis, ce qu'on découvre avec la recherche, c'est que les luttes qu'on a fait en [19]70 pour le *planning* des naissances, aujourd'hui à cause de la diminution des services dans les CLSC, dans les cliniques des milieux hospitaliers, on est en train de revenir à une situation à peu près comme en [19]70 au niveau de la quantité, de la qualité du service qui est offert aux femmes sur l'information en *planning*. C'est incroyable! Alors, qu'est-ce que ça veut dire pour l'organisme? Bien ça va être à nous autres de se remettre à réfléchir là-dessus, puis recommencer à défendre des choses (PLAN2).

Parce qu'il y a des pertes d'acquis dans ce domaine-là? En région entre autres? (Chercheuse).

C'est ce que la recherche dit (PLAN2, pp. 7-8).

Précisons que des questions éthiques liées à l'interruption volontaire de grossesse seront abordées plus loin dans la dimension axiologique/éthique, sous-catégorie « questions éthiques ». Abordons maintenant une autre conséquence d'une vie sexuelle active que la prophylaxie a pour but d'éviter : les ITSS/SIDA.

2.2.4 ITSS/SIDA

Cette sous-catégorie, **largement abordée**, réfère aux diverses infections transmissibles sexuellement et par le sang (ITSS), au virus de l'immunodéficience humaine (VIH) et au syndrome d'immunodéficience acquise (SIDA). Les ITSS/SIDA sont **surtout évoqués par les filles et les membres des groupes d'intérêts en comparaison des mères**, comme en témoignent ces exemples : « En biologie, on a vu plein de diapositives sur les maladies vénériennes. C'était dégueulasse, mais veux veux pas, par après, on en reparle, puis ça ne te tente pas d'avoir l'herpès » (F7, p. 17). Ou encore : « Dans le fond, c'est ça, on a passé plusieurs maladies, dans le fond comment ça s'attrapait, puis quoi faire pour s'en débarrasser » (F3, p. 2). **Certaines trouvent ce contenu répétitif** dans l'éducation sexuelle scolaire. C'est le cas de F9 qui affirme :

C'est qu'un moment donné, on le sait comment ça marche! Sacrez-nous patience avec ça! T'sais, oui en parler, mais quand c'est rendu vers, je ne sais pas moi, j'en ai entendu parler j'étais en cinquième année, sixième année, secondaire 1, secondaire 2, secondaires 3-4-5, t'sais! Un moment donné, tu dis : Regarde, rendu secondaire 2, la majorité du monde savent comment ça marche. Tu peux

en parler, mais pas obligé-e de mettre autant d'ampleur dessus. Tu peux en parler moins, puis embarquer sur un autre sujet (p. 38).

Néanmoins, les filles reconnaissent tout de même **l'importance d'en parler**, dont certaines, **plus en détail et concrètement** :

Puis, surtout pour les maladies, d'aller plus en profondeur [...] OK, c'est bien beau, t'sais, tu ne peux pas juste les attraper si tu n'as pas de protection. Il me semble qu'il y a d'autres moyens par quoi tu peux l'attraper. Oui, il y a d'autres moyens. [...] Qu'ils disent c'est quoi les signes [...] Qu'ils peuvent nous dire aussi à quoi s'attendre au traitement. Ah, les images! J'avoue que les images, ce n'est pas toujours appétissant, mais au moins, ils nous montraient à quoi ça ressemble (F2, p. 12).

Il semble que les images des ITSS aient frappé l'imaginaire de plusieurs filles. F10 croit aussi qu'il est important d'en discuter, parce qu'elles lui apparaissent répandues : « Moi, j'ai entendu, j'ai connu, j'ai des ami-es, beaucoup de cas de maladies sexuelles, je trouve que c'est important de faire de la prévention à ce niveau-là, parce que c'est vraiment un fléau » (p. 14). Même son de cloche de la part d'une fille⁸², qui révèle avoir déjà été atteinte d'une ITSS (en plus d'avoir vécu deux interruptions volontaires de grossesse) et qui aurait souhaité en avoir entendu parler davantage :

Puis, même dans l'éducation que moi j'ai eue, je trouve qu'il y a eu beaucoup de lacunes. L'avortement on n'en parle pas du tout, les maladies non plus. On va en parler, oui, mais les plus grosses, on n'en parle pas. Donc, quand ça nous arrive, on n'est pas au courant. Puis là, on s'informe, puis on se rend compte que c'est une maladie qu'il y a 10% du monde qu'ils l'ont. Puis là, on se dit : Pourquoi je n'ai jamais entendu parler de ça? (p. 26).

Cela à plus forte raison que, selon elle, plusieurs jeunes ne se protègent pas de manière constante : « Il y en a beaucoup, beaucoup, beaucoup qui ne se protègent pas. T'sais, des maladies, ça se transmet. [...] Il faut en parler, parce que ça part vite que les MTS se transmettent » (pp. 12-13).

⁸² Le code attribué à cette fille n'est pas mentionné, car nous ne savons pas si sa mère est au courant du fait qu'elle a vécu ces expériences.

Les mères abordent un peu moins les ITSS/SIDA, la prévention de la grossesse apparaissant au cœur de leurs préoccupations. Cependant, certaines le font. En fait, plusieurs femmes de la génération des mères, comme M10, n'ont pas eu à se préoccuper d'ITSS telles que le SIDA, par exemple. La protection demeure toutefois essentielle :

Le SIDA n'était pas là, donc aujourd'hui, on ne peut pas passer à côté des MTS, on ne peut pas parler juste de contraception. Je veux dire, tout est là, tout est relié, mais à l'époque, MTS, on ne parlait pas de ça, ça ne faisait pas partie du décor. Parfois, on avait une petite infection, parfois bon, mais ce n'était pas socialement répandu comme aujourd'hui. Ce n'était pas un problème de société, donc ça ne faisait pas partie des risques (p. 8).

Il en va de même de M8, qui ajoute : « [...] Il y a 25 ans, on ne parlait pas SIDA encore, oui on parlait syphilis, on parlait autres maladies, mais ce n'était pas aussi dramatique qu'aujourd'hui le SIDA. Moi, mes enfants, c'est le point essentiel quand je leur parle de se protéger, je leur demande de se protéger, j'exige, je veux, je supplie. C'est que, c'est parce que, c'est ça qui fait peur » (p. 2). D'ailleurs, M10 se dit attristée de constater que cette réalité, très présente en milieu urbain selon elle, restreint l'exploration sexuelle des jeunes :

[...] T'sais, si tu fréquentes un milieu urbain où il y a beaucoup beaucoup de partenaires, d'échanges de partenaires, écoute, tu es très à risque. Je trouve ça d'une lourdeur, je trouve que c'est tellement dommage, tellement triste que nos jeunes enfants, que nos jeunes soient là-dedans. Moi, comme mère, je trouve ça, écoute, nous on explorait puis on avait du plaisir à explorer, ils ont une contrainte qu'on n'avait pas, qui est... Je trouve ça tellement triste (p. 20).

M7 est d'avis que, comparativement à sa génération, les jeunes sont plus conscientes et conscients des risques reliés aux ITSS/SIDA : « Eux autres [les jeunes], l'esprit de contamination, c'est présent avec le VIH. C'est présent et ça, ça joue hein, ça colore ta vie sexuelle, veux veux pas! » (p. 13)

Étant donné ces risques, **plusieurs mères prônent la double protection**, c'est-à-dire la prévention de la grossesse et des ITSS/SIDA par le recours simultané aux contraceptifs oraux et au condom. M10 mentionne : « On doit en parler [des ITSS/SIDA], on doit même montrer (rires) à la maison les condoms, on doit en parler constamment et plus que jamais, parce que, pas uniquement de contraception, mais de protection. Je lie, maintenant, je lie

ensemble contraception et protection, ce qu'on ne faisait pas avant » (p. 19). M2 se rappelle d'ailleurs en avoir discuté avec F2 : « J'ai dit : Toi tu peux prendre la pilule, puis lui peut prendre un condom, parce que j'ai dit : Faut y penser, les maladies aussi, ce n'est pas juste la grossesse, c'est les maladies » (p. 12). M5, qui en a aussi discuté avec F5, propose également de passer des tests de dépistage d'ITSS avant de cesser d'utiliser le condom :

[...] J'avais dit à F5 ce que je ne voulais pas, parce que je me disais si tu te fais un chum, elle en avait un, puis il ne veut pas mettre de condom. Ça moi, j'étais contre ça, parce que je disais qui te dit, si lui il te dit tu es la première avec qui il fait ça pas de condom. Est-ce que c'est vrai ou c'est pas vrai? Puis, astheure, il y a tellement de maladies puis de cochonneries que je me dis : Dis-lui qu'il en mette un, puis si après vous décidez que tu ne veux pas qu'il en mette, bien il ira passer des tests chez le médecin, puis si les tests sont, qu'il n'a rien, bien après ça tu le feras [avoir des relations sexuelles sans condom] (p. 13).

Les groupes d'intérêts abordent tous les ITSS/SIDA. Par exemple, nous avons déjà mentionné que le groupe GROS met de l'avant la double protection par le biais, notamment, d'une collaboration avec un organisme d'aide aux personnes atteintes du VIH-SIDA. Le *focus group* réalisé auprès du groupe HOMO met aussi en exergue des préoccupations face aux ITSS/SIDA. HOMO4, qui est mère de deux garçons, s'exprime : « [...] Mais moi, je serais très contente si les enfants apprenaient à l'école toutes les idées de MTS, SIDA, les maladies, se protéger, ça c'est important. On ne parle jamais de ça dans notre association » (p. 11).

Les participantes considèrent important d'aborder les ITSS/SIDA, mais **croient que l'éducation sexuelle aurait avantage à dépasser les contenus strictement reproductifs/sociosanitaires**. Comme le mentionne COFE5 : « Ça [l'éducation sexuelle] dépasse le listing, l'anatomie puis le listing des MTS que tu peux attraper, puis des problèmes que tu peux avoir » (p. 5). En fait, et de manière générale, **plusieurs groupes d'intérêts déplorent la conception négative ou tronquée de la sexualité** qu'est susceptible de véhiculer une **éducation sexuelle fondée majoritairement sur sa dimension reproductrice/sociosanitaire**, sur la contraception et la protection contre les ITSS/SIDA. SEXO3 l'exprime ainsi : « Bien, de véhiculer aux jeunes que ça, la sexualité, ça se résume aux moyens de contraception puis aux symptômes des MTS là, puis à la

mécanique sexuelle, ça a des impacts, ça. C'est ça, ça leur donne finalement une conception qui n'est pas adéquate de la sexualité » (SEXO3, p. 11). PLAN4 de renchérir :

J'ai l'impression que ce qui se fait à l'école n'est pas nécessairement dans le but d'atteindre une, de mieux se connaître soi-même par rapport à sa propre sexualité, d'avoir une saine sexualité, de le voir comme quelque chose qui est épanouissant et intéressant. J'ai plus l'impression que c'est quelque chose qui vise à protéger, à faire des mises en garde, à faire attention, il faut se protéger, attention, il ne faut pas avoir des MTS, attention il faut faire ci, et qui restreint finalement la sexualité plutôt que de... J'ai l'impression [...] que ce n'est pas quelque chose qui fait en sorte que les gens se sentent libres d'exprimer leur sexualité euh, sainement (p. 2).

Des mères et des filles abondent dans le même sens. Pour M8, « [...] ce qu'on appelle éducation sexuelle à l'école n'est pas très pertinent, il me semble, pour vivre sa sexualité par la suite. On parle de maladies transmissibles sexuellement, on parle de protection, on parle de grossesse, évidemment, mais moi il me semble « qu'éducation sexuelle » devrait plus avoir rapport à l'amour comme tel et aux gestes de l'amour comme tels et une éducation à la sensualité » (p. 1). Une autre mère de dire : « [...] Le danger de relier ça juste à la santé, c'est est-ce qu'on n'enseignera pas ça juste pour les grossesses non désirées, pour le VIH, on y va toutes avec des conséquences négatives, on passe à côté je trouve du plus beau » (M7, p. 30). F4, pour sa part, déplore : « On parle juste des maladies [...] Il n'y a pas juste ça! Il y a la relation aussi. C'est quoi la relation de couple? On en parle un petit peu, mais tellement dans les airs, tellement superficiellement que... Puis même à cet âge-là, on est capable de comprendre. Moi, je me rappelle que je ne trouvais pas ça intéressant ce qu'elle disait, parce que je me disais : Oui, j'en veux plus, dis-moi s'en plus » (p. 27). Une autre fille avance : « Puis t'sais, il y avait les cours, mais t'sais parler de contraception, c'est bien beau, mais quand tu ne sais pas c'est quoi, quasiment t'sais coucher avec quelqu'un, bien là [...] T'sais, c'était plus les affaires alentour, l'éducation en tant que telle, le sexe en tant que tel, pas vraiment non » (F6, p. 3). En fait, **ces participantes aimeraient aussi que les dimensions affective/relationnelle et sexuelle soient abordées** en éducation sexuelle. Ces dernières font d'ailleurs l'objet des prochaines sections.

2.3 Dimension sexuelle

Cette dimension comporte l'ensemble des aspects reliés au caractère strictement sexuel de la sexualité. Elle est, à la lumière des entretiens réalisés, probablement celle qui est **la moins directement abordée en éducation sexuelle**.

2.3.1 Gestes et relations sexuels

Cette sous-catégorie inclut les gestes à caractère sexuel, de même que les relations sexuelles entendues comme contacts de nature sexuelle avec d'autres personnes. Bien qu'une majorité de participantes traite de questions liées à l'exercice de la sexualité, **une certaine pudeur** dans les confidences ou le choix des mots est observée. En effet, l'expression « le faire » est souvent utilisée en lieu et place de celle d'« avoir des relations sexuelles ». De plus, **la grande majorité des mères déclare ne pas avoir reçu d'information de leurs propres mères relativement à cette dimension**, le sujet étant trop tabou à l'époque (voir plus loin la dimension sociale/psychosociologique, sous-catégorie « normes et contrôle sociaux sexuels »).

Certaines mères et filles se rappellent s'être **interrogées sur des pratiques autoérotiques**, dont **la masturbation**. M8 évoque les émotions ambivalentes ressenties lorsqu'elle a découvert cette pratique sexuelle : « [...] J'ai découvert très tard, ça c'est un aspect aussi tu vois de la sexualité, c'est que j'ai découvert vers l'âge de, je ne saurais pas dire précisément quel âge, je dirais 13-14 ans peut-être, la masturbation sous la douche. J'ai découvert que la douche appliquée sur le clitoris avait un aspect absolument génial! Je me masturbais très souvent, mais avec beaucoup de remords » (p. 5). Elle ajoute ne pas avoir reçu d'information sur l'orgasme au féminin à ce moment : « Je ne pouvais pas identifier ce que je vivais là, à un orgasme, parce que je n'avais jamais fait l'amour. Je ne savais pas ce que c'était un orgasme. Puis, je ne pouvais pas, on ne m'avait jamais dit que le plaisir sexuel, on pouvait se le procurer soi-même, jamais, je ne savais pas » (p. 6). Des liens avec la sous-catégorie « plaisir sexuel » de la présente dimension, mais aussi avec les dimensions affective/relationnelle (remords : sous-catégorie rapport à soi, à l'autre et à l'objet ») et sociale/psychosociologique (tabou : sous-catégorie « normes et contrôle sociaux sexuels ») sont observables ici. Sa fille, F8, raconte d'ailleurs avoir discuté de

masturbation avec elle : « Bien, je me souviens, en tout cas, d'une fois qu'on avait parlé de masturbation avec ma mère. Puis, ça m'avait, bien ça m'avait marquée, parce que, t'sais souvent les gars, t'sais justement une branlette, puis là les gars se masturbent et tout et tout, puis là, tu ne penses pas que tu peux le faire toi aussi » (p. 5). La pratique de la masturbation apparaît ici davantage dévolue aux garçons qu'aux filles, rendant compte de normes sexuelles différenciées selon le sexe. Enfin, rappelons que F6 s'est également interrogée sur la masturbation et qu'elle a obtenu de l'information par le biais de sa mère qui lui a offert quelques explications et un livre (voir acteur médias). M6 se rappelle :

À un moment donné, on était assis au comptoir, puis elle me demande : Maman, c'est quoi la masturbation? [...] Je me souviens de l'épisode, parce qu'il y avait les enfants autour, il y avait ma plus vieille, je pense, qui était là. J'avais trouvé ça amusant, parce qu'elle le posait vraiment comme une question. [...] Je lui ai dit : La masturbation, c'est quand une personne se touche, puis elle se donne du plaisir à elle. Ça n'a pas besoin d'être une explication de dix piastres et quart. Je pense que, ce qu'elle voulait savoir, c'était ça. Ça fait que, je ne sais pas si on doit détailler plus ou quoi, mais il y avait les autres enfants. Probablement que j'ai choisi ces mots-là, parce qu'il y avait les autres enfants aussi, quoiqu'ils étaient plus jeunes, peut-être qu'ils ne portaient pas attention. Là, je l'ai ramenée à la lecture du livre [sur la sexualité des jeunes] (pp. 20-21).

Par ailleurs, plusieurs mères et filles parlent de **l'importance de se sentir prête avant d'avoir des relations sexuelles**, la motivation derrière ce précepte étant de se respecter soi-même. F3 rapporte avoir souvent entendu cette phrase de la bouche de sa mère : « Attends avant d'être vraiment prête! Ça, il y a ma mère qui me l'a répété à peu près un million de fois ! » (rires, p. 2). Il en va de même de F1, qui se souvient de cet enseignement de sa professeure de FPS : « Après ça, bien c'est ça, elle [l'enseignante] disait aussi, elle nous expliquait comment se respecter là-dedans, ça c'était quelque chose que j'avais beaucoup accroché [...] Fait que c'est ça, de se respecter là-dedans, d'être prêt » (pp. 1-2). M5 en parle d'ailleurs d'emblée : « Je trouve que c'est ça, de leur montrer à se respecter eux autres, puis quand ils vont être prêts de le faire, c'est parce qu'eux autres vont être prêts de le faire » (p. 1). F2 abonde dans le même sens, en mentionnant qu'elle aurait apprécié avoir de l'information pour mieux reconnaître quand une personne est prête à faire l'amour. En conséquence, si elle avait une fille, « en tout cas, c'est sûr que je lui dirais d'attendre au moins qu'elle soit vraiment prête, qu'elle le veuille vraiment pour le faire, ça c'est sûr et certain » (p. 9).

Des mères et des filles se sont d'ailleurs **questionnées sur les relations sexuelles**. Certaines se rappellent s'être demandé **si avoir des relations sexuelles était douloureux**. M3 avait posé la question à sa mère alors qu'elle était adolescente : « On [M3 et sa voisine] parlait avec maman et on lui posait des questions à maman et on voulait savoir si ça faisait mal [avoir des relations sexuelles]. Et si on s'inquiétait de ça, c'est parce qu'on avait été marquées par ce qu'on avait vu [à la ferme], parce que la vache, elle n'avait pas l'air bien consentante, puis le chien non plus là t'sais, puis elles subissaient ça [...] » (p. 2). Pour toute réponse, elles reçurent : « Mariez-vous, vous faites bien. Mariez-vous pas, vous faites mieux » (p. 6). M3 croit que sa mère leur avait répondu cela parce qu'elle « avait toujours eu des accouchements très durs, fait que c'est peut-être pour ça qu'elle nous disait : Mariez-vous pas, vous faites mieux » (p. 6). Tout comme sa mère avant elle, F3 s'est également interrogée sur la question : « C'était plus par rapport à faire l'amour, si ça faisait mal » (p. 3). Il en va de même de F5, qui se rappelle avoir un peu discuté de sexualité avec ses amies : « Souvent, c'est la première fois, comment ça s'est passé, si ça a fait mal, puis tout ça » (p. 13). Il est possible de discerner, derrière ces interrogations, des questionnements d'ordre affectif.

Quelques participantes évoquent la première fois qu'elles ont eu des relations sexuelles. F2 mentionne être contente d'avoir attendu d'être prête et de connaître suffisamment son partenaire avant d'avoir sa première relation sexuelle. Elle rapporte :

Moi, j'ai 18 [ans] et je viens de le faire! Ça fait bizarre pareil! Mais, t'sais, moi je suis bien contente, j'ai pris au moins mon temps. Mais ça faisait quand même 6 mois qu'on sortait moi et mon chum ensemble. T'sais, on a pris quand même notre temps, c'est ça que j'ai bien aimé. Parce que genre, le premier soir, quand tu te connais à peine ou quand tu es bien saoul [...] Nous autres, on a pris notre temps, puis... comment je pourrais dire ça... On s'est quand même (rires)... On s'est quand même apprivoisés avant de le faire. [...] Ça n'a pas été sur un coup de tête, on y a pensé... C'est ça que j'ai bien aimé (p. 7).

De la même façon, M7 se dit satisfaite d'avoir attendu d'être suffisamment mature, ainsi que d'avoir soigneusement choisi son partenaire et réfléchi à la façon dont elle voulait que sa première relation sexuelle se passe, avant de s'engager dans une vie sexuelle active. Elle se souvient : « Moi, j'étais plus sportive, autonome, féministe déjà pas mal au départ, à

m'organiser, puis je ne me ferais pas organiser. Puis moi, j'ai décidé de choisir c'est qui, avec qui j'aurais une première relation, puis ça se passerait bien. Alors, comme beaucoup contrôler ma vie à ce niveau-là. Et puis, ça ne serait pas avec n'importe qui, ça ne serait pas n'importe comment, alors... Parce que, plus c'est vieux [la première relation sexuelle], plus c'est, je pense, réfléchi » (p. 4). **La maturité, la réflexion et la possibilité de faire des choix sont des facteurs** qui ont aidé ces femmes à débiter leur vie sexuelle de manière satisfaisante.

Plusieurs participantes, des filles particulièrement, mentionnent qu'il serait souhaitable d'avoir **plus d'information sur les gestes sexuels** en tant que tels. Une participante du groupe GROS avance, à ce titre, qu'il est pertinent d'aborder « toutes des questions qu'on se fait poser, comment que ça se passe une relation sexuelle, t'sais concrètement, y aller dans les choses concrètes » (p. 15). D'ailleurs, une mère, qui rapporte s'être beaucoup questionnée sur la sexualité alors qu'elle était plus jeune, sans véritablement avoir obtenu de réponses à ses interrogations, raconte que ce n'est que plus tard dans son cheminement personnel qu'elle s'est épanouie sur ce plan :

[...] Ce n'est que vers la trentaine, il me semble, que je me suis épanouie sexuellement. Alors, dès l'âge de 18 ans ou... non, j'ai commencé, j'ai eu mes premières relations sexuelles vers 16 ans et demi. Jusqu'à 30 ans, ça a été quelque chose que je ne maîtrisais pas, enfin maîtriser, c'est un bien grand mot, mais qui m'échappait. Qui m'échappait, mais autour de 30 ans, là j'ai commencé, je me suis dit : Vraiment, je passe à côté de quelque chose! C'est clair et net, là j'avais vu différentes choses et je me rendais bien compte, t'sais, tu vois des films, tu vois des gens faire l'amour ou s'embrasser, ça te fait un effet pas possible, ça t'émeut profondément (M8, p. 9).

Il est possible de faire un lien ici avec la dimension affective/relationnelle de l'éducation sexuelle (sous-catégorie « rapport à soi, à l'autre et à l'objet »). Une fois de plus, l'acteur médias (films) a servi de support à une prise de conscience personnelle en matière de sexualité. F2 souhaiterait aussi obtenir plus d'information sur les gestes sexuels en éducation sexuelle :

S'ils pouvaient mettre plus l'emphase sur, pas l'acte en tant que tel, mais nous préparer à quoi s'attendre [...] Pas au point qu'ils nous disent : Il faut que tu fasses ça, ça, ça, puis le gars il faut qu'il fasse ça, ça, ça, mais qu'ils... Je ne sais pas trop comment dire ça, mais au moins qu'ils nous préparent d'avance,

parce que la plupart du monde, quand ils le font [avoir une relation sexuelle] : Comment on fait? C'est bien beau les films, mais les films, ça a l'air tellement facile, mais quand tu le fais le premier coup, mettons que ce n'est pas évident (p. 2).

Cela étant précisé, cette participante, comme d'autres, expriment un désir d'en connaître davantage sur les gestes sexuels, tout en étant d'avis qu'**il y a certaines limites à ce qui peut être « montré »**. M8, qui considère important d'aborder davantage la dimension sexuelle suggère :

Sûrement leur soumettre des lectures, qui sont, qui racontent des expériences sexuelles, concrètes, de toutes sortes, vraies. Donc, idéalement, je pense qu'on devrait montrer, vraiment montrer de façon plus explicite qu'on le fait maintenant [...] sans tomber dans les excès. [...] Ils comprendront, ils sauront bien assez vite de quoi il en retourne. Au moins savoir et puis inviter surtout à la tendresse, au préambule, dire combien, de toutes façons, je pense quand même que les gestes viennent tout seul lorsqu'on est capable de créer un climat. Et puis, le désir est un moteur assez extraordinaire (p. 19).

Sa fille F8 abonde dans le même sens :

Puis, l'éducation sexuelle, comment ça se passe vraiment entre un gars et une fille quand, on n'en entend pas beaucoup parler. [...] Des fois, je me dis qu'on devrait peut-être avoir des cours pratiques (rires), mais t'sais, je ne vois pas ça à l'école des cours pratiques, mais je veux dire. Je dis ça dans le sens qu'il y en a qui ne savent tellement pas comment s'y prendre, qu'il faut qu'il y ait de quoi de plus, mais quoi ça, c'est clair que des cours pratiques, ça ne passerait pas, fait qu'il faudrait trouver une alternative, mais je ne sais pas quoi (p. 19).

En outre, **des mères** (e.g., M5, M6, M8, M10) **expriment l'importance de permettre à leurs filles d'amener leurs partenaires amoureux dormir à la maison**. Ces mères leur reconnaissent une vie privée et leur procurent **un lieu pour explorer leur vie sexuelle en toute intimité et sécurité**. C'est le cas de M10, qui raconte :

[...] Ce que j'ai voulu avec F10, de vraiment être à l'écoute, qu'elle ait vraiment un terrain, une maison ouverte pour explorer et vivre sa sexualité. Ça a été, et pour son père et pour moi et pour ma compagne actuelle, ça a toujours été important que F10, ça soit dans la maison qu'elle ait son lieu pour vivre sa sexualité et n'ait pas à la vivre de façon marginale à l'extérieur. Qu'elle se sente en sécurité chez elle, acceptée peu importe ses choix et qu'elle ait son lieu (p. 9).

Il en va de même pour M6 qui explique :

[...] Si ma fille est dans le salon avec son chum, ce que je fais, je pense, c'est respecter les moments d'intimité, dans le sens que si elle est en bas, je dis : Bien, OK, tu es en bas, je ne te dérange pas. [...] Je m'arrange pour leur donner le champ libre à quelque part. [...] Je me dis, c'est comme si, pas que je les traitais en adultes, mais à quelque part, je me dis qu'à partir du moment où elles sont adolescentes, il faut que je les encadre à certains niveaux, mais ce niveau-là, c'est un peu comme si, moi je dis que ça leur appartient (pp. 17-18).

D'ailleurs, **quelques filles considèrent qu'elles ont fait leur éducation sexuelle par le biais de leurs expériences sexuelles avec leurs amants ou amoureux**, faisant un lien avec la dimension didactique (éducation sexuelle informelle). Rappelons F4, qui mentionnait ses expériences personnelles comme sources principales d'éducation sexuelle. Il en va de même de F10 :

Toi, qu'est-ce que tu vis, mais aussi beaucoup avec tes premiers amoureux. Ça, c'est sûr que ça... C'est ça qui, t'sais, tu le vis là, ce n'est plus juste à l'école ou ce n'est plus juste en parler.

C'est plus concret, disons (Chercheuse).

Je dirais que c'est genre 70% de toute l'éducation sexuelle, c'est par rapport à tes expériences. C'est sûr.

Avec tes amoureux? (Chercheuse)

Hum hum... (F10, p. 8).

F6 est à ce titre d'avis que la dimension sexuelle est plus à découvrir par les jeunes eux-mêmes : « Le reste, comme je disais tantôt, c'est plus à eux autres de découvrir. [...] Le reste, t'sais le sexe en tant que tel ou le reste, c'est plus à eux autres, je trouve, de voir ça » (p. 13).

En outre, **certaines filles** rapportent être **maintenant plus à l'aise de discuter des aspects plus sexuels de la sexualité avec leur mère qu'elles ne l'étaient à l'adolescence**. Pour elles, il s'agit d'une évolution positive de la communication mère-fille. F1 rapporte à ce sujet :

Parce que chez nous, l'éducation sexuelle, ma mère essayait comme de nous faire peur un peu avec ça, elle ne voulait pas trop nous en parler. Maintenant, on est super ouvertes. [...] Elle me dit comment c'est beau, puis comment ça peut être plaisant, mais il faut être conscient des répercussions, puis ci, puis ça. Puis t'sais, je peux lui en parler, puis c'est rendu super ouvert, parce qu'elle sait que

j'ai eu des relations sexuelles, mais avant que j'en aies, c'était un sujet clos, en tout cas, c'est ce que je me rappelle (p. 1).

C'est aussi le cas de F9 qui, rappelons-le, exprimait qu'elle peut maintenant parler davantage de sexualité avec sa mère (voir acteur « famille »). Cela étant posé, des filles, comme F5 et F8, pour ne mentionner que celles-là, échangeaient et échangent encore beaucoup avec leurs mères sur les aspects plus sexuels de la sexualité.

Par ailleurs, **plusieurs filles et certains groupes d'intérêts se questionnent sur diverses pratiques amoureuses et sexuelles apparemment plus à la mode actuellement**. Elles expriment le désir d'en discuter davantage en éducation sexuelle. En réponse à une question lui demandant quels sujets il serait pertinent d'aborder en éducation sexuelle, F7 répond :

Tous les sujets, hein? Tous les sujets, puis il va y en avoir encore plus qui vont arriver. Je veux dire, depuis quelque temps, on entend que l'homosexualité est beaucoup plus présente. On commence à parler de toutes les maladies vénériennes et tout, et tout, mais aussi des relations multiples. Je veux dire, depuis un certain temps, ce n'est plus vraiment in d'avoir une relation stable qui va durer des années. On sait qu'on va changer plusieurs fois de partenaires. Il y a le *Kama sutra*, il y a plein d'affaires nouvelles. Bien, ce n'est pas nouveau, mais c'est beaucoup plus ouvert. On en parle plus, des trips à trois, des affaires comme ça, le monde en parle, la masturbation. Je veux dire, il y a plein de choses nouvelles que les gens osent parler maintenant, qui ont toujours existé, mais que, maintenant, on parle. Je crois que c'est de voir où est-ce que ça va nous mener (pp. 12-13).

Les membres du groupe PLAN soulèvent également l'existence de ces **phénomènes sociaux sexuels « en émergence »** :

[...] Puis la mode des fuckfriends, puis tout ça [...] Ça semble être la mode, puis il me semble que les exigences sociales sont heavy, c'est comme un peu la sexualité extrême. Les trips à trois, quatre, cinq, les clubs échangistes. Quand on regarde une émission, on entend plus la sexualité à la télévision, mais quand tu regardes une émission comme *Je regarde moi non plus*, ça semble encore là être : Qu'est-ce qui peut faire un peu controverse, être un peu choquant, c'est ça qui, c'est ça qui est à la mode [...] Ça fait que ce n'est pas nécessairement ça qui (hésite) plaît à tout le monde (PLAN4, pp. 13-15).

Un lien est observable ici avec l'acteur médias qui agit comme relais de ces phénomènes. F9, qui est impliquée à la radio communautaire de son quartier, parle également du phénomène de la **prostitution juvénile**. Elle raconte :

Là, on en entend beaucoup parler t'sais, avec le réseau de prostitution juvénile qui vient de se faire avoir [...] Puis moi, j'ai jasé avec des filles. Puis, c'est quelque chose que souvent les filles se font trop embarquer parce que, t'sais si je reviens aux notions de respect que ma mère m'a inculquées, le gars va lui payer des beaux bijoux, il va payer des vêtements, des bouffes au restaurant, il va lui donner de l'argent, des cellulaires, etc. [...] Puis un moment donné, t'sais : On sort, bon bien je vais te faire rentrer dans tel bar, je vais te faire rentrer dans tel bar , bien là c'est de l'alcool, bien tu veux-tu du pote, une petite ligne de coke, puis un moment donné, bien il faut que tu commences à payer [...] Puis, je pense que ça, c'est quelque chose qu'on devrait plus en parler [...] S'il y a des intervenants du [nom d'un organisme qui intervient auprès de personnes impliquées dans la prostitution pour trouver des alternatives à cette pratique] qui peuvent aller parler dans les écoles, c'est du monde merveilleux! Moi, ils m'ont appris des choses que j'étais très loin de me douter, puis c'est des choses qui se passent t'sais, dans notre ville en plus! (p. 37)

De plus, cette jeune femme aborde la question de la « **drogue du viol** » ou **GHB** et de la **consommation de drogues en lien avec la sexualité**. Elle déclare :

Du GHB, on devrait en parler plus...La drogue du viol, parce que ce n'est pas, souvent à l'adolescence, c'est là qu'on fume du pote, prend du hasch, t'sais on essaie de quoi. Moi, j'ai de mes amis-es qui ont essayé le GHB. Ce n'est pas recommandable. Puis, on entend des... j'ai entendu des témoignages de filles qui se sont fait avoir sur le GHB et ce que ça fait, c'est que ça t'enlève vraiment toutes tes inhibitions et la fille ne se fait « pas » violer! Mais, c'est elle qui veut du sexe! Fait que le gars après, admettons qu'il y a un procès, oui il a mis de quoi dans sa bière : C'est elle qui voulait faire une fellation, qui voulait coucher avec moi! Je lui ai juste donnée! [...] Puis ça, les prévenir que : Si vous allez dans un bar, il y a un gars qui vous offre une bière, allez chercher votre bière avec, puis checker ses mains, puis tenez votre bière proche de vous, t'sais. Juste des petits conseils comme ça. C'est sûr ça, c'est peut-être plus vers la fin du secondaire, quand ils arrivent à l'âge de la majorité, mais c'est d'autres choses aussi à parler (p. 39).

Elle ajoute :

Puis drogues et sexualité, comment tu abordes ça? Parce que t'sais, on voit une annonce ces temps-ci à la télévision où la fille fume du pote, fume du *pote*, fume du *pote*, puis à la fin, le gars commence à mettre la main dans sa chemise, puis elle est comme : Non, non, je ne veux pas! Puis le gars dit : Chut! Puis ça dit : La marijuana altère tes sens (F9, pp. 39-40).

Un lien est observable entre ces derniers extraits et la sous-catégorie « violence sexuelle » de la dimension sociale/psychosociologique.

Par ailleurs, **le groupe RELI** considère que l'éducation sexuelle met **trop l'accent sur la dimension sexuelle** de la sexualité, **plutôt que sur sa dimension affective**. RELI3 opine : « Il faut dire aussi que ce qui a été instauré dans les écoles, c'est plus, dans le cadre de l'éducation sexuelle, c'est plus une éducation à la génitalité qu'à l'amour. C'est très limité, c'est plus limité que... L'éducation sexuelle, c'est beaucoup plus vaste, ça concerne toute la personne, à tous les niveaux » (p. 2). Il en va de même, à leur avis, du plaisir sexuel (voir la sous-catégorie suivante).

En somme, il ressort des entretiens que **la dimension sexuelle apparaît plus abordée qu'auparavant**, mais qu'une certaine pudeur demeure. Aussi, **les filles, particulièrement, apprécieraient recevoir plus d'information sur le sujet**.

2.3.2 Plaisir sexuel

Cette sous-catégorie fait référence à la notion de plaisir, vue au sens large, dans la sexualité, à la satisfaction résultant d'une sexualité active. De manière générale, **le plaisir est peu abordé par les participantes**. Lorsqu'il l'est, c'est **une vision globale et sensuelle** de ce dernier, **plutôt que strictement génitale**, qui se dégage de leurs propos. Il est alors question d'**érotisme**, de **désir**, de **sensualité**. Celles qui **abordent le plus** le plaisir sexuel **sont les membres de groupes d'intérêts et quelques mères**. **Les filles** en parlent **peu**. En outre, ce dernier est **généralement considéré de manière positive**, mais **certaines mères** l'envisagent de manière **ambivalente** et les membres du groupe RELI, de manière **plutôt négative**.

M2 se rappelle ce que sa mère lui disait au sujet de la sexualité : « Les hommes sont comme ci, les hommes sont comme ça. Ils pensent, comme ma mère me disait, ils pensent juste à eux autres. C'est juste leur petit plaisir, nous autres, faut s'en passer » (p. 2). De même, la mère de M1 aurait dit à une autre de ses filles : « J'ai enduré ça [les relations

sexuelles] toute ma vie, puis je n'ai jamais dit non. Puis, je n'ai jamais aimé ça » (p. 12). En d'autres termes, plusieurs femmes ont appris que **le plaisir sexuel était l'apanage des hommes**. Or, en réponse à une question demandant si le mouvement des femmes au Québec a contribué à changer l'éducation sexuelle (voir plus loin la sous-catégorie « féminisme » de la dimension sociale/psychosociologique), une participante du groupe SEXO évoque **l'obtention du droit au plaisir sexuel pour les femmes** : « Ne serait-ce que pour le droit au plaisir. Eh, tabarnouche! T'sais, la découverte du point G, puis toutes ces affaires-là, c'est des femmes qui ont fini par initier ça, puis qui ont dit : Aïe, il y en a marre de ne rien sentir, puis que monsieur se tourne de bord, puis qu'il s'endorme après! » (SEXO1, p. 50). Une femme membre du groupe PLAN abonde dans le même sens : « Il y a 25 ans, on n'aurait jamais parlé du clitoris, puis du point G, puis de l'orgasme au féminin » (PLAN1, pp. 25-26). Une participante du groupe COFE est d'ailleurs d'avis que **le plaisir devrait occuper une place** dans l'éducation sexuelle :

[...] Bien, j'ai l'impression, je peux peut-être me tromper, mais qu'on sous-estime le côté du plaisir au même titre que quand on parle de la drogue, qu'on dit aux élèves que ce n'est pas bon, bien on oublie que quand même, il y a un côté que eux, il y a un plaisir de se faire du fun, c'est tripant. Donc, t'sais, c'est ça, le côté du plaisir et de tout l'amour et de l'affection que des fois, qui est important aussi de, qui fait partie de l'éducation sexuelle (COFE3, p. 6).

Ici, la dimension sexuelle est mise en relation avec la dimension affective de la sexualité.

M6 fait partie des mères qui abordent le plus le plaisir. En plus de la contraception, qu'elle considère fondamentale, elle mentionne **l'importance d'en parler dans l'éducation sexuelle** : Il y a la notion de plaisir aussi beaucoup, mais il y a beaucoup ça » (p. 11). C'est le cas également de M7, qui ajoute : « Il ne faut pas juste parler de, faut faire attention hein, pas juste les affaires négatives. Il y a énormément de plaisir, hein. Parce que moi, je ne suis pas de la génération du plaisir, mais t'sais, eux autres [les jeunes], je pense qu'on peut leur enseigner tout le plaisir, mais aussi toutes les conséquences, ça c'est certain » (p. 19). Cette mère valorise une approche de l'éducation sexuelle fondée sur la « prévention primaire qui est de l'érotisme, de la sensualité, le plaisir, t'sais » (p. 30). Plus précisément, elle encourage sa fille F7 à devenir maîtresse de sa sexualité et d'y inclure un plaisir qui soit également partagé entre les partenaires : « Ah, elle est dans les traces [de sa mère] ma fille,

puis ne te laisse pas imposer, puis c'est toi qui peux prendre le leadership, puis connais-toi, puis prends le temps de te faire plaisir. Il faut que tu sois avec quelqu'un qui soit capable de te faire plaisir et que toi aussi, tu lui fais plaisir. Alors, il y a comme partage, partenariat » (p. 14).

M9, dont la mère l'avait prévenue sévèrement de ne pas devenir enceinte hors mariage en la menaçant de lui enlever le bébé si tel était le cas, parle de **son ambivalence face au plaisir sexuel** :

Puis, quand elle [ma mère] m'a dit que, dans le fond, si je tombais enceinte, que je ne pourrais pas garder mon bébé, c'est comme si elle m'avait coupé le goût de la sexualité, parce qu'un est associé à l'autre. Puis moi, j'ai bloqué là [...] Ma sexualité aujourd'hui, elle est encore attachée à ce sort-là que ma mère m'a jeté quand j'avais 12 ans. C'est comme si c'était vraiment un sort : C'est comme, si tu avais un plaisir sexuel, tu te faisais enlever tes enfants. Puis moi, je suis maternelle, j'aime mes enfants, puis moi je voulais avoir une grosse famille, puis etc. Alors, je me retrouve avec ce sort-là : le plaisir puis la maternité c'est comme si ça n'allait pas ensemble. Si j'ai choisi la maternité, vois-tu le conflit? Je le sens l'inconscient, il est là. Même pendant des années et des années après avoir fait l'amour, j'avais des crises d'angoisse sévères avec les larmes tout le kit, parce que je me retrouvais un peu à avoir eu un plaisir, puis à me priver aussi de l'enfant, parce que quand je me suis mariée, je voulais avoir des enfants (p. 4).

Le plaisir sexuel se fait coupable pour cette femme, faisant un lien avec la dimension affective/relationnelle (sous-catégorie « rapport à soi, à l'autre et à l'objet »).

D'ailleurs, **les membres du groupe RELI sont d'avis qu'un accent trop important** est mis actuellement **sur la recherche de plaisir** dans la sexualité. **Il est ici plus considéré de manière négative**. RELI2 avance : « Il y a aussi, je pense, par cette génitalité-là, amener les jeunes à parler plutôt en fonction des plaisirs que l'éducation sexuelle amène, plutôt que d'y ajouter ou de donner à la sexualité toute sa grandeur, toute sa beauté finalement. Et c'est ce qu'on a toujours déploré finalement [...] » (p. 2). Sa collègue RELI1 précise plus loin qu'il faut

apprendre aux enfants à développer leur vie dès l'enfance de façon à ce qu'ils ne soient pas seulement des êtres charnels, sensuels, à la merci de leurs pulsions, de leur gourmandise, de leur plaisir [...], mais qu'ils aient des critères

un peu plus intellectuels, un peu plus capables de développer le plaisir de goûter autre chose dans la vie que ce qu'ils ressentent au niveau de l'épiderme (pp. 24-25).

Cela étant précisé, rappelons que, de manière générale, **les participantes qui abordent le plaisir**, l'envisagent davantage dans sa **globalité**, comme un plaisir **sensuel et non purement génital**. Pour conclure cette section, mentionnons également que, **malgré le fait que plusieurs participantes considèrent important d'inclure la dimension sexuelle dans l'éducation sexuelle, cette dernière ne saurait s'y limiter**, tout comme elle ne saurait se restreindre à sa dimension reproductive/sociosanitaire. COFE5 avance : « Moi, idéalement, j'aimerais ça qu'on « dégénitalise » la sexualité. Je trouve qu'on la traite souvent de manière très génitale, puis autour des problèmes liés à la sexualité, les grossesses non désirées et toute la prévention de la grossesse et toute la prévention des MTS. Je trouve qu'on aborde souvent la sexualité de manière très négative » (COFE5, p. 9). En fait, l'éducation sexuelle a davantage à traiter aussi des dimensions affective/relationnelle et axiologique/éthique, sujets des prochaines sections.

2.4 Dimension affective/relationnelle

Cette dimension réfère à l'ensemble des contenus relatifs à l'amour et aux relations amoureuses ainsi qu'à l'affectivité, que cela soit en rapport à soi, aux autres, ou aux objets « éducation sexuelle » ou « sexualité ». **La majorité des participantes de la recherche, les membres des groupes d'intérêts et les mères, particulièrement, est d'avis que cette dimension devrait être renforcée et approfondie dans l'éducation sexuelle.**

2.4.1 Amour et relations amoureuses

Cette sous-catégorie aborde l'amour et les différents aspects de la vie amoureuse. Plusieurs participantes incluent **les questionnements par rapport à l'amour et aux relations amoureuses** dans l'éducation sexuelle. GROS6 s'exprime sur divers sujets à aborder : « L'amour, les relations amoureuses, [...] comment savoir, comment je peux aller dire à quelqu'un qu'il m'intéresse, comment, toutes des questions qu'on se fait poser » (p. 15). D'ailleurs, en discutant de sa propre adolescence, une participante de GROS se souvient : «

Je me rappelle que c'était des questionnements sur les relations amoureuses, comment ça fonctionnait » (GROS2, p. 3). F3 se rappelle, pour sa part : « Par rapport à éducation sexuelle, c'est ça, il y a les premiers copains » (p. 1). Elle précise plus loin : « Puis à part ça, des questionnements. Bien t'sais, c'est sûr, quand tu te retrouves avec un nouveau copain, t'sais c'est apprendre à connaître l'autre personne, comment tu t'adaptes : Ah, il est bizarre, il fait ça, qu'est-ce que je fais? C'est toutes des affaires comme ça » (p. 3). D'autres filles évoquent qu'elles échangent avec leur mère sur leur vie amoureuse. F5 mentionne :

Bien t'sais, je peux en parler avec elle [ma mère]. T'sais, si j'ai quelque chose qui ne va pas dans ma relation, si j'ai quelque chose, t'sais de lui en parler. Oui, encore là, je pense que si j'ai un autre chum, ça va être la même chose encore, puis : Tu es-tu sûre que tu l'aimes ? Ça c'est... (rires). Puis : Tu regrettes-tu ? aussi qu'elle m'a demandé, parce que t'sais, ça a été mon premier chum, j'ai été sept mois avec, t'sais ça a fini là, mais t'sais ça a été après six mois que j'ai dit oui, que j'ai dit : Ok, je suis prête [à avoir un autre amoureux] (pp. 9-10).

Par ailleurs, certaines filles rapportent apprendre beaucoup dans le cadre de leurs relations avec leurs amoureux. Comme c'était le cas de la dimension sexuelle, **l'expérience est source d'apprentissage sur le plan affectif/relationnel**. C'est le cas de F4, qui aurait aimé en savoir davantage sur les relations de couple en éducation sexuelle : « Présentement, pour moi, c'est plus la relation que j'ai avec mon copain, l'évolution qu'on a ensemble, l'évolution qu'on fait au fur et à mesure, parce que je suis quand même assez jeune, j'ai encore pas mal d'affaires à voir. C'est peut-être plus ça » (p. 2). Elle mentionne d'ailleurs que si elle avait une fille, elle souhaiterait aborder les relations amoureuses avec elle, en plus de sujets d'ordre reproductif/sociosanitaire. Elle déclare : « Beaucoup sur la relation aussi, beaucoup. Pas nécessairement sur le sexe, mais sur la relation qui en découle aussi du sexe » (p. 10). Cette jeune femme n'est pas la seule à évoquer l'expérience avec l'amoureux ou l'amoureuse comme occasion d'apprentissage. F7 s'exprime : « [Sur le plan] émotionnel, ça, c'est, je crois que c'est nous-mêmes qui faisons notre propre démarche, parce que ça dépend de chaque personne comment ça se passe dans une relation » (p. 4).

Par ailleurs, **pour quelques mères et quelques filles** (en plus du groupe RELI – voir plus loin), **l'amour est une condition importante à l'exercice de sa sexualité**. Il est intéressant

de noter que cette valeur se transmet de mère en fille. F9, qui se rappelle avoir discuté des relations amoureuses avec sa mère, évoque :

C'était beaucoup côté relations humaines, avec l'autre. T'sais, de prendre son temps, puis vraiment être sûre d'être en amour avant de s'embarquer dans de quoi. Puis de... comme elle me disait : T'sais, quand tu rencontres quelqu'un, tu commences à sortir avec un gars, tu n'es pas obligée de coucher avec le premier soir! Prends ton temps! Si ça te tente, vas-y, mais assure-toi qu'il n'abuse pas de toi! [...] Elle, c'était vraiment une notion de : Est-ce que tu aimes la personne? Puis, c'est de se poser des questions pour se dire : Est-ce que je suis vraiment en amour? (p. 10-11)

Comme elle l'affirme à la suite des recommandations de sa mère : « Faire l'amour, tu ne fais pas ça avec n'importe qui, tu fais ça vraiment avec quelqu'un que tu aimes, que tu respectes, t'sais qui te respecte, puis que t'sais, comment je pourrais dire, ça va rester un événement marquant peu importe le nombre de fois que tu le fais. [...] La sexualité, c'est vraiment la manière physique d'exprimer ce qu'on ressent à l'intérieur. Parce que des fois, même les mots nous manquent » (p. 7). Dans la même veine, M5 confie :

Moi, ça a été, j'ai attendu longtemps [avant de faire l'amour]. Comme moi c'était important, j'attendais de, j'avais 18 ans la première fois que j'ai fait l'amour avec mon chum, quand j'ai eu 18 ans. Fait que ça faisait depuis l'âge de 12 ans quand même que je fréquentais les garçons, puis j'ai attendu jusqu'à 18 ans. Pour moi, c'était important que celui que je choisirais, celui avec qui je ferais l'amour, ça serait parce que je voyais plus loin avec. Puis, quand j'ai rencontré [nom du mari], j'ai dit : Ça va être le père de mes enfants. Puis il n'y a pas à dire, je commençais à sortir avec, puis à 18 ans, c'est la première fois (p. 5).

À la suite de sa mère, F5 affirme qu'elle dirait à sa fille, si elle en avait une : « Bien c'est sûr qu'au début, je lui dirais, faut que c'est sûr que c'est important qu'elle aime la personne [pour avoir une relation sexuelle], c'est sûr au premier abord, faut que tu saches faire la différence entre si c'est aimer d'amitié ou aimer d'amour » (p. 12). Il en va de même pour F1, qui déclare : « Après ça [la contraception et la protection], c'est l'aspect personnel qui rentre, puis c'est quoi que ça veut dire pour toi faire l'amour, c'est quand que tu es capable de te donner, puis moi, j'y ai réfléchi, j'y ai songé, puis ça été vraiment, si je ne suis pas capable de dire à quelqu'un que je l'aime, je ne serais pas capable de faire l'amour, c'est impossible » (p. 5). Même son de cloche de la part de sa mère, M1, qui reconnaît tout de

même qu'une relation sexuelle est possible avec une personne avec laquelle on a une bonne entente, sans nécessairement ressentir de l'amour pour elle :

Je vais lui dire des fois, comme dernièrement, elle me parlait que, bien de gars, en tout cas, l'homme avec qui elle fera l'amour, pour elle d'être dans une relation d'amour véritable, que ce soit pas juste une relation sexuelle, c'est essentiel. Puis, quand elle me dit ça, je lui ai dit que je la comprends. J'ai dit ça, moi je te comprends, je te comprends parce que moi, c'est ma façon de penser aussi. J'aurais eu de la misère beaucoup, beaucoup à m'abandonner à quelqu'un chez qui je ne sentais pas un lien d'amour. Alors, je lui ai dit ça. Mais je lui ai dit, par contre, ça peut t'arriver même quand tu n'as pas un amour conforme, mais ça, on ne dirait pas qu'elle a cette impression-là, que ça peut lui arriver, mais je lui ai dit : Tu te retrouves avec quelqu'un que tu fréquentes, puis qui t'attire physiquement, puis que tu as un sentiment de bien-être avec, tu as une harmonie avec, puis que tu te retrouves dans un contexte qui est favorable. Tu peux vivre une relation sexuelle avec ce garçon-là, sans que tu l'aies bien prévue, enfin même. Puis, moi ça m'arriverait ça, même si je te dis que je pense que tu dois être en amour avec quelqu'un. Je lui ai dit : Je crois que ça peut t'arriver à toi aussi. Puis elle, elle me dit non (pp. 18-19).

En d'autres termes, pour cette mère, comme pour d'autres, « [...] Amour tendresse, amour caresse, il y a de la place pour ça, ça je n'ai rien contre ça! (rires, M1, p. 24). Il reste que pour plusieurs participantes, avoir une relation sexuelle n'est pas considéré comme un geste anodin : M1 et F1 recourent par exemple à des termes comme « se donner » et « s'abandonner » à quelqu'un. Au demeurant, **les mères se préoccupent surtout du fait que leurs filles soient respectées et qu'elles ne soient pas agressées sexuellement** (voir plus loin les sous-catégories « valeurs générales » et « violence sexuelle » des dimensions axiologique/éthique et sociale/psychosociologique, respectivement).

Par ailleurs, **certaines femmes**, dont celles du groupe PLAN, **remettent en question le modèle traditionnel des relations amoureuses qui persiste encore** aujourd'hui. PLAN1 affirme : « C'est comme si on mystifie l'amour [...] C'est comme si la femme va se faire sauver par le prince charmant [...] C'est quoi l'espace que tu as d'être deux personnes humaines l'une à côté de l'autre avec ton intégrité, ton respect, ton autonomie, qui devient en interdépendance avec quelqu'un ? » (p. 17) Par exemple, elle déplore que des jeunes femmes qui se disaient indépendantes comme ses nièces changent lorsqu'elles deviennent

amoureuses. **Cette façon traditionnelle de concevoir les relations amoureuses fait craindre des situations de violence conjugale :**

Ca entretient la mystique que tu peux changer l'autre. En tout cas, je sais que c'est peut-être ma propre révolte face à ça, mais souvent dans la mystique qu'on a de l'amour, on va réussir à changer l'autre pour qu'il soit mieux encore. Puis il y a beaucoup de situations de violence faite aux femmes que c'est ça, t'sais. Il m'a battue, mais il va changer parce que je vais réussir à le changer [...] T'sais, c'est cette image-là d'une relation amoureuse qu'il y en a un ou l'autre dominé-dominant (PLAN1, p. 17).

Nous reviendrons à la question de la violence dans les relations amoureuses dans la dimension sociale/psychosociologique. Une fille évoque d'ailleurs la **vulnérabilité de certaines jeunes femmes quand elles sont amoureuses** : « [...] Surtout à l'adolescence, je pense que les filles on est très manipulables aussi t'sais, quand on tombe en amour, on est faites. Regarde, on donne ciel et terre à nos hommes, t'sais » (p. 37). SEXO4 parle même d'un **recul en ce qui concerne l'autonomie affective des femmes en général**. Elle opine : « Là où je trouve que vraiment, on a reculé là, c'est euh, c'est bon au niveau de l'affect. Je pense, au niveau des relations affectives, les femmes, bon la dépendance, je trouve au niveau de l'affect, est encore très très présente, puis même si on a gagné beaucoup d'autonomie, je trouve qu'il y a de la carence là, pas à peu près là, aussi au niveau des relations » (pp. 57-58). En fait, selon PLAN2, il y aurait un écart entre les avancées réalisées sur le plan de la « liberté » sexuelle et celles faites sur le plan des relations amoureuses. Elle explique :

On a eu une libération sur le plan de la sexualité, une ouverture, ça se parle plus, il y a plus de liberté chez les jeunes, ils ont plus de partenaires tout ça, mais dans la redéfinition de ce que c'est un couple amoureux, [...] une alliance amoureuse, je ne sais pas trop comment appeler ça, il n'y en a pas, on est restés sur le vieux modèle de quand tu es en amour, il y a un homme puis une femme où l'homme, t'sais, le prince charmant (p. 18).

C'est pour cela que, selon F3, **il est important d'enseigner aux filles l'autonomie sur le plan amoureux** : « Les relations, puis regarde, t'sais admettons : Oui, c'est dans l'instant présent c'était l'homme de ta vie, oui tu as de la peine, mais c'est changé, fais de quoi, sors, tu vas en avoir un autre, puis tu vas repartir sur la même idée que c'est l'homme de ta vie. Accroche-toi pas à quelqu'un, puis dépends de personne dans le fond, vis ta vie » (p. 15).

Dans cette veine, M7 met de l'avant le concept de **partenariat amoureux** auprès de sa fille F7. Elle explique : « J'ai l'impression qu'elle va s'associer, tu vois c'est mon terme déjà là c'est de s'associer, elle va s'associer, elle va être partenaire avec quelqu'un qui va à mon avis, va lui ressembler un peu, dans le sens que ça devrait être ouvert, *tripeuse* à quelque part, mais pour un plaisir commun » (p. 13).

Enfin, **pour les membres du groupe RELI**, il est clair que **l'éducation sexuelle devrait mettre l'amour au centre des préoccupations**, plutôt que ses dimensions sexuelle et reproductive/sociosanitaire. RELI3 résume bien la position du groupe à cet égard :

Il me semble qu'une éducation à l'amour ce serait plus global. Une éducation plus globale, ça ferait découvrir pas juste l'acte sexuel, le fun que tu peux avoir à faire ça [...] Il faudrait que ce soit une éducation à l'amour et que ça fasse découvrir la grandeur de l'amour humain. [...] Aimer et faire l'amour, ce n'est pas pareil. Faire l'amour, ça vient quand tu aimes, quand tu as bâti quelque chose, comme on disait tantôt, mais en tout cas, on leur ment [aux jeunes], t'sais puis on leur propose le condom, la pilule, la pilule du lendemain, l'avortement (pp. 14-15).

Un peu plus tôt, elle expliquait :

L'acte sexuel, la relation sexuelle pour qu'elle soit pleinement humaine, devrait venir couronner un amour qui existe, qui s'est développé à d'autres niveaux et viennent confirmer ou couronner ça. Quand on inverse les choses, souvent les jeunes ne sont plus libres intérieurement et auront plus de difficulté à découvrir l'autre pour ce qu'il est et non pour ce qu'il a. T'sais, il a un beau corps, tant mieux pour lui, mais prive-t'en un peu, tu vas découvrir les trésors qu'il a dans son coeur, dans sa personnalité et là, ton amour va s'approfondir, là tu vas découvrir l'autre justement pour ce qu'il est (p. 3).

En d'autres termes, lorsqu'elle « s'attache » à des considérations purement sexuelles ou à la contraception, la sexualité perd, pour ce groupe, son sens, **un sens fondé sur l'amour** et l'ouverture à la vie, et les humains perdent leur liberté, une liberté ancrée dans la présence de valeurs intérieures (l'amour) plutôt qu'extérieures (la beauté physique, les gestes purement sexuels), de **l'être plutôt que du paraître**.

En définitive, s'il est important de parler de l'amour et des relations amoureuses en éducation sexuelle, il l'est tout autant d'aborder d'autres contenus affectifs/relationnels, comme le rapport à soi, à l'autre et à l'objet.

2.4.2 Rapport à soi, à l'autre et à l'objet

Cette sous-catégorie inclut le rapport psychologique à soi en tant qu'être sexué, à l'autre comme être sexué et aux objets « éducation sexuelle » et « sexualité ».

Une participante du groupe SEXO, qui est également enseignante au secondaire, s'exprime sur **le rapport à soi en éducation sexuelle** : « La connaissance de soi [...] Je dis tout le temps aux élèves : Commence par te connaître bien toi, qu'est-ce que tu veux, qu'est-ce que tu ne veux pas [...] » (SEXO2, p. 8). Et sa collègue de faire **le pont entre le rapport à soi et le rapport à l'autre** : « L'amour propre. L'estime aussi. C'est comme si tu ne t'estimes pas, bien souvent tu vas accepter des, bien [...] ça vient jouer sur l'affirmation, sur la difficulté de communiquer ses besoins, t'sais ce qu'on aime, ce qu'on n'aime pas » (SEXO4, p. 9). GROS6 abonde dans le même sens : « [...] L'estime de soi, comment on peut être bien avec ce qu'on est avant de pouvoir être bien avec quelqu'un d'autre aussi » (p. 15).

Les participantes qui ont fait des études en sexologie (e.g., les membres du groupe SEXO et PLAN1, notamment) discutent de **l'importance d'aborder** le développement de **l'identité sexuelle** en éducation à la sexualité. PLAN1 l'exprime ainsi : « [...] pour moi, l'éducation sexuelle c'est l'apprentissage d'être un homme ou d'être une femme, dans le sens d'être bien, t'sais » (p. 2). Les membres du groupe SEXO renchérisent :

Bien moi, il y a un *flash* qui me vient. Quand on dit c'est à tous les cycles de la vie [l'éducation sexuelle]. Tu me dis ça là, puis le mot qui me vient c'est identité. La formation de soi, puis c'est l'identité sexuelle (SEXO2).

Bien oui! (SEXO1)

Tu viens de toucher le cœur (SEXO3).

Ah, c'est vraiment ça, hein! (SEXO2)

Bien oui! (SEXO3, pp. 33-34)

Une identité sexuelle bien développée (rapport à soi) favoriserait le développement de **l'intimité** (rapport à l'autre) :

Puis, tu combines à ça l'intimité. Parce qu'une fois que tu es toi, tu rentres en contact (SEXO3).

Avec l'autre (SEXO1).

Avec l'autre ou les autres. Donc, intimité relationnelle, sexuelle, affective, appelez ça comme vous voulez là, mais... (SEXO3).

C'est ça le noyau (SEXO1).

C'est veux, veux pas, tu as un contact à toi et un contact avec l'autre. Ça fait que, je pense que tout tourne autour de ça (SEXO3).

Identité, intimité (Chercheuse).

Oui, parce que si c'est ça notre noyau, bien là raccroche tout le reste à ça, je veux dire, ça c'est toujours là, l'identité, l'intimité là (SEXO1, p. 38).

Cependant, les membres du groupe SEXO **déplorent le fait que discuter de contenus affectifs**, comme la vie affective ou l'identité sexuelle, plutôt que strictement sexuels, **n'est souvent pas considéré comme de l'éducation sexuelle**. SEXO3 l'exprime ainsi :

[...] Les gens ont souvent une conception très réduite de la sexualité, qui est de l'information sur du génital. Quand on leur dit : Bien non, on veut éveiller les gens. Bon, entres autres, je ne sais pas moi, la vie amoureuse, la vie affective, les relations gars-filles, les interactions hommes-femmes, tout ça, les gens à la limite se disent : Oui, mais il s'en vient quand le plat de résistance sur la sexualité? Mais on parle déjà de sexualité! Là, des fois, les jeunes vont nous dire : Ah, mais quand est-ce que tu vas parler de sexe là? Ils ont comme une conception qui est comme bien réduite, puis à la limite, même, les gens vont, moi m'ont dit, en travaillant sur l'identité sexuelle, des gens m'ont dit : Tu n'es pas sexologue, toi? Il y avait comme une interrogation, comme si l'identité sexuelle ou le fait de travailler sur son identité masculine ou féminine n'était comme pas de la sexualité humaine (p. 5).

Encore une fois, les sexologues souhaitent dépasser la dimension sexuelle pour inclure l'affective, car, comme le pense SEXO1, « au moins là 90% de leurs interrogations [aux jeunes] c'était purement affectif, t'sais. C'était des questionnements, c'était : Est-ce que c'est normal... » (p. 16). Or, il est intéressant de noter que les membres du groupe RELI reprochent aux concepteurs du programme de FPS, des sexologues notamment, de mettre trop l'accent sur des contenus sexuels au détriment de contenus affectifs. RELI2 se souvient : « Le groupe RELI a analysé le fameux programme de Formation personnelle et sociale à partir de 1981 [...] On a fait des recommandations au gouvernement suite à des

plaintes de parents à l'effet de ce que contenait le programme et je pense que RELI6 à ce moment-là, le groupe de [région du Québec] a beaucoup travaillé pour démontrer que, justement, c'était de l'éducation sexuelle génitale » (p. 6).

De la même manière, et tel que mentionné précédemment (voir la sous-catégorie « plaisir sexuel »), plusieurs femmes sont d'avis que **l'éducation sexuelle doit aussi dépasser la sphère reproductive/sociosanitaire pour inclure beaucoup des contenus d'ordre affectif**. Une femme membre du groupe PLAN, qui a également étudié en sexologie, affirme : « Moi, je pense que les jeunes ont besoin peut-être d'information sur la technique, mais pas juste la technique. Là où ils ont des difficultés probablement plus, ce n'est pas sur la technique, c'est sur les relations humaines » (PLAN 2, p. 1).

Par ailleurs, **plusieurs mères** évoquent le fait que **leurs parents démontraient peu d'affection**, que ce soit entre eux ou en général. Bref, elles ont grandi dans un milieu où **l'affection se faisait discrète**. M3 est éloquente à ce sujet : « Je pense qu'eux [les adultes], ma mère, dans le temps, dans ces années-là, ma mère ne voyait pas, comment je dirais, elle ne trouvait pas d'agrément là, de possibilités, de besoins affectifs, que la personne te touche, que la personne te regarde. Un côté affectueux, ça ne se faisait pas, ça ne se voyait pas, aussi bien du côté de mon père que du côté de ma mère. C'était toutes des personnes dignes et frettes » (p. 15). M7 abonde dans le même sens : « [...] Je ne les [mes parents] ai pas vu se toucher, je ne les ai pas vu s'embrasser, j'ai rien vu de ça, mais l'interdit était là » (p. 7). Un lien est à faire, ici, avec les normes et contrôle sociaux sexuels (voir cette sous-catégorie plus loin). M8, qui a grandi en Suisse, se rappelle pour sa part qu'elle n'a « jamais ni vu ni entendu mes parents faire l'amour, même que pendant longtemps, je me demandais s'ils le faisaient. Je les voyais, par contre, s'embrasser, même qu'après bien des années, je repense, beaucoup plus tard, je repensais à des gestes qu'ils avaient entre eux et où là je comprenais qu'il y avait un jeu entre eux, un jeu de séduction que sur le moment, je ne voyais pas, je ne comprenais pas, mais plus tard, j'ai compris » (pp. 8-9). Dans la même veine, M6 raconte : « J'ai probablement eu des parents qui s'aimaient beaucoup, qui étaient peut-être discrets, mais qui s'aimaient beaucoup. Alors, puis j'ai souvent vu mes parents se prendre l'un l'autre, comme ça quand j'étais jeune, j'ai toujours ces images-là. Ça fait que,

à quelque part, je me dis j'ai grandi dans un climat, c'est un peu feutré » (p. 15). Elle reconnaît, plus loin, que la situation qui prévalait dans sa famille était vraisemblablement différente de celle qui avait cours dans plusieurs autres familles : « Surtout à l'époque de mes parents, c'était considéré des gestes intimes, des gestes qu'on ne fait même pas en public, des fois. Il y avait des familles, je suis sûre, qui ne devaient pas apprécier que les gens se collent, puis se démontrent leur affection, même en famille. Pas rien qu'en public, même en famille » (p. 17).

Des mères et des filles qui ont, soit reçu une éducation sexuelle marquée par les tabous et les interdits (ce qui est le cas de la majorité des mères), soit eu un vécu amoureux ou sexuel plus difficile, semblent avoir développé **un rapport complexe à la sexualité**, un rapport **chargé d'ambivalence**. Que l'on pense à M9 et à la culpabilité ressentie face au plaisir sexuel (voir cette sous-catégorie), à M3, qui regardait avec crainte les animaux s'accoupler (voir la sous-catégorie « anatomie et biologie de la reproduction »), à M1 et à F1, qui ont toutes deux vécu de la violence sexuelle (voir plus loin), ou encore à M2, qui a craint la grossesse pendant toute sa vie sexuelle avec son mari, car ce dernier ne voulait pas utiliser le condom. Cette dernière raconte :

Parce que moi, j'ai été préoccupée de ça [la grossesse], parce que je ne pouvais pas prendre la pilule. Puis, bien faut que tu fasses attention tout le temps. Puis l'autre [ex-mari] ne voulait pas prendre le condom. (Pause) Fait que là, tu dis : Regarde, c'est moi qui porte les conséquences... Puis moi, j'avais juste à y penser, puis j'étais enceinte. Ça te donne une idée! [...] Ce n'est pas plaisant, ce n'est même pas plaisant d'avoir des relations sexuelles quand tu dis : Bien là faut que je calcule, je suis-tu à veille, je suis-tu pas à veille ? C'est fatigant, c'est fatigant (p. 19).

En d'autres termes, cette femme a vécu des difficultés contraceptives similaires à celles des femmes de la génération précédente (e.g., pressions à des rapports sexuels non protégés), difficultés qui ont nui à son plaisir sexuel (voir cette sous-catégorie) et qui ont entaché son rapport à la sexualité. F2 se rappelle d'ailleurs que sa mère lui a confié son ambivalence face à la sexualité : « Je sais que ma mère, depuis que mon père l'a, bien ils ont divorcé, c'est... Non, eh, mon Dieu! Non, mais je sais qu'elle m'a déjà dit qu'elle ce n'était pas, elle n'aimait pas bien, bien ça. T'sais, elle le faisait juste pour faire surtout plaisir à mon père,

puis pour nous avoir nous autres aussi » (p. 8). M2 aborde un peu plus loin le chagrin ressenti lors de sa séparation :

J'avais perdu le centre de ma vie. [...] Je ne l'avais plus moi le centre de ma vie. [...] Tu essayes de t'en sortir de même puis, je te dis pas que ça a été facile...Non, ça n'a pas été facile, mais...on s'en sort. [...] On a discuté, on a essayé de se remettre ensemble, ça n'a pas marché. Bien il est parti, je veux dire, lui c'était plus moi son centre de vie, c'était une autre, fait qu'il est parti. Je ne te dis pas que ça ne fait pas de peine là, mais tu t'y fais (pp. 32-33).

Aussi, M1 exprime avec émotion que sa fille F1, qui a subi une agression sexuelle, lui a confié qu'elle n'a pas toujours été à l'aise dans sa sexualité :

F1 m'a exprimé qu'elle n'était pas bien dans sa sexualité. Elle a vécu des expériences qu'elle n'était pas prête à vivre, puis elle n'était pas bien dans sa sexualité. Ça, je peux dire que ça m'a désarmée, ça m'a désarmée, parce que quand on sent la souffrance dans notre enfant, que ce soit dans sa sexualité ou dans d'autre chose, c'est la même affaire. Le mal que tu as en dedans, ça fait pareil, puis ça t'empêche de sortir les mots (p. 18).

En fait, **au cœur de ce rapport complexe** résident notamment **le contrôle sexuel, le jugement et l'éducation différenciés selon le sexe, ainsi que la violence qu'ont subis plusieurs femmes**, les mères particulièrement (voir plus loin les sous-catégories « normes et contrôle sociaux sexuels » et « violence sexuelle » de la dimension sociale/psychosociologique). Il est intéressant de constater que ces difficultés **n'empêchent toutefois pas ces femmes de considérer l'éducation sexuelle importante** ou de s'intéresser à la sexualité. D'ailleurs, pour une fille, il s'avère judicieux **de contribuer à développer un bon rapport à la sexualité** dans l'éducation sexuelle : « Comment se sentir face à la sexualité. [...] C'est surtout comment se sentir, de ne pas se sentir mal à l'aise la première fois, je veux dire tout le monde passe par là. T'sais, vraiment comment se sentir, puis je pense que c'est plus ça en général » (F5, p. 15). Enfin, M8 parle d'un **changement dans le rapport à la sexualité dans la société** : « Il y a un autre rapport à la sexualité que celui qu'on nous a inculqué. Alors, sans encourager mes filles à faire des partouzes ou je ne sais pas quoi, au moins, en tout cas, je ne veux pas tomber dans l'accès inverse [...] Trouvez votre voie, mais essayez de la trouver librement » (p. 15). Cette attitude d'ouverture se retrouve dans le discours de nombreuses participantes relativement aux valeurs à prôner dans l'éducation sexuelle, objets de la prochaine section.

2.5 Dimension axiologique/éthique

Cette dimension comporte l'ensemble des valeurs et des questions éthiques entourant l'éducation sexuelle. Mentionnons d'emblée que **c'est autour de cette question, mise en relation avec les acteurs, que se situent surtout les enjeux entourant l'éducation sexuelle.** En d'autres termes, **certains acteurs portent certaines valeurs. L'enjeu** est de déterminer **lesquels d'entre eux sont les mieux placés pour faire de l'éducation sexuelle.** RELI5 soulève cette question à la suite des propos d'une de ses collègues qui stipule les conditions dans lesquelles l'éducation sexuelle peut être confiée à l'école : « Moi, j'écoute ce que RELI3 dit [par rapport à l'éducation sexuelle scolaire], c'est encore tout correct ça, mais il va toujours y avoir le hic de dire comment on va sortir les volumes, qui va donner ces choses » (p. 22).

2.5.1 Importance de l'éducation sexuelle

Cette sous-catégorie aborde l'importance de l'éducation sexuelle sur le plan social et personnel. Mentionnons, d'entrée de jeu, que **l'ensemble des participantes rencontrées**, qu'elles soient membres de groupes d'intérêts, mères ou filles, **considère l'éducation sexuelle importante**, un des principaux arguments étant que **la sexualité est une partie fondamentale de la vie.** F10 mentionne d'emblée : « Bien, c'est un enseignement qui est, je trouve que ça, c'est essentiel [...] Ça enlève des tabous, des trucs. Puis, c'est important, c'est important parce que ça te suit toute ta vie. Ça te suit toute ta vie » (rires, p. 1). Elle fait un lien avec la dimension sociale/psychosociologique, notamment avec les normes et le contrôle sociaux sexuels (enlever des tabous). Elle conclut l'entretien en disant : « Pour moi, c'est aussi important [l'éducation sexuelle] que d'apprendre l'histoire du Canada, l'histoire du monde » (p. 25). M7 abonde dans le même sens. À l'idée de voir le programme scolaire d'éducation sexuelle disparaître, elle s'exclame : « Ça [l'éducation sexuelle], pour moi, c'est une nécessité du même ordre que le français, du même ordre que les mathématiques que ... du même ordre que les sciences, l'histoire et la géographie et nomme-les. [...] Je m'insurgerais assez haut et assez fort si on venait qu'à éliminer de tels programmes, ça c'est très clair » (pp. 28-29). F5 croit aussi que l'éducation sexuelle est importante : « Fait que je pense que t'sais, il faut vraiment, t'sais c'est quelque chose qui est important quand tu es jeune de savoir, la sexualité, c'est quelque chose qui va te suivre »

toute ta vie. Je pense que c'est important de bien l'éduquer, de bien éduquer l'enfant » (p. 23).

Dans la même veine, une participante du groupe HOMO déclare : « Moi, les deux mots qui me viennent en tête [quand je pense à éducation sexuelle] c'est, c'est naturel et deuxièmement, c'est nécessaire. Dans le sens que le développement sexuel d'un être est aussi important que son développement sur tous les autres niveaux [...] » (HOMO3, p. 2).

Une participante du groupe GROS mentionne, presque d'office : « J'avais le réflexe de dire que c'était insuffisant [l'éducation sexuelle] dans notre système scolaire ou autre » (GROS4, p. 3). Ses collègues justifient d'ailleurs l'importance de l'éducation sexuelle en affirmant :

C'est une des bases de la vie (GROS5).

C'est une grande partie de la vie la sexualité [...] Même, c'est énorme la place que ça prend (GROS6, pp. 5-6).

Le groupe SEXO n'est pas en reste, rappelant constamment l'importance de faire de l'éducation sexuelle. Déplorant le contexte social actuel moins propice à cette pratique, SEXO3 s'exclame : « Là, on est rendus à un point où il faudrait renouveler le fondement même qui est l'importance de faire de l'éducation sexuelle » (p. 13). Le groupe RELI croit aussi que l'éducation sexuelle est importante. Comme le précise RELI2 : « Il faut dire, en passant, qu'on n'est pas contre l'éducation sexuelle. C'est pour ça que je vous disais qu'on aimait mieux parler de l'éducation à l'amour, qui est beaucoup plus valorisant qu'une *technicalité* » (p. 7). Aussi, ses membres préfèrent que cette éducation se fasse à la maison. Si elle est faite à l'école, elle doit être fondée sur l'amour et respecter les principes de la religion catholique (e.g., chasteté avant le mariage, pas de contraception, pas d'interruption volontaire de grossesse, hétérosexualité). Cela nous amène à aborder la question des valeurs plus « générales », ainsi que celles de nature religieuse ou spirituelle en éducation sexuelle.

2.5.2 Valeurs « générales »

Cette sous-catégorie inclut des valeurs qui sont partagées par un ensemble de personnes dans une société et qui ne sont pas liées à une quelconque obédience religieuse. De manière

générale, **tous les groupes d'intérêts et les mères considèrent la dimension axiologique, par le biais d'une réflexion sur les valeurs** notamment, **fondamentale dans l'éducation sexuelle, au même titre que la dimension affective/relationnelle.**

Ainsi, une participante du groupe PLAN, qui a notamment reçu une formation en sexologie, s'exprime : « Moi, je pense que c'est une éducation sur tout ce qui est les relations hommes-femmes, les relations [entre] hommes homosexuels, tout ce qui tourne autour de la procréation, autour de la contraception, mais toujours dans une optique de présenter un champ de valeurs autour de ça, pour permettre aux jeunes de faire des choix dans ça, personnels » (PLAN2, p. 1). En bref, il est important pour cette participante de discuter de plusieurs sujets (qu'ils soient de nature reproductive, sexuelle, affective ou sociale), mais toujours dans le cadre d'une réflexion sur les valeurs. C'est également le cas de COFE3, qui opine : « Je trouve que l'éducation sexuelle [...] ça revient toujours à l'éducation au respect. J'ai comme bien de la misère à dissocier l'éducation sexuelle d'une éducation aux valeurs » (p. 14). HOMO2, qui est enseignante au CEGEP, affirme : « Ils [les étudiant-es] nous arrivent au CEGEP et ils nous arrivent avec toutes sortes de questions et ce ne sont pas des questions de techniques, etc., c'est plutôt des questions de valeurs » (p. 1). Et une participante du groupe SEXO d'avancer : « Pour moi, aussi, c'est toute une transmission de valeurs, qui est bien importante, parce que je pense que, quand on fait de l'éducation sexuelle, c'est la première chose qu'il faut avoir en tête, c'est les valeurs, parce que c'est ce qu'on transmet aussi » (SEXO4, p. 1). Nous revenons ici à la question de quel acteur transmet quoi.

Ces citations vont dans le sens contraire d'une critique qu'adresse le groupe RELI aux intervenant-es, aux sexologues (souvent impliqué-es dans la conception des programmes) et plus largement à l'école, voulant que ces acteurs évacuent une réflexion sur les valeurs et insistent sur la dimension sexuelle en éducation sexuelle :

Souvent, les gens qui préparent les programmes, les gens qui les conçoivent, n'ont pas nécessairement notre vision et font abstraction d'une certaine humanité, dans le sens de valeurs humaines... Il faut toujours se rappeler qu'il y a une notion d'argent, qu'il y a une philosophie du monde de l'éducation et que le ministère [de l'Éducation], c'est le premier plancher où on entre quand on veut corrompre une population. C'est très fort ce que je dis, mais c'est par là

qu'on commence à... Au moment où le jeune vit une sexualité débridée, il va être très facile à dominer, parce qu'il n'a pas appris la retenue, le contrôle, le mot contrôle. Et le ministère, malheureusement, il n'a pas engagé RELI6 pour faire les programmes et il n'a pas demandé à RELI1 non plus (RELI2, pp. 22-23).

De toutes les valeurs jugées importantes à transmettre ou à véhiculer en éducation sexuelle, **le respect et l'ouverture d'esprit** (incluant la tolérance et le non-jugement) **obtiennent la palme** chez toutes les participantes interviewées, qu'elles soient membres de groupes d'intérêts (sauf RELI pour l'ouverture), mères ou filles. Qu'il s'agisse du **respect de soi ou de l'autre**, c'est-à-dire des partenaires amoureux ou sexuels **ou des personnes auprès desquelles on intervient**, cette valeur est sur toutes les lèvres. Par exemple, d'entrée de jeu et avec l'accord de ses collègues, GROS5 avance que l'éducation sexuelle « ça devrait être empreint d'ouverture d'esprit, d'acceptation des différences, de respect » (p. 2). Il en va de même du groupe COFE : « Le respect de soi ou, je veux dire, de soi et des autres pour ... ça rentre automatiquement là-dedans [l'éducation sexuelle] » (COFE3, p. 7).

Les filles traitent aussi beaucoup du respect. F8 parle de l'importance de « se respecter là-dedans [la sexualité] » (p. 14). F9 abonde dans le même sens : « Moi je dirais, éducation sexuelle en gros, oui c'est beaucoup par rapport à la sexualité, mais moi je dirais le plus grand mot là-dedans, c'est la notion de respect de l'être humain là-dedans » (p. 2). F2 aborde, quant à elle, le respect mutuel : « Bien, c'est sûr qu'il faut au moins que tu aies du respect l'un pour l'autre, ça c'est sûr et certain » (p. 8). Elle ajoute plus loin : « Bien, c'est sûr qu'il y a le respect. Parce que sans le respect dans un couple, ça ne marche pas bien, bien. Puis que le gars, genre qu'il ne la gosse pas. Si elle n'est pas prête, elle n'est pas prête, le gars il la lâche, sinon... » (p. 11). Dans la même veine, F5 avance : « Le respect. Respecter l'autre personne. C'est sûr qu'on dit peut-être plus ça à des gars, parce qu'ils sont plus, ils passent beaucoup de filles. Des fois, il y en a qui, bien t'sais, c'est autant du côté des filles, c'est de respecter l'autre personne, les sentiments qu'elle a envers toi, t'sais il ne faut pas jouer avec ça » (p. 12). Bien que les jeunes femmes considèrent important que les partenaires se respectent mutuellement, les deux dernières citations mettent en relief des situations où les garçons manquent de respect aux filles sur les plans sexuel ou amoureux.

Pour les mères, le respect dans la sexualité et les relations amoureuses est également **très important**. Comme l'exprime M10, il est essentiel en éducation sexuelle de parler de « [...] qu'est-ce que c'est le respect. Tous ces aspects qui font partie de la vie sexuelle en général, c'est-à-dire le respect de l'autre, l'écoute, le respect de soi, l'harmonisation avec soi, ne pas aller là où on ne veut pas aller [...] » (p. 18). D'ailleurs, pour M9, il était important que sa fille F9 « maintienne un respect d'elle-même à travers toutes les expériences qu'elle voulait vivre » (p. 10). Et M1 de déclarer : « L'éducation sexuelle [...] c'est tout l'aspect de se sentir respecté-e quand on s'engage dans une relation sexuelle comme telle » (p. 3). Elle précise plus loin : « Quand tu aimes quelqu'un, tu la respectes au plus haut point. Tu attends que la personne soit prête, tu attends que ça soit un désir commun » (p. 22).

En fait, pour les mères et les membres de groupes d'intérêts, **le respect** est d'autant plus important qu'il constitue **une base à la prévention de la violence, envers les filles particulièrement** (voir plus loin la dimension sociale/psychosociologique, sous-catégorie, « violence sexuelle »). Comme le mentionne M1, « si les gars apprenaient plus à respecter, il y en aurait moins de violence » (p. 29). En fait, même si les participantes reconnaissent que des garçons peuvent aussi subir de la violence sexuelle (HOMO3 croit qu'il est important de « leur apprendre [aux jeunes] à avoir un respect pour soi-même et son corps. C'est important de la part des filles de ne pas être abusées ou des garçons d'être abusés même », pp. 6-7), il semble que, selon les observations de plusieurs (e.g., M1, M2, M3, M5), **le respect en matière de sexualité se conjugue plus facilement au féminin qu'au masculin**. Voici ce que M5 croit notamment important d'aborder en éducation sexuelle :

Bien, je te répondrais que pour moi, l'éducation [sexuelle], c'est de montrer à l'enfant, quand il commence d'abord ses relations, si c'est un garçon avec une fille comment, qu'il doit faire attention, pas la frapper ou pas, lui montrer, d'être doux avec, puis tout ça. Je pense que c'est ça, de lui montrer pour le préparer à quand il aura une relation, il ne faut pas qu'il soit brutal. Puis, pour une fille pareil, de faire attention, de ne pas se faire manipuler, de ne pas le faire [l'amour] pour faire plaisir à l'autre, de le faire si elle ça lui tente et pour ne pas avoir l'air *niaiseuse* ou pour pas... Je trouve que c'est ça, de leur montrer à se respecter eux autres [...] (p. 1).

M2 a également discuté de respect avec sa fille F2 :

La personne, faut que tu respectes la personne avec qui tu es. J'ai dit : Encore bien plus un homme qu'une femme pour le respect. J'ai dit : Faut toujours que tu fasses attention à ça. S'il ne te respecte pas, il ne te respectera jamais. [...] Un garçon qui est porté à regarder toutes les autres filles autour de toi, ce n'est pas un gars pour toi. [...] Puis, le respect beaucoup, beaucoup : S'il ne te respecte pas quand toi tu dis non [...] c'est parce qu'il ne tient pas beaucoup à toi. Parce que ce n'est pas moi d'abord, puis les autres ensuite, c'est supposé être égaux ça (p. 14).

Bref, **les participantes aspirent à ce que les filles aient des relations amoureuses et sexuelles pleinement et librement consenties, des relations égalitaires avec les garçons**. En ce sens, **l'égalité femme-homme** est une valeur importante en éducation sexuelle. À la question de savoir ce que serait une éducation sexuelle idéale, M5 répond : « La relation d'être, avec les hommes, de savoir que c'est égal, c'est plus, t'sais, de ne pas se laisser marcher sur les pieds, puis tout ça, de ne pas se laisser influencer » (p. 17). Pour F6, il s'agit aussi d'une valeur fondamentale :

Mais, je ne sais pas, bien, l'égalité des sexes, admettons, je ne sais pas si c'est une valeur (F6).

Oui, ça l'est (Chercheuse).

T'sais, oui. Pas, t'sais dans le fond, comme qu'il n'y ait pas, essayer de montrer qu'il n'y a pas à y avoir de domination de qui que ce soit de la fille ou le gars dans le couple, dans le sexe ou n'importe quoi. Je ne sais pas, je trouve que ça tourne autour de ça, qu'il n'y ait pas de manipulation, qu'il n'y ait pas de, t'sais que tu ne te sentes pas forcé-e à rien faire, que ce soit libre (F6, p. 16).

En outre, il importe pour les participantes de **respecter les personnes auprès desquelles on intervient** en éducation sexuelle. Le groupe SEXO aborde la question du respect de la « clientèle » à laquelle il s'adresse, respect qui se traduit par la présence d'intervenants-es qui ont réfléchi de manière approfondie aux questions abordées :

Je pense que c'est un minimum de respect envers sa clientèle aussi que d'être capable de dire aux gens, bien je vous pose telle question, mais pour être capable de vous la poser honnêtement, il faut que je me la sois posée à moi, puis que j'aie été capable de... (SEXO1).

J'ai réfléchi là-dessus (SEXO4).

D'y répondre puis d'y réfléchir (SEXO1, p. 10).

L'ouverture d'esprit, aux différences et **à la diversité, ou encore la tolérance et le non-jugement** font également partie des valeurs considérées les plus importantes en éducation

sexuelle. Rappelons d'ailleurs que l'ouverture d'esprit était une des attitudes fondamentales recherchées chez les intervenant-es responsables de l'éducation sexuelle (voir la sous-catégorie « caractéristiques des intervenant-es » de la dimension didactique). Pour M6, il s'agit de valeurs incontournables qu'elle a apprises au sein de sa famille. Elle raconte :

Il y a toujours eu, je te parlais, du non-jugement. Je me souviens d'avoir entendu, un moment donné, ma mère dire : T'sais M6, il y a toujours deux côtés à une histoire. [...] Alors, on a toujours été élevé-es dans ça. [...] Chez nous, c'est harmonieux, c'est libre, dans le sens que chacun est ce qu'il est. On ne juge pas. Ça, c'est des belles valeurs que j'ai, puis je pense que ma mère [...] mettons qu'elle va me donner une opinion sur quelqu'un, [...] je n'ai jamais senti en arrière qu'il y avait un refus ou un blâme. J'ai toujours trouvé que, c'est sûr, parce que ma mère c'est une femme qui ne juge pas, puis je dis ça, mais mon père est pareil, c'est juste que mon père étant moins présent à la maison, il y a moins eu de discussions. Mais, c'est ça, on a donc toujours appris la tolérance, beaucoup, beaucoup, beaucoup de tolérance. Moi, je suis comme ça, même ça ma posé des problèmes avec mon dernier conjoint, parce que lui était tellement rigide, t'sais, il avait beaucoup de rigueur, de discipline, puis des fois, il me disait : M6, tu es trop permissive, trop tolérante, mais je ne peux pas être autrement que ça. Mes deux parents sont comme ça (pp. 14-15).

Elle croit d'ailleurs que c'est en raison de ces valeurs de non-jugement et de tolérance que la sexualité a toujours été pour elle, contrairement à d'autres personnes de sa génération, considérée de manière positive, faisant un lien avec la dimension affective/relationnelle, sous-catégorie rapport à l'objet « sexualité ». Elle explique :

C'est des belles valeurs. Ça fait que, donc je ne pense pas qu'au niveau de la sexualité, j'ai senti des choses négatives. Donc, pour moi, la sexualité, ça n'a jamais été négatif. Ce n'était pas nécessairement ouvert, parce que ça se passait dans la chambre à coucher, dans le fond, mais ce que je veux dire, c'est que ce n'était pas dit, mais ça existait, puis ce n'était pas blâmé. Ce n'était pas... Je dis ça, parce qu'il y a des gens, il y a des gens de mon âge, tout ça, pour qui leurs parents c'était, t'sais, la sexualité c'était comme un devoir ou une obligation, mais chez moi ça, je n'ai pas [senti ça] (p. 15).

Pour M10, qui a longtemps milité pour les droits des femmes et qui partage actuellement sa vie avec une femme, **l'ouverture, en opposition à la fermeture** qu'elle a vécue alors qu'elle était jeune fille, est une valeur fondamentale en éducation sexuelle. Elle raconte : « J'ai reçu, comme la plupart des gens de ma génération, une... je dirais une fermeture contraignante, hein [...] » (p. 2). Pour elle, l'éducation sexuelle, « c'est un état d'esprit,

c'est un état d'ouverture » (p. 1). Elle explique : « Moi, je pense fortement que ce que les enfants reçoivent des parents quand ils ont des libertés, ne peut être qu'enrichissant. Quand c'est de l'exclusion ou de la fermeture comme ce que j'ai reçu, on a des contraintes à faire notre quête, hein » (pp. 11-12). **L'idée de liberté et d'ouverture à tous les choix possibles** ressort de son discours. Il est question

[...] de fournir un milieu de vie ouvert ... aux possibles, à tous les possibles sociaux, à tous les choix. Elle aura tout vu [ma fille], je veux dire dans les... Bien, je veux dire, mes ami-es et les gens qu'on fréquente sont des gens équilibrés, elle aura tout vu dans le sens qu'elle aura vu tous les choix, que tous les choix sont possibles et que ce n'est pas parce que on est marginal, qu'on est malade. On est marginal parce qu'on est marginalisé hein, entendons-nous, pour moi, la marginalité est un fait social (p. 10).

La tolérance et le respect des différences et de la diversité sont également au cœur des préoccupations de **plusieurs groupes d'intérêts**. Par exemple, COFE3 affirme qu'il est important « qu'on ait un respect des différences et de la diversité » (p. 29) en éducation sexuelle. GROS4 est d'avis qu'il est pertinent de discuter « à quel point ça [la sexualité] peut être différent d'une personne à l'autre, un peu comme normaliser, entre guillemets, les différences. [...] Les différences d'une personne à l'autre, les différences dans la vie, les préférences et tout ça » (p. 15). HOMO3 parle, pour sa part, de « tolérance aux différences » (p. 6). Sa collègue HOMO2 précise plus loin :

C'est de leur apprendre beaucoup de façons de voir les choses, certainement la tolérance à enseigner comme valeur et si c'est en opposition à ce qu'ils ont appris à la maison, il y a une dissonance cognitive, parce qu'on apprend une chose d'une personne et une autre chose d'une autre personne et il faut au moins regarder ça. C'est peut-être ça le pas, c'est peut-être ça le progrès. Ce n'est certainement pas nous qui vont ou qui devraient leur dire: Bon, vous allez penser ça. Ce n'est pas ça notre rôle, mais si on peut... If we can disturb them. Our role is to disturb, if we can disturb them! À ce moment-là, they have to think about it, they deal with it (p. 26).

L'idée véhiculée ici est l'élargissement des perspectives. Dans ce contexte, il est important de discuter de **diversité et d'enjeux liés aux minorités**, notamment d'orientations sexuelles. HOMO2 suggère : « [...] Moi, je pense que juste la question de traiter de la diversité d'orientations sexuelles en général, c'est une question qu'on doit aborder. C'est une question importante, parce que les homosexuels sont une portion de la société, un

pourcentage, une minorité comme les autres minorités, et les autres minorités, même dans les écoles où, une école qui est toute blanche, on traite de racisme, donc on doit traiter de l'homophobie aussi » (p. 5). À noter que M6 abonde dans ce sens lorsqu'il est question de parler d'orientation sexuelle : « C'est très important [d'en parler], parce que ça peut aider les gens à, non seulement s'accepter s'ils sont différents, bien différents dans le sens dans le groupe minoritaire. Mais aussi à développer la tolérance chez les autres, parce que ça, il y a des parents qui sont très, il y a encore des parents qui ne sont pas capables de parler d'homosexualité » (p. 38). Nous reviendrons plus loin aux enjeux liés aux différentes orientations sexuelles (voir cette sous-catégorie dans la dimension sociale/psychosociologique).

La tolérance et l'ouverture à la diversité sont également en lien avec **une réflexion sur les enjeux interculturels liés à l'éducation sexuelle et la sexualité**. Plusieurs participantes, qu'elles soient membres de groupes d'intérêts, mères ou filles, soulèvent cette question et présentent **un intérêt à cet égard**. Par exemple, F10 parle d'emblée de l'importance de sensibiliser les enfants tôt dans leur cheminement aux différences culturelles, notamment :

Puis ça [l'éducation sexuelle] peut être, pas juste par rapport à ta culture à toi, ça peut englober d'autres choses aussi. T'sais, connaître ça, aussi, parce que c'est important, parce qu'on est, où est-ce qu'on vit, c'est sûr qu'on est confrontés toute notre vie à toutes sortes de milieux puis de situations, différences et tout. Je pense que plus on est confrontés à ça jeune, plus ça aide à accepter, [...] plus ça devient quelque chose de, c'est comme plus normalisé (p. 1).

Dans la même veine, M8 voit plusieurs bienfaits à **l'éducation par la culture** :

Les jeunes ne savent pas que faire l'amour ici, ce n'est pas comme faire l'amour ailleurs. Pour moi, ça va dans ce sens-là une éducation sexuelle réussie : Rendre attentif au fait qu'il y a différentes façons de vivre le couple, de vivre sa sexualité et donc voilà, je crois beaucoup à l'éducation par la culture et plus elle est vaste et plus on a de choix, et plus on a de choix, et plus on a de liberté de penser et d'agir (pp. 20-21).

Pour cette mère, **l'éducation par la culture, à la diversité, devient un outil qui augmente l'éventail des choix, ainsi que le pouvoir d'agir et de réfléchir des personnes**. Cela étant

posé, M10 avance qu'il n'est **pas toujours facile de concilier les valeurs de communautés culturelles diverses** en matière de sexualité (comme le suggérait une participante de SEXO dans la dimension didactique). Pour elle, **l'ouverture demeure la solution** :

Quand on accueille différentes clientèles issues de milieux culturels et ethniques différents, donc les parents ont extrêmement peur parce que oui, ils sont arrivés ici, ils ont quitté leur, ils ont accepté une autre société d'accueil et tentent de s'intégrer, mais dans bien des milieux, ils trouvent qu'on est pas mal rock'n'roll et qu'on est bien ouverts, parce qu'ils viennent de sociétés un peu plus contraignantes au niveau de l'éducation sexuelle des enfants. Donc, ça leur fait peur, mais bon, ce n'est pas parce que ça leur fait peur qu'il faut fermer. Peut-être les intégrer au processus, mais ça demande... Moi je trouve qu'il faut viser davantage l'ouverture que la réduction [...] (p. 31).

Cette mère suggère aussi la mise de l'avant d'**une éducation sexuelle favorisant les échanges interculturels et le respect mutuel**, tout comme le suggérait HOMO2 dans la dimension didactique :

Les questions pour moi de faire de l'éducation morale et sexuelle, que le volet sexualité fasse partie de l'éducation morale, c'est très important, parce qu'on favorise, en tout cas, pour moi la question politique et sociale d'être en multiethnicité est comme un incontournable à la paix, au respect des valeurs mutuelles. C'est incontournable de passer par la friction des systèmes de valeurs multiethniques. [...] Si à l'école, on favorise ces échanges-là, on ouvre la porte au respect mutuel, c'est-à-dire que pour moi, l'éducation sexuelle, l'éducation morale large, doit tout englober la question des, c'est quoi les rapports entre toi puis moi, entre l'autre que je considère différent et lui qui me considère différent, entre ces nouveaux arrivants et la société d'accueil : Toi tes parents, ils t'apprennent quoi, mais moi, c'est ça. Favoriser les échanges, dont les échanges sur l'éducation sexuelle et favoriser les questionnements [...] en dehors de toutes questions à savoir qui a tort qui a raison (p. 31).

D'autres valeurs, telles que l'amour (RELI, M1, F1, M3, M5, F5, M9, F9; voir dimension affective/relationnelle), la famille (F4), la fidélité (F6 et RELI), la franchise (GROS, M6), l'intégrité et la loyauté (M6), la confiance en soi et en l'autre (GROS, M6, F7; voir dimension affective/relationnelle), l'autonomie et l'indépendance (GROS, M7, F7), la liberté (M10, F8, F3) et le plaisir (SEXO, PLAN, COFE, M6, M7, M8; voir dimension sexuelle), sont également citées par les participantes, mais dans une moindre mesure.

Un des aspects qui différencient les participantes qui présentent une pratique religieuse, particulièrement celles du groupe RELI, **de celles qui sont peu ou pas pratiquantes**, est que, bien qu'elles reconnaissent que des divergences de valeurs peuvent exister dans la société, **certains choix différents de ceux qu'elles feraient leur apparaissent inacceptables**, alors que, pour les participantes qui sont peu ou pas pratiquantes, le respect des différences et l'ouverture aux divers choix possibles sont importants. Ce constat nous amène à traiter des valeurs religieuses et spirituelles en éducation sexuelle.

2.5.3 Valeurs religieuses et spirituelles

Cette sous-catégorie inclut des valeurs qui sont spécifiquement liées à des croyances religieuses ou spirituelles.

Les valeurs de la religion catholique sont les plus souvent mentionnées par les participantes. Il va sans dire qu'il existe un lien étroit entre cette sous-catégorie et l'acteur Église présenté plus haut. De manière générale, **les membres du groupe RELI et les mères pratiquantes catholiques** (e.g., M9) **y sont plus favorables** en éducation sexuelle, alors que **les femmes membres de groupes d'intérêts plus âgées** (autres que celles du groupe RELI) **et les autres mères y sont plus défavorables**. Les membres plus jeunes des groupes d'intérêts et les filles évoquent rarement ce type de valeurs, à moins d'être directement interrogées sur la question. Elles se présentent, en général, défavorables à l'intégration de ces dernières en éducation sexuelle.

En fait, **les participantes plus âgées établissent une relation entre les valeurs de la religion catholique et l'éducation sexuelle « absente » ou répressive qu'elles ont reçue** (faisant un lien avec les normes et le contrôle sociaux sexuels, voir la dimension sociale/psychosociologique). Par exemple, une participante du groupe PLAN, qui a déjà été enseignante, se souvient : « Au moment où moi j'enseignais, ça pouvait difficilement se faire [l'éducation sexuelle], parce que quand c'était par le prof de religion, c'était avec les valeurs de la religion de l'école où j'étais, catholique [...] » (PLAN2, p. 1). M7 raconte, pour sa part :

Ah, je te dirais que ça a été, ça [l'éducation sexuelle] a été relativement absent, parce que tu vois, moi j'ai 48 ans, puis si tu regardes un peu comment ça se passait, je pense que ça se passait que moi j'ai eu des parents très catholiques, catholiques pratiquants et qui pratiquent toujours. Alors, pour eux autres, c'était très clair que ce qui était souhaité chez moi c'est aucune activité sexuelle avant un mariage officialisé. Ça a été bien pour ma sœur la plus vieille. Pour moi, ça n'a pas fonctionné [...] (p. 3).

Elle poursuit : « Je pense que les valeurs qu'elle [ma mère] nous donnait c'était les valeurs vraiment religieuses. Elle se fiait qu'on respecterait la religion. Moi, je pense qu'ils [mes parents] ne s'en sont pas posé de questions. Ils ont respecté la religion » (p. 9).

Les membres du groupe RELI évoquent plusieurs fois **les valeurs catholiques auxquelles elles adhèrent** en matière d'éducation sexuelle et de sexualité. Cet extrait, dans lequel ses membres expriment des réticences face à l'éducation sexuelle scolaire, illustre bien ces dernières :

Dans un contexte où les écoles n'adhèrent pas à une moralité donnée, ça devient encore plus difficile de laisser à l'école un sujet comme ça. Si c'est une école, par exemple, si on est des parents catholiques, une école catholique, on sait que les valeurs qui sont enseignées avec la sexualité c'est des valeurs auxquelles on tient... (RELI6).

Qui sont dans le sens de cet encyclique ou... (RELI7).

Qui sont d'ailleurs des valeurs naturelles, comme disait RELI3. C'est vraiment le respect de la relation entre un homme et la femme au sens naturel et pour le bien des enfants. Donc, d'où l'importance d'un cadre stable, parce que ça porte à la procréation et éduquer les enfants, les informer au fur et à mesure de leurs questions et de leurs besoins, en fonction de leur maturation, mais en intégrant des valeurs [...] (RELI6, p. 13).

En somme, le discours axiologique du groupe RELI en matière d'éducation sexuelle implique une sexualité vécue dans le cadre d'un mariage hétérosexuel, menant à la procréation, mettant l'accent sur l'amour et non sur le plaisir sexuel et prohibant le recours à des moyens de contraception et à l'interruption volontaire de grossesse, ainsi que les orientations sexuelles autres qu'hétérosexuelles. Le milieu familial est le lieu privilégié pour faire de l'éducation sexuelle et le milieu scolaire est acceptable si cette éducation est fondée sur des valeurs catholiques.

D'ailleurs, pour M10, ce sont les **valeurs religieuses, catholiques notamment, qui sont en cause dans la réticence de certains à l'éducation sexuelle en milieu scolaire** :

Je suis encore sur l'impression que le boycott de tout cet aspect de vie à l'école, d'éducation sexuelle à l'école, que le *boycott* et des commissions scolaires ou des comités de parents est encore très fort. [...] Bon, les comités qui sont les plus actifs à mon avis demeurent encore les comités catholiques, où ils ne sont pas inscrits comme tels, mais où ce sont des gens croyants et pratiquants qui ont une vision assez sclérosée et stéréotypée de ce qu'est la sexualité et ce qu'elle doit être chez les jeunes et que ce ne sont que les parents qui doivent contrôler l'accès. [...] Vous avez des gens croyants qui sont dans un système de valeurs x et qui sont capables de respecter le système de valeurs des autres, qui est un peu plus difficile, mais dans la mesure où ils le font et j'en connais qui se sont donné un code de valeurs morales et religieuses très précis et qui le souhaitent pour leurs enfants, et puis donc, ne veulent pas favoriser l'accès [à l'éducation sexuelle] à l'école, parce qu'ils ne veulent pas que ces codes-là soient remis entre les mains de gens qui ont une opinion différente ou une ouverture ou un système de valeurs différent des leurs. Donc, ça devient très complexe, puis je pense que la lutte elle se fait là entre l'école, la famille, la maison, la famille, qui gère quoi là-dedans [...] C'est une question très chargée socialement [l'éducation sexuelle] qui fait appel à des systèmes de valeurs individuels et de groupes et de croyances souvent, la religion est encore imprégnée là (p. 29).

Un lien avec les acteurs école et famille est observable ici, la famille étant le milieu privilégié pour faire l'éducation sexuelle par les personnes adhérant fortement à des valeurs religieuses. Cette mère rend bien compte de **l'enjeu majeur en éducation sexuelle**, décrit au début de cette dimension, à savoir **quel acteur transmet quelles valeurs**.

Le groupe GROS est également d'avis que les valeurs de la religion catholique ont eu un rôle à jouer dans le débat ayant entouré l'institutionnalisation de l'éducation sexuelle au Québec dans les années 1980. GROS4 avance :

Probablement qu'il y a des gens qui s'objectaient à ce que... qu'il puisse y avoir de l'éducation sexuelle dans les écoles, sans doute en grande partie à cause du mouvement religieux qui était fort à cette époque-là. J'imagine un peu le débat un peu comme Pro-Choix, Pro-Vie qu'on parlait tantôt, des familles ou des... des personnes qui s'opposaient à ce qu'on parle d'éducation sexuelle ou qui auraient voulu qu'on en parle de telle façon, dans une optique plus, plus religieuse ou autre versus d'autres personnes qui voulaient, qui étaient déjà plus ouvertes à ça (p. 50).

Le groupe PLAN, qui a milité en faveur de l'éducation sexuelle en milieu scolaire, se souvient :

Le groupe PLAN avait quand même mis sur pied un comité d'éducation sexuelle dans les années [19]87-88⁸³, mais c'est parce qu'on était rendus à réfléchir quel type d'éducation sexuelle on voulait [...] Et pendant qu'on faisait ça et qu'on se réunissait en comités pour essayer de définir qu'est-ce que c'était pour nous l'éducation sexuelle [...], est arrivé l'idée du programme de Formation personnelle et sociale. Et est arrivé, parallèlement à ça, le lobby d'un groupe de parents catholiques, qui a été très très fort, qui faisait beaucoup de pressions dans les commissions scolaires et au ministère de l'Éducation pour empêcher le programme de FPS ou plutôt la partie éducation sexuelle (PLAN1).

Bien ils voulaient [l'éducation sexuelle à l'école], mais que ce soit catholique! (PLAN2).

[...] Le groupe PLAN à ce moment-là a décidé de mettre sur pied une coalition avec différents groupes pour défendre l'éducation sexuelle et a fait circuler cette pétition [...] C'était vraiment pour faire pression puis contrer le *lobby* du groupe conservateur et pro-vie qu'était..., qu'est toujours ce groupe de parents catholiques. Dans ce temps-là, ils étaient beaucoup plus forts, puis ils allaient vraiment réunir plusieurs groupes familiaux de droite (PLAN1, pp. 10-11).

Le groupe RELI rapporte d'ailleurs avoir fait des représentations auprès du gouvernement pour dénoncer le contenu du programme d'éducation sexuelle scolaire, jugé trop génital, ce qui leur avait valu d'obtenir une dérogation :

On a tellement travaillé et... [ce] qui nous a permis finalement de faire des représentations auprès du gouvernement et de rencontrer particulièrement Michel Pagé, le ministre de l'Éducation à l'époque, [...] où on lui a fait la démonstration de tout le mal que ça faisait au niveau des enfants [...] Tout ça pour vous dire que ça nous a permis d'obtenir une ... la fameuse euh... dérogation. Nous avons obtenu du gouvernement, en utilisant la loi de l'Instruction publique, que tout parent qui en faisait la demande, pouvait obtenir de la commission scolaire et de l'école, que son enfant n'assiste pas au cours de Formation personnelle et sociale, volet Éducation à la sexualité (RELI2, p. 7).

En outre, pour M10, qui respecte par ailleurs les croyances individuelles, il est **difficile de concilier la présence de la religion à l'école** (quelle qu'elle soit) **avec l'interculturalisme**, ce qui ramène au principe de laïcité des institutions de l'État (voir acteur État) :

⁸³ PLAN1 précise ailleurs qu'elle n'est pas certaine de l'année exacte, mais que c'était dans les années 1980.

On veut la multiethnicité à Montréal. [...] Moi je trouve que c'est extraordinaire le partage multiethnique qu'il y a ici, mais on ne pense pas à sortir les crucifix de nos écoles et ça, je ne dis pas ça en dérision, moi je respecte les croyances individuelles. Mais, qu'est-ce que c'est que cette histoire de viser la pluriethnicité, le partage et de laisser les crucifix dans les écoles? Tu veux empêcher une jeune fille musulmane d'avoir son voile, ce qui peut être justifiable là et oui, moi aussi je veux empêcher ça, mais je veux empêcher qu'il y ait des crucifix à l'école aussi. Je trouve qu'il n'y a pas lieu d'avoir la pratique religieuse ou des signes religieux dans les milieux scolaires, parce que c'est là que doit être le bouillon de culture, que doit être le partage et le choc des idées et les échanges, et qu'on ne peut pas mettre un objet de culte au détriment d'un autre (p. 30).

Par ailleurs, interrogée sur ce que serait une éducation sexuelle idéale selon elle, M2, qui est **témoin de Jéhovah**, répond en s'appuyant sur les **préceptes de la Bible** :

Ce qui serait l'idéal, c'est qu'est-ce qui est écrit pour moi dans la Bible. Quand ils disent pas d'adultère, pas de fornication, que tu ne peux pas fréquenter quelqu'un dans le but de juste coucher, puis ça finit, c'est que tu fréquentes quelqu'un dans le but de te marier et d'avoir des enfants, puis... comme ça doit être selon la Bible. En tout cas, moi, c'est la meilleure éducation qu'il y a eu. [...] Puis, ceux qui dans ce temps-là, n'agissaient pas selon la loi de Jéhovah, comme on dit, ils étaient punis. Y avait des conséquences au bout, ils étaient punis. Ça fait que, quand tu marchais selon les lois, tout allait bien (p. 17).

Dans un autre ordre d'idées, une participante du groupe HOMO, qui est **d'origine autochtone** et qui se dit de spiritualité autochtone, déplore le fait que l'accent soit trop mis en éducation sexuelle sur les aspects biologiques au détriment d'autres aspects, notamment affectifs/relationnels ou **spirituels** : « On néglige là-dedans [l'éducation sexuelle] de parler du développement moral, du développement spirituel, du développement mental, du développement des relations, t'sais [...] » (HOMO3, p. 2). Elle ajoute plus loin : « *There's a whole spiritual aspect to your sexuality, there's a whole mental aspect, how you think about it and how you perceive it* » (HOMO3, p. 14). Cette participante propose donc une réflexion en matière d'éducation sexuelle qui dépasse le monde temporel, sans pour autant orienter le contenu de cette réflexion spirituelle. La réflexion, mais cette fois sur des questions éthiques entourant l'éducation sexuelle, fait l'objet de la prochaine sous-catégorie.

2.5.4 Questions éthiques

Cette sous-catégorie concerne diverses questions liées à la sexualité qui comportent un enjeu moral et éthique, tels que le choix à faire dans le cas d'une grossesse non planifiée ou la responsabilité, le rôle, les droits et les devoirs de chaque acteur social en matière d'éducation sexuelle et de sexualité.

La majeure partie de cette sous-catégorie traite des **enjeux éthiques entourant l'interruption volontaire de grossesse**. Tel que mentionné précédemment dans la sous-catégorie « grossesse, maternité/paternité, avortement et adoption » de la dimension reproductive/sociosanitaire, la très grande **majorité des participantes est en faveur** de l'interruption volontaire de grossesse, le choix de l'issue de la grossesse appartenant aux femmes. Celles qui y sont **défavorables** le sont généralement **en raison de convictions religieuses**. Le groupe RELI, qui en discute davantage, présente une **position résolument défavorable** à ce geste. RELI1 explique la position morale du groupe à cet égard :

La vie humaine est sacrée, c'est-à-dire que la vie humaine, partout dans l'histoire de l'humanité, tend des ponts avec une dimension verticale [...] Donc, il faut souligner ça et voir comment ça va prendre forme dans la vie de la personne. Puis ça, ça touche l'avortement, ça touche le petit de l'humain, à quel moment vaut-il la peine d'être protégé [...] On est une créature morale, qu'on le veuille ou non, on se conduit bien ou on se conduit mal (p. 24).

Pour les femmes de ce groupe, dès qu'il y a conception, il y a une vie humaine qui a le droit d'être protégée. L'interruption volontaire de grossesse est dès lors prohibée. **M2, qui est témoin de Jéhovah, partage cet avis :**

Bien nous autres, dans notre cas à nous autres [les témoins de Jéhovah], c'est que tu as couché, il t'est arrivé ça, tu l'as [l'enfant]... (M2).

Tu le gardes (Chercheuse).

Tu le gardes, tu ne peux pas, parce que si tu le fais ... en tout cas... (M2).

Un avortement? (Chercheuse)

Un avortement, c'est comme tuer une personne : Tu n'as pas le droit de tuer. Tu n'as pas le droit : C'est tuer une personne. Comment qu'ils diront : Oui, mais il n'était pas gros! Non! Mais, c'est un être que t'avais en dedans de toi. Il avait le droit de vivre lui aussi (M2, pp. 21-22).

Bien qu'elles y soient favorables, les filles ne considèrent par l'interruption volontaire de grossesse comme un geste anodin. Comme le mentionne F2, l'avortement « c'est,

genre, tu as une vie en toi, mais tu ne la mets pas au monde, puis tu mets fin à sa vie, ce n'est pas toutes les femmes qui sont capables de supporter ça. OK, j'avoue qu'il y en a qui sont capables, mais d'autres, c'est rare. Mais au moins lui donner le choix, c'est elle avec sa conscience qui va décider et non les autres, ça c'est sûr » (p. 15). Cette citation laisse entendre que ce choix peut être difficile sur le plan psychologique. F7 déclare, pour sa part : « Il y a en bout de ligne l'avortement, mais il ne faut pas non plus en abuser. Moi, je connais une fille qui s'est fait avorter quatre fois. Un moment donné, réveille! [...] Mais, un moment donné, c'est, tu tues un être quand même. Ça, je suis d'accord avec les gens qui pensent ça, mais je suis aussi d'accord avec les gens qui disent que tu peux avoir le choix » (p. 14).

En fait, l'idée véhiculée est de considérer **l'interruption volontaire de grossesse comme un choix de dernier recours**, en cas d'échec à la contraception, **et non comme un moyen de contraception *per se***. F10, dont la mère a milité pour le droit à l'interruption volontaire de grossesse, abonde dans ce sens : « Puis, t'sais aussi, par rapport à l'avortement, de ne pas, parce qu'il y en a qui prennent ça quasiment comme un moyen de contraception et je trouve ça un peu, bon ce n'est pas à souhaiter. Bien que je sois d'accord avec cette question-là » (p. 14). En fait, il est **important de susciter une réflexion sur cette question**. F3 avance : « C'est [l'interruption volontaire de grossesse] comme, pas juste : Oui, c'est correct, j'ai de quoi dans le ventre, le lendemain je ne l'ai plus. Mais ça se passe entre les deux oreilles, pareil. Puis, je ne sais pas, les amener à réfléchir là-dessus, comme de quoi c'est important pareil ce que tu fais, puis oui, c'est bon avoir juste une baise comme ça, mais ça peut avoir des répercussions » (p. 28).

En fait, selon le groupe GROS, **l'interruption volontaire de grossesse suscite encore des débats dans la société**. En témoignent ces extraits :

[...] Il ne faut pas oublier que, dans la population en général, on... l'avortement ce n'est pas aussi accepté que ça là, non plus...(GROS6).

Tant que ça ne t'arrive pas, dans ta famille! (GROS5).

[...] Combien de fois il y a des gens qui téléphonent [au groupe GROS] et qui disent : Moi, je suis contre l'avortement. Puis quand on discute avec le monde, les gens qu'on connaît, en tout cas, pour avoir eu plusieurs discussions vraiment, ce n'est pas évident (GROS6).

C'est chaud (GROS1, pp. 26-27).

Une grossesse non planifiée vécue par une femme proche peut donc, selon ce groupe, faire se raviser des personnes qui sont moins favorables à l'interruption volontaire de grossesse. C'est ce qu'a expérimenté une mère dont la fille a vécu une interruption volontaire de grossesse, et dont l'identité n'est pas révélée, car sa fille n'a pas parlé de cet épisode de sa vie en entrevue. Cette mère précise qu'elle était en principe en désaccord avec ce choix, mais que sa position et son approche ont beaucoup évolué après qu'elle ait appris ce que sa fille avait vécu :

Elle m'avait raconté que durant l'hiver précédent, elle s'était fait avorter. Puis là, ça avait été le choc dans mon cœur de mère. Ça n'a pas de bon sens, parce qu'elle vivait avec moi, puis je ne m'en suis même pas rendu compte et puis que moi, c'est contre mes principes d'abord, mais que je comprenais son désarroi, puis sa décision par rapport à l'âge qu'elle avait, où est-ce qu'elle se situait, mais je ne comprenais pas qu'elle n'était pas venue m'en parler [...] Elle devait avoir une crainte quelconque [...] Elle savait que moi j'étais contre l'avortement, de toutes les façons, à moins que... Je ne sais pas si, dans ma vie, par rapport à ça, [...] je pense que si ce serait ici dans ma vie, je ne me sentirais pas capable d'avoir un enfant aujourd'hui à mon âge, même que je ne sais pas si je ne dépasserais pas mes principes par rapport à ça. Alors, je peux comprendre l'enfant qui peut dépasser les principes de sa mère dans sa situation à elle, t'sais d'avoir peur d'en parler, parce qu'elle sait que sa mère est catégorique par rapport à ça. Aujourd'hui, je la comprends [...] Alors, à partir de ça, j'ai misé beaucoup sur la prévention, parce que t'sais, quand on est en amour, on pense toujours que c'est pour toujours, mais quand ces affaires-là arrivent, en tout cas, je la comprenais, puis ça me faisait dépasser un peu mes principes rigides. Et puis après ça, c'est comme si le fait qu'elle s'était confiée, ça m'avait donné un plus par rapport à ma relation avec elle. Je me disais, si elle m'a fait confiance pour se confier, ça a ouvert un peu pour les conversations qu'on pouvait avoir au niveau de [la sexualité] (pp. 11-12).

Ainsi, cette mère reconnaît qu'elle n'est pas certaine qu'elle pourrait elle-même poursuivre sa grossesse si cette situation advenait dans sa vie et qu'elle opterait maintenant davantage pour une optique préventive en éducation sexuelle.

Dans un autre ordre d'idées, les participantes discutent de notions de **responsabilité, de rôle et de devoir en matière d'éducation sexuelle**. Bien entendu, et tel que discuté précédemment, **tous les acteurs présentés plus haut sont perçus comme ayant un rôle et**

des responsabilités dans ce domaine. GROS6 avance : « Les parents, les professeurs, bien c'est tout le monde, tout le monde qui a un rôle, qui est en relation avec les autres, ça devrait être intégré à tout le monde, partout où on vit, autour de nos vies finalement » (p. 21). Rappelons que les membres des groupes SEXO et PLAN avançaient également que l'éducation sexuelle devrait être l'affaire de toute la société et vantaient les mérites de sociétés telles que les Pays-Bas où elle semble faire partie prenante de la vie quotidienne, par la diffusion de messages cohérents dans tous les milieux de vie et systèmes sociaux (micro, méso, exo et macro systèmes; voir dimension didactique).

En outre, et de manière plus spécifique, les participantes sont d'avis qu'**autant les femmes que les hommes, les mères que les pères, les filles que les garçons, devraient s'en préoccuper**, tant en matière de responsabilité éducative, que sexuelle ou contraceptive. Par exemple, même si les mères apparaissent dans cette étude comme les premières sources d'éducation sexuelle parentale, quelques filles déclarent discuter de certains sujets avec leur père (voir acteur famille). De même, plusieurs d'entre elles (e.g., F3, F4) sont d'avis que la mère et le père devraient tous deux s'en charger, même si cela n'est généralement pas le cas dans la pratique. Par exemple, F3 affirme :

Je pense que ça [l'éducation sexuelle] viendrait des deux parents. Bien moi, c'est plus ma mère qui s'en est mêlée, puis la journée que je voulais aller coucher chez mon copain, là mon père a parlé. T'sais, à part ça, c'était comme plus tout le temps ma mère. Si je demandais de quoi à mon père : Va demander à ta mère! C'est tout le temps plus à ma mère que je me suis référée. Mais, venant des deux personnes, tu as comme l'opinion de la femme puis de l'homme (p. 19).

L'idée d'obtenir à la fois l'opinion de femmes et d'hommes sur les questions de sexualité apparaît intéressante pour cette fille. En outre, rappelons que les participantes s'entendent pour dire que **les garçons devraient être autant responsables en matière de prévention de la grossesse, de contraception et de protection que les filles** (voir la dimension reproductive/sociosanitaire).

Le rôle d'éducatrice ou d'éducateur à la sexualité comporte aussi sa part de devoirs et de responsabilités. Pour les femmes membres du groupe RELI, l'éducation sexuelle, telle

qu'elle se fait actuellement (axée, selon elles, sur la contraception, la prophylaxie et la génitalité), est considérée comme malhonnête. Avec l'accord de ses collègues, RELI3 opine : « [...] Je trouve que, comme adultes, on a une responsabilité épouvantable face aux jeunes actuellement. On est malhonnêtes! [...] Actuellement, l'éducation sexuelle qui se donne, la façon qu'elle se donne, c'est en quelque part, c'est malhonnête, parce qu'on est en train de dire aux jeunes, on est en train de réduire l'amour à faire l'amour! » (p. 15). Elle ajoute, plus loin, que cette éducation sexuelle est aussi malhonnête parce qu'elle n'informe pas les jeunes du pourcentage d'échec et des dangers des moyens de contraception, ni des conséquences négatives de l'interruption volontaire de grossesse. Pour ces femmes, **le respect de l'innocence des enfants** doit aussi être mis de l'avant en éducation sexuelle. RELI6 affirme :

Il y a une chose qui ressort que je voudrais dire, quand on parle quelle est la bonne éducation sexuelle. Je pense qu'il y a quelque chose que j'ai retenue des documents du Vatican et avec lequel je suis d'accord, c'est de ne pas utiliser les représentations graphiques de la sexualité, des images, des choses qui choquent. Il devrait y avoir une discrétion, un respect de l'innocence, de... la prudence, de la pudeur face à l'éducation sexuelle (p. 23).

En outre, les femmes membres du groupe SEXO sont conscientes qu'elles ont un **pouvoir d'influencer les personnes** auprès desquelles elles interviennent. **Avec ce pouvoir, vient le devoir éthique**. Elles affirment :

Ça fait que ça c'est important, l'humour, le charisme, la séduction ça, je pense qu'il faut se l'avouer là, puis il faut être très attentifs à cet égard-là, parce que ça peut nous jouer des tours.

Dans quel sens, SEXO1? (Chercheuse).

Bien, dans le sens où nécessairement, quand on aborde des sujets qui sont très intimes [...] bien nécessairement, il faut s'imaginer que [...] ça se peut qu'il y en ait qui s'identifient à ça, puis qui disent : Ah, bien t'sais, moi c'est une blonde comme elle que je voudrais ou c'est un chum comme lui que je voudrais. Puis, il faut être conscients de ça. Puis, il faut faire attention au transfert, t'sais il faut être très vigilants (SEXO1).

Il faut être prudents (SEXO4).

Dans le fond, vous êtes en train de me dire que vous pouvez avoir un certain pouvoir? (Chercheuse).

On a un pouvoir (SEXO1).

On a énormément de pouvoir. Puis ça, il faut en être conscients parce que, justement, c'est là que c'est dangereux (SEXO4, pp. 26-27).

En outre, le groupe PLAN exprime aussi que « **les médias ont une responsabilité** » (PLAN1, p. 21) en matière d'éducation sexuelle. En ce sens, et comme solution aux critiques négatives leur étant adressées, le groupe GROS propose **d'encadrer leur pratique** en matière de sexualité par **la mise en place d'un code d'éthique**. GROS5 suggère :

Les médias. Il devrait y avoir des règlements, [...] il devrait y avoir un code d'éthique. Je pense que les parents, l'école, les pairs, c'est ce qu'il y a de plus important [dans l'éducation sexuelle], mais les vidéos, les gens qui font des téléromans, les gens qui préparent des émissions, parce que c'est ça qu'on gobe hein, c'est la télévision qu'on gobe, c'est les... Ceux qui font les Playstation, ceux qui... [...] Il devrait y avoir un code d'éthique, comme dans bien d'autres sujets aussi, comme par rapport à la violence, tout ça [...] (GROS5).

Qui ressemblerait à quoi? (Chercheuse)

Bien qui ressemblerait à ce que la fille n'est pas nécessairement soumise, à ce que les pénis des gars ne sont pas nécessairement longs de même, à ce que, pour être attirante sexuellement, il ne faut pas nécessairement être grosse comme ça, puis avoir des gros seins, que ce n'est pas nécessairement l'orgasme à coup sûr... que... il y a tout ça... (GROS5, pp. 21-22).

En d'autres termes, ce code d'éthique contribuerait à **briser certains stéréotypes sexuels et sexistes** décriés par les participantes dans l'acteur médias.

Par ailleurs, **la réforme scolaire**, avec tous les changements qu'elle apporte sur le plan de la formation des personnes, **inquiète des membres de GROS**, qui se demandent dans quel contexte les jeunes auront l'occasion de développer leur **esprit critique face à des questions qui interpellent les valeurs et l'éthique** :

Moi, ce que je trouve triste aussi, peut-être c'est que, il y a l'aspect éducation sexuelle, mais il y a tout le reste que les jeunes voyaient en morale qui était de se faire une opinion, de devenir critique, une question de valeur, que ce soit par rapport au suicide, à la peine de mort, à l'avortement, hein, l'avortement versus la poursuite de grossesse ou l'adoption, à l'euthanasie. [...] C'était intéressant quand même de savoir que les jeunes voyaient différents points de vue, regardaient différentes opinions, pouvaient se faire un esprit critique, devenaient dans le fond, critiques face à la société, face aux autres individus (GROS5, p. 54).

Pour conclure cette section portant sur la dimension axiologique/éthique de l'éducation sexuelle, recourons aux mots éloquents de PLAN1 : « Moi je pense que je n'ai pas grand

chose à rajouter, sinon que ça [l'éducation sexuelle] doit fondamentalement promouvoir une éthique de responsabilité, de respect, d'ouverture et de tolérance par rapport à la sexualité, bien en s'entendant qu'il y a des choses qui sont intolérables comme la violence. T'sais, tolérance zéro par rapport aux agressions et à forcer. Bien, c'est ça » (p. 16). La question de la violence est abordée dans la section suivante qui traite de la dimension sociale/psychosociologique de l'éducation sexuelle.

2.6 Dimension sociale/psychosociologique

Cette sixième et dernière dimension de l'éducation sexuelle réfère aux normes, au contrôle et aux divers phénomènes sociaux entourant l'éducation sexuelle et la sexualité, et qui ont leur origine dans les rapports sociaux (de sexe, particulièrement) entre les différents groupes formant une société.

2.6.1 Normes et contrôle sociaux sexuels

Cette sous-catégorie comprend l'ensemble des codes de conduite prescrits en matière de sexualité et des mécanismes mis en place pour les faire respecter. Elle inclut, sans s'y limiter, les tabous et les interdits sexuels, ainsi que l'éducation et le jugement différenciés selon le sexe (*double standard sexuel*).

Les mères sont particulièrement prolifiques à ce sujet. Elles révèlent d'emblée et **dénoncent systématiquement un nombre impressionnant d'exemples de situations où on a voulu contrôler leur sexualité. L'Église catholique** (voir acteur Église plus haut) **est souvent mise en cause** dans ce contrôle. Rappelons simplement les propos de M7, selon lesquels la société était auparavant presque entièrement gérée par la religion catholique ou ceux de M3, selon lesquels l'Église menait le couple, dans une société caractérisée par la domination des hommes sur les femmes. Mentionnons aussi les affirmations de M1 concernant le contrôle des naissances et de la sexualité, le Québec ayant toujours besoin de plus d'enfants, les femmes pouvant difficilement décider du nombre de leurs grossesses et les hommes pouvant plus facilement se satisfaire sexuellement, ou encore les propos de GROS5, selon lesquels les tabous sur la sexualité proviennent de la religion catholique.

Les mots « tabou », « secret », « mise en garde », « restrictions », « interdits », parcourent d'ailleurs le discours des mères. Comme le mentionne M2 : « C'était une affaire [la sexualité] qui ne se parlait pas beaucoup... c'était comme tabou » (p. 3). Pour M4, l'éducation sexuelle a été pour elle, « une espèce de tabou... Mes parents étaient très peu aidants dans ce passage-là » (p. 3). Même son de cloche de la part de M6, qui déclare : « Mais, dans le temps, ça ne se faisait pas [parler de sexualité], parce que c'est un peu comme si les choses étaient encore cachées. [...] Une fille même ne parlait certainement pas, ne devait pas dire vraiment si elle couchait avec son chum, parce que ce n'était pas rendu là. Donc, si ça c'était tabou, il y a bien des choses qui étaient taboues » (p. 3). Et M9 d'abonder dans le même sens : « Elle ne m'a jamais parlé, on n'a jamais ouvert le sujet, ça a toujours été un peu tabou » (p. 5).

La sexualité n'était donc pas un sujet de discussion et, tel qu'abordé précédemment dans la dimension affective/relationnelle, les démonstrations se faisaient discrètes. **Le corps aussi se faisait secret, tabou.** Comme le rapporte M3 :

[...] On ne connaissait rien, on n'avait jamais rien vu, aussi bien le corps d'une femme, notre mère on ne l'avait jamais vu nue, ni notre père, ni nos frères, puis nos sœurs, bien elles étaient à peu près, on était tellement rapprochées l'une de l'autre, qu'il n'y avait pas grand différence dans le corps, mais on se cachait toutes! [...] Bien nous aussi, notre corps c'était secret, puis les gars, bien ils se cachaient eux autres aussi, tout était secret, c'est ça (p. 3).

En parlant de ses premiers contacts avec ses fréquentations d'adolescente, M5 se rappelle : « Même, je pense que je n'aurais même pas été capable de regarder [le corps de l'autre]. On ne regardait pas. Ça ne fait pas bien des années que je regarde. On dirait que je n'ai pas été habituée à ça, fait que c'était comme épeurant, c'était comme un tabou, il ne fallait pas que tu regardes (p. 4). En évoquant sa mère, M2 confie : « Ma mère [...], ce n'était pas une affaire, elle je sais que, dans son temps à elle, c'était tabou, ça ne se parlait pas. Il y a des choses qu'elle a appris quand elle s'est mariée qu'elle ne savait pas. C'est un exemple : Elle ne savait pas qu'un homme bandait. Tu vas me dire c'est niaisieux, mais regarde. Elle ne savait pas, mais dans notre temps, ça ne se parlait pas » (p. 3). Rappelons également que certaines mères ignoraient le phénomène des menstruations avant qu'elles ne débutent (voir

la dimension reproductive/sociosanitaire). En d'autres termes, **plusieurs femmes n'ont pas eu accès à de l'information sexuelle de base.**

Cette éducation sexuelle chargée de tabous était **empreinte de sexisme et caractérisée par le jugement et l'éducation différenciés selon le sexe.** Il s'agissait en fait d'une **éducation très restrictive pour les femmes.** Par exemple, de nombreuses participantes notent que **les femmes étaient souvent jugées responsables du comportement sexuel des hommes.** M3 se souvient de paroles de sa mère : « Ma mère, c'était un sujet tabou et elle ne nous a pas donné d'information, sauf que dans le particulier, elle nous mettait en garde contre les hommes. Elle nous disait que nous pouvions les provoquer, donc il fallait... c'était toujours la femme qui était responsable ! Nous étions responsables de leurs comportements, le message c'était ça » (p. 3). Et M1 d'abonder dans le même sens : « Il faut faire attention pour ne pas provoquer les gars, parce que c'est officiel que s'il y avait un bébé, elle ma mère, elle avait la conception que c'est les filles qui avaient provoqué » (p. 13). Dans la même veine, M10 se rappelle : « [Ce] qu'on recevait dans notre éducation c'était que, c'était très stéréotypé, c'était que les filles tu dois apprendre à dire non. [...] Dans mon enfance à moi, ce qu'on recevait c'est que : Faut que les filles apprennent à contrôler les hommes. Les hommes ont des pulsions... incontrôlables et c'est les femmes qui doivent les contrôler » (p. 2).

Les femmes devaient donc faire preuve d'une grande pudeur dans la tenue et les gestes, afin de ne pas « provoquer » les hommes, même ceux de leur propre famille. M9 relate :

Chez nous, je veux dire, c'était tabou. Moi je n'avais même pas le droit de sortir de ma chambre sans robe de chambre pour ne pas exciter mes frères, donner des idées, ou en tout cas, moi j'étais obligée d'être comme une momie dans la maison. Puis, les gars avaient le droit de se promener en bobettes dans la maison, ça ne dérangeait pas. Mais, moi je n'avais pas le droit t'sais, par rapport à ma mère qui me reprenait constamment de faire attention, de m'asseoir comme il faut, de me croiser les jambes, de m'habiller par-dessus habiller pour ne pas exciter mon père. Elle ne me le disait pas que ce n'était pas pour exciter mon père, mais aujourd'hui, je le comprends (p.3).

Même son de cloche de la part de M1, qui se rappelle de la réaction de son père et de sa mère devant les changements de son corps :

[...] Je changeais vite physiquement dans mon corps. Puis, le linge ne suivait pas toujours. Puis, un moment donné, j'avais un gilet qui était trop petit. Je le voyais que mon père me regardait de travers, puis je n'aimais pas ça. Et là, ma mère m'a avertie : Ne mets plus ce gilet-là, ton père fait dire qu'il ne veut plus que tu aies ce gilet-là sur le dos. Ah, bien là j'ai compris! J'ai dit : C'est pour ça qu'il me regardait de même! Puis j'étais fâchée après, hein! J'étais fâchée après elle puis j'étais fâchée après lui! J'avais le goût de lui dire : Donnez-moi donc un gilet plus grand, ce n'est pas à moi comme enfant à suivre mon corps (pp. 13-14).

Cette mère s'est fait un point d'honneur plus tard d'établir clairement auprès de ses filles, de son mari et de ses fils, que les filles n'étaient pas des « provocatrices » : « [...] J'étais seulement vigilante par rapport à cet aspect, t'sais que mon mari dise, ce n'est pas vrai que c'est les filles qui provoquent. C'est parce qu'il était correct mon mari, puis c'est sûr qu'il est très correct avec ses filles. Mais, je ne voudrais jamais qu'il ait cette impression-là. Puis les gars, je les avertis aussi, mes gars : Vos sœurs, il faut que vous les respectiez » (p. 14).

Cette éducation sexuelle restrictive dévolue aux filles était également en lien avec **la crainte d'une grossesse hors mariage, synonyme d'opprobre pour les femmes** à l'époque. Toute relation sexuelle était proscrite en dehors des liens matrimoniaux. Comme le mentionne M10 au sujet de l'éducation sexuelle que sa génération a reçue : « C'était imprégné de catholicisme, hein, donc c'était, donc nos mères avaient peur qu'on tombe enceinte [...] Nos mères avaient continuellement peur de nous retrouver enceintes » (p. 2). M1, qui avait gagné un voyage à Toronto alors qu'elle était jeune fille, se rappelle des mises en garde de sa mère à ce sujet :

Ma mère, elle était, elle avait à peu près la conviction que je reviendrais enceinte. [...] Ah, c'était terrible! Puis, elle m'avait tellement fait de mises en garde, puis [...] je sentais son angoisse puis sa peur. De sorte que j'avais tellement peur. J'avais peur, je n'osais même pas parler à un garçon qui m'adressait la parole, je ne lui répondais même pas, parce que j'avais peur qu'il me saute dessus. C'est vrai! [...] C'était grave, hein? Puis le mois suivant, quand je suis revenue, elle a comme vérifié de façon indirecte, pour voir si j'étais menstruée. [...] (p. 11).

Tel que décrit plus haut dans la dimension reproductive, presque **toutes les mères rapportent un souvenir d'une jeune femme proche d'elles devenue enceinte** alors qu'elle n'était pas mariée. Elles se rappellent **la désapprobation sociale** dont cette dernière avait fait l'objet. Ces jeunes filles ont souvent dû abandonner l'école, s'exiler pour avoir leur enfant et le confier en adoption ou pour subir une interruption volontaire de grossesse aux États-Unis. **L'homme impliqué dans cette grossesse est très rarement mentionné** par les participantes, **le déshonneur apparaissant comme un apanage féminin**. M1 raconte l'histoire de l'une d'entre elles, une histoire qui montre les liens dynamiques entre les dimensions sociale et reproductive de l'éducation sexuelle à une certaine époque, plus précisément entre les normes et contrôle sociaux sexuels, la grossesse et la violence sexuelle :

Je devais avoir à peu près 13 ans. J'avais une bonne amie, puis un moment donné, elle était triste. Elle m'a dit : Je ne peux plus continuer l'école, ma mère m'envoie à Montréal. Puis, longtemps après, la mère [enceinte] aussi s'est en allée à Montréal. Puis, la mère est revenue avec deux bébés. Deux bébés, mais les gens ne se sont pas plus posés de questions. [...] Après ça, elle [l'amie] s'est en allée vivre à Montréal, puis tout d'un coup, j'ai su qu'elle s'était suicidée. Et là, tout a sorti. Le bébé qu'elle avait eu, il venait de son père (p. 12).

En parlant de la mère de cette jeune fille, elle poursuit :

Elle avait des filles, une grosse famille, elle était toujours enceinte. Puis, ses filles, les plus vieilles, elle [la mère] avait été beaucoup jugée par les gens de la place, parce qu'elle les avait envoyées dans un orphelinat. Quand elles avaient eu à peu près 12-13 ans, elle les avait placées là jusqu'à temps qu'elles se marient. Fait que c'était les marier ou c'était ça. Puis les dernières, l'orphelinat était fermé, elle avait été obligée de les garder à la maison. Ça fait qu'elle a fait ça pour essayer de sauver ses filles (p. 13).

En d'autres termes, cette mère a mis au point **une stratégie détournée** (placement à l'orphelinat) **pour éviter l'inceste à ses filles, dans une société patriarcale qui réprimait le dévoilement de la violence sexuelle et qui**, le cas échéant, **en accusait** plus souvent qu'autrement **les femmes en étant victimes** (avoir « provoqué » l'agresseur).

L'éducation sexuelle chargée de tabous, restrictive et sexiste que plusieurs mères ont reçue étant jeunes filles, a constitué **un frein à leur épanouissement sexuel**. M9 explique :

En fait, ce que moi j'ai reçu ç'a été, ça n'a pas été, comment je pourrais dire, de m'aider à m'exprimer en tant que femme. Ç'a été plutôt des misés en garde, des restrictions. J'aurais aimé ça qu'on m'explique ce que c'était, mais non pas en me diminuant ou en me mettant dans une restriction, mais en m'aidant à m'épanouir en tant que femme, ce que je n'ai pas eu moi, parce que dans ce temps-là, on retourne dans les années [19]60, t'sais la communication, si le parent n'en avait pas eue, il n'en donnait pas. Alors, la communication elle ne se faisait pas vraiment (p. 1).

M8 abonde dans le même sens : « Le fait de ne pas avoir parlé de sexualité avec, que ce soit ma mère ou d'autres, [...] parce que c'est tabou, on n'ose pas en parler. Et donc, de ne pas avoir eu les mots pour exprimer ce que c'est, a vraiment complètement fait foirer mes premières relations [sexuelles]! » (pp. 2-3). Et M1 de conclure : « Puis après ça [cette éducation sexuelle], tu voudrais essayer, tu voudrais être une femme épanouie dans sa sexualité! Comment tu peux l'être si tu as été traitée de même? On a toutes été élevées à peu près comme ça » (p. 14).

Malgré leurs doléances à l'égard de l'éducation sexuelle reçue, notamment de leur propre mère, les mères de l'échantillon présentent une attitude compréhensive face à cette dernière. Elles avancent qu'on ne peut donner ce qu'on n'a pas reçu soi-même. M7 opine : « Ça ne se discutait pas dans la famille chez moi, puis je pense que tu ne donnes pas ce que tu n'as pas. Regarde, ils n'en ont pas reçue, alors je ne verrais pas pourquoi eux autres auraient à le donner [...] Je pense que c'est l'éducation en autruche : on se met la tête dans le sable, puis on espère que ça aille bien » (pp. 3-4). Malgré son indignation face à sa mère qui considérait comme « un pauvre homme » un individu qui était allé en prison pour inceste et qui s'était suicidé, M1 exprime : « J'ai dit [à ma mère] : Je ne peux pas comprendre que vous puissiez concevoir que la vie de jeunes filles est totalement finie et que c'est lui qui est pauvre homme! Là, j'ai dit : C'est de la lâcheté de la part des mères, ce n'est pas de la force, c'est de la lâcheté. Mais, quand je recomprends tout le contexte, ce n'est pas de la lâcheté non plus de la part des mères, elles étaient démunies complètement » (pp. 12-13). Et plus loin, la même compréhension se manifeste lorsqu'elle repense, comme M2, à la propre ignorance de sa mère en matière de sexualité quand elle s'est mariée :

C'est pour ça que, quand je pense à ma mère, je ne veux pas revenir, puis rebondir, puis l'accabler de choses qu'elle a faites. [...] Avec sa condition, son

éducation à elle qui a été encore pire, parce qu'elle ne savait pas *pantoute*, quand elle s'est mariée, comment ça se faisait un bébé. *Pantoute*, ça a été un drame quand son mari est arrivé, puis qu'elle ne savait pas ce qui arrivait. Fait que comment, comment veux-tu que cette femme-là soit capable de [faire de l'éducation sexuelle]? (M1, p. 18)

En fait, il semble que **de nombreuses mères de cette époque aient dû se faire le relais d'une société patriarcale très contraignante pour les femmes**, particulièrement en ce qui concernait leur sexualité. **Certaines mères**, comme celle dont M1 discute, **ont essayé de contourner les injustices de cette société, en recourant à des stratégies détournées.**

Par ailleurs, **des membres de groupes d'intérêts et des filles abordent le jugement différencié selon le sexe qui persiste encore** dans la société, à savoir qu'une fille qui a plusieurs partenaires sexuels est souvent considérée négativement, recevant les étiquettes de « putain », de « pétasse » ou de « salope », alors qu'un garçon qui présente le même comportement est fréquemment jugé positivement, étant perçu comme « cool ». HOMO3 constate : « On maintient toujours cet aspect que les hommes, les garçons, ont le droit d'avoir un aspect sexuel, mais qu'une femme n'a pas le droit d'avoir cet aspect sexuel, sinon on lui donne le nom de « putain », de toutes sortes de choses, parce qu'elle se démontre comme un être sexuel » (p. 19). F2 l'exprime clairement : « T'sais, ce qui est plate aussi, c'est si un gars se *pogne* mettons une quinzaine de filles, il est cool, il est macho, etc. Mais, si une fille se *pogne* une quinzaine de gars, ah! mon Dieu, là c'est une putain, c'est une pute, etc. Regarde, elle a fait la même chose que le gars, mais elle est vue différemment » (p. 13). F4, qui mentionne avoir eu des relations sexuelles assez jeune, révèle avoir appris à ses dépens le jugement qui peut être réservé aux filles qui ont une sexualité active plus tôt que la moyenne :

Oui, j'ai fait l'amour quand même assez jeune, puis j'ai appris par moi-même à mes dépens. [...] Parce que je me rends compte qu'à l'âge où je l'ai fait, je l'ai fait à 13 ans, mes amies l'ont toutes fait à peu près, même à l'école, l'ont toutes fait à peu près vers 15-16 ans. Donc, moi j'étais deux ans en avance. Puis mon copain, t'sais évidemment t'sais à 13 ans, bla, bla, bla, tu jases beaucoup. Puis à cet âge-là, vu que personne a une connaissance de ce que c'est [la sexualité], tu es associée tout de suite à : Ah, c'est une pétasse! Bla, bla, bla! Fait que j'ai beaucoup souffert de ça quand même, à cet âge-là [...] Tu es toujours classifiée comme ça (pp. 4-5).

Dans le même ordre d'idées, F9 déplore le fait que les jeunes femmes qui s'habillent de manière plus osée fassent souvent l'objet de commentaires négatifs en lien avec la sexualité :

Ils [les gens] vont voir une fille qui a un pantalon un peu moulant, je dis bien un peu : C'est une pétasse! T'sais, puis ils vont voir une fille avec un jeans taille basse très moulant : C'est une pétasse! C'est une salope! Comment j'ai déjà entendu ça : Entre le pont de Québec puis elle, il n'y a pas grand différence : Tout le monde lui a déjà passé sur le corps, t'sais! C'est non, non c'est effarant! Bien c'est surtout regarde, on a le droit d'être sexy sans avoir des commentaires de même, puis je trouve que ça n'a pas sa place (pp. 27-28).

L'éducation sexuelle différenciée selon le sexe est également dénoncée par des filles et des mères. Par exemple, F3, qui a un **frère**, relate que ce dernier se voyait accorder **plus de permissions** qu'elle. Elle aurait apprécié avoir plus de liberté :

C'est de ne pas donner des permissions à un parce que c'est un gars, puis non à l'autre parce que c'est une fille.[...] Bien, en tout cas, moi si je te dis par rapport à moi, comment j'ai été c'est, t'sais j'aurais aimé ça qu'on me laisse un petit peu plus de lousse dans le fond. Regarde, oui, je le sais c'est quoi qu'il faut faire, je sais que ça existe la pilule, je sais que ça existe le condom, puis c'est correct là. T'sais, laisse-nous aller. Je le sais ce que je veux faire, je le sais ce que je ne veux pas faire, puis je ne le ferai pas. Ce que je ne veux pas faire, bien je ne le ferai pas. C'est dans le fond, avoir assez confiance en moi pour me laisser aller (p. 15).

M6, dont les frères avaient plus de permissions qu'elle, s'est promis de ne jamais faire vivre cela à ses filles :

J'ai eu une éducation qui était très sévère [...] Par exemple, je n'avais pas le droit, ça a été long avant que je puisse sortir de ma cour, sortir de ma rue. Ça a été épouvantable, puis même mes frères qui me suivaient, eux, pouvaient faire plein d'affaires, puis moi je ne pouvais pas. Et ce sentiment d'injustice là, je pense que c'est ça qui a un peu façonné ma tolérance. Je me suis dit : Jamais, jamais je ne ferai vivre ça, c'est trop injuste! (p. 18).

En fait, **la crainte d'une grossesse non planifiée et de la violence sexuelle que pourraient subir les filles apparaissent comme les principales causes de cette éducation sexuelle différenciée selon le sexe.** D'ailleurs, c'est ce qui fait dire à F2, en plus du jugement différencié selon le sexe, qu'il faudrait surtout outiller les filles en éducation sexuelle :

Il faudrait surtout préparer les filles (F2).

Préparer les filles? (Chercheuse).

Surtout pour ça [le jugement différencié selon le sexe]. Puis, tsais, de ne pas se donner à n'importe qui. Puis, que si le gars insistait trop, tu lui dis non, puis tu l'envoies. Tu le mets dehors ou n'importe quoi, mais ce serait surtout pour les filles, parce que les gars... Ça pose moins de problèmes qu'une fille, parce qu'une fille, genre tu peux tomber enceinte, tu peux *pogner* une maladie, c'est sûr que les gars aussi, après ça, tu es obligée de le faire [avoir une relation sexuelle], c'est un défi, puis... Ah, non, c'est bien compliqué pour une fille! Un gars, c'est moins pire [...] Un gars, c'est bien simple (F2, p. 13).

Cela étant posé, règle générale, **la grande majorité des participantes**, qu'elles soient membres de groupes d'intérêts, mères ou filles, **aspire à une éducation sexuelle égalitaire** qui viserait autant les filles que les garçons (voir la dimension axiologique/éthique).

Malgré les avancées réalisées dans le domaine de l'éducation sexuelle au Québec, des participantes **constatent la persistance, voire le retour, de tabous en la matière**. Par exemple, une femme membre du groupe GROS mentionne : « Ce qui se passe dans les familles, ce n'est pas évalué, mais j'ai l'impression qu'il y a encore beaucoup de tabous, puis c'est bien bien encore inégal » (GROS6, p. 38). Une mère et des membres du groupe PLAN relèvent un paradoxe à l'effet que, malgré une « liberté » sexuelle et une présence de la sexualité dans l'espace public de plus en plus grandes (voir la sous-catégorie « hypersexualisation de la société/banalisation de la sexualité » de la présente dimension), l'éducation sexuelle et la sexualité demeurent des sujets relativement tabous dans divers milieux de vie. M1 se questionne : « C'est curieux que ce soit encore aussi tabou la sexualité, malgré la liberté qu'il y a maintenant. Malgré l'exagération qu'il y a là-dedans, puis que ça reste un sujet tabou [...] comme mal, mal placé, mal perçu, mal... comme pas une éducation. Elle reste comme pas un sujet d'éducation » (p. 30). Dans la même veine, PLAN3 observe : « En fait, on est dans un milieu où, effectivement, la sexualité est partout, mais c'est encore très tabou dans l'intimité, puis dans le personnel » (p. 2). Elle précise plus loin : « Quand je disais aussi c'est tabou, c'est qu'honnêtement, parler de sa sexualité ce n'est pas encore quelque chose qui est si ouvert que ça [...] » (p. 22). Sa collègue, PLAN1, a même l'impression de reculs, si l'on compare aux années d'implantation du programme :

C'est comme s'il y a des lieux, je ne sais pas, c'est tabou, il y a le tabou qui est revenu, qui a un petit peu été plus lousse, dans ces années-là [1980'], ça se parlait beaucoup plus, t'sais, [...] c'était moins tabou. Puis c'est rare que tu vas dans des endroits que tu parles de sexualité. T'sais, je ne veux pas parler de comment tu baisses, mais plus t'sais, comme ton rapport à ta sexualité, comment ça va, tes questions, tes commentaires, là t'sais. [...] T'sais, c'était comme, il y a un besoin là, bien un besoin, j'ai l'impression, mais peut-être qu'il n'y en a pas là, mais en même temps c'est dur à dire, parce que c'est redevenu tellement tabou, parce que c'est comme si tu es supposé de tout connaître ça [la sexualité], parce que partout on voit ça (pp. 22-23).

D'ailleurs, au moment de mener l'enquête, soit au début des années 2000, **l'abstinence sexuelle** avant le mariage **était un message qui faisait un retour en force dans les programmes d'éducation sexuelle états-uniens**. Une question portant spécifiquement sur ce sujet a été posée aux participantes. De manière générale, **la grande majorité des participantes est contre l'idée** de suggérer aux jeunes de ne pas avoir de relations sexuelles avant le mariage. **Les filles, particulièrement, ont toutes démontré de la surprise** face à la question, voire **de l'incrédulité**, trouvant cette **idée dépassée ou farfelue**. En fait, elles avancent quatre principaux arguments pour justifier leur position : l'idée qu'il est **irréaliste** dans la société actuelle de demander aux jeunes de s'abstenir sexuellement; celle qu'il est **contreproductif** de leur interdire certains comportements; celle voulant que la sexualité soit **un besoin naturel** au même titre que d'autres besoins de base; et celle, en lien avec la dimension axiologique/éthique, mettant l'accent sur l'importance de **respecter la liberté et les choix personnels** de chacune et chacun en matière de sexualité.

Pour F2, l'abstinence est un message irréaliste : « Aujourd'hui, avec tous les films, puis la société en général, demander aux jeunes de s'abstenir, ils auraient de la misère. Demande à quelqu'un, genre, d'arrêter de boire pendant une semaine, il ne sera pas capable » (p. 14). Pour F3, il s'agit d'un message contreproductif : « Tant qu'à moi, les interdits, ça l'incite à le faire. Moi, je garderais ça comme sujet ouvert » (p. 16). Même son de cloche de la part de F4, qui évoque aussi la liberté de choix :

Oui, on peut en parler, mais je pense qu'il n'y a personne qui va vivre une abstinence, à moins vraiment qu'il l'ait décidé. Mais, en tout cas, je pense que chacun vit sa sexualité comme il l'entend. [...] Quand c'est interdit, tu es encore

plus pressé, tu es encore plus curieux. Oui, on peut en parler de l'abstinence sexuelle, mais en tout cas, quand on oblige l'abstinence d'habitude, c'est là où on déborde (p. 15).

F6, pour sa part, s'esclaffe, et parle de la sexualité comme un besoin naturel, en plus de déplorer le caractère religieux d'un tel message :

Non! (rires) Vraiment pas! Bien, je suis contre ça fait que... Euh, je trouve juste, t'sais c'est parce que dans le fond, je trouve que le sexe, tu en as de besoin, c'est comme manger, boire, n'importe quoi, c'est, je trouve que c'est la même affaire. Puis, l'abstinence, c'est juste, je trouve que ça a rapport à la religion, puis je suis contre la religion, aussi. Puis, je ne sais pas, c'est juste on dirait, comment je pourrais dire ça, t'sais, dans le fond, c'est s'empêcher de faire quelque chose que tu as le goût de faire. Fait que je trouve ça con, fait que t'sais, ils ne devraient même pas en parler. Ça devrait (rires), vraiment pas! (p. 15)

F7 parle également des besoins sexuels, en plus de décrier le caractère irréaliste, hypocrite et contreproductif d'un tel message. Pour elle, rien ne vaut l'information éclairée et la liberté de choix :

Moi, je trouve ça un petit peu hypocrite, parce que tu regardes, il y a des besoins, il y a des pulsions. Ça n'empêchera pas, absolument pas, les jeunes d'avoir des relations sexuelles. Donc, c'est d'être hypocrite, puis de cacher les vraies choses, de s'imaginer que les enfants vont être capables de s'abstenir. C'est comme quand tu dis : Ne fais pas ça! Ils vont le faire! [...] Si on en parle ouvertement, peut-être qu'ils vont découvrir par eux-mêmes qu'ils ne sentent pas prêts ou pas tout de suite ou : Moi, je préfère ci, moi, je préfère ça. Je veux dire, quand tu es franc et honnête avec les gens, ils sont plus capables de prendre des décisions par eux-mêmes (p. 15).

Les mères abondent, pour la plupart, **dans le même sens que leurs filles.** M7 évoque les mêmes arguments que sa fille :

Mon Dieu, ce n'est pas une affaire que je penserais! [...] Non, moi l'abstinence, je ne crois pas à ça. [...] L'abstinence, si toi tu penses que c'est bon que tu sois abstinent, puis c'est tes valeurs, ça te regarde, mais moi, qu'ils aient un discours sur l'abstinence, ça me surprendrait beaucoup, même que je te dirais que ça va probablement amener l'effet contraire. [...] Informe, la personne va se faire un jugement, une tête. Ce qui fait que, quand ça arrivera, bien me semble que le jugement sera plus éclairé. Alors, sur l'abstinence, j'ai de la misère avec ça (p. 19).

M8 renchérit sur la liberté de choix :

Non, l'abstinence sexuelle, [...] je pense quand même qu'on peut s'offrir ce plaisir de la vie et que ce n'est pas si difficile de prendre les précautions pour se mettre à l'abri des problèmes. [...] Ça m'apparaît tout à fait ridicule. Non, pour moi, au contraire, je trouve qu'on est encore beaucoup trop restrictifs par rapport à la sexualité. [...] Chacun devrait être libre de choisir. [...] Qu'on laisse les gens libres de faire ce qu'ils veulent, comme ils le veulent et quand ils le veulent. Dans la mesure où deux personnes sont du même avis, il n'y a pas de raison de les condamner (p. 23).

Les groupes d'intérêts (sauf le groupe RELI, voir plus bas) se présentent **également en défaveur des messages proposant l'abstinence sexuelle** aux jeunes. Des arguments similaires à ceux des filles et des mères sont évoqués. Il apparaît clair que **laisser les jeunes libres de décider** de leur activité sexuelle est primordial. Les membres du groupe COFE avancent ce type d'arguments, en plus de **proposer une vision élargie de la notion d'activité sexuelle** (autre chose qu'une relation sexuelle avec pénétration) **et de remettre en question l'idée selon laquelle il faut absolument être active ou actif sexuellement** pour avoir une identité sexuelle harmonieuse ou être « normal-e » :

Mais comme étant un modèle. Un modèle parmi d'autres [...] (COFE5).

Moi, je le vois dans le sens où quand tu n'en a pas de sexe, ta vie n'est pas scrap ou tu n'es pas plus personne, parce que tu n'as pas de sexe pendant une certaine période de ta vie. T'sais, que ton identité sexuelle n'est pas seulement limitée au fait, au nombre de fois que tu vas baiser (COFE4).

Parce que l'abstinence sexuelle, actuellement, il y a vraiment un modèle qu'on propose aux jeunes, puis aux États-Unis, Bush ... (COFE5).

Oui, oui, oui, puis il y a des mouvements qui s'installent pour dire que c'est l'abstinence jusqu'au mariage et le mariage d'amour, etc. [...] (COFE4).

Puis, la masturbation, pour moi, je mets ça dans la sexualité. C'est rare que tu vas passer des périodes de ta vie où tu ne vis pas de sexualité avec personne, puis que toi-même tu ne te masturbes pas. [...] L'abstinence, il n'y a pas de masturbation dans le modèle qu'ils proposent, [...] qui est assez judéo-chrétien. Mais, moi je ne pense pas que c'est un modèle auquel les jeunes peuvent s'identifier (COFE5).

Mais moi, l'abstinence, je le voyais plus comme choix, comme choix individuel, t'sais dans le sens les jeunes souvent, sa chum a couché avec un gars, [...] elle a jamais couché avec personne [...] Tu n'es pas obligée de faire comme l'autre [...] L'abstinence, oui, c'est toi qui décideras le jour où tu veux faire l'amour, puis adulte aussi [...] (COFE2).

Abstinence sexuelle ne veut pas dire abstinence complète (COFE3).

[...] Ce n'est pas juste les relations sexuelles (COFE5, pp. 31-33).

Le groupe GROS abonde dans le même sens et insiste sur le fait que les jeunes se sentent à l'aise, « **normaux** », qu'elles ou ils aient ou non des relations sexuelles :

Moi, je pense qu'on peut le mentionner [l'abstinence sexuelle] (GROS5).

Comme un choix (GROS1).

Parmi les autres, c'est correct qu'on veuille attendre (GROS6).

[...] Comme on doit parler de masturbation, comme on doit parler de... Moi, je n'appellerais pas ça « abstinence sexuelle ». Parce qu'abstinence, c'est comme, tu ne fais rien, c'est un peu plate (rires). Non, mais c'est ce que ça fait, ça fait comme négatif, ça fait comme la sexualité est négative, on va s'abstenir (GROS5).

C'est dangereux, ne fais pas ça, sinon il va arriver ça (GROS6).

C'est mal (GROS1).

Il y a une différence entre avoir une vie sexuelle, avoir des caresses, avoir un toucher, s'embrasser et qu'il y ait une pénétration, hein? Quand on parle d'abstinence, pour certaines personnes, c'est aucun contact sexuel. [...] Bon, on peut le mentionner, mais pour moi, ce n'est pas... J'ai de la misère à croire que personne ne se touche jamais. C'est ça. Mais, je pense que oui, on peut dire que [...] c'est tout à fait normal de ne pas être actif sexuellement, comme c'est normal de l'être (GROS5, pp. 16-17).

Une femme membre du groupe HOMO, qui est enseignante au CEGEP, évoque **la pertinence de discuter de la question de l'abstinence sexuelle en contexte interculturel**, diverses cultures et religions ayant différentes opinions sur le sujet (voir la dimension axiologique/éthique) :

Comme prof, moi, je l'aborde [l'abstinence sexuelle] dans la classe. Ça ricane, parce que c'est... particulièrement les garçons, mais il y a aussi des garçons très traditionnels dans nos cours. Il y a des garçons très religieux, pour qui l'abstinence est une question religieuse, alors ce n'est pas seulement les filles, mais c'est parce que l'abstinence, la façon de, on le voit nous, c'est une façon soit de devenir très chrétiens ou de se protéger contre le SIDA et les MTS. Pour certains de mes étudiants, c'est une question d'identité. Leurs parents leur ont appris que ça fait partie de l'identité culturelle familiale et les parents, souvent c'est des immigrants, et ça devient très important de garder la culture du pays d'origine [...] J'ai des étudiants [...], ne pas être vierge pour une fille, c'est de se faire presque mettre à la porte de la culture. [...] L'idée d'apporter l'abstinence dans une classe qui est multiethnique est bien différente que ce qu'on entend dans les journaux. On entend beaucoup ça aux États-Unis et là, c'est beaucoup plus une poussée chrétienne qui tente de dire aux gens... On tente d'utiliser le SIDA pour faire peur aux étudiants, aux jeunes, pour être abstinents, parce que la religion le demande. Alors, c'est comme un peu une façon de manipuler pour l'abstinence, mais ce n'est pas ça pour tout le monde, en tout cas, dans les expériences que moi j'ai vues (HOMO2, p. 27).

En revanche, **deux mères, qui pratiquent une religion, sont en faveur de l'abstinence sexuelle**. M2, qui est témoin de Jéhovah, considère que les jeunes auraient avantage à s'abstenir d'avoir des relations sexuelles trop rapidement, ou avec plusieurs partenaires, et d'attendre d'avoir une ou un partenaire plus stable pour ce faire :

Ils devraient attendre... Ils seraient peut-être plus heureux, puis ils sauraient qu'est-ce qu'ils veulent, parce que là, je dis... Il y en a qui ont tellement eu de relations que... je ne peux pas croire qu'ils sont toujours... comment je dirais ça, épanouis à chaque fois [...] Je veux dire, quand tu es avec une personne stable, bien d'après moi, c'est beaucoup plus plaisant que de changer tous les soirs [...] (p. 21).

C'est aussi le cas de M9, qui pratique la religion catholique. Elle croit que les personnes, jeunes et moins jeunes, auraient avantage à attendre de mieux connaître l'autre avant d'avoir des relations sexuelles :

Moi, ça fait partie un peu de mes principes, oui mais pas de façon catégorique. L'abstinence sexuelle, dans le fond, c'est quelque chose de bien, même à 50 ans. Quand tu es avec quelqu'un, puis que tu peux apprendre à te connaître avant [d'avoir des relations sexuelles]. L'abstinence, ce n'est pas de dire : Ne pas, jamais, aller jusqu'au mariage. Mais, avant de sauter au lit trop facilement, on pourrait apprendre à se connaître [...] Moi dorénavant, je vais faire ça, mais je me fais prendre. Les gars ne sont pas comme ça. Les gars, ils sont attirés vite un moment donné par l'intimité. [...] Puis après ça, moi je le regrette [...] J'aurais dû attendre, mais je dis ça à toutes mes relations, puis je ne l'ai pas fait. Alors, je comprends que les jeunes ne le fassent pas : moi non plus je ne le fais pas. Mais, je me fais prendre par la séduction du bonhomme. Je me fais avoir (pp. 17-18).

Il est intéressant de souligner que **cette mère ne blâme pas les jeunes** qui ne s'abstiennent pas, puisqu'elle-même rapporte avoir de la difficulté à le faire. Elle note également la difficulté de pratiquer l'abstinence devant l'insistance de certains hommes à avoir des relations sexuelles, mettant en relief **les rapports sociaux de sexe à l'œuvre** dans l'exercice de la sexualité.

Les femmes membres du groupe RELI sont aussi **favorables à l'abstinence sexuelle** avant le mariage. Elles préfèrent l'emploi du vocable « **chasteté** », qu'elles trouvent plus positif, à celui d'abstinence, qu'elles jugent négatif. RELI3 déplore le fait que cette option

soit peu présentée aux jeunes ou alors qu'elle le soit, mais de manière négative. Pour elle et les membres de ce groupe, la chasteté a ses vertus et constitue un **choix de vie positif** :

Puis, quand on ne leur parle pas de chasteté aussi, ou si on en parle, c'est comme si c'est tellement quétaine, puis ça ne marche pas, alors le jeune, au lieu de présenter la chasteté d'une façon positive, comme un choix de vie positif, que certains jeunes font. [...] Ce n'est pas positif actuellement, et il faudrait que ça devienne positif et qu'on leur montre la grandeur de l'amour humain, la vraie nature, les exigences au plan des responsabilités. L'amour ça va avec les responsabilités. [...] Il y a tout le côté des avantages aussi d'un choix autre. Un choix d'attente, c'est une école de fidélité aussi la chasteté (RELI3).

Vous utilisez le terme chasteté plus qu'abstinence ... (Chercheuse)

Ce n'est pas pareil. C'est bien plus que l'abstinence! Ça, c'est ma fille qui me disait ça [...] que la chasteté, c'est un choix de vie positif, que c'est beaucoup plus que l'abstinence. Ça concernait toute la vie : la façon de parler, de regarder, de se tenir, de s'habiller ou d'entrer en contact avec l'autre, de s'exprimer, ça concerne tout ça et ça apporte une grande liberté intérieure qu'elle disait, face à l'autre, face aux gars. OK, tu es plus libre intérieurement, tu apprends à mieux te connaître, tu apprends mieux à connaître l'autre, quand tu n'es pas déjà en train de poser des gestes prématurés. Bien c'est ça, elle parlait que c'était une école de fidélité aussi, qu'elle était déjà fidèle à son futur mari. C'est intéressant ça... (pp. 15-16).

Sa collègue, RELI1, renchérit en parlant aussi de la pratique de **la chasteté dans différents états de vie, même au sein du mariage**. Cette dernière contribuerait à donner son **plein sens à la sexualité** :

La chasteté, c'est donner son sens vrai et plein à la sexualité dans chaque état de vie, c'est lui donner son plein sens. Ça veut dire que, si je reconnais le plein sens, que c'est ça la sexualité et que c'est l'engagement, une compromission, une fidélité, une ouverture sur la vie, donc je ne peux pas pratiquer ça [la sexualité] quand je ne suis pas engagée, que je suis célibataire, que je suis jeune, que je suis adolescent. Donc, ça signifie l'abstinence, mais le mot « abstinence » est négatif, puis on met complètement cette ... C'est que la chasteté, c'est donner à la sexualité son plein sens, alors je le mets à sa place dans ma vie selon mon état de vie. Alors, si je suis mariée, bon bien je le vis comme une personne mariée, en lui donnant encore une fois son plein sens, puis ça signifie aussi comme gens mariés, ça peut signifier par occasion l'abstinence. En tout cas, comme tu dis, ce n'est pas parce que j'ai envie de manger dix biscuits que je vais en manger dix. Ça signifie que ce n'est pas une consommation d'un plaisir, [...] c'est vraiment le respect plein, la volonté de donner ce plein sens à chaque étape de vie (pp. 16-17).

Par ailleurs, et nous y reviendrons plus loin dans la sous-catégorie « orientation sexuelle, homophobie et hétérosexisme » de la présente dimension, **l'homosexualité**, bien que davantage discutée et acceptée dans la société, **demeure une réalité assez taboue**, que plusieurs personnes homosexuelles doivent cacher sous peine de subir des discriminations, voire de la violence.

Pour conclure cette section sur les normes et le contrôle sociaux sexuels, rapportons les propos de M8, qui se questionne sur la meilleure façon de faire de l'éducation sexuelle dans une société comme le Québec : « Pour moi, la relation, l'éducation sexuelle, elle est intimement liée à la culture. Alors, on vit dans la culture occidentale avec certaines valeurs, certaines pudeurs, une culture pas tellement érotisée et, alors dans cette culture-là, comment éduquer à la sexualité? » (p. 19). Pour diverses participantes, il appert que **l'idéal serait de faire éclater les tabous en matière de sexualité**. GROS3 avance cette idée :

Je pense que c'est de défaire les tabous qui étaient là avant nos générations, je pense. Déjà là, c'était, c'était justement, quand on pensait éducation sexuelle c'était bon, tabou, faut cacher ça, on n'en parle pas trop, on fixe une journée où on en parle, après ça, on bannit ça du programme. Je pense que c'est justement ça, c'est d'entrer ça dans le quotidien des jeunes pour que ça devienne normal d'en parler, de l'aborder (p. 10).

Il en va de même pour F7, qui est consciente du fait que les jeunes, particulièrement les jeunes filles, étaient moins informés par le passé :

Je trouve ça bien que, par rapport à, mettons, aux autres générations qui nous précèdent, les filles étaient un petit peu naïves par rapport à ça [la sexualité]. Elles ne savaient pas trop comment ça se passait. Bon, les gars, ça se parlait entre eux, ils savaient c'était comment mais, côté protection, toutes les maladies, tout ça. Je veux dire, si elles avaient été prévenues, si, ça ne sert à rien de mettre ça tabou, puis de le cacher, parce que, franchement, les problèmes qui en résultent, on sait c'est quoi. Donc, je crois que c'est mieux que, jeunes, quand les enfants on croit qu'ils sont prêts, de les informer. Il n'y a rien à cacher de toute façon (p. 2).

La diminution des tabous entourant la sexualité au cours des années, quoique jugée de manière très positive par une majorité de participantes, est aussi associée à une

« hypersexualisation » de la société, voire à une banalisation de la sexualité, sujets de la prochaine sous-catégorie.

2.6.2 « Hypersexualisation » de la société/banalisation de la sexualité

Cette sous-catégorie réfère à l'idée d'une **sexualisation à outrance de la société** (e.g., sexualité envahissant l'espace public, surexposition à des contenus sexuels) et au **caractère apparemment devenu banal de la sexualité** dans ce contexte (e.g., commercialisation de la sexualité, des femmes). Elle renvoie également à des idées telles que la **précocité** supposée des relations sexuelles des jeunes. **Des liens fréquents** sont observables entre cette sous-catégorie et **la dimension sexuelle ainsi que l'acteur médias**, à qui on reproche d'envahir l'espace public de messages à caractère sexuel qui ne présentent pas toujours une vision nuancée de la sexualité et qui contribueraient à sa banalisation. Cette banalisation est parfois mise en lien avec la violence sexuelle.

Le groupe PLAN relève **deux paradoxes** relativement à l'« hypersexualisation » de la société et la banalisation de la sexualité, en plus d'évoquer la précocité sexuelle des jeunes. D'abord, il déplore le fait que **la sexualité soit présente partout dans la société, mais qu'elle demeure relativement taboue dans l'intimité**, faisant un lien avec les normes et contrôle sociaux sexuels :

Ça a tendance aussi à être banalisé. Donc, la sexualité en général. [...] En fait, on est dans un milieu où, effectivement, la sexualité est partout, mais c'est encore très tabou dans l'intimité, puis dans le personnel. Puis, honnêtement, les jeunes ils s'en parlent comme ça, puis c'est comme bon, puis ils le font de plus en plus jeunes, puis là c'est comme vite, vite, vite, il faut le faire, puis après ça on passe à autre chose, t'sais! (rires) C'est un peu, t'sais, c'est comme, si tu ne l'as pas fait, bien là franchement tu es pas mal dépassé, c'est quasiment à 12 ans que ça commence, t'sais. Ils auraient tellement d'autres choses à vivre avant ça [...] Fait que, c'est comme un peu banalisé, en même temps que c'est très important au niveau émotionnel, puis relationnel. (PLAN3, pp. 2-3).

Aussi, il décrit le fait qu'il y ait **de moins en moins d'occasions de faire de l'éducation sexuelle, alors que la sexualité fait de plus en plus l'objet de commercialisation** :

[...] Je trouve ça dommage, parce [...] qu'on a de moins en moins de place pour faire de l'éducation sexuelle, puis en même temps, il y a de plus en plus

d'endroits où la sexualité est un commerce. C'est toujours présenté comme un objet de commerce. [...] C'est toujours avec (tape dans ses mains) cinq piastres, puis ça va marcher! T'sais, je ne sais pas, un objet de commerce (PLAN1, p. 4).

D'autres groupes d'intérêts et des mères se préoccupent de la **banalisation de la sexualité** dans la société et **mettent** particulièrement **les médias en cause** dans ce phénomène. Le groupe COFE abonde dans ce sens, en plus de soulever la question de la **commercialisation de la sexualité et de la femme** :

Parce que c'est, très souvent une relation sexuelle va être comme la suite, c'est une communication, la même chose quand tu vas t'embrasser ou que tu vas te faire une caresse, c'est comme une poursuite, un enchaînement d'événements où l'être humain va partager avec un autre des sentiments qu'il a à partager. Et très souvent, c'est comme, parce que souvent les journaux, les films, c'est comme si c'était quelqu'un qui avait joué une partie de quilles ou ... (COFE1)

C'est ça, c'est banalisé (COFE4).

C'est banalisé. Après ça, tu as beaucoup la pornographie aussi qui prend beaucoup de place (COFE1).

L'objet, la femme objet (COFE3).

C'est pour ça que je parlais de consommation tantôt de la sexualité (COFE4).

L'être objet. Au lieu de... (COFE1)

Au lieu de l'être en relation (Chercheuse, p. 17).

Le groupe SEXO se préoccupe également de la banalisation de la sexualité en lien avec les médias:

Moi je regarde combien, en tout cas, des gens à la télé, bon, c'est un média qui quand même a une bonne visibilité, comment des fois on va dire des énormités là, t'sais. Je me dis ça, je vais te donner un exemple. J'ai entendu ça, bon, d'un professionnel, on ne nommera pas de noms. À un moment donné, je me souviens, ça m'avait tellement là, surprise. J'étais avec ma mère [...] C'est qu'à un moment donné, on s'adressait entre autres aux femmes, puis on disait : Écoutez votre corps, bon, c'est important d'être près de votre corps, vous pouvez vous masturber, vous pouvez vous passer une carotte, un concombre [...] Ma mère qui dit : Hein, un concombre, une carotte? [...] (SEXO4).

[...] C'est frette, puis ce n'est pas l'idéal (SEXO1).

À quelque part là t'sais, il y a bien d'autres choses, si tu veux être près de ton corps, bien sers-toi de tes mains, apprends à te toucher, apprends à te regarder, en tout cas là, on pourrait, t'sais (SEXO4).

Ce n'est pas très humanisé, hein, comme exercice (SEXO3).

Mais t'sais là, non (SEXO4).

C'est paradoxal : être près de son corps avec une carotte ou un concombre (SEXO1) [...].

[C'est] gratuit là (SEXO3).
C'est banalisant aussi là (SEXO1, pp. 27-28).

Le groupe RELI n'est pas en reste et dénonce le fait que la société et les médias exposent trop tôt les enfants à des messages à caractère sexuel peu nuancés. Cette conduite est jugée criminelle par ce groupe, faisant un lien avec les questions éthiques de la dimension axiologique/éthique :

Les enfants, à six ans, dans la cour d'école, ils parlent de ça [la sexualité] maintenant. Ça, ce n'est pas normal, ce n'est pas normal, d'avoir toutes les préoccupations de qu'est-ce que toutes les terminologies sexuelles veulent dire à six ans, sept ans, huit ans. On leur vole leur enfance, on leur vole leur adolescence, surtout leur jeune adolescence, où ils n'ont pas maintenant la disponibilité mentale pour s'adonner à des activités d'études, des sports, des intérêts culturels, toutes sortes d'intérêts. Ils sont tellement bombardés par la sexualité et maintenant avec l'Internet, les sites pornographiques sont légion! C'est épouvantable! Je ne sais pas si vous avez déjà regardé qu'est-ce qu'il y a sur l'Internet? (RELI6).

Je n'ai pas tout regardé (Chercheuse).

On n'a pas besoin de tout regarder! On a juste quelque chose qui nous saute dans la face, puis c'est tellement pornographique que je veux dire, l'innocence, le sens de la sexualité est en train de se perdre complètement. Puis, moi je trouve que c'est criminel!... (RELI6).

C'est pervers... (RELI2).

On est en train de ... On est une société criminelle (RELI6).

C'est déshumanisant! (RELI3).

On déshumanise... (RELI5).

Et une mère d'ajouter :

[...] Je ne sais pas si ça va venir dans les questions futures, tu me le diras, mais j'en ai beaucoup contre la publicité, contre les films qu'on donne accès aux enfants à des informations qu'ils ne devraient pas connaître avant un certain âge, parce qu'ils ne sont pas rendus là, mais on diffuse at large des films pornos, des... Les enfants ont accès à n'importe quoi et c'est rendu qu'ils banalisent la sexualité et moi, ça, j'ai beaucoup de difficulté avec ça (M4, p. 20).

En outre, des mères se préoccupent de **certaines pratiques sexuelles** apparemment **en vogue, banalisées** par plusieurs **et dégradantes pour**, voire violentes envers, **les filles**. Des liens avec la dimension sexuelle et la sous-catégorie « violence sexuelle » de la présente

dimension sont évidents ici. M6 évoque des témoignages issus d'une émission populaire américaine :

J'écoutais une émission d'Oprah Winfrey et ils parlaient de sexe oral. Ils disaient que, dans des écoles secondaires aux États-Unis, les jeunes, un, ne considèrent pas que ça, c'est sexuel. Deux, ils le font pour faire partie de la gang, même il y a des gars qui disaient : Moi, si je suis capable d'en avoir cinq différentes dans la semaine, c'est super! Il y a des mères qui étaient là avec leurs filles, puis elles disaient : Ça n'a pas de bon sens que ma fille, dans le fond, serve juste de pute pour qu'un gars se fasse faire une pipe! Puis, les gars disaient : Oui, une fille qu'on sait qu'elle va faire ça avec plusieurs gars, on *trip* dessus, mais dans le fond, on *trip* sur le fait qu'elle le fasse. Dans le fond, c'est vrai que c'est une slut. [...] C'est rendu que c'est un peu comme des trophées. [...] Ils font ça dans les corridors, ils font ça dans les classes, ils font ça n'importe où, dans les autobus. [...] C'est carrément de l'abus des femmes! C'est une autre violence envers les femmes, quand tu y vas dans les vrais mots, c'est ça (pp. 29-32).

Dans la même veine, M1 s'inquiète de la présence, dans sa région, de « concours » non officiels dans lesquels des garçons sont encouragés à avoir des relations sexuelles avec le plus de filles vierges possibles. Cette histoire a touché sa fille, F1 :

Il y a comme une espèce de concours à la polyvalente par chez nous. [...] Ils font un concours, bien des garçons de secondaires 3, 4, 5, [...] lequel qui aurait « déviergé », qu'ils disent, le plus de filles. C'est dramatique ça! [...] Tu te demandes dans quel monde on est rendu? Tu dis, l'éducation, j'aime cent fois mieux avoir eu l'éducation sexuelle que j'ai eue avec toutes ses restrictions! [...] Aujourd'hui, qu'est-ce qui se vit? Une espèce de liberté, puis je pense que l'éducation sexuelle... il y a des cours là-dessus, puis c'est ce qui se passe! Eh! Je trouve ça... renversant, renversant, inimaginable! Que ça se vive ça, actuellement, actuellement, puis ça s'est vécu quand F1 était en secondaire 4, c'est pas nouveau cette histoire-là. Puis, c'est ça qui amène tant de problèmes, c'est ce qui lui a amené tant de problèmes. C'est un drame terrible ça! [...] Puis, tous les drames que ça amène pour les filles, puis je ne peux pas croire que les garçons qui se retrouvent à, qui se retrouvent à 20 ans avec... avec, je dirais, comment je dirais ça, des trophées, si on veut... qu'ils soient heureux! [...] Puis, on dirait ça aussi que ça ouvre à de la violence conjugale, puis tout ça (pp. 21-22).

Pour ces mères, **la banalisation de gestes sexuels peut mener à la violence sexuelle et conjugale.**

Par ailleurs, **plusieurs** groupes d'intérêts ainsi que mères et filles **ont l'impression que les jeunes ont des relations sexuelles de plus en plus tôt**, faisant référence à **la précocité sexuelle**. Le groupe SEXO avance : « Au niveau du primaire déjà, ils ont des préoccupations qu'on ne voyait pas avant, en tout cas, de plus en plus grandes là, on voit ça, je trouve. Dans le fond, c'est les mêmes choses qui reviennent que nous on a pu vivre, mais beaucoup plus jeunes. Puis, on le voit là, vraiment chez les préados [...] : C'est-tu normal, c'est-tu correct, est-ce qu'il faut faire ça, on est-tu obligés? » (SEXO4, p. 3). Les mères ne sont pas en reste : « Puis, l'adolescence *astheure*, bien ce n'est pas 17-18 ans, hein, c'est 12, 10-12 ans (rires)! [...] Des fois, on ne s'imagine pas que les enfants peuvent avoir des relations, me semble, à 12 ans, 10 même, il y en a à 9 ans qui ont des relations, tu dis : Ce n'est pas croyable! Mais il y en a » (M2, p. 24). Et M7 d'avancer : « Les jeunes aujourd'hui sont confrontés [à la sexualité] quasi à 12 ans, ça se prend par la main, puis tout ça, puis tu regardes la prostitution juvénile, tu te dis : *Ayoye ! Hey, moi, dans mon temps, avant 18, 19 ans, tu n'étais pas du tout sollicitée* » (p. 5). Même son de cloche de la part d'une fille, qui s'exprime : « Je sais que les jeunes d'aujourd'hui, genre c'est comme, comment je pourrais dire ça, ils sont comme plus jeunes, puis ils pensent plus vite à des affaires de même [la sexualité] » (F6, p. 12).

Pour cette raison, des mères et des filles croient qu'il serait **pertinent de faire de l'éducation sexuelle plus précocement**, faisant un lien avec la dimension didactique. M6 s'exclame : « Crime! Hey, je te dis qu'il y en a qui commencent jeunes maintenant! Je pense qu'ils devraient commencer certaines affaires [en éducation sexuelle] au primaire » (p. 26). F1 renchérit :

[...] J'ai eu la chance de faire du remplacement au primaire [...], puis je n'en revenais pas! Même, écoute, au primaire, les jeunes qui se *frenchent*, puis tout ça, j'en ai vus, moi j'étais, je n'en revenais pas [...] Ça fait que, peut-être que maintenant, ça devrait être encore plus, t'sais l'éducation sexuelle, devrait se faire plus jeune, ça je ne le sais pas, mais écoute, c'était en maternelle, puis ça s'embrasse, puis ça se frotte, moi en tout cas, je n'en revenais pas [...] (p. 21).

Les membres du groupe GROS travaillent à **déconstruire cette croyance selon laquelle la majorité des jeunes a des relations sexuelles de plus en plus précocement** :

Les jeunes dans les classes ont souvent tendance à dire, des fois on demande : À quel âge vous pensez les premières relations sexuelles? Ah, 12 ans, 13 ans! Mais, on sait que ce n'est pas ça : c'est encore 15-16 ans. Ça fait qu'on leur dit qu'à 15-16 ans, il y en a la moitié qui ont eu une relation, mais l'autre moitié, ils n'en ont pas non plus. Donc, on n'est pas anormal [...], ce n'est pas parce qu'on n'est pas [active ou actif sexuellement], qu'on a un problème. Ça, on l'aborde beaucoup, en tout cas (GROS6, p. 18).

L'« hypersexualisation » de la société est souvent mise en lien avec la sexualisation précoce des jeunes, notamment des filles, sujet de la prochaine sous-catégorie.

2.6.3 Sexualisation précoce (des filles) et image corporelle

Cette sous-catégorie, corollaire de la précédente, réfère au processus par lequel des enfants et des adolescent-es, des filles et des fillettes en particulier, deviennent des objets de sexualité. Les enjeux liés aux standards d'image corporelle dans la société sont également traités⁸⁴. Mentionnons d'emblée que ces phénomènes sont **perçus** par les participantes **comme des contraintes** pour les filles et les femmes (et mêmes pour les garçons), parce qu'ils risquent de **porter atteinte à leur bien-être psychologique, physique et amoureux**. L'acteur médias est, une fois de plus, souvent mis en cause dans cet état de faits.

Voici une observation effectuée par le groupe HOMO au tout début du *focus group* :

[...] Les enfants tout jeunes qui parlent de sexe, ils entendent ça de leur grand frère, de leur grande sœur... (HOMO1).
Ils sont sexualisés très jeunes (HOMO3).
Oui (HOMO1, p. 4).

M10 constate aussi ce phénomène de **sexualisation précoce** et déplore la contrainte qu'il représente pour les jeunes, en comparaison à la liberté sexuelle que sa génération a voulu acquérir. Pour cette mère, la société serait passée d'une **certaine liberté sexuelle à une nouvelle contrainte sexuelle**. Tout comme le faisait PLAN1 dans la sous-catégorie précédente, M10 critique la commercialisation de la sexualité, mais aussi l'acteur médias :

⁸⁴ À première vue, il aurait pu être pertinent d'aborder l'image corporelle dans la dimension affective/relationnelle, sous-catégorie « rapport à soi, à l'autre et à l'objet », mais étant donné la place importante que prennent les standards d'image corporelle dans l'espace public (e.g., les médias), ce sujet est traité comme un phénomène social.

Je trouve que nous contraignons les jeunes très très jeunes à la sexualité [...] Je serais bien embêtée de vous dire les noms des petits groupes de jeunes chanteurs ou chanteuses qui sont à peine pubères, mais qui sont habillés très très sexy, garçons et filles, qui sont déjà pris dans un cycle de rapports de séduction et très sexuels et très sexualisés. Quand ces petites bonnes femmes de 7-8 ans voient ça et commencent à *triper* là-dedans, je trouve que c'est une contrainte folle! On a prôné nous la liberté, mais là je pense que le marketing, tout ce qui est accessible sur Internet, l'argent dans ce commerce, je pense qu'on en est rendu à imposer une contrainte sexuelle aux jeunes et très jeune (p. 26).

Le groupe RELI dénonce également la sexualisation précoce, des filles en particulier. Ses membres font notamment référence à **l'habillement plus osé des jeunes filles qui « provoquerait » les garçons**. RELI2 s'exprime : « Aujourd'hui, les jeunes filles, les concepteurs de mode, les habillent de façon à provoquer les garçons, les pantalons juste au-dessus de... et le décolletage profond ... très collé aussi, les vêtements sexy [...] » (p. 30). Les designers de vêtements, pas seulement les jeunes filles, sont mis en cause. Certaines femmes membres de ce groupe **semblent lier le fait d'être habillées de manière plus osée à l'agression sexuelle** (voir la sous-catégorie suivante), **suggérant l'idée que les filles en seraient un peu responsables**. En témoignent ces extraits :

Les jeunes filles de 15 ans sont très fières d'être sexy! Jusqu'à temps qu'elles soient agressées, elles sont tellement heureuses d'être sexy, t'sais! (RELI7).
 Oui, comme Britney Spears (participante non identifiée).
Elles sont fières, puis elles sortent avec un gars de leur classe, elles se croient tout à fait égales, elles se font agresser sexuellement... (RELI7).
Elles se demandent après pourquoi! (RELI2).
 ...La réalité qui leur tombe dans la face! (RELI7).
 C'est très fréquent, très fréquent! (RELI6, p. 31).

Afin de préciser la pensée du groupe à ce sujet, la chercheuse fait une intervention demandant à ses membres si les jeunes filles sont à blâmer dans ces situations. **Elles nuancent alors leurs propos**, argumentant que c'est la société, les designers de vêtements, le caractère lucratif de la mode et de la sexualité, ainsi que les médias qui sont les responsables :

Il faut blâmer la société. On a une responsabilité. [...] Est-ce qu'on devrait avoir tout ce qui porte à la sexualité et la promiscuité? Il faudrait mettre des barrières, il faudrait faire des choix de société, ça revient toujours... (RELI6).

[...] C'est que dans le fond, ces jeunes filles-là moi, je ne les juge pas, parce qu'elles sont les « affaires » de ces gens de mode qui les prennent, puis ... (RELI5).

Les victimes (RELI2).

En quelque part, on les utilise, [...] comme vous disiez tout à l'heure, de la mode, de l'argent et les jeunes dans ça, qu'est-ce que vous voulez... (RELI5)

[...]

Elles sont victimes de, de l'argent, du marketing qui dicte le style, parce que finalement, on ne leur a pas dit qu'on les utilise, qu'on les exploite, puis comment la femme s'est battue pour cesser d'être exploitée et là, on est exploitées au su et au vu de tout le monde! Les panneaux publicitaires, les vêtements, les films, essaie donc de trouver un téléroman qui a de l'allure à la télévision ! (RELI2, pp. 32-33).

Les membres du groupe PLAN **dénoncent** d'ailleurs **la croyance selon laquelle une fille qui s'habille de manière plus osée est responsable d'une agression sexuelle** qu'elle pourrait subir :

Puis, au niveau de l'image de la femme aussi, les jeunes filles aujourd'hui, t'sais c'est comme, c'est bon, habille-toi sexy, puis bon, montre-toi le nombril, tout le *kit*, puis (rires) t'sais, après ça, si tu subis de la violence ou une agression sexuelle, bien là, c'est parce que tu l'as cherché un peu, hein (dit sur un ton ironique), tu as tout le côté... (PLAN3).

L'ambiguïté des messages (PLAN2, pp. 16-17).

Le groupe SEXO aborde pour sa part **la sexualisation précoce des filles de même que celle de l'image corporelle des filles et des femmes**, tout en évoquant **des reculs en matière de condition féminine** (lien avec la sous-catégorie « féminisme »). Pour elles, ce phénomène n'aiderait pas les filles à **devenir des sujets de leur sexualité, mais plutôt des objets de sexualité**. **L'idée de contrainte** ressort clairement :

Moi, ce qui me préoccupe beaucoup, puis je pense aux jeunes qui poussent, aux petites filles t'sais, moi c'est l'image corporelle. Ça là, je vais te dire, on est en train de se tirer une balle dans le pied, pas à peu près là. T'sais, tu regardes, t'sais 9 ans au régime là t'sais, c'est déjà quoi, 40% t'sais les petites filles à 9 ans ont déjà pensé [à faire un régime], vont poser un geste, t'sais bon avant... (SEXO4).

La séduction (SEXO1).

Toute la séduction, t'sais tu vois ça dans l'école, écoute, moi je vois des petites filles là, première année là, t'sais pseudo-sexualité, t'sais qui arrivent avec un petit top, la bedaine à l'air, puis t'sais là, à la Britney Spears. T'sais, mais ça à 6 ans là, ça commence la première année! Moi là, je graffigne. T'sais, de voir ça là (SEXO4).

T'sais, c'est la dualité objet versus sujet. Puis des sujets là, on n'en a pas trop dans cette perspective-là, c'est des objets (SEXO1).

T'sais, tu regardes ça, puis tu dis, t'sais quand c'est rendu que les parents offrent des prothèses mammaires là, t'sais à leurs ados là, t'sais tu dis : Tabarouette! En tout cas, je trouve qu'à ce niveau-là, là... (SEXO4).

C'est pour ça que les grandes féministes sont bouleversées justement en voyant ça, puis en même temps bien, elles sont où? Même en tant que femmes là, quand est-ce qu'on a le goût de brasser les choses? Euh, moi je trouve encore là qu'on est dans un creux de vague. Justement, on voit tout ça là, l'image corporelle là, puis tout ça... (SEXO2).

Qu'est-ce qu'on fait? (SEXO4).

Oui. Exactement. On les brûle-tu nos soutiens-gorge là dans la rue présentement, parce que ça n'a pas de bon sens? Non, pas du tout, t'sais, on veut plaire. Puis, regardez tous les magasins, [nom d'un magasin], aïe, ça pleut! Ça pleut là, justement, c'est... (SEXO2).

On est plus contraintes que jamais, je dirais (SEXO3).

Ah! (SEXO2).

Moi, je trouve qu'on est esclaves de notre corps (SEXO4, pp. 58-59).

En fait, **l'image corporelle est au cœur des préoccupations de tous les groupes d'intérêts** qui se disent préoccupés par les pressions sociales importantes vécues par les filles, et de plus en plus de garçons, en la matière. Une femme membre du groupe PLAN s'exprime sur le défi que représente le développement d'une image corporelle positive : « Le corps, dans l'apprentissage de ton corps, je veux dire, on voit tous les problèmes qui existent par rapport à l'image corporelle chez les jeunes filles, ça va s'en venir chez les jeunes gars, parce que maintenant, il commence à y avoir une mode de corps pour les gars, fait que tout, comment être à l'aise dans son corps, comment avoir, s'approprier ses sens [...] » (PLAN1, p. 4). Le groupe COFE rapporte, pour sa part, que cette question fait partie de ses dossiers d'intérêts actuels :

On travaille actuellement sur l'image corporelle, l'estime de soi, la représentation du corps. [...] Ça fait qu'on est en train de développer un champ là-dessus [...] (COFE5).

Tout ce qui est l'image corporelle pour moi, le respect de soi ou je veux dire, de soi et des autres pour ... ça rentre automatiquement là-dedans [l'éducation sexuelle] (COFE3, pp. 6-7).

Des mères abordent également l'image corporelle. M4 évoque **la difficulté pour les filles et les femmes en général de se conformer aux standards d'image corporelle**

stéréotypés présentés dans les médias notamment, **et les conséquences** que cela peut avoir **sur leur bien-être psychologique et physique** :

Encore là, je reviens avec la publicité, mais je veux dire la femme, l'image de la femme euh... bien habillée, taillée au couteau, qui est un peu passive, qui ne bouge pas beaucoup, mais je veux dire, ça reste dans l'inconscient collectif ça! Longtemps, longtemps, longtemps, et actuellement, c'est juste ça! La femme jeune, la femme belle, la femme svelte, qui a tous les atours et je pense qu'en...Ça on ne l'a pas abordé, mais l'acceptation du corps de la jeune fille, dans l'éducation sexuelle, elle est extrêmement [importante] (M4, fin du côté de la cassette).

On parlait des jeunes filles qui sont mal dans leur peau (Chercheuse).

Qui sont mal dans leur peau et veulent tendre au modèle... publicitaire, le modèle idéal de la femme dans la société, deviennent anorexiques, se font opérer pour... augmenter... leur buste, ...je veux dire, ça ne finit plus et même quand on est rendues à 50 ans, on a le même modèle, puis on essaie de se conformer à ça, mais ça ne marche pas (rires). Donc, tout le monde, les femmes sont mal dans leur peau par rapport à ça, c'est... Moi je trouve ça terrible! (M4, pp. 31-33).

Même son de cloche de la part de filles (e.g., F2, F7, F9), dont F9 qui s'exprime :

J'aime beaucoup les magazines de mode, qu'on voit les filles qui mesurent 6 pieds puis qui sont rachitiquement maigres, elles sont belles [...], mais je n'en connais pas beaucoup des femmes qui mesurent en haut de 5 pieds 8 et qui ont des grosses poitrines. Il faut toujours être poupée Barbie! Je pense, justement, que l'espèce de révolution sexuelle, ça a autant enlevé l'image de la femme à ses fourneaux, la mère de famille qui fait le repassage en brassant le bébé dans le berceau [...], mais on s'en vient trop avec une image de la parfaite femme modèle [...]. Il faut arrêter de se prendre pour des Barbies! [...]. On peut-tu revenir avec un petit peu plus de chair sur le corps, s'il-vous-plait ? (pp. 28-29)

En définitive, la sexualisation précoce des jeunes (des filles en particulier) et les standards d'image corporelle difficiles à atteindre et stéréotypés sont décriés par les participantes. **Une intervention sur l'image corporelle** dans le cadre de l'éducation sexuelle leur **semble tout indiquée.**

Abordons maintenant la violence sexuelle et dans les relations amoureuses qui, nous l'avons vu jusqu'à maintenant, revient fréquemment dans le discours des participantes.

2.6.4 Violence et harcèlement sexuels/violence dans les relations amoureuses

Cette sous-catégorie inclut les diverses manifestations de violence et de harcèlement sexuels, de même que la violence psychologique, verbale, physique et sexuelle qui peut avoir cours dans les relations amoureuses. Comme il a été possible de le constater dans les sections précédentes, **la question de la violence traverse le discours** des participantes, **surtout celui des mères et des groupes d'intérêts**. Ce discours s'orchestre autour de **trois grands thèmes** : **la présence importante, voire plus élevée, de la violence sexuelle** et dans les relations amoureuses **dans la société** ; **des expériences de violence sexuelle** ou amoureuse **vécues** par elles-mêmes ou une femme proche ; et **la nécessité de prévenir la violence sexuelle** et amoureuse dans le cadre de l'éducation sexuelle.

Les groupes d'intérêts et les mères ont **l'impression que le problème de la violence sexuelle et amoureuse est encore très répandu, voire en augmentation, dans la société**. COFE3 constate : « T'sais, s'il y a de la violence au niveau des relations amoureuses, c'est qu'aussi il y en a plein. Puis, il y a comme de la domination qui se fait en dehors de ça... » (p. 12). En tentant d'expliquer pourquoi les filles sont beaucoup visées par les interventions d'éducation sexuelle, GROS5 avance : « Quand on regarde les abus, les viols, les agressions » (p. 5). Les membres du groupe PLAN sont aussi d'avis que la violence sexuelle est très répandue dans la société :

[...] Les agressions sexuelles puis la violence sexuelle, qui est aussi bien présente, puis euh... Je ne sais pas si elle est en augmentation, moi j'ai cette impression-là, il y a une augmentation de la violence, d'un autre côté, c'était tellement tabou avant, que tu ne le sais pas jusqu'à quel point c'est nouveau (PLAN1).

Est-ce qu'il y en a vraiment plus ou parce qu'on en parle plus... (PLAN3).

C'est ça. C'est plus visible ou on en parle plus, t'sais? C'est sûr que je me souviens en [19]84-85, quand j'étais dans [région du Québec] puis que là, l'inceste a commencé à sortir sur la place publique. [...] Les centres de services sociaux à l'époque, ils découvraient des villages complets là, puis tout le monde avait eu son « éducation sexuelle » comme ça. Eux autres, ils disaient que c'était l'éducation sexuelle que de former la jeune à la sexualité avec un adulte, t'sais. Ça fait comme... Fait que c'est ça, j'ai rien d'autre à dire (PLAN1, p. 4).

Les membres du groupe RELI, dont RELI6 qui est psychologue, se préoccupent aussi de la violence sexuelle subie par les femmes. La consommation d'alcool et d'autres drogues

(comme le faisait précédemment remarquer F9), la précocité sexuelle des jeunes et l'« hypersexualisation » de la société par le biais des médias, sont mises en cause :

[...] Je pense que la jeune femme aujourd'hui, elle vit beaucoup d'agressions sexuelles. Dans mon *counselling* aussi, j'en vois, je pense que c'est un problème immense et c'est souvent associé à de la drogue et à de l'alcool, c'est souvent associé au fait qu'on sent le besoin d'avoir un copain, je veux dire, les jeunes au primaire maintenant, ils ont leur chum, leur blonde, bon etc. Rendus au début du secondaire, c'est rendu un peu plus qu'un chum ou une blonde à qui on tient la main, OK. Ils se sentent poussés à avoir des relations sexuelles et c'est très dévastateur pour la jeune fille. Elle en souffre les conséquences psychologiques terribles et je ne pense pas que ça, c'est souffert par les garçons au même point. Je veux dire, la femme, la jeune femme est très vulnérable et les tentatives de suicide qui viennent avec ça, en tout cas. Puis, tout ça c'est en partie relié à la société. C'est le message qu'on passe par les publicités, par les vidéos de musique... (RELI6)

Les téléromans... (RELI7).

Les films... (RELI6, p. 31).

Les mères ne sont pas en reste. M7 s'exprime : « [...] Bien tu regardes la violence, tu regardes la violence dans les couples, tu regardes tout ça. Écoute, il y a un travail à faire là encore, on commence! D'après moi, notre évolution elle est loin d'être gagnée au niveau sexuel. On a encore bien des pas à faire [...] » (p. 16). Même son de cloche de la part de M3, qui trouve que les jeunes filles subissent encore de la violence sexuelle et amoureuse malgré une certaine évolution. Elle avance que sa fille aurait peut-être vécu une situation difficile à cet égard, en plus d'évoquer la violence psychologique vécue en contexte conjugal par sa sœur :

La femme maintenant violentée, elle va réagir, bien je dis ça, pas toutes, mais elle va peut-être finir par s'en sortir, puis aller demander de l'aide, mais elle subit encore longtemps. Mais, je vois les jeunes, des jeunes filles servir leurs chums. Euh (silence), subir, subir, subir des choses, ne pas s'opposer, ne pas dire non. Ma fille, elle a dû subir des choses, parce que j'ai vu que la relation [avec son amoureux], elle s'est refroidie entre les deux, ça veut dire qu'il a dû lui imposer des affaires dans leurs relations sexuelles. Et je pense que les jeunes se font encore dominer (M3).

Les jeunes filles ? (Chercheuse).

Ados. Les jeunes filles. Les jeunes filles se font encore imposer des choses. Peut-être que la jeune femme dans le couple se libère plus elle, elle ne gardera pas ça 20 ans, elle ne subira pas ça des années, elle va réagir plus dans le couple. La jeune adolescente elle, elle va subir des violences verbales et je ne sais pas moi F3, elle ne m'en a pas parlé, mais je l'ai senti [...] Par contre, ma sœur, ça

lui a pris 25 ans elle avant de réagir. Elle n'était pas violentée physiquement elle, c'était psychologiquement. Elle a enduré ça 25 ans (pp. 31-32).

En effet, **les mères sont particulièrement nombreuses à dénoncer la violence sexuelle et amoureuse** que vivent les femmes en général, **et sont préoccupées par celle que leurs filles ont pu ou pourraient subir. Plusieurs abordent des expériences de violence vécues par elles-mêmes ou des femmes proches**. C'est le cas de M1, qui se souvient d'une expérience traumatisante subie alors qu'elle était fillette :

Une affaire qui m'avait bien bien traumatisée, j'étais dans une école de rang, ma sœur enseignait, puis j'étais allée pour l'accompagner, puis moi j'étais sa petite sœur de 8 ans. [...] Il y avait des grands gars, moi j'étais le bouc émissaire de cette gang-là [...], la petite sœur qui se fait battre parce qu'ils sont fâchés après la maîtresse. Ils me tiraient les cheveux, puis ils me mettaient des couteaux ici (sous la gorge), puis ils m'obligeaient à regarder des gars qui se masturbaient : Si tu cries, on rentre le couteau! J'avais jamais vu de pénis, puis ils m'obligeaient à regarder ça, puis j'avais peur (pp. 5-6).

Cette mère, qui aurait souhaité que ses filles ne vivent pas une telle situation, rapporte avoir été consternée d'apprendre que **sa fille F1 avait elle aussi subi une agression sexuelle**. Cette dernière raconte à mots couverts cette **expérience douloureuse** de son existence, **longtemps gardée secrète** :

Moi, j'ai eu une mauvaise expérience avec un gars, puis je ne l'ai jamais dit à ma mère. Ça fait, l'année passée mon père l'a su, puis peut-être deux ans après que ce soit arrivé, ma mère l'a su, parce que je savais que ma mère allait capoter, puis [...] j'ai essayé de me sortir de ça toute seule. Après ça, il a fallu que j'aie chercher de l'aide, mais je ne voulais pas [lui dire], parce que je savais comment elle est empathique, puis ses enfants c'est comme elle, fait que tu as vécu quelque chose qui n'était pas *tripant*, c'est comme si elle l'avait vécu. [...] Puis, il est parti ce gars-là, il est déménagé, puis un moment donné, j'ai été prête à en parler à ma mère, puis ma mère était frustrée, elle a dit : Comment ça tu ne m'en a pas parlé? J'ai dit : Qu'est-ce tu aurais fait? Bien, on n'aurait pas laissé ça de même, on aurait été en cour. Puis, t'sais moi, je ne filais pas pour ça [...] Ça fait que ma mère [...] c'était : Il faut que tu ailles chercher de l'aide. [...] Mais je n'étais pas prête à aller parler de ça à tout le monde, [...] je vais l'oublier, ou bien je vais réussir à passer à d'autres choses toute seule [...] J'ai vu ma mère pleurer là-dessus! Quand je lui ai annoncé ça, elle pleurait, puis elle était défaite, puis elle a dit : Je ne voulais tellement pas que ça vous arrive, puis moi ça m'est arrivé, puis j'aurais voulu toujours vous protéger, puis c'est arrivé pareil. T'sais, elle se sentait un petit peu coupable, j'ai l'impression. Mais après ça, ç'a comme bien passé, ça s'est estompé plutôt (p. 7).

Après avoir parlé de cette agression à sa mère et avec l'arrivée d'un nouvel amoureux dans sa vie, F1 rapporte que **sa mère est devenue une confidente** en matière de vie amoureuse et sexuelle.

M5 raconte, pour sa part, deux épisodes où elle a failli être agressée sexuellement alors qu'elle était adolescente. Elle évoque le **harcèlement sexuel fait par le père des enfants qu'elle gardait** :

J'allais garder quelque part, puis le monsieur, il restait avec moi. T'sais, il allait reconduire sa femme, puis il revenait à la maison : Ah, je suis pas pressé de partir, je vais partir plus tard. Je n'étais pas à l'aise bien bien avec ça, ces affaires-là. Puis, il a déjà voulu s'essayer sur moi, mais moi j'avais dit que si jamais il me touchait, que moi je parlerais. Pour ça, je n'ai jamais été bloquée pour dire, avoir peur de ne pas me défendre là-dessus (p. 3).

Son attitude affirmative semble l'avoir protégée d'une agression sexuelle. Elle rapporte également une situation où elle a **failli être agressée par le bedeau de l'église**, alors qu'elle était adolescente. Ses liens avec l'Église catholique ont alors été rompus. Elle raconte :

Bien moi, j'ai une opinion assez arrêtée là-dessus [l'Église]. J'allais à l'école, j'avais peut-être 12, 13 ans, [...] quelque chose comme ça. Puis on avait des examens, puis moi, j'allais prier à l'église pour m'aider dans mes examens, puis je ne me suis pas fait attaquer par le bedeau, mais s'il avait pu, il m'aurait attaquée. Il avait fermé les portes de l'église, puis il était venu s'asseoir à côté de moi dans un banc, puis : Est-ce que je peux t'aider ma petite fille? Puis là, moi j'ai dit : Non, je n'ai pas besoin. Puis, c'était un gros monsieur, puis il m'avait impressionnée, puis j'avais dit : Non, je n'ai pas besoin de personne, puis je m'étais levée, puis j'avais voulu sortir, puis la porte était barrée [...] Puis je courais d'une place à l'autre pour trouver une porte pour sortir de là, puis là, j'ai tombé sur une porte, puis je suis sortie de là. Puis, j'avais été chez nous, puis j'avais conté ça à maman, puis on avait été voir monsieur le curé, puis monsieur le curé avait dit : C'était un père de famille. Il avait cinq ou huit enfants, je ne me rappelle pas, mais il avait pas mal d'enfants. Puis, il m'avait dit qu'il voulait que je sois compréhensive, qu'il était pour lui parler, mais que t'sais, il ne pouvait pas, de faire attention de ne pas détruire sa réputation, parce qu'il avait des enfants ... Fait que moi, je m'étais dit : Si aller à l'église pour moi c'était du recueillement, puis je ne suis même pas en sécurité là, ça me donne quoi? Fait que je suis catholique, mais je suis non pratiquante (pp. 34-35).

La complaisance du curé envers l'agresseur ressort clairement ici. La chercheuse demande des précisions sur la réaction de sa mère dans les circonstances. M5 parle de l'**attitude protectrice de sa mère envers ses enfants**, cette dernière ayant subi de la violence physique de la part de son père dans son enfance : « Pour ça là, maman elle défendait. Elle faisait penser, t'sais comme un ours qui te protège. [...] Quand elle était jeune, bien elle défendait tout le monde chez eux, puis tout ça. Bien, elle a mangé des coups, fait qu'elle protégeait les autres, les plus jeunes, puis tout ça » (pp. 34-35). Ainsi, à une époque où l'agression sexuelle était encore plus taboue qu'aujourd'hui et où les femmes en ayant été victimes étaient jugées responsables, **cette mère a osé croire et défendre sa fille.**

En outre, **une fille, F6, s'exprime contre la violence dans les relations amoureuses et le harcèlement sexuel** qui a lieu en milieu scolaire, notamment, après qu'une question portant sur les valeurs à prôner en éducation sexuelle lui ait été posée :

L'égalité à l'école, pas mal, puis justement les affaires de manipulation, parce que c'est souvent dans les écoles secondaires, t'sais, tu te fais lever ta jupe par un gars, puis tout le monde rit, les gars rient. [...] Je ne sais pas, de faire comprendre qu'il faut que tu sois égale, puis qu'il ne faut pas que tu te laisses faire, [...] puis justement de ne pas te laisser faire, de ne pas te laisser manipuler (p. 26).

La valeur féministe d'égalité entre les femmes et les hommes est importante pour cette jeune femme, faisant le lien avec la dimension axiologique, sous-catégorie «valeurs générales», et la sous-catégorie «féminisme» de la présente dimension.

Dans cet extrait, une femme du groupe HOMO, qui est autochtone, rapporte un épisode vécu par une jeune femme de sa communauté, qui témoigne d'**une interaction entre la violence sexuelle et homophobe** (voir sous-catégorie suivante) :

Tout récemment, nous avons eu cette situation sur la réserve et une fille a eu le courage de se prononcer [dévoiler son homosexualité] et voilà que le résultat est qu'elle a été violée par plusieurs garçons de la communauté. C'est ça, que les femmes on craint... Les jeunes adolescentes qui découvrent leur orientation sexuelle très jeunes deviennent silencieuses, [...] parce que la crainte d'être

attaquées, non seulement parce qu'elles sont lesbiennes, mais parce qu'elles sont des femmes. Les deux deviennent intermêlés (HOMO3, p. 19).

D'ailleurs, cette participante, de même que sa collègue HOMO2, qui sont un peu plus âgées que leurs deux autres collègues qui n'ont jamais été témoin de ces histoires, relatent des situations passées où des femmes lesbiennes subissaient du harcèlement sexuel ou de la violence physique et sexuelle de la part de policiers :

Il y a toute une histoire aussi là-dedans, l'histoire des lesbiennes, en effet, alors on porte une autre génération. Alors, il y a ma génération et celle un petit peu plus loin où on a vécu ça. Alors, chaque fois qu'il y avait une interaction avec, disons les policiers... (HOMO3).

Ah, oui! (HOMO2).

T'sais, avec quoi que ce soit, t'sais les bars de lesbiennes là, le résultat, c'est qu'on était violées (HOMO3).

Les descentes dans les bars de lesbiennes... (HOMO2).

C'est ça (HOMO3).

On allait chercher les lesbiennes, puis là on les tabassait, les policiers! (HOMO2, p. 20).

Étant donné la prévalence et l'incidence de la violence sexuelle et amoureuse vécue par les femmes et les filles, les participantes, les filles incluses, considèrent **important d'en faire la prévention** en éducation sexuelle. Pour M1, « c'est une urgence! [...] Quand on dit que la violence, ça va en montant, puis que la sexualité est vraiment impliquée dans le phénomène de la violence... On ne se le cache pas, la sexualité n'est pas en dehors de ça. C'est urgent qu'il y ait quelque chose de fait » (pp. 34-35). D'ailleurs, F5 aurait apprécié entendre parler de la violence sexuelle dans ses cours d'éducation sexuelle :

Plus des affaires. .. t'sais comme sur le viol, ils n'en ont pas parlé. Pourtant, il y en a plein de jeunes qui se font violer, il me semble. T'sais, ça aurait été bon pour eux autres, t'sais, comment tu dois te sentir. T'sais, c'est sûr qu'il y a des psychologues, mais t'sais, tu es tout le temps gênée d'aller voir un psychologue, surtout quand tu es jeune, tu te dis : Bien, je ne suis pas normale, je ne suis pas comme les autres. Fait que je pense que c'est bien qu'ils axent plus là-dessus [la violence sexuelle]. [...] (p. 8).

Des stratégies de prévention de la violence sexuelle et amoureuse de nature plus individuelles sont proposées par certaines participantes. Par exemple, des mères préviennent leurs filles de **faire attention lors de leurs allées et venues,**

particulièrement le soir. En matière de violence sexuelle, plusieurs d'entre elles craignent davantage pour leurs filles que pour leurs garçons, résultant en une éducation sexuelle différenciée selon le sexe. M3 opine :

[...] Je pense que moi, quand j'ai transmis ma peur aussi de faire attention quand elle circulait le soir, la nuit [...] Je ne sais pas si elle, elle a la peur des hommes qui peuvent l'attaquer aussi comme moi ma mère qui me mettait en garde contre les gars, je ne sais pas si elle, elle a cette peur-là [...] Parce que c'est ce côté-là moi, de la protéger des garçons, protéger sa tête, son psychologique, son corps, son cœur, parce que je ne voudrais pas qu'elle soit touchée. C'est drôle hein, mais je parle plus d'elle parce qu'on a peur plus pour une fille que pour un garçon. C'est peut-être pour ça que ma mère n'a pas parlé aux garçons, bien je veux dire, je pense qu'elle n'a pas parlé aux garçons quand on était jeunes.

On a plus peur que ça arrive à... (Chercheuse).

Qu'une fille soit abusée, soit violentée (p. 23).

M6, qui rapporte avoir souffert du fait que ses parents lui accordaient moins de permissions qu'à ses frères, ne veut pas restreindre la liberté de ses filles, mais elle tient tout de même, comme M3, à les mettre en garde contre la violence qu'elles pourraient subir lors de leurs sorties le soir :

J'aime mieux mettre mes filles en garde, par exemple, si elles allaient voir des petites copines le soir, des choses comme ça, mais je leur expliquais : Écoute, je ne veux pas que tu rentres à cette heure-là, parce qu'à cette heure là, il y a beaucoup plus de risques, ça ne veut pas dire qu'il y a quelque chose qui va arriver. Mais passé une certaine heure, si tu es toute seule, tu te promènes sur la rue, quelqu'un commence à te remarquer, ça peut arriver (pp. 18-19).

COFE3, qui est enseignante, considère important **d'aider les filles à développer l'affirmation de soi** :

Moi, je pense qu'il y a un travail à faire, ça me fait penser à ça, sur la personne. Sur les filles, ça même plus rapport au sexe, ça rapport au sexe parce que tu es une fille, mais je veux dire, si la fille se respecte dans le quotidien, si elle ne se laisse pas avoir dans plein d'autres choses, elle ne se laissera peut-être pas avoir aussi peut-être à ce niveau-là [la sexualité]. Ce qui fait que le travail est beaucoup plus large qu'au niveau de la sexualité. C'est toute l'éducation de la personne, à prendre sa place en tant qu'individu. Si tu la prends en tant qu'individu, bien il y a des chances, tu as plus de chances peut-être de la prendre aussi dans ta sexualité (pp. 11-12).

Rappelons aussi les propos de F9, qui suggérait **de prévenir l'entrée des filles dans la prostitution**, en les informant des stratégies employées par les proxénètes pour les contraindre à s'y engager.

Selon F6, qui aurait à cœur de discuter avec sa fille, si elle en avait une, de l'importance de « de ne pas se faire avoir admettons par un gars, si je peux dire entre guillemets » (p. 11), les interventions de prévention de la violence sexuelle auraient avantage à **ne pas seulement présenter les filles comme victimes et les garçons comme agresseurs**, afin de ne pas refléter aux garçons une image négative d'eux-mêmes. Elle s'explique :

Ils misent trop sur les filles. T'sais, OK, c'est vrai il y a plus admettons de filles qui vont se faire, comme je disais tantôt, « avoir », qui vont se faire harceler ou de quoi, quelque chose du genre, mais ils ne parlent jamais de gars, puis t'sais, ça arrive quand même. Il y en a, il se passe des affaires, puis ce n'est pas juste les gars qui sont méchants. Je trouve, je ne sais pas, ça donne une mauvaise image (F6).

Une mauvaise image des gars? (Chercheuse).

Des gars, t'sais tu as 13 ans, puis t'sais : Ils sont cons les gars. Tu viens de voir ça dans ton livre. Fait que je ne sais pas, ils misent trop sur la fille dans le fond. Ils devraient faire des situations mixtes autant que le gars puisse se faire avoir par une fille, ça peut arriver (F6, p. 20).

Cette fille aborde en fait les effets pervers de certaines interventions préventives qui peuvent notamment contribuer à alimenter certains stéréotypes ou images négatives face à certains groupes.

Par ailleurs, **certaines mesures de prévention de la violence sexuelle et amoureuse de nature plus environnementale (ou sociale)** sont aussi suggérées par les participantes. Elles **ciblent souvent certains médias** qui, étant donné le caractère lucratif de la sexualité, ont tendance à diffuser de nombreux messages à connotation sexuelle (pouvant contribuer à l'« hypersexualisation » de la société), souvent sexistes et parfois violents (pouvant mener à la banalisation de la sexualité et à la violence sexuelle) et destinés à un public de plus en plus jeune (pouvant contribuer à la sexualisation précoce des jeunes, des filles en particulier). Rappelons, notamment, la proposition du groupe GROS d'élaborer un code d'éthique pour encadrer la pratique des médias (voir sous-catégorie « questions

éthiques »). La prochaine section aborde les questions de l'orientation sexuelle et de l'hétérosexisme, mais aussi d'une autre forme de violence, l'homophobie.

2.6.5 Orientation sexuelle, homophobie et hétérosexisme

Cette sous-catégorie réfère aux différentes orientations sexuelles, aux préjugés et à la discrimination envers les lesbiennes, les gais, les personnes bisexuelles et transgenres/transsexuelles (LGBT), ainsi qu'au caractère dominant de l'hétérosexualité dans la société.

De manière générale, **la majorité des participantes, surtout les femmes membres de groupes d'intérêts** (sauf le groupe RELI) **et les filles**, mais aussi **la plupart des mères** (à quelques exceptions près), **présentent une ouverture** face aux diverses orientations sexuelles. **Un lien** s'établit fréquemment entre cette sous-catégorie et **la dimension axiologique/éthique**, les questions d'ouverture/fermeture, de tolérance/intolérance, de respect/non-respect des différences et de la diversité, mais aussi des préjugés ressortent à travers le discours des participantes. **Un autre lien** est observé avec **la sous-catégorie « normes et contrôle sociaux sexuels »** de la présente dimension, lorsqu'il est question de « normalité »/« anormalité » ou de normalisation et d'acceptation sociale des orientations sexuelles autres qu'hétérosexuelles.

Le groupe HOMO, qui travaille notamment à la reconnaissance de l'homoparentalité, au soutien des mères lesbiennes et de leurs familles, et à contrer l'homophobie en milieu scolaire, **fait une contribution significative** à cette sous-catégorie. Ses membres illustrent très bien **l'hétérosexisme et l'ethnocentrisme en éducation sexuelle et dans la société** : « Ce qu'on présente [en éducation sexuelle], c'est l'hétérosexualité blanche, blanc américain » (HOMO2, p. 5). **L'hétérosexisme ambiant** est aussi dépeint dans cette citation d'HOMO3, enseignante au primaire, qui constate que ses jeunes élèves savent déjà ce que signifie le terme « homosexualité », qui représente pourtant une orientation minoritaire, alors qu'ils ignorent le sens de celui d'« hétérosexualité », qui représente pourtant une orientation majoritaire. En d'autres termes, l'hétérosexualité semble prise pour acquise dans

la société : *«It's seems that kids are like : What does that mean heterosexual? They have no idea! It's assumed in their socialization but the term itself is not used [...] »* (p. 14). Cette participante rapporte aussi les propos d'un de ses jeunes élèves, qui montrent bien **l'interaction du sexisme et de l'hétérosexisme/homophobie** dans la société. En s'adressant à sa collègue, elle exprime :

Te souviens-tu l'histoire que je t'avais racontée l'année dernière, le petit garçon en première année, sa perception de la société? Voici ce qu'il préparait pour la récré. J'étais dans la classe, je surveillais la classe. Il commençait à organiser un jeu avec ses amis pour la récré. Il dit à son petit compagnon : Écoute, on va jouer à un jeu et toi tu as le choix d'être un homme, une femme ou un fif! (HOMO3).

Oh! (HOMO2).

Déjà, lui a compris la hiérarchie sexuelle dans sa société. Un enfant de 6 ans! Où est-ce qu'il a pris ça? (HOMO3, p. 26).

Les femmes membres du **groupe HOMO expliquent** en fait **qu'une conception réductrice de la sexualité, fondée sur sa dimension physique/biologique, contribue à une conception réductrice de l'homosexualité, qui la ramène à des considérations purement sexuelles**. HOMO3 avance : *« We say it's sex and it belongs to physical ground, therefore it's in biology. [...] So when we talk about homosexuality: Ah, there's sex in there! »* (p. 14). De manière conséquente, **elles proposent une vision élargie de l'homosexualité qui implique d'aborder d'autres aspects de la vie des personnes homosexuelles que ceux à caractère strictement sexuel** : *« Comme les lesbiennes, on a toujours l'espoir que les enfants vont aborder des aspects qui touchent la sexualité, qu'ils vont parler même dans une classe [cours] de littérature ou d'histoire, qu'il y a des gens qui sont gais ou lesbiennes, qui ont fait autre chose à part d'avoir eu des relations sexuelles. C'est un autre aspect qui est important pour nous »* (HOMO4, p. 3). Plus précisément, le groupe s'exprime sur la façon dont il aimerait voir l'homosexualité traitée en éducation sexuelle. **La reconnaissance des personnes homosexuelles** dans la société, **la normalisation** de cette réalité et, une fois de plus, **un accent mis sur les autres aspects de leur existence que ceux de nature sexuelle**, tels que ceux de nature amoureuse, familiale ou professionnelle, et **la pertinence d'en parler dans différents cours**, ressortent :

Naturellement, dans le sens qu'on est là, cessez de nous cacher ou de... d'être silencieux sur le sujet. On n'est pas bizarres, t'sais, on fait partie de la réalité! Alors, il faut en parler. Juste dire le mot de temps en temps : Il y a des homosexuels (HOMO3).

Il y a différentes façons de traiter de ça, comme parler des familles, parler des relations, parler des gens dans l'histoire. [...] On peut traiter de ça dans le contexte des minorités, de tolérance, dans toutes les classes [cours], ça peut entrer (HOMO4).

Je crois que c'est aussi de normaliser ça un peu. Un truc, je viens de penser à ça un peu récemment, the gay lifestyle, the lesbian lifestyle, j'avais entendu un commentaire sur ça récemment et je suis rentrée chez moi et je regarde : My « lifestyle », I'm like...? [...] On vit deux dans un appartement, on travaille toutes les deux, on a des animaux, on mange trois repas par jour... I'm looking at my lifestyle and I'm like? What's different? (HOMO1).

We don't have a different lifestyle (HOMO3).

[...] On est des gens comme les autres, on vit en général comme les autres [...] (HOMO1, pp. 11-13).

Le discours des autres groupes d'intérêts (sauf le groupe RELI) s'orchestre pour sa part autour de **l'importance de normaliser les orientations sexuelles autres qu'hétérosexuelles**, de contribuer à **défaire les mythes et diminuer les préjugés à l'égard des personnes LGBT**, et de **soutenir leur acceptation sociale et de soi** en tant que personnes faisant partie d'un **groupe social minoritaire**. C'est le cas du groupe GROS, qui s'exprime sur les thèmes qu'il aborderait en éducation sexuelle relativement à l'orientation sexuelle :

Que c'est normal d'avoir une attirance pour quelqu'un du même sexe, que ce n'est pas parce qu'on en a une aussi, à un moment donné, qu'on est définitivement homosexuel aussi. Peut-être de parler un peu, de recadrer que c'est quand même 10% de la population, que ce n'est pas une personne sur mille, qui est homosexuelle, de normaliser ça, mais de normaliser le fait aussi que ce n'est pas... quand on est homosexuel, ça peut être plus difficile aussi, de vivre avec ça, puis de... (GROS6).

La bisexualité aussi (GROS5).

Aussi. Ce n'est pas clair, ce n'est pas tout noir tout blanc l'orientation sexuelle, on peut être un peu entre les deux [...] (GROS6).

Dans notre vie, on peut avoir des phases d'homosexualité, de bisexualité, d'hétérosexualité et de défaire les mythes aussi que... une personne homosexuelle est nécessairement un pédophile, il y a tout ça aussi... (GROS5).

Des agresseurs (GROS6).

Sont plus cochons ou moins cochons, ou que les filles c'est toutes des... T'sais (GROS5).

Que toutes les lesbiennes sont comme ci, qu'il y en a une qui fait le gars, puis il y en a une autre qui fait la fille. C'est des couples comme nous autres, sauf que la seule différence, c'est des personnes homosexuelles (GROS6).

On définit souvent comme l'orientation sexuelle en fonction des relations sexuelles, mais c'est de parler du sentiment amoureux. Comment je fais pour

savoir que moi je suis gai ou je suis lesbienne, c'est de parler du sentiment amoureux. [...] Ça aide les jeunes comme à comprendre certains points (GROS2, pp. 19-20).

Entre autres **préjugés dénoncés** par les groupes d'intérêts, on note des idées erronées et discriminatoires qui, par exemple, assimilent les **gais** à des personnes aux comportements **efféminés**, **pervers** ou **pédophiles**, les **lesbiennes** à des « **garçons manqués** » qui **n'aiment pas les hommes** et qui **réduisent les personnes homosexuelles à leur sexualité**, oubliant leur vie amoureuse ou professionnelle.

Le groupe COFE fait preuve de la même ouverture que le groupe GROS (de même que les groupes PLAN et SEXO). Ses membres évoquent le respect de l'identité ou du choix des personnes, avançant que **l'homosexualité n'est souvent pas un choix, mais une réalité qui doit être soutenue**. Elles insistent aussi sur le **caractère amoureux et pas seulement sexuel des relations homosexuelles** et elles **remettent en question les modèles amoureux et familiaux traditionnels, reconnaissant par là l'homoparentalité** :

Dans quel sens que vous en parleriez [d'orientation sexuelle]? (Chercheuse).

L'identité de la personne, dans le sens du respect de l'être humain (COFE4).

Des choix de chacun [...] (COFE3).

De la possibilité de vivre bien avec le modèle que toi tu t'es choisi. [...] Tu t'es choisi ou bon, c'est la question de l'homosexualité, on ne dira pas que tu as choisi. [...] Pour la majorité... (COFE5).

Bien c'est ça, ça me fatigue parce que souvent, ce n'est pas un choix, c'est un constat (COFE4).

Ce n'est pas un choix (COFE5).

Et de pouvoir vivre cette dimension-là de ta personne [l'homosexualité], parce qu'on est des êtres sexués qui ont besoin de relations avec d'autres êtres sexués, puis on a à respecter ça. Quelqu'un qui est en amour, c'est quelqu'un qui est en amour. Quand on connaît plus de couples homosexuels qui sont stables que des couples hétéros, on se pose des questions, c'est quoi le sens d'une relation stable, puis on se rend compte que ce n'est pas l'apanage d'être un gars, une fille d'avoir le monopole de la vérité et du modèle parfait [...] (COFE4).

Bien travailler à faire, à refaire le modèle de la famille. Ça n'a plus de bon sens que la famille ce soit un papa, une maman puis, ou bien une mère monoparentale avec des enfants en tout cas, il faut que le modèle se, qu'on ait de plus en plus de modèles (COFE3).

Se diversifie [...] (COFE5).

Oui. Qu'on accepte la diversité dans les modèles [familiaux] (COFE4, pp. 37-39).

Par ailleurs, les femmes membres du groupe HOMO portent un éclairage sur « **l'invisibilité sociale** » **des personnes homosexuelles, particulièrement des lesbiennes**, faisant un lien avec la sous-catégorie « normes et contrôle sociaux sexuels » (e.g., tabou, silence) de la présente dimension. Cette invisibilité aurait des **conséquences néfastes sur la santé psychologique** de ces personnes :

Moi, je suis comme complètement étonnée, parce que [...] j'ai remarqué que même si on a eu beaucoup de changements dans la société, ce n'est pas changé tellement pour les gais et lesbiennes à l'école, vraiment pas. Même maintenant, il y a un silence à propos des questions d'orientation sexuelle et c'est comme... Je ne sais pas comment dire ça en français, *it's presumed that it won't be spoken about*. Même les lesbiennes que je rencontre, c'est comme pour elles, c'est comme normal qu'on ne parle jamais de ça. Donc, c'est une chose qu'on doit cacher. Moi, je pense que ça nous affecte, mais c'est vrai que le taux de suicide est très haut et un pourcentage des suicides sont liés à ces questions, mais même sans les suicides, *si you're growing up dans une atmosphère où c'est toujours une chose cachée, ça affecte leur estime de soi*. Il y a toujours ce silence, même maintenant (HOMO4).

Les jeunes femmes avec lesquelles vous intervenez, elles ont quel âge à peu près? (Chercheuse).

Maintenant, elles sont un peu plus âgées, mais la fin de l'adolescence, donc c'est des femmes de 19 ans, 20 ans, donc ce n'est pas une ancienne histoire, c'est récent. Et la situation n'est pas tellement changée depuis que moi j'étais à l'école secondaire. Il y a tout ce silence et on ne parle jamais de ça (HOMO4, p. 7).

Pourtant, **de nombreuses jeunes femmes expriment qu'elles souhaiteraient avoir davantage d'information sur l'orientation sexuelle** dans le cadre de l'éducation sexuelle. D'autant plus que ces dernières **ont l'impression que l'homosexualité et la bisexualité sont des phénomènes de plus en plus répandus** dans la société. F1 avance : « Je ne sais pas si c'est moi qui imagine ça, si c'est vraiment ça qui se passe, mais il y en a de plus en plus, en tout cas, dans mon environnement, mettons des gais, des lesbiennes, des bisexuels, je pense le monde est plus ouvert à ça, le monde, il y a moins de préjugés, même s'il y en a encore pas mal, il y en a moins » (p. 15). F7 observe :

Ça se découvre [l'homosexualité et la bisexualité] de plus en plus. T'sais, il y a plein de monde qui découvrent qu'ils sont homosexuels dans... Le monde, ils disent souvent : Il y a de plus en plus d'homosexuels! Mais, dans le fond, c'est peut-être qu'avant ils ne pouvaient juste pas le dire qu'ils étaient homosexuels ou ils n'étaient pas dans une société où est-ce que c'était valorisé de découvrir qu'on était homosexuel ou de ressentir... Des fois, il y a la bisexualité, aussi, ou des affaires comme ça, mais je crois qu'il n'y a pas plus d'homosexuels qu'il y

en avait. Mais, c'est juste que, maintenant, c'est plus ouvert, puis ils peuvent s'accepter puis se faire accepter. [...] Puis, encore là, ça dépend des villes puis des milieux, mais... (p. 15).

En fait, les filles se demandent si l'homosexualité et la bisexualité sont **plus répandues** ou si elles ne sont pas seulement **davantage révélées** étant donné une plus grande ouverture sociale à cet égard. Peu importe, il reste que « c'est un sujet d'actualité » (F8, p. 15) pour lequel elles souhaiteraient obtenir plus d'information. **Les filles aspirent aussi à une diminution des préjugés et à l'acceptation sociale favorisant l'acceptation de soi des personnes homosexuelles et bisexuelles.** F1 opine :

Je trouve que c'est important [de parler d'orientation sexuelle] pour, de comprendre les différences, puis s'il y a, t'sais c'est une période, il y a plusieurs jeunes qui se demandent, t'sais : Je suis-tu attiré par les filles? Puis, t'sais ils sont inquiets, c'est l'inquiétude beaucoup qu'ils ont face à ça, puis ce serait peut-être un moyen de diminuer les inquiétudes en disant que, bien ça existe, puis c'est comme ça, puis de leur expliquer, puis les préjugés aussi, ça abaisserait les préjugés. [...] Puis de leur expliquer [...] ces gens-là sont homosexuels, ils s'aiment, il y a une relation d'amour, puis c'est comme ça t'sais. La vie est faite que toute personne est différente, puis il y en a qui sont attirés, il y a des hommes qui sont attirés vers les hommes, puis il y a des femmes qui sont attirées vers les femmes, puis les femmes qui sont attirées vers les deux sexes, puis c'est comme ça. Mais je trouve que ça, c'est important d'en parler pour qu'ils comprennent, puis pour enlever les inquiétudes des jeunes (p. 15).

F9 se souvient d'avoir **grandement apprécié** recevoir **la visite à son école d'une lesbienne et d'un gai** engagés dans un organisme communautaire de lutte contre l'homophobie :

[...] Ce qui est le fun c'est, nous autres ce qu'on avait eu, je me souviens en secondaire 5, à l'école on avait eu un gai puis une lesbienne qui étaient venus nous parler de l'homosexualité, justement. Ils nous contaient comment ils l'avaient découvert, comment qu'ils le vivaient aujourd'hui, comment ils l'avaient annoncé à leurs parents, et j'avais trouvé ça super intéressant et on pouvait leur poser n'importe quelle question! Il y en a eu des vertes puis des pas mûres, ils répondaient pareil, parce qu'ils disaient : C'est normal. Il faut que vous nous les posiez, t'sais. Puis, j'ai trouvé ça le fun (pp. 36-37).

En outre, F4, qui aurait aussi souhaité entendre davantage parler d'orientation sexuelle en éducation sexuelle, émet **certaines critiques vis-à-vis du traitement réservé à ce sujet** :

On dirait qu'il y a une lacune [...]. Oui, on va en parler [d'orientation sexuelle], mais on va en parler tellement : Ou bien tu es hétéro ou bien tu es homo, mais entre les deux, il n'y a pas de zone grise. [...] Il n'y a pas de place, on parle d'homosexualité, mais on ne parle pas de la bisexualité, c'est un sujet qui n'existe pas, ça [...] On va voir, mettons, une conférence, comme je disais tantôt, sur l'homosexualité. C'est un homosexuel qui va venir nous parler de sa relation de couple, de ce qu'il fait, des maladies, du VIH. Mais il y a d'autres choses que le SIDA dans l'homosexualité! [...] Pourquoi c'est aussi associé à ça? [...] Pourtant, il n'y a pas juste ça, il y a bien d'autres choses. C'est une relation amoureuse autant qu'une autre. [...] C'est quelque chose qui m'a frappée la dernière fois que j'ai entendu une conférence là-dessus. Ils ont parlé du SIDA tout le long! Ce n'est pas une conférence sur le SIDA que je suis venue voir, c'est une conférence sur l'homosexualité! (pp. 13-14)

Tout comme d'autres, cette jeune femme **aimerait entendre parler de bisexualité et d'autres aspects de l'homosexualité que les risques associés au VIH/SIDA**. Autrement, cette éducation leur semble limitative, puisqu'elle est seulement axée sur sa dimension reproductive/sociosanitaire. En outre, F10, dont la mère partage sa vie avec une femme, et qui parle d'orientation sexuelle dès le début de l'entretien, **aimerait également que cette question soit abordée davantage et tôt, de manière proactive**, dans le cheminement des jeunes :

J'en ai reçue une [éducation sexuelle] qui a été tout à fait correcte [...], sauf que c'est par rapport à ma mère. Je suis capable de voir ça d'une façon détachée maintenant, chose que je ne comprenais pas plus jeune. Ma mère qui ne s'est jamais identifiée dans ... une catégorie d'orientation sexuelle, puis qui n'a jamais été capable de m'expliquer ça avant que j'ai passé mon adolescence. Ça m'a amené des problèmes, même si j'ai eu une éducation sexuelle. Ça te fait te poser des questions [...] Ce que je trouve plate, c'est le fait que tu sois obligée d'apprendre les trucs par toi-même à un certain âge où tu as justement besoin [...] que l'information, tu veux qu'elle vienne à toi aussi. J'aurais préféré que ce soit ma mère qui clarifie certaines affaires (pp. 2-3).

F3 croit aussi qu'il est pertinent de sensibiliser les jeunes tôt aux diverses orientations sexuelles, afin de favoriser un **changement des mentalités** :

Dès le jeune âge. [...] Pour changer la mentalité. T'sais, je me dis admettons si on commence à en parler de bonne heure déjà aux enfants qui rentrent à l'école. Oui, c'est correct les parents, il y en a, je le sais, qui ne sont pas pro-homosexuels, puis il va tout le temps y en avoir, mais ça va quand même être moins pire. T'sais, l'enfant va pouvoir se faire sa propre raison, puis il n'entendra pas son père chialer admettons contre les gais (p. 30).

D'ailleurs, **nombreuses sont les filles qui dénoncent l'homophobie à l'école**. Pour elles, il est important de parler d'orientation sexuelle pour **enrayer cette forme de violence** et faciliter l'acceptation sociale et de soi des personnes homosexuelles. À la question de savoir si elle considérerait important d'aborder l'orientation sexuelle dans l'éducation sexuelle, F6 s'exclame :

Ah, ça! Oui, bien surtout *astheure*, bien moi dans mon temps, on n'en parlait pas, bien je ne suis pas vieille (rires), mais t'sais, on n'en parlait pas. Oui, je dirais que oui, me semble c'est, il y a plus de monde, me semble qui sont t'sais, qui ne sont pas hétéros. Puis, je trouve qu'ils devraient en parler en secondaire 1. T'sais pour faire réaliser au monde comme, t'sais pour faire réaliser aux jeunes dans le fond que tu n'es pas obligé de, admettons qu'il y en a un qui est plus féminin, tu n'es pas obligé de l'écœurer dans tes cours. Oui, ils devraient en parler moi je dis. Puis aussi pour que, t'sais pour faire comprendre à ceux qui le sont, admettons de ne pas se cacher nécessairement, [...] qu'ils peuvent vivre une vie normale, même si c'est un gars qui est attiré par les gars (pp. 13-14).

F9 s'emploie, pour sa part, à **dénoncer les insultes verbales** que certaines personnes adressent aux gais et aux lesbiennes : « Juste les mots péjoratifs, excusez, je vais les dire, mais regarde, je n'aime pas ça les dire, moi un *fif* puis une *tapette*. Non, non, non, non, une tapette, ça sert à écraser des mouches, OK! Puis, t'sais regarde moi quelqu'un, un homosexuel, c'est un gai ou une lesbienne. T'sais, mais ce n'est pas une *tapette*, ce n'est pas un *fif*, ce n'est pas une *moumoune*, ce n'est pas une *gouine* » (p. 20). Fait intéressant à souligner, hormis cet exemple, **les exemples d'homophobie dénoncés** par les participantes **concernent la plupart du temps des situations dans lesquelles des hommes hétérosexuels présentent des comportements homophobes envers des hommes homosexuels**.

D'ailleurs, des femmes membres de groupes d'intérêts observent que **plus d'hommes (ou de garçons) que de femmes (ou de filles) semblent présenter une attitude homophobe**. SEXO2 remarque : « Mon chum là, juste lui là, on en a souvent parlé, s'il y en a un des deux [de nos fils] qui arrive qui dit qu'il est homosexuel, lui il *capote* bien raide, ça va être : Euh... Tandis que moi, pas du tout. Moi c'est : Viens-t'en mon fils, puis tu vas avoir un conjoint. Moi, c'est à bras ouverts » (p. 45). Sa collègue, SEXO1, exprime sa

préoccupation face à l'attitude de certains enseignants masculins, faisant le lien avec la dimension didactique, sous-catégorie « caractéristiques des intervenant-es » :

T'sais, ton exemple sur l'orientation sexuelle, moi ça me fait cliquer beaucoup, parce que c'est un des exemples où j'ai vu les hommes être les plus inefficaces et inadéquats en éducation à la sexualité. C'est plate là, mais c'est vraiment ça le thème, puis je me dis, peut-être que, tant que un certain moule où les préjugés ne seront pas, t'sais on progresse là, mais je veux dire, d'ici une couple de générations, j'ai bon espoir que nos jeunes hommes d'aujourd'hui vont inculquer à leurs enfants des choses différentes, beaucoup plus sensibles et beaucoup plus respectueuses, mais dans le contexte actuel, peut-être que, pour certains hommes, ce n'est pas un morceau qui est facile [l'homosexualité] (p. 49).

Même constat de la part de membres du groupe HOMO, qui affirment :

*[...] Ask [Organisme communautaire de lutte contre l'homophobie], when they started doing work, who were the most vocal against homosexuality? (HOMO3)
Oh, yeah, my God! (HOMO2).
It's your 15-16 years old boys! (HOMO3).
Yeah! (HOMO2).
And when they get word that one girl is a lesbian, oh, My God! That's an affront, that's an affront to their masculinity somehow, it's even worst that the gay guy! (HOMO3).
I'm not so sure, but well... (HOMO4, pp. 20-21).*

En fait, **un désaccord existe** au sein du groupe HOMO à savoir **qui, des femmes ou des hommes homosexuels, subissent le plus d'homophobie**. Alors que certaines d'entre elles évoquent que les **gais** subissent plus de **violence physique**, les autres sont d'avis que les **lesbiennes souffrent beaucoup, sur le plan psychologique, de l'invisibilité sociale** et du silence qui entourent leur réalité. Cela sans compter les exemples de violence sexuelle envers les lesbiennes rapportés par HOMO3 (voir la sous-catégorie « violence sexuelle »). Quoiqu'il en soit, **l'ensemble des membres de ce groupe reconnaît la souffrance des gais et des lesbiennes** et la pertinence sociale de contrer l'homophobie.

Pour leur part, **les mères présentent en majorité une opinion favorable aux orientations sexuelles autres qu'hétérosexuelles, mais pas aussi clairement** que les membres des groupes d'intérêts (sauf le groupe RELI) et que les filles. Pour M8, comme pour d'autres

mères, il est fondamental de discuter d'orientation sexuelle à l'école, afin que les personnes homosexuelles puissent se sentir normales et vivre pleinement leur sexualité :

À l'école, un élément, un point essentiel et je vois que ça se passe un peu, F8 me parlait récemment de ça, parler non seulement de l'hétérosexualité, mais de l'homosexualité. Ça m'apparaît quelque chose de fondamental pour que les jeunes homosexuels, leur vie à l'école secondaire, puisse aussi, qu'ils sachent qu'ils sont normaux et qu'ils peuvent vivre aussi leur sexualité. Comme ça, c'est un aspect de l'éducation sexuelle que je trouve important (p. 20).

M6, qui aborde l'homosexualité, mais aussi la bisexualité, est d'avis que cette dernière, quoique encore moins révélée que l'homosexualité, est susceptible d'être mieux acceptée socialement :

Puis la bisexualité, [...] c'est comme j'ai l'impression qu'elle va être plus facilement tolérée. C'est une perception que j'aie là, mais dans le sens que, tu sais, parce que quand tu vois, je ne sais pas, tu regardes des films pornos, des choses comme ça. C'est comme, à quelque part, c'est comme un petit peu « normal » qu'un gars pourrait triper à voir deux femmes ensemble, puis après ça, bon, il pourrait en prendre une puis prendre l'autre. Parce que, dans le fond, dans sa sexualité lui... T'sais, tu es comme, à quelque part, tu es comme juste à moitié « normale » puis à moitié « anormale ». Tu es quand même du « bon » bord. [...] Je pense que, dans ce sens-là, la bisexualité elle est encore moins dite, mais je pense qu'elle va être beaucoup mieux acceptée à cause de ça. Mais, elle demeure que c'est quand même [...] dans la marge. Mais, je veux dire, c'est ça que je dis, il y en a eu toujours puis, je pense que si tu l'insères dans une éducation sexuelle, tu ne changeras pas la génération qui est là, mais tu vas changer toutes celles qui vont suivre (pp. 40-41).

En fait, **cette plus grande tolérance envers la bisexualité, des femmes plus précisément, serait attribuable au fait qu'elle correspond à deux fantasmes masculins**, qui consistent à prendre plaisir à voir deux femmes avoir des échanges sexuels ensemble ou à prendre part à des échanges sexuels avec deux femmes. En d'autres termes, **parce qu'elle demeure** tout de même **dans le giron masculin**, la bisexualité des femmes serait plus facilement acceptable.

Cependant, **certaines mères montrent une position ambivalente face à la bisexualité**. Ces mères semblent se demander si cette dernière correspond à un besoin réel ou n'est pas plutôt le fait d'une curiosité sexuelle mal placée qui cherche à s'exprimer. C'est le cas de

M5, qui s'exprime : « [...] Les bisexuels, je ne suis pas pour ça : Ou c'est les gars ou c'est les filles. Ça là, je trouve que quand c'est les deux, je trouve que c'est parce que c'est plus pour le plaisir que pour vraiment, vraiment les besoins, parce que tu n'as pas besoin d'en avoir deux. Ça peut être un ou l'autre, mais les deux, c'est parce que, bien moi en tout cas, ce que je pense. Moi, je dis ou tu es aux gars ou tu es aux filles [...] » (p. 22). M1 établit un lien entre cette pratique et l'« hypersexualisation » de la société et la précocité sexuelle des jeunes :

[...] Beaucoup de jeunes ont commencé très très tôt à expérimenter leur sexualité à la planche. Puis ça fait à peu près 3-4 ans qu'ils sont ouverts, qu'ils sont hétéros, puis qu'ils sont ouverts, puis là : Eh, il n'y a plus de fun à avoir là-dedans, puis là il y a comme un autre balayage, un autre essayage! On essaie d'autre chose, puis tout d'un coup, on va dans l'autre [sexe]. Quand tu reparles à ces personnes quand ils sont rendus à 25-30 ans, puis qu'ils ont cheminé comme ça, parce que ce n'est pas nécessairement d'aujourd'hui, ils sont complètement désabusés, ils reviennent hétéros (p. 25).

Pour **M10**, qui partage sa vie avec une femme et qui a déjà eu des partenaires amoureux masculins, dont le père de F10, **la catégorisation sociale en général et d'orientation sexuelle en particulier, est un phénomène qu'elle rejette, puisqu'il mène selon elle à l'exclusion.** Elle souhaiterait que la question de l'orientation sexuelle soit abordée autrement, en ne mettant pas l'accent sur les différences entre groupes d'individus, mais plutôt sur la possibilité d'explorer librement sa sexualité. Cela étant précisé, elle trouve pertinent que les personnes qui se disent « lesbiennes », « gaies » ou « bisexuelles » revendiquent la reconnaissance de leur réalité. Elle explique :

Je trouve que [...] c'est [l'orientation sexuelle] abordé sous un angle qui m'achale un peu, dire : Bien là, c'est là là, la situation est là [l'homosexualité], elle est là pour rester, donc prenons pour acquis qu'il y a des différences qui existent dans la société. Non, il n'y a pas des différences qui existent dans la société. Si tu utilises le mot différences, tu catégorises et tu exclues des gens [...] T'sais, non, la vie humaine quand on ouvre les barrières, la vie humaine est faite de multiples possibles et [...] moi je trouve que l'humain est par définition, est un être qui aime explorer. Si on lui laisse la possibilité, il va trouver une sécurité dans l'exploration. [...] Par contre, je trouve important que les gais et les lesbiennes et les homosexuels revendiquent la reconnaissance de leur réalité, que nous soyons perçus comme étant des gens qui ont fait des choix de vie comme les autres ont fait le leur, ou que de rejeter tous les systèmes d'exclusion, t'sais par ailleurs. Ne reproduisons pas ce qu'on a déjà par ailleurs critiqué (pp. 22-23).

Elle précise **comment cette position s'actualise dans sa vie personnelle** :

C'est une liberté que j'ai perçue un moment donné [d'être avec une femme], [...] Il n'y a rien ni personne qui me dit si dans 15 ans je vais encore être avec une femme ou avec un homme. Et je ne me dirais pas bisexuelle non plus, parce que c'est une catégorie qu'on fait où on dit on a autant d'attrance n'importe quand pour un homme ou pour une femme. Vous voyez, je déteste les catégories [...] Je ne peux pas me dire homosexuelle, parce que si je me disais homosexuelle ou lesbienne, ça serait de déterminer une orientation pour dire que je suis fixée là-dedans, alors que mon expérience de vie a été une expérience d'ouverture où un moment donné, j'ai senti un appel puis une attirance pour une femme [...]. Ça ne discrédite en rien [...] ce que j'ai vécu jusqu'à maintenant et ça ne conditionne pas ce que je vivrai plus tard. [...] C'est des catégorisations sociales, sociopolitiques etc. qui peuvent aider à analyser des contextes, mais quand on tombe dans notre, en tout cas moi dans mon intimité, dans ma vie personnelle, je n'ai pas ce besoin, surtout pas, de m'inclure dans une catégorie (pp. 23-24).

Une autre mère, M4, est plus ou moins favorable au fait d'aborder l'orientation sexuelle en éducation sexuelle. Elle exprime des réserves face aux manifestations dans lesquelles des personnes LGBT s'affichent ouvertement et envers l'homoparentalité, qu'elle associe à de possibles conséquences négatives pour les enfants :

Euh, ça [parler d'orientation sexuelle], je ne le sais pas : Mon esprit dit oui, puis mon éducation met des réserves. Ok. Euh... je trouve un peu... gros, le fait que les gais s'affichent dans des parades, à n'en plus finir, une ou deux fois par année. Ça je trouve, bon, dans le fond je comprends pourquoi ils le font parce que... ils ont besoin de revendiquer, ils ne sont pas reconnus tout ça, mais jusqu'à quel point on peut reconnaître, par exemple dans la loi, faire en sorte qu'un couple d'homosexuels ou de lesbiennes peut euh... adopter un enfant et l'éduquer sans la présence de l'autre sexe? Moi, je ne suis vraiment pas convaincue que ça peut donner des résultats chez un enfant qui soit, l'enfant est tout à fait normal, moi je pense que c'est contre nature. Donc, ma tête à quelque part dit oui, mais mes valeurs disent : Je ne suis vraiment pas certaine de ma réponse (M4).

OK, puis qu'est-ce qui fait dire « oui » à votre tête? (Chercheuse).

Bien, culturellement, je pense je suis quelqu'un qui est capable de comprendre que, bon comme société, il faut donner la place à différentes formes d'expressions. Quand je pense au bien d'un enfant qui vivrait dans un, qui vit dans un couple d'homosexuel-les, je trouve que c'est très facile de dire : Il n'y a pas de problèmes, mais ces gens-là, ils ont, 5 ans, 6 ans, 10 ans, on a peu d'adultes qui ont vécu, qui peuvent témoigner de ce que ça leur a apporté comme conséquences. On n'a pas d'études sur le sujet, c'est trop récent (M4, pp. 22-23).

Il est intéressant de noter que, bien qu'elle soit plus favorable à l'homosexualité que sa mère, F4 présente, tout comme sa mère, des réticences face aux démonstrations de fierté gaie :

Il y a les parades gaies. Oui, mais ça je ne suis pas vraiment pour ça, ça c'est une autre histoire. Je suis complètement pour l'homosexualité, ça, ça ne me dérange pas du tout. C'est un sujet qui ne me dérange pas du tout, j'ai beaucoup d'amis homosexuels. Mais, faire une parade je trouve ça *show off* un peu, comme on dit. Il y a une différence entre être bien avec son homosexualité, puis en être fier au point de dire : Je suis homosexuel! Il n'y a pas de parades hétérosexuelles. En tout cas, ça c'est une autre histoire (p. 22).

Le comportement des personnes hétérosexuelles (pas de parade) ressort ici comme l'exemple à suivre (la norme). **Pour deux autres mères**, dont une qui est témoin de Jéhovah (M2) et l'autre qui est pratiquante catholique (M9), **et le groupe RELI, les orientations sexuelles autres qu'hétérosexuelles sont considérées de manière négative, jugées « anormales »**. En témoignent ces propos du groupe RELI qui dénoncent les médias qui, non seulement abordent l'homosexualité, mais qui le font de manière positive ou sans jugement. Des valeurs catholiques du groupe (e.g., sexualité hétérosexuelle dans le mariage) apparaissent heurtées :

[...] On a juste à voir aujourd'hui les émissions où l'homosexualité [est] à la mode, donc tu as le couple d'homosexuels dans les émissions pour jeunes à 4 heures [...] Puis les parents qui voudraient, même avec le peu de temps qu'ils ont, donner à leurs enfants des valeurs, ils sont aux prises avec ça. [...] Puis, je veux dire, quand tu rentres dans la bibliothèque publique, puis que tu vois : Quelle est ton orientation sexuelle? (RELI6).

À la bibliothèque [ville du Québec], en montant l'escalier! Un gros panneau avec deux jeunes adolescents sur la photo! (RELI7).

Dans le métro aussi : Si tu doutes de ta sexualité et tout... (RELI1).

Tu as 14 ans! T'sais, comment veux-tu... Tu es curieux! (RELI7)

La religion de M2 **condamne également l'homosexualité** :

Nous autres, dans notre religion, l'homosexualité n'est pas permis. Ni être bi, les affaires de même...je veux dire tu... parce que c'est une orientation qu'eux autres ont pris, mais ...

Fait que dans le fond, il faut plus parler que c'est un homme et une femme ensemble? (Chercheuse).

C'est plus normal aussi. En tout cas, d'après moi c'est plus normal que... parce que c'est, prends dans le temps de... je ne sais pas si tu as entendu parler de ça, Sodome et Gomorrhe? C'était juste ça de l'homosexualité (petite pause). [...]

Puis un moment donné, bien Dieu a passé là-dessus, puis il dit : Regarde, il y a une personne qui va avoir rien, vous allez tous être détruits. Puis, il les a tous détruits. Parce qu'ils ne voulaient pas changer. Ils avaient été avertis, mais ils ne voulaient pas changer. Fait qu'il les a détruits. Puis à l'heure actuelle, dans la Bible, l'homosexualité, non, puis... dans notre congrégation, il n'y en n'a pas. On ne voit pas ça (p. 22).

Pour M9, l'homosexualité est **une condition anormale, voire une maladie, qui s'acquiert** à la suite de traumatismes et **qui doit être traitée** :

Moi, j'ai de la misère avec ça l'homosexualité. [...] Moi, je ne pense pas que tu nais comme ça. Je pense qu'il y a des conflits, traumatismes, [...] mais je ne pense pas, un moment donné, que tu viens au monde de même. [...] Je ne crois pas à ça, avec tout ce que j'ai pu lire [...], de dire à quelqu'un : Si tu penses que tu es homosexuel-le... Moi, j'ai de la misère avec ça, l'orientation sexuelle. Je pense que les parents devraient, s'ils soupçonnent que l'enfant a une attirance vers son sexe, de l'amener consulter au plus sacrant! Je suis certaine, un moment donné, qu'il y a un blocage à quelque part, qu'il y a eu, il y a quelque chose qui a fait, un moment donné, qu'il a viré de bord (M9).

Tu ne crois pas que ça peut être à la base comme ça? (Chercheuse).

Né de même, un petit bébé, qui sort de ton ventre, qui est homosexuel? Non! (pp. 18-19).

Cette façon de concevoir l'homosexualité comme une maladie est en général dénoncée par les participantes. C'est notamment le cas de F10, qui déplore les propos d'un professeur qu'elle a déjà eu :

Je me souviens que j'avais entendu parler, j'avais un professeur, à l'école, qui était persuadé que l'homosexualité était un phénomène... T'sais, que c'était comme si tu étais homosexuel, c'était quasiment une maladie. Ça, c'est très grave de penser ça, quand tu es professeur, pour moi, je trouve que ça n'a aucun sens. [...] C'est une réalité, puis si toi tu sens ça, tu n'as pas le choix de le vivre, parce que sinon tu refoules des affaires, puis ça amène des problèmes. Puis ce n'est pas ça la question, ça ne devrait même pas être amené comme une question si c'est normal ou pas. Ce n'est pas ça, ça existe, c'est là, ça fait que qu'est-ce qu'on fait avec ça (p. 22).

Enfin, **dans le but d'améliorer l'image sociale de l'homosexualité**, particulièrement du lesbianisme, HOMO2 suggère de **présenter les avantages d'être lesbienne** dans les interventions d'éducation sexuelle :

[...] Si vous voulez des réactions intéressantes, il s'agit de juste glisser une petite phrase, quand on parle de sexualité et de lesbianisme, indiquant bien

évidemment, là il n'est plus question de tomber enceinte! Ça saute et regardez le visage des filles. Parce que vraiment, c'est un enjeu majeur pour une fille hétérosexuelle de s'assurer qu'elle ne tombe pas enceinte [...] Je trouve que c'est une bonne idée, parce que ça démontre que ce n'est pas tout négatif, il faut aussi apporter un peu de positif. Il y a de démanteler les mythes, c'est tellement négatif, c'est terrible, c'est épouvantable, t'sais pauvres femmes! On peut aussi regarder ça d'un autre point de vue, d'un autre côté. Il y a quelques avantages Mesdames, regardez ici, regardez là... La crainte de violence n'est pas de la violence sexualisée ou etc. Ce n'est pas vraiment problématique dans des relations lesbiennes. Ça l'est très peu et de parler de ça aux gens, ça donne des points positifs, à une sexualité qui est demonized (p. 30).

La prochaine section aborde également des questions de revendications et de reconnaissance d'un autre groupe social, en l'occurrence les femmes, en traitant du féminisme en lien avec l'éducation sexuelle et la sexualité.

2.6.5 Féminisme

Cette sous-catégorie réfère aux contenus qui abordent le féminisme comme mouvement social et le jugement porté sur ce dernier. Sont principalement abordés **les contributions positives** du mouvement des femmes à l'éducation sexuelle, à la sexualité et à d'autres aspects liés à la condition des femmes, **certaines phénomènes négatifs** qu'on lui attribue et **la situation actuelle** du mouvement au Québec.

De façon générale, la majorité des participantes, qu'elles soient membres de groupes d'intérêts, mères ou filles, **attribuent plusieurs contributions positives** au mouvement des femmes en lien avec l'éducation sexuelle et la sexualité. Cependant, **certaines** femmes émettent **quelques réserves ou questionnements** à cet égard.

Une mère, **M7, exprime sa position favorable** au mouvement des femmes à l'égard de l'éducation sexuelle et de la sexualité en ces termes, tout en évoquant **la transmission mère-fille des valeurs féministes** :

Le mouvement des femmes a révolutionné, puis une christie de bonne affaire! [...] J'ai vu ma mère, je me vois, je vois ma fille, c'est extraordinaire l'évolution qu'on a [...]. C'était, je pense, un mal nécessaire de faire la révolution. [...] Pour moi, le côté féministe, c'est la notion de choix. Ça me

permet d'avoir un jugement éclairé. On m'a donné la chance de m'informer, on m'a donné cette ouverture-là, la possibilité de lire, de croire, de vivre et j'ai choisi de le faire et de permettre à ma fille ce mouvement là (p. 24).

Ainsi, le mouvement des femmes est associé aux notions de **connaissance**, de **choix**, de **possibilité d'action pour les femmes**. M7 affirme d'ailleurs, en parlant de sa fille : « Je la regarde aller et on la traite de féministe et ça, j'en suis fière. [...] Quand j'entends le mot féministe, pour moi, c'est un très beau compliment qu'on peut me faire » (p. 16).

Concurremment, sa fille F7 exprime :

Ma mère et moi, je suis comme sa version miniature, on est des fonceuses, puis indépendantes. [...] On sait ce qu'on veut, puis on n'a pas besoin d'impressionner personne. Tu veux être avec moi, bien suis le *beat*. Le fait est que tu es une femme, tu ne vaux pas moins qu'un homme [...] Moi, j'étais la petite féministe de mon groupe d'histoire [...] Mes modèles, c'était ma mère puis ma tante (p. 16).

Plusieurs acquis du mouvement des femmes en matière d'éducation sexuelle et de sexualité ressortent des propos des participantes. Ils concernent notamment **l'accès à la contraception efficace et à l'interruption volontaire de grossesse, ainsi que la réappropriation et le contrôle du corps et des naissances par les femmes** (et une diminution du pouvoir de l'Église et des hommes à ces égards ; dimension reproductive/sociosanitaire, acteur Église) ; **une meilleure connaissance de la sexualité féminine, une plus grande liberté sexuelle et le droit au plaisir sexuel pour les femmes** (dimension sexuelle et dimension sociale – « normes et contrôle sociaux sexuels ») ; **l'analyse féministe des relations de pouvoir** dans la sexualité (dimensions sociale et sexuelle) ; **la diminution des stéréotypes sexuels, la diversification des rôles des femmes**, notamment par leur **accès au marché du travail et une plus grande égalité entre les femmes et les hommes** (quoique les femmes sont d'avis que des inégalités persistent ; dimension affective/relationnelle, dimension sociale – « féminisme » –, dimension axiologique/éthique – « valeurs générales ») ; **la militance en faveur de la mise sur pied d'interventions d'éducation sexuelle globales** (dimension didactique) ; **et la lutte contre la violence sexuelle et conjugale** (dimension sociale – « violence et harcèlement sexuels, violence dans les relations amoureuses »). Par exemple, les membres du groupe COFE expriment :

Moi, je pense que tout le mouvement contre le viol, les agressions à caractère sexuel, le harcèlement sexuel, moi je trouve que c'est majeur la contribution du mouvement féministe (COFE5).

L'avortement aussi, le droit à l'avortement. (COFE3, p. 22).

Les membres du groupe GROS avancent, pour leur part :

Rendre ça plus égal entre les garçons et les filles, ça a peut-être un lien avec les stéréotypes qui existaient (GROS6).

Se réapproprier son corps, je pense que le mouvement des femmes a fait aussi beaucoup de lobbying face aux médecins, aux médecins qui étaient pour la majorité des hommes. Euh... l'avènement de la pilule, l'avortement, toutes ces notions-là et même encore aujourd'hui, le mouvement des femmes se pose des questions par rapport à tout ce qui est testé sur les femmes, si on pense, bien je pense au *Depo-Provera*, je pense à tout ça... Bon, je pense que le mouvement des femmes a fait énormément [...] aussi dans l'éducation des jeunes garçons pour, dans le fond, rétablir un peu les niveaux d'égalité entre les sexes (GROS5). A donné du pouvoir aux femmes, la pilule a donné le pouvoir de contrôler [...] dans le fond notre famille (GROS6).

L'Église était extrêmement présente, puis je pense que le mouvement des femmes a comme peut-être un peu tassé l'Église aussi. Le prêtre qui était la personne à qui on se fiait pour, bien pour pouvoir arrêter la famille [...] L'arrivée sur le marché du travail aussi, fait que les femmes n'avaient plus qu'à faire des enfants, mais avaient à gérer... T'sais quand... (GROS5).

Il y avait le travail pour se réaliser, il y avait d'autres sphères pour elles pour se réaliser, ce n'était plus juste la famille [...] (GROS6).

[...] Ça a relancé des choses, par exemple au niveau de la violence conjugale (GROS2, pp. 33-35).

Les femmes du groupe HOMO, dont HOMO2, ajoutent :

Oui, certainement les féministes ont contribué à une analyse féministe de l'éducation sexuelle, et de ce que j'en connais, c'est ce qui est appelé en anglais, *power*, de la sexualité et des contraintes sur les femmes, religieuses, étatiques, sociétales, culturelles, alors oui. [...] Le mouvement des femmes a insisté qu'il y ait une éducation sexuelle, a insisté qu'il y ait beaucoup d'éducation sur la contraception, sur le planning des naissances, sur le corps, sur l'avortement, my body my decision, sur la façon de voir la sexualité. C'est quand même des poussées féministes qui ont célébré le vagin, qui ont célébré le clitoris. On peut penser à Judy Chicago avec le *Dinner Party* [...] Je pense que ce que les féministes ont fait, c'est qu'elles ont fait éclater le silence sur l'éducation sexuelle des femmes et une fois qu'on a commencé à parler des femmes, il fallait bien parler des hommes aussi. C'est comme, on a remarqué les hommes, on a pris les hommes dans un deuxième temps, parce qu'on ne pouvait pas seulement parler des femmes (pp. 22-23).

Les membres du groupe PLAN considèrent aussi les apports positifs du mouvement des femmes :

C'est sûr que les mouvements des femmes ont changé les rapports sexuels entre les hommes puis les femmes, [...] (PLAN2).

Moi, je pense que oui, parce je veux dire, on n'a pas la même notion de ce qu'est être un homme et de ce qu'est être une femme. [...] T'sais, autour de la sexualité plus spécifiquement, je pense qu'il y a eu quand même, avec l'arrivée de la pilule, des possibilités pour les femmes qui n'étaient pas là avant. De là à dire que ça a changé fondamentalement leur sexualité, puis que toutes les femmes maintenant ont du plaisir, alors qu'avant il n'y en avait pas, ça c'est une autre question. [...] Le mouvement des femmes a quand même été, je ne dis pas juste, il y a eu le mouvement progressiste, le mouvement des femmes, les féministes... (PLAN1, pp. 25-26).

Pour les membres du groupe SEXO, les avancées du mouvement des femmes concernent beaucoup le droit au plaisir sexuel pour les femmes (voir la sous-catégorie « plaisir sexuel » de la dimension sexuelle) et le dévoilement de la violence conjugale. SEXO4 mentionne :

[...] Comme le viol conjugal, exemple, t'sais, avant ça [le mouvement des femmes], on n'en entendait pas parler de ça. La violence, bon OK maintenant, mais on a encore du chemin à faire là, mais au niveau de la violence conjugale, je pense qu'on progresse, avec toutes aussi les orientations nouvelles puis bon, tout ce qui se fait dans le réseau [de la santé]. [...] Il y a des nouvelles problématiques comme ça que j'entends là t'sais, chez les femmes, qu'on dénonce là, puis moi ça me rassure t'sais, parce que je me dis bon, au moins, on est en train d'ouvrir [...] (p. 50).

Les filles ne sont pas en reste, et reconnaissent plusieurs contributions positives au mouvement des femmes en regard de l'éducation sexuelle et de la sexualité. En plus des autres avancées décrites plus haut, **la notion de plus grande liberté (sexuelle et autre)** pour les femmes ressort particulièrement. **Les filles sont conscientes du fait que les femmes des générations précédentes n'ont pas toujours bénéficié des mêmes opportunités qu'elles**. F2 souligne les contributions du mouvement des femmes, tout en évoquant les tabous passés en matière de sexualité (« normes et contrôle sociaux sexuels ») et le rôle de l'Église dans le contrôle des naissances :

T'sais, on est beaucoup plus libres. Parce que ça ne remonte pas à loin qu'on peut faire ce qu'on veut, qu'on a le droit d'aller sur le marché du travail, de décider si on veut avoir des enfants ou pas. J'avoue que ça a beaucoup aidé [le mouvement des femmes], parce qu'aujourd'hui encore, on serait encore dans nos

maisons à faire la femme de ménage, puis pas plus que ça, on n'aurait pas de liberté, rien. Non, j'avoue qu'on est bien chanceuses (rires)! Parce que c'est ça, avant, le sexe, c'était un sujet tabou. Le moins que tu disais quelque chose en lien avec le sexe, c'était : Chut! Chut! Chut! Même le curé, il venait voir les femmes au foyer pour leur demander, genre : Il faudrait que tu fasses un enfant. Mais, non, j'avoue que ça a beaucoup aidé [...] (pp. 21-22).

F3 abonde dans le même sens, et souligne **le passage d'une sexualité procréatrice à une sexualité hédoniste** :

Avant, c'était quoi, on [les femmes] était là pour accoucher un point c'est tout. On donnait des enfants, puis en espérant que ce soit des hommes en plus! Mais, je ne sais pas, ça c'est comme plus ouvert, puis la femme a sa place dans la société [...] Puis, il y a l'Église en même temps [...] qui a perdu du pouvoir. T'sais, avant c'était : Oui, il faut que tu aies des enfants [...] c'est ce que Dieu veut. Tout le monde se pliait à ça. Mais je ne sais pas, ça comme été juste été tassé de nos vies. D'après moi, c'est mieux comme ça t'sais [...]. Ça a beaucoup aidé pour la sexualité ce qu'elle est maintenant, puis ce qu'elle était avant. T'sais, c'était tabou, puis c'était on n'en parle pas, puis c'était juste pour procréer dans le fond. Puis maintenant, c'est [la sexualité] plus rendu un jeu entre parenthèses qu'autre chose (pp. 22-23).

F10 souligne **la contribution des féministes** en matière d'éducation sexuelle et de sexualité, en évoquant le fait que ce sont elles qui **ont rendu public ces sujets** :

[...] Comme l'avortement et tout, ça a été des femmes qui ont milité pour ça, puis ça a été les mouvements féministes qui ont mis ça sur la carte. Puis, il y a certaines questions de l'éducation sexuelle qui ont été beaucoup, c'est ça, mises sur la table par des femmes, par des féministes et tout (F10).
Comme quoi, par exemple? (Chercheuse).
Comme, t'sais, la liberté de la femme par rapport à sa sexualité, à ses choix et tout (F10, pp. 18-19).

Et F7 de conclure sur **la liberté des femmes** :

Bien, c'est sûr, parce que maintenant, on leur dit [aux femmes] : Écoutez, vous n'êtes plus obligées de rester à la maison avec dix enfants. Vous pouvez mener une vie. Vous pouvez décider d'où, quand, avec qui. Vous n'êtes plus obligées de rester attachées à quelqu'un. La femme, sexuellement, s'affirme beaucoup plus. Elle aussi, elle a ses désirs, elle a ses besoins, puis elle peut les affirmer, puis elle peut les assouvir comme elle veut. [...] Elle est libre, puis elle est maître de sa sexualité (p. 19).

Les membres du groupe RELI sont en faveur de l'éducation des filles et des femmes en général et de leur accès au marché du travail, et sont d'avis que les filles se retrouvent plus souvent perdantes que les garçons dans le cas d'une grossesse imprévue, en plus d'être nombreuses à subir des agressions sexuelles. Cependant, elles **présentent une opinion défavorable au mouvement des femmes en rapport à l'éducation sexuelle et à la sexualité**. Pour elles, **plutôt que de les libérer, la contraception a rendu les femmes « esclaves »**, puisqu'elle les rend **disponibles sexuellement en tout temps**. RELI3 avance :

Vous aviez dit tout à l'heure, et je me rends compte en parlant des jeunes, que c'est les filles qui souvent se retrouvent avec les problèmes, etc. Puis, une chose qui est évidente, je pense, c'est que toute la contraception qui est apparue depuis x années, supposément avait pour objectif de libérer sexuellement et si on regarde bien, ç'a plutôt provoqué un esclavage de la femme, qui est disponible 365 jours par année, 24 heures sur 24 pour répondre aux pulsions de monsieur, messieurs, et quand il y a des conséquences, ciao! [...] Ce n'est pas ma responsabilité, puis ce n'est pas mon problème que le gars dit! Alors, j'appelle ça de l'esclavage, bien plus que de la libération! (pp. 28-29)

Il semble y avoir un consensus entre les participantes du groupe RELI et les autres à l'effet que les conséquences d'une sexualité active retombent souvent davantage sur les filles que sur les garçons.

En outre, certaines femmes membres du groupe RELI croient que **la plus grande liberté sexuelle des femmes et des filles**, leur attribuant un rôle plus actif dans la sexualité qu'auparavant, **contribue à dénaturer la sexualité féminine**, voire même à l'impuissance sexuelle de certains hommes. Cela n'est pas sans **conséquences pour ces femmes**. Les liens avec la dimension sexuelle sont saillants ici. En témoignent ces extraits :

Si je regarde les jeunes femmes de nos jours, la majorité ne le vivent pas comme un esclavage, c'est-à-dire qu'elles sont les premières à se jeter sur les garçons, si je peux dire (rires). Je veux dire, on voit une apparence de ... galvaudage de la nature féminine et de vraiment, une déformation des rapports hommes-femmes... (RELI1).

Un abaissement! (RELI2).

Oui! Oui, vraiment une dénaturation complète de la femme face à l'homme, qui rend, qui fait, il y a beaucoup d'impotence, plus qu'on n'en a jamais vue, hein. Je suis certaine que ce déséquilibre-là, enfin il y en a ... Ce n'est pas moi la première qui l'ai dit, mais beaucoup pensent que ce peut être dû à ça, à ce déséquilibre de la femme par rapport à l'homme, où les femmes prennent

beaucoup l'initiative, ont beaucoup de liberté, parce que beaucoup de femmes vivent cette liberté-là que la contraception, que l'avortement, que la pilule du lendemain leur donnent, elles le vivent à plein. Les conséquences, elles ne les ressentent pas comme on voudrait bien qu'elles les ressentent nous autres ici. C'est triste à dire, mais on est rendu dénaturées à ce point-là (rires) [...] (RELI1).

Ça va ressortir (RELI2).

Ah oui, je suis tout à fait d'accord, ça va ressortir, mais pendant qu'elles sont jeunes, tu chercherais très fort pour voir où ça. Elles sont performantes socialement, elles vivent une vie qui ne correspond pas du tout... [...] Elles vont porter beaucoup de séquelles, beaucoup de problèmes (RELI1, pp. 29-30).

M9, qui est pratiquante catholique, **n'est pas certaine non plus que le mouvement des femmes ait contribué positivement** à l'éducation sexuelle ou à la sexualité. Un lien ressort avec la dimension axiologique/éthique, par le biais de la **question de la perte/conservation de ses valeurs fondamentales** et avec la dimension sexuelle, par le biais de la **question de la liberté sexuelle**. Cette mère insiste aussi sur la nécessité de conserver des liens avec les hommes :

Elles [les femmes] ont peut-être donné une image de libéralisme. T'sais, de dire : Soyons libres. Mais, il n'y a pas beaucoup de femmes qui ont gardé des valeurs profondes à travers ça. Ce n'est pas juste de dire : Moi je fais ce qui me tente, puis je me fais plaisir, puis au diable les conséquences! [...] Alors la femme qui s'est libérée, moi je les ai vécues les années [19]70, on était dans un « je-m'en-foutisme » un peu. [...] Il faut rester avec une base, [...] ne pas tout jeter en l'air non plus dans une espèce de... Si la femme veut reconnaître ses droits, j'en suis entièrement d'accord, parce que la femme a été méconnue de ce qu'elle a pu faire dans une société, c'est vrai [...] Ce n'est rien contre les hommes, c'est juste un ajustement qui doit être fait. Il faut rester en équilibre, il faut rester en compagnonnage avec les hommes aussi. Sinon, un moment donné, si tu veux juste être une *gang* de femmes qui mènent, mais ce n'est pas le but (pp. 21-22).

Pour M2, qui est témoin de Jéhovah, des inégalités femmes-hommes importantes persistent toujours malgré le mouvement des femmes. Pour elle, **l'avènement de la contraception est une libération pour les femmes, mais la plus grande liberté sexuelle de ces dernières a pour conséquence qu'elles se respectent moins elles-mêmes** en ayant des relations sexuelles trop facilement avec différents hommes. Une fois de plus, la dimension sexuelle est mise de l'avant :

On est devenues comme plus libres. Ça a changé beaucoup là-dessus, mais pour dire que ça a amélioré les choses, non. [...] Bien là, en ayant des relations plus

jeunes, c'est loin de s'être amélioré [...] T'sais, les mouvements d'égalité, je veux dire, on est loin d'être égales là, je veux dire [...] Parce que tu regardes l'égalité des sexes, à l'heure actuelle, ce n'est pas égal, parce qu'on est toujours inférieures à l'homme, veux veux pas. [...] Peut-être que ça a amélioré plus la connaissance pour la femme, puis tout ça, les moyens contraceptifs, elle a découvert plus de choses, ça là-dessus, oui. Mais, on ne peut pas dire qu'on a progressé [...] parce que les filles se font prendre autant qu'avant quasiment, parce qu'il y en a beaucoup, beaucoup qui sont enceintes [...] Les filles se sont trop données. [...] T'sais, se donner à un homme que je parle. [...] Elles ne se sont pas respectées, parce que si tu te respectes, tu ne te donneras pas le premier soir à un homme, tu attendrais au moins de le connaître plus, qu'arriver puis un soir tu couches, puis le lendemain, bien ça ne marche pas, tu t'en vas puis regarde, un autre. C'est là-dessus que ça, je trouve que ça n'a pas amélioré (pp. 24-26).

Quelques participantes émettent des réserves ou se questionnent sur certains aspects du féminisme, attribuant parfois à ce dernier **le malaise (ou le désarroi) vécu par certains hommes** (par rapport à leur rôle de père, à leur identité sexuelle, à leur place dans le couple, au décrochage scolaire, au suicide, etc.). C'est le cas de M4, qui avance :

Quand on regarde le mouvement féministe, ce que ça a apporté de conséquences positives pour les femmes, je trouve que c'est très important. En même temps, ç'a complètement écarté les hommes de leur rôle de père. [...] Et, on se rend compte actuellement en éducation de l'importance du père, l'image du père dans la vie des enfants, et moi je ne suis pas prête à dire qu'il faut les écarter, au contraire, les enfants ont besoin des deux modèles de fonctionnement, [...] sans que l'enfant vive avec un couple, ce n'est pas ça qui est important, mais l'important pour moi, c'est qu'il y ait quand même l'image masculine de présente dans le décor [...] Et les hommes actuellement se sentent très mal dans leur peau. J'ai l'air de prendre pour les hommes (rires)! C'est parce que j'en ai vu plusieurs qui ont vécu des situations dramatiques. [...] T'sais, des situations comme ça où l'homme est mis sur la paille et puis n'est même pas en mesure de subvenir à ses propres besoins, bien souvent parce qu'il doit payer la pension alimentaire, tout ça. [...] Donc, le mouvement féministe a apporté beaucoup, mais en même temps, a apporté beaucoup de contraintes et de malaises dans la société. Puis, les malaises, ce n'est pas pour rien qu'on a tant d'hommes qui se suicident, à tout âge! Je pense qu'il est temps qu'on leur fasse une place, qu'on leur redonne une place, pas toute la place, parce qu'ils en avaient trop, mais une place égale (pp. 30-31).

Cela étant posé, elle croit qu'en matière d'éducation sexuelle et de sexualité, l'égalité femmes-hommes n'est pas atteinte : « Mais, par rapport à l'éducation sexuelle, je pense

que l'homme a encore une grosse grosse part, t'sais, large part, je ne pense pas que la femme soit rendue l'égale de l'homme là-dedans » (p. 31).

Comme sa mère, F4 exprime quelques réserves face au mouvement des femmes :

Peut-être de l'amélioration dans le couple sur certains aspects, mettons sur la répartition des responsabilités. Comme maintenant, elle [la femme] a laissé plus de place à l'homme dans la relation avec les enfants. Ça, c'est un bon point je pense, parce que là... Bien non, je dis que ce n'est pas encore fait totalement, parce qu'il y a encore des problèmes dans les couples quand les parents divorcent. C'est souvent la mère qui a l'enfant et pas nécessairement le père. Le père habite dans un petit appartement *dégueulasse*, puis il passe pour un gros *dégueulasse* auprès des enfants. C'est encore comme ça, mais c'est moins pire (p. 20).

Dans la même veine, SEXO4 avance, en parlant du rôle des hommes dans l'éducation sexuelle :

[...] Moi, je pense qu'on a intérêt à laisser la place aux hommes, accepter que ce soit différent. OK, ça ne veut pas dire parce que c'est différent que c'est moins bon ou que c'est moins intéressant. [...] Et je trouve que les enfants, en tout cas, ont besoin de modèles masculins et ça ce n'est pas vrai qu'une maman ça peut faire aussi le travail de papa et vice versa. Moi je regrette, je ne crois pas à ça. [...] Puis, en tout cas, moi j'ai eu beaucoup de cas en clinique des hommes qui ont été élevés, qui n'ont été entourés que par des femmes. Puis, je vais vous dire, dans leur vie d'homme, ce n'était pas toujours *jojo*. T'sais, [...] il y en avait une couple qui avaient été engloutis, puis envahis, puis castrés, là. (p. 44).

Derrière les derniers propos, **l'idée que les femmes ont « enlevé » la place des hommes ou pris toute la place ressort**. SEXO2 émet une réserve face à ce type de commentaires ou, plus précisément, face à celui de sa collègue SEXO4 :

Moi, je vais être plate, je vais casser le party (rires)! [...] C'est vrai, les pères il faut qu'ils prennent plus leur place, je suis d'accord. Mais, moi là, je me dis à quelque part là, est-ce qu'il y a quelque chose de biologique là-dedans, en tout cas, c'est très très fortement culturel que les femmes, il y a une transmission de l'éducation sexuelle par les femmes, mais en quelque part, est-ce que je préfère que ce soit fait par une femme, que ce soit bien fait, que par un père : Viens-t'en mon gars, on s'en va au bar de danseuses, c'est à soir que je fais de toi un homme! (SEXO2, p. 45)

M8, qui est originaire de la Suisse et qui est très favorable au mouvement des femmes, **déplore le fait que les jeux de séduction entre les femmes et les hommes soient moins présents ou acceptés dans la culture québécoise.** Elle s'exprime :

J'ai l'impression, moi, qu'au Québec, le mouvement des femmes a largement contribué à l'émancipation des femmes en général, y compris à leur émancipation sexuelle. Et donc, forcément, on est plus libres sexuellement, on vit mieux notre sexualité, donc on en parle aussi plus librement à nos filles. Non, ici le mouvement a été très fort, j'oserais même peut-être dire des fois trop fort, parce qu'il y a eu comme un écrasement, je dirais, des hommes. Les femmes ont pris tant de place qu'elles ont mis les hommes un peu en... Je trouve que le rapport hommes-femmes au Québec, il n'est pas net du tout (M8).

Non? Si tu compares avec la Suisse? (Chercheuse).

Avec l'Europe, par exemple, oui bon, il est différent. Je trouve que les hommes ont vraiment de la difficulté ici à se trouver, à affirmer leur identité. On les sent, ils veulent plaire aux femmes, [...] mais ça leur impose de nier quelque chose de leur masculinité et ils ne savent pas comment faire pour bien faire. [...] Les hommes ici draguent très peu [...] (M8).

Est-ce que tu trouves que ça manque ça ici, à la culture québécoise? (Chercheuse).

Je trouve qu'il faudrait un juste milieu entre les Français et les Québécois (rires)! Les Français exagèrent un peu, dans le sens où ils sont toujours prêts [...] On compose avec ça. Bon, peut-être que oui, j'aimerais [...] qu'on accepte ce jeu de la séduction. Ce rapport, jouer sur le terrain de la séduction entre hommes et femmes, ce qui se fait très peu ici (pp. 26-28).

M6, qui est aussi très favorable au mouvement des femmes et qui en énumère plusieurs avancées positives, se questionne aussi sur les effets de ce dernier sur les hommes. Cela étant précisé, elle conclut positivement en évoquant **un cheminement vers un plus grand équilibre**, un plus grand **partenariat femmes-hommes** :

Ce qui a changé le plus, c'est le droit à la contraception. À partir du moment où les femmes ont été plus maîtres ou maîtresses de leur corps, elles ont découvert qu'elles pouvaient aussi être plus actives sexuellement, en tout temps, puis avec qui elles voulaient. Je pense que ça a comme un peu révolutionné... [...] Il y a encore du chemin à faire, ce n'est pas tout réglé encore. [...] Au Québec, on est beaucoup avancé, aussi. Ça a changé les choses. Ça a amené un rapport de forces vraiment différent. [...] Ici, les filles sont pas mal plus d'aplomb, en tout cas. Je pense que, aussi, c'est parce qu'on les nourrit d'ambitions, aussi, au niveau de la carrière, au niveau, t'sais, tu peux choisir. Tu peux choisir d'avoir une carrière, tu peux choisir d'avoir des enfants [...] Tu assumes ta sexualité, ça fait tout partie des droits que tu as. À partir du moment où tu as plein de droits, on subit peut-être un peu, nous autres [les femmes], l'inverse. C'est qu'on a, un petit peu, un déséquilibre au niveau des hommes, parce qu'on a des hommes qui se

cherchent, qui ne savent plus ce qu'ils doivent être pour plaire aux femmes. Mais, je pense que c'est un équilibre qui va se faire, parce que les femmes aussi ont besoin des hommes qui ont l'air des hommes, à quelque part. [...] Probablement qu'on est en train d'équilibrer. Moi, quand je regarde des jeunes [pères] qui s'occupent de leurs enfants [...] je trouve ça super. [...] Puis, c'est des gars qui ont l'air super bien dans leur peau. [...] Les deux travaillent, les deux se partagent les choses. C'est vraiment un partenariat, vraiment plus un partenariat. Ça fait que je pense que ça a aidé beaucoup à ça [le mouvement des femmes] (pp. 47-50).

En fait, **des femmes membres de groupes d'intérêts constatent que le mouvement des femmes ou le féminisme sont perçus de manière plus négative depuis quelques années.**

Il est question de *backlash*⁸⁵ ou de ressac. Il faut préciser qu'au moment de colliger les données de cette recherche, les questions entourant le rôle du père dans la famille, la santé mentale des hommes (e.g., suicide) et le décrochage scolaire des garçons, étaient d'actualité. Les membres du groupe SEXO abordent le ressac en évoquant notamment **les préjugés qui entourent les féministes** :

C'est très péjoratif d'être féministe aujourd'hui. Moi, je le dis des fois dans une discussion là, puis c'est comme ils te regardent là, tu es féministe, puis c'est : Mon Dieu! (SEXO2).

On devrait être humanistes! J'ai appris ça l'autre fois. Hey, je suis là : Lâchez nous avec vos nouveaux concepts! (SEXO1).

Extrémistes (SEXO4).

On n'est pas des évadées de..., c'est ça. Les évadées de Lesbos, comme disaient *Rock et Belles Oreilles* (groupe d'humoristes québécois, rires)! *Rock et Belles Oreilles* appelaient ça les évadées de Lesbos. De l'île de Lesbos (rires, SEXO2).

Ah oui, c'est bon! (rires) Ça se peut-tu! (SEXO1).

C'est vrai, c'est comme, quand tu es féministe, bien là, elle doit être lesbienne, mais là c'est tout le temps, ou elle n'aime pas les hommes (SEXO2).

L'image de la butch, l'image de la butch. [...] Elle ne pogne pas, fait qu'il faut qu'elle chiale sur quelqu'un, t'sais. C'est comme... (SEXO1).

Elle fait peur aux hommes (SEXO2, pp. 59-61).

Les membres du groupe PLAN sont d'avis que **les changements apportés par le mouvement des femmes sont probablement très importants s'ils ont entraîné un tel backlash ou ressac**. Elles précisent leur position face à ce sujet :

[...] Je pense qu'il y a dû y avoir des changements assez importants si on vit un backlash comme on vit ces temps-ci, mais comment ils appellent ça, un ressac, il

⁸⁵ Pour reprendre l'expression de Susan Faludi (1991).

y en a un par rapport au féminisme. Un ressac par rapport au féminisme, c'est que donc les féministes ont ébranlé de quoi [...] (PLAN1).

[...] J'ai beaucoup de misère avec le discours effectivement des hommes actuellement qui se plaignent du mouvement féministe, qui disent que c'est, vous nous avez ébranlés [...] Parce qu'effectivement, la condition des femmes n'est pas égale à celle des hommes encore aujourd'hui sur plusieurs points [...] Ne commence pas à me dire que c'est de ma faute si on n'en parle pas de ta sexualité, tu as juste à en faire des émissions sur la sexualité ou sur ton rôle de père [...] C'est comme si nous on devrait, en fait, jouer le rôle de mères encore là, t'sais. Ça, je trouve c'est maternant [...] Je pense que oui, il y a un moment où effectivement, il faut faire les choses ensemble, mais il faut vraiment les faire ensemble, pas juste dire : Bien, regarde, on va vous intégrer à nos luttes. Mais intégrez-vous aussi! [...] Quand il y a un homme qui fait des *jokes* sexistes, bien les gars, dites-lui! Pas juste moi à dire : Écoute, ce n'est pas drôle ta *joke*. [...] (PLAN3, pp. 25-26).

Ici, PLAN2 exprime son **désaccord face à un argumentaire qui excuse la violence conjugale ou familiale** commise par certains hommes **en raison du désarroi vécu par certains** d'entre eux :

Bien c'est sûr que moi, je ne suis pas très solidaire des groupes d'hommes actuellement qui font bien « pitié », parce que quand un homme tue son ex-partenaire ou quelque chose comme ça, qu'on met tout le tort sur ces « pauvres hommes » (dit sur un ton ironique). [...] Je comprends que les hommes ont été foudroyés un peu par le mouvement féministe. On les a remis en question dans leur territoire, puis qu'ils sont obligés de se resituer, mais qu'ils répondent en tuant les ex-partenaires, puis en amenant souvent avec eux autres les enfants aussi, moi je ne peux pas être solidaire de ça. Parce que nous autres les femmes, on s'est fait marcher sur la tête pendant des siècles, puis on n'a pas tué nos enfants puis nos époux pour ça, t'sais. Qu'ils se posent les questions eux autres, puis qu'ils ne s'attendent pas à ce que ça soit nous autres qu'on leur pose les questions à leur place [...] (p. 27).

PLAN1 évoque **le système patriarcal et capitaliste comme cause principale des inégalités femmes-hommes** et non les individus comme tels. **La création de nouveaux modèles de relations femmes-hommes** apparaît une solution :

On a fait des gains, on a influencé l'éducation sexuelle, mais il reste que le système patriarcal est le même [...] puis je dirais qu'autant les hommes que les femmes en souffrent. Moi, par rapport au ressac, ce que j'ai de la difficulté, je n'ai rien contre qu'on en discute, mais qu'on s'auto-accuse, qu'on accuse l'autre sexe pour ça, c'est ça qui m'énerve. Surtout peut-être parce qu'une des forces de notre éducation de femmes est la culpabilité. [...] Donc, des fois je me dis, est-ce que ce n'est pas une autre arme qu'on reprend contre nous, parce qu'ils savent

qu'on se sent coupables? Bien t'sais, en même temps j'exagère, parce que des fois, ils me choquent quand ils me disent que je suis la mère de tous les maux, hein de la société actuelle, du décrochage [scolaire], de ci de ça, [...] alors que c'est quelque chose qui est beaucoup plus global. [...] Dans notre système de compétition, notre système patriarcal capitaliste, il faut toujours que tu trouves un responsable à quelque chose. Je pense qu'il ne faut pas quand même nier certaines difficultés que peuvent vivre les hommes, puis les jeunes hommes, mais est-ce qu'on peut, plutôt que s'accuser mutuellement, commencer à faire des ponts pour trouver des solutions pour avoir des nouveaux modèles [...] de rôles, hommes-femmes avec un tronc commun pour nos spécificités à part? T'sais ça, c'est à construire [...] (PLAN1, pp. 25-29).

En somme, les participantes sont en majorité favorables au mouvement des femmes, lui attribuant plusieurs avancées pour la condition des femmes, tant sur le plan de l'éducation sexuelle et de la sexualité, que sur d'autres aspects de leur existence. Pour plusieurs d'entre elles, l'égalité femmes-hommes n'est pas encore atteinte dans la société, particulièrement dans le domaine de l'éducation sexuelle et de la sexualité, et des efforts sont encore à consentir en ce sens. Cela étant posé, quelques femmes sont d'avis que le mouvement des femmes a pu ébranler certains hommes, mais elles demeurent optimistes, jugeant que des nouveaux modèles de relations femmes-hommes sont en train de se construire.

Revenons maintenant brièvement sur la question de savoir si **l'éducation sexuelle est « une affaire de femmes »**. Rappelons que la très grande majorité des participantes croit qu'**en théorie**, les interventions d'éducation sexuelle devraient viser autant les filles que les garçons et être réalisées autant par les femmes que par les hommes. **En pratique**, elles observent plutôt que les filles semblent davantage visées étant donné, notamment, le risque de grossesses imprévues et d'agressions sexuelles, mais aussi que les femmes sont davantage responsables de faire cette éducation. Des participantes expliquent ce phénomène par le fait que ce sont **souvent les groupes minoritaires sur le plan du pouvoir**, les femmes dans le cas présent, **qui initient le changement**. HOMO2 avance :

Moi je dirais qu'historiquement, si on regarde, c'est les femmes qui voulaient en parler, parce que c'est nous qui avons et avons toujours moins de pouvoir. Les relations ne sont pas équitables, entre hommes et femmes dans le domaine sexuel non plus et je pense que c'est les personnes qui sont en manque de

pouvoir qui entament la conversation et qui insistent que la conversation se continue (p. 23).

Et M1 d'ajouter : « Ça devrait être la même [éducation sexuelle pour les filles et pour les garçons], mais je pense que si c'est les femmes qui prennent ça en main, c'est parce que c'est les femmes qui en souffrent le plus. Puis, elles veulent que ça change. Je pense que beaucoup... de très grands changements ont passé par les femmes d'abord. Puis c'est comme un peu normal, c'est vraiment, si ce n'est pas la femme qui change ça, ce sera jamais l'homme » (p. 31). Une jeune femme, F10, constate cependant, comme d'autres de ses consœurs (e.g., F4), que les choses tendent à changer, que **les hommes s'engagent de plus en plus dans les questions entourant l'éducation sexuelle**. Elle exprime :

[...] Je pense que, dans un sens, ça s'est rétabli maintenant, parce que ce n'est plus juste une affaire de femmes ces questions-là (F10).

Donc, les hommes y prennent part aussi de plus en plus? (Chercheuse).

Aussi, de plus en plus, oui, oui. Moi, je le vois. [...] Les hommes, ils vont plus accompagner, ils vont plus en parler aussi (F10, pp. 18-19).

Cela étant posé, **quelques questions demeurent quant à l'émancipation des femmes et des filles en matière de sexualité**, notamment celle de savoir si ces dernières **vivent une sexualité qu'elles désirent vraiment, ou si elles ne copient pas simplement le modèle sexuel dominant, le modèle masculin**. Cette question préoccupe beaucoup les groupes d'intérêts, dont le groupe PLAN :

[...] En tout cas, tout ça pour dire qu'au niveau de la sexualité, c'est sûr qu'on l'a influencée je pense, mais qu'on a encore beaucoup de travail à faire, puis je ne sais pas jusqu'à quel point la libération des femmes au niveau de la sexualité se réalise réellement. [...] T'sais, il y avait l'article de *La gazette des femmes* dernièrement qui disait, le modèle sexuel est encore le modèle masculin. [...] Mais oui, le modèle féminin c'est quoi? Puis euh, t'sais chaque femme à qui on posait la question a dit, bien il n'y a pas de modèle, c'est chacun son modèle, mais ça ressemble à quoi une relation sexuelle qui est plus, qui part de la femme? [...] On suit-tu notre désir ou notre désir vient encore seulement du regard de l'autre sur soi? Il y a beaucoup de choses, je trouve, qu'on n'a pas encore, puis que les hommes à quelque part sont peut-être mieux dans leur sexualité que les femmes et ils l'imposent peut-être plus comme ça. [...] Je pense qu'on a encore à en parler et à voir jusqu'à quel point vraiment les femmes vivent leur sexualité selon leurs propres normes, leurs propres définitions, leur propre vision de la sexualité (PLAN4).

Moi, je me dis il faut, il y a comme des débats à approfondir là-dessus. [...] T'sais, on a été très actives dans ce domaine-là dans les années [19]80, je ne parle pas du groupe PLAN, mais les femmes, les féministes en santé, santé sexuelle, sexualité, il y a eu plein d'affaires. Là, on a fait un petit : Bah, il y a d'autres préoccupations, il y a d'autres réalités, tout ça, mais là c'est comme si on a encore besoin d'en débattre [...] (PLAN1, pp. 29-31).

En d'autres termes, **ce groupe appelle à remettre la sexualité des femmes à l'ordre du jour**. Le groupe SEXO se préoccupe également de cette question :

Moi, je trouve qu'il y a de plus en plus de femmes qui savent, bien en tout cas, il y en a qui savent ce qu'elles ne veulent pas, c'est déjà un pas, je pense, il y en a qui savent ce qu'elles veulent, c'est encore mieux, parce que là on est plus juste dans la négative, puis il y a des filles qui ont trouvé ce qu'elles voulaient. Non, en fait, à défaut de trouver ce qu'elles voulaient vraiment, elles ont copié le modèle des gars. [...] Je trouve, il y a des filles entre autres sur le plan de la sexualité : Hey, moi je m'en tape un différent à tous les mois! Elles sont fières, elles ont copié le modèle des gars : Moi, je m'affranchis sexuellement, envoye, je te les baise les tabarouettes, je les renvoie chez eux après (rires)! Non, mais excusez, je ne veux pas être drôle, c'est de l'agressivité là. Je me dis, à défaut de t'être trouvée, tu as copié le modèle masculin. Il est où ton érotisme là-dedans, il est où ton contact à l'autre, il est où...? Elles sont complètement déconnectées, mais elles ont l'impression de s'être trouvées, parce qu'elles ont copié le modèle des gars (SEXO3).

Elles ont copié le modèle dans le fond, dominant un peu? (Chercheuse)

Oui (SEXO3, p. 53-54).

Les membres du groupe COFE considèrent aussi fondamental que les femmes et les filles apprennent à **nommer leur désir à elles en matière de sexualité** :

Être capable d'effectivement te grounder, puis dire : Où est-ce qu'il est mon désir à moi? Je trouve que c'est un gros gros gros apprentissage, je trouve que c'est presque l'apprentissage d'une vie. [...] Moi, je trouve que c'est l'apprentissage que tu as à faire beaucoup dans la sexualité, oui, je trouve que c'est ça. De ne pas prendre tout ce qui passe, puis d'aller chercher toi aussi ce que tu veux, d'être capable de nommer ton désir toi aussi. [...] Particulièrement pour les filles, de te situer dans ton désir et non pas par rapport au désir des autres (COFE5, pp. 10-11).

À la lumière des propos de ces participantes, cette question apparaît être **un des défis actuels en matière de sexualité féminine**.

Le Tableau 19 résume les principaux constats tirés de l'analyse de contenu qualitative des *focus groups* et des entretiens individuels, pour chaque acteur et chaque dimension, en précisant dans quelle mesure ils sont présents chez les groupes d'intérêts, les mères et les filles. Comme l'analyse est de nature qualitative, aucun indicateur quantitatif traditionnel (e.g., fréquence) n'a été utilisé pour déterminer le « degré » de présence de ces constats dans le discours. Des indices plus généraux comme la récurrence (mentions à diverses reprises ou par plusieurs participantes) ou la saillance (insistance sur l'idée) de ces constats, ont été privilégiés.

Tableau 19

Résumé des principaux constats de l'analyse de contenu qualitative des focus groups et des entretiens individuels, par acteur et par dimension

Catégorie	Groupes (n=6)	Mères (n=10)	Filles (n=10)
ACTEURS			
1. École :			
• Très présente dans discours (traverse le discours)	√ ^a	√	√
• Acteur important car permet accès universel à ÉS ^b	√ (- RELI)	√ (- M2)	√
• Souvent mise en relation avec acteur famille	√	√	√
• Critique envers réforme scolaire, car risque de disparition ÉS	√ (- RELI)	√	√
• ÉS école devrait être bonifiée et approfondie	√	√	√
2. Famille :			
• Acteur important car lieu premier transmission valeurs	√	√	√
• Parents considérés pas toujours aptes à faire ÉS	√	√	√
• Mères : actrices familiales principales d'ÉS	√	√	√
3. Autres intervenant-es :			
• Rôle de soutien à acteurs école et famille	√	√	√
• Crédibilité accordée aux « spécialistes »		√	√

<ul style="list-style-type: none"> • Enjeux crédibilité et reconnaissance professionnelles entre les « autres intervenant-es » 	√		
4. Jeunes : <ul style="list-style-type: none"> • ÉS évoque spontanément l'adolescence (notion de risque), mais ÉS toute la vie (de 0 à ... ans) • Vision plutôt positive des jeunes 	√ √	√ √	√ √
5. Pairs : <ul style="list-style-type: none"> • Importance des pairs en ÉS, surtout à l'adolescence • Rôle positif de soutien social (rarement négatif) 	√ √	√ √	√ √
6. Médias : <ul style="list-style-type: none"> • Très présents dans discours (traversent le discours) • Sources d'information positive et accessible • Dénoncés pour information faussée, stéréotypée, sexiste, sensationnaliste ou très génitale (lien avec dimensions sexuelle et sociale) • Lien avec commercialisation de la sexualité • Importance d'ÉS alternative aux médias 	√ √ √ √ √	√ √ √ √ √	√ √ √ √ √
7. Église : <ul style="list-style-type: none"> • Très présente dans discours (traverse le discours) • Dénoncée et vue comme responsable des tabous, interdits et contrôle sexuels et du débat ayant entouré institutionnalisation d'ÉS 	√ √ (- RELI)	√ √ (-M9)	√ √
8. État: <ul style="list-style-type: none"> • Reconnaissance de son rôle dans ÉS • Absence de volonté politique en matière d'ÉS dénoncée 	√ √	√	
DIMENSIONS			
1. Didactique : <ul style="list-style-type: none"> • ÉS globale, intégrée, positive, précoce, à long terme et approfondie • Méthodes et techniques attrayantes, variées, dynamiques et concrètes • Intervenant-es d'ÉS formé-es, à l'aise, ouvert-es 	√ (- RELI) √ (- RELI) √ (- RELI)	√ √ √	√ √ √

<p>d'esprit, empathiques, ayant sens humour (et attitudes non machiste, non sexiste, non homophobe, non abusive, non religieuse)</p> <ul style="list-style-type: none"> • Prendre en compte enjeux interculturels dans interventions d'ÉS • Enjeux évaluation interventions d'ÉS (besoins, effets) • Enjeux formation et soutien aux intervenant-es d'ÉS 	√	√	√
<p>2. Reproductive/sociosanitaire :</p> <ul style="list-style-type: none"> • Très présente dans discours (traverse le discours) • Base indispensable, mais pas suffisante • Importance contraception et prophylaxie (accessibilité, soutien à) • Vision nuancée de grossesse adolescence, désir de l'éviter et respect du libre choix face à grossesse non planifiée • Si ÉS trop axée sur dimension repro/sociosan., risque entraîner vision négative sexualité 	√	√	√
<p>3. Sexuelle :</p> <ul style="list-style-type: none"> • Moins abordée en général (pudeur) • Sexualité purement génitale dénoncée • Importance d'être prêt-e avant d'avoir des relations sexuelles • Désir d'information sur gestes et relations sexuels et sur phénomènes sociaux sexuels « en émergence » • Plaisir moins discuté; vu de manière positive surtout, ambivalente parfois et plus rarement négative • Plaisir sensuel versus purement génital 	√ √ √ √ √ (- RELI) √	√ √ √ √ √ √	√ √ √ √ √ √
<p>4. Affective/relationnelle :</p> <ul style="list-style-type: none"> • Dimension fondamentale à approfondir • Questionnements p/r à amour et relations amoureuses • Remise en question modèle amoureux traditionnel 	√ √ √	√ √ √	√ √ √

<ul style="list-style-type: none"> • Importance de connaissance de soi, estime de soi et affirmation de soi • Rapport à sexualité parfois complexe 	√	√ √	√
5. Axiologique/éthique : <ul style="list-style-type: none"> • ÉS, sexualité et valeurs considérées importantes • Enjeux de l'ÉS beaucoup liés aux valeurs portées par les différents acteurs • Respect (soi et autres), ouverture d'esprit et tolérance comme valeurs fondamentales • Interruption volontaire de grossesse acceptée mais pas considérée comme geste anodin • ÉS : idéalement responsabilité de toute la société • ÉS : idéalement responsabilité autant femmes qu'hommes • Enjeux culturels autour de tolérance, diversité, minorités discutés • Responsabilité éthique intervenant-es d'ÉS face à « clientèle » 	√ √ √ (-RELI) √ (-RELI) √ √ √ √	√ √ √ √ (-M2) √ √ √ √	√ √ √ √ √ √ √ √
6. Sociale/psychosociologique : <ul style="list-style-type: none"> • Normes et contrôle sexuels (tabous, interdits), jugement et ÉS différenciés selon le sexe dénoncés • «Hypersexualisation» société et banalisation sexualité / sexualisation précoce (filles) / standards élevés image corporelle et violence sexuelle et amoureuse dénoncés • Ouverture aux différentes orientations sexuelles • Plusieurs aspects positifs (contraception et IVG, liberté et plaisir sexuels, plus d'égalité F-H, accès à ÉS, lutte contre violence sexuelle et amoureuse/conjugale) et quelques aspects négatifs (malaise certains hommes) du féminisme et ressac discutés 	√ (- RELI) √ √ (- RELI) √	√ √ √ (- M2, M4, M9) √	√ √ √ √

Note. ^a √ = Idée très présente chez ce groupe; √ = Idée présente chez ce groupe. ^b ÉS = Éducation sexuelle.

En somme, ces résultats corroborent et apportent des précisions à plusieurs constats issus de l'analyse qualitative et quantitative de l'association de mots, permettant une compréhension plus approfondie du contenu des représentations et des prises de position des participantes à leur égard. La section suivante trace un portrait global des principales convergences et divergences entre les discours des groupes d'intérêts, celui des mères et celui des filles.

3.3.2 Convergences et divergences des discours : groupes d'intérêts agrégés versus mères et filles agrégées; groupes d'intérêts entre eux; mères et filles entre elles

L'analyse qualitative verticale (intragroupe, intrasujet, intragénérationnelle) et horizontale (intergroupe, intergénérationnelle, comparaison entre les groupes d'intérêts et les mères et filles) des *focus groups* et des entretiens individuels, réalisée grâce à la constitution de fiches analytiques, a permis de repérer des convergences et des divergences (en termes de contenu de la représentation et de prises de position par rapport à ce contenu) entre les discours des groupes d'intérêts agrégés (discours plus « collectif ») et ceux des mères et des filles agrégées (discours plus « individuel »); entre ceux des différents groupes d'intérêts; et entre celui des mères et celui des filles. Rappelons que les fiches analytiques résument les principaux constats effectués pour chaque groupe d'intérêt (n = 6), chaque mère (n = 10) et chaque fille (n = 10). Ainsi, 26 fiches analytiques représentant un total de 98 pages ont été élaborées. Les Annexes E et F montrent respectivement un exemple de fiche analytique pour les groupes d'intérêts et un autre pour les mères-filles. Étant donné le travail d'analyse déjà effectué dans la section précédente, seules certaines convergences et divergences plus marquantes sont mises en lumière ou rappelées ici, afin de ne pas alourdir le texte.

3.3.2.1 Les groupes d'intérêts versus les mères et les filles : discours « collectif » et discours « individuel »

Une façon de comparer les groupes d'intérêts agrégés avec les mères et les filles agrégées a été d'explorer la couverture spontanée du champ de représentations, c'est-à-dire de vérifier

dans quelle mesure les participantes ont spontanément⁸⁶ abordé l'ensemble des catégories (acteurs, dimensions et sous-catégories) repérées dans l'analyse qualitative des *focus groups* et des entretiens individuels. Le Tableau 20 présente la couverture spontanée du champ de représentations de l'éducation sexuelle par les groupes d'intérêts, les mères et les filles.

Tableau 20

Couverture spontanée du champ de représentations par les groupes d'intérêts, les mères et les filles

Nombre catégories spontanément abordées (n = 28)^a	Groupes (n = 6)	Mères (n = 10)	Filles (n = 10)	Mères et Filles (n = 20)
Totales	3 (PLAN, COFE, RELI)	0	0	0
24 à 27 (moins de 5 absentes)	3 (GROS, SEXO, HOMO)	6 (M1, M4, M6, M7, M8, M10)	2 (F7, F9)	8
23 et moins (5 et plus absentes)	0	4 (M2, M3, M5, M9)	8 (F1, F2, F3, F4, F5, F6, F8, F10)	12

Note. ^a n = 28 catégories : incluent les 8 acteurs et les 20 sous-catégories des dimensions.

De manière générale, on observe une plus large couverture spontanée du champ de représentations de l'éducation sexuelle chez les groupes d'intérêts que chez les mères et les filles. L'acteur État et la sous-catégorie « féminisme » de la dimension sociale/psychosociologique sont les catégories qui sont les moins abordées de manière

⁸⁶ Le terme « spontanément » est important ici, parce qu'il rend compte du fait que certaines catégories ont été abordées à la suite d'une question générale, sans qu'aucune question spécifique s'y rapportant n'ait encore été posée. Par contre, d'autres catégories n'ont émergé qu'à la suite de questions spécifiques sollicitant une réponse de la part des participantes. Il nous est apparu étonnant de constater à quel point certains groupes, notamment, abordaient d'emblée un nombre impressionnant de catégories, alors que c'était moins le cas d'autres participantes, des mères et des filles surtout, qui les ont abordées au fur et à mesure de l'entretien.

spontanée par les participantes (groupes d'intérêts, mères et filles); elles apparaissent donc plus secondaires⁸⁷.

Plus précisément, les groupes PLAN, COFE et RELI abordent spontanément l'ensemble des acteurs, des dimensions et des sous-catégories repérées dans l'analyse qualitative des discours. Trois facteurs semblent être en lien avec la couverture spontanée plus large du champ de représentations par ces groupes. D'abord, il s'agit de discours plus collectifs issus de la pensée de groupes d'intérêts qui ont réfléchi ensemble sur différentes questions entourant l'éducation sexuelle et la sexualité, et qui ont posé des actions communes à ces égards. De plus, ces trois groupes d'intérêts apparaissent plus politisés (engagés politiquement) face à la question. En effet, ils ont tous participé activement au débat ayant entouré l'institutionnalisation de l'éducation sexuelle au Québec dans les années 1980 (e.g., sondage, pétition et coalition; avis; représentation auprès du gouvernement). Enfin, ces discours collectifs et plus politisés sont le fait de femmes en moyenne un peu plus âgées, donc susceptibles d'avoir une expérience du sujet plus étendue (e.g., plus de situations vécues en rapport à l'éducation sexuelle ou à la sexualité).

Les groupes GROS, SEXO et HOMO, quant à eux, évoquent spontanément presque l'entièreté des acteurs, dimensions et sous-catégories repérées dans l'analyse qualitative (moins de 5 catégories absentes). Ces groupes ont eux aussi élaboré une pensée collective en matière d'éducation sexuelle et de sexualité, en plus de poser des actions communes dans ces domaines (e.g., interventions éducatives ou de prévention/promotion auprès des jeunes), mais ils apparaissent moins politisés face à la question de l'éducation sexuelle en particulier (e.g., n'ont pas participé au débat social). Aussi, leur discours est le fait de femmes en moyenne plus jeunes, avec une expérience possiblement moins étendue du sujet.

⁸⁷ Même si le féminisme comme mouvement social apparaît moins dans le discours spontané des participantes, il importe de souligner que la question des rapports sociaux de sexe (rapports femmes-hommes, enjeux d'égalité, rapports de pouvoir genrés) est transversale, c'est-à-dire qu'elle traverse tout le discours.

Les mères et les filles ferment respectivement les rangs, les premières abordant spontanément plus d'acteurs, de dimensions et de sous-catégories que les dernières. D'une part, les discours des mères et des filles sont produits sur un plan plus individuel (en tant qu'actrices du quotidien⁸⁸) et d'autre part, les filles étant plus jeunes, il est possible qu'elles aient une moins grande connaissance du sujet ou une expérience moins étendue en la matière que leurs mères. En plus de l'acteur État et de la sous-catégorie « féminisme » de la dimension sociale/psychosociologique, les sous-catégories « orientations sexuelles, homophobie et hétérosexisme » et « sexualisation précoce/image corporelle » de cette même dimension sont moins spontanément évoqués par les mères et les filles. En outre, les sous-catégories « valeurs générales » et « questions éthiques » de la dimension axiologique/éthique et celle du « plaisir sexuel » de la dimension sexuelle sont, pour leur part, moins abordés spontanément par les filles seulement.

En somme, le caractère collectif par comparaison au caractère individuel des discours, le degré de politisation (engagement politique) plus ou moins grand face à l'objet et l'âge des participantes semblent influencer la couverture spontanée du champ de représentations de l'éducation sexuelle dans la présente étude⁸⁹. Cependant, une nuance, liée au choix de la méthode de collecte de données, doit être apportée à ces résultats. En effet, parce qu'il intègre plusieurs participantes à la fois, le *focus group* est susceptible de générer plus de données qu'un entretien réalisé auprès d'une seule personne. Cela étant précisé, certains groupes d'intérêts ont spontanément abordé un nombre plus élevé de catégories que d'autres groupes d'intérêts, malgré l'utilisation d'une technique de collecte identique. Il en va de même pour les mères, qui ont spontanément abordé un nombre plus élevé de

⁸⁸ Cela n'exclut pas le fait que les mères et les filles présentent des insertions sociales autres qui peuvent teinter leur discours « individuel » d'une dimension plus « collective ». Par exemple, une mère a longtemps milité avec d'autres femmes pour l'accès à la contraception et à l'interruption volontaire de grossesse et une fille s'implique activement à la radio communautaire de son quartier. Leur engagement social/communautaire peut teinter leur discours « individuel » d'une dimension plus « collective » (voir la section traitant de l'ancrage des représentations sociales). Et vice versa : des participantes interviewées en groupe, à titre de membre d'un groupe d'intérêts porteur d'un discours « collectif », évoquent aussi parfois des réalités de leur vie « individuelle », en tant que mère, par exemple.

⁸⁹ Il est plausible que l'intérêt plus élevé porté envers certains aspects de l'éducation sexuelle plutôt qu'envers d'autres, soit également en cause. En effet, les catégories spontanées représenteraient ce qui préoccupe le plus chaque groupe ou chaque femme, alors que les manquantes susciteraient moins d'intérêt chez les participantes qui ne les abordent pas. Cela étant précisé, le degré d'engagement sociopolitique plus marqué, surtout présent chez les groupes d'intérêts, peut les amener à élargir leur vision, à envisager plusieurs perspectives pour mieux comprendre le thème débattu, résultant en un discours spontané plus élaboré.

catégories que les filles, bien que la même technique de collecte de données ait été utilisée pour ces deux populations. Les sections suivantes mettent en exergue certaines convergences et divergences entre les discours des groupes entre eux, et des mères et filles entre elles, en tenant compte, cette fois, de l'ensemble des discours produits dans les *focus groups* et les entretiens (et non seulement des catégories évoquées spontanément).

3.3.2.2 Les groupes d'intérêts entre eux : mise en exergue des aspects sociaux et politiques de l'éducation sexuelle

En plus de présenter un champ représentationnel commun assez étendu, les groupes d'intérêts ont pour particularités d'aborder plusieurs aspects sociaux et politiques de l'éducation sexuelle et de considérer le rôle des instances sociales ou étatiques en la matière. Par exemple, il est question de débats sociaux entourant certaines questions liées à la sexualité (e.g., institutionnalisation de l'éducation sexuelle, interruption volontaire de grossesse, reconnaissance de l'homoparentalité), de l'argumentaire des différentes parties qui s'opposent face à ces questions, et du rôle de l'État et de ses instances (e.g., ministères de l'Éducation, de la Santé et des Services Sociaux, de la Justice) ou des groupes communautaires (e.g., organismes communautaires qui s'intéressent à des questions liées à la sexualité) dans l'éducation sexuelle. En d'autres termes, les groupes d'intérêts tendent à inclure plusieurs considérations sociales et non seulement strictement individuelles dans leur analyse de l'éducation sexuelle et dans les actions qu'ils proposent à cet égard⁹⁰.

Par exemple, le groupe SEXO déplore l'absence de volonté politique du gouvernement en matière d'éducation sexuelle et le groupe COFE, celle de lignes directrices claires pour mener de telles interventions. Aussi, le groupe HOMO met l'accent sur diverses questions liées à la diversité sexuelle et culturelle (e.g., intégration d'une réflexion sur les minorités sexuelles et culturelles en éducation sexuelle), en plus de souligner la pertinence de contrer l'homophobie en milieu scolaire (et en milieu de travail) par des « politiques assez fermes de tolérance zéro sur toutes sortes de propos haineux » (HOMO2, p. 15). En outre, le groupe RELI est d'avis que « l'école impose les valeurs de l'État » qui « ne sont pas

⁹⁰ C'est aussi le cas des mères et des filles, mais dans une moindre mesure.

toujours harmonieuses avec les valeurs d'un parent catholique » (RELI7, p. 3). Enfin, les groupes GROS et PLAN avancent la pertinence d'élargir l'éducation sexuelle à toute la société (et non seulement aux jeunes), afin de favoriser la diffusion de messages préventifs et promotionnels cohérents, favorisant le bien-être sexuel de toutes et de tous. Ils mettent en relief la contribution potentielle des organismes communautaires à cet égard (voir acteur autres intervenant-es), qui pourraient, par le biais de l'éducation aux adultes (e.g., formations, groupes de soutien aux parents), outiller différents membres de la population, qui auraient à leur tour l'occasion de partager la connaissance dans leur milieu de vie, en devenant des informateurs clés. Des membres du groupe GROS illustrent ce processus de dissémination de l'information :

Tout et chacun, je pense qu'on peut faire, on peut avoir une influence sur des gens qui nous entourent [...] Des fois, on va dire quelque chose à quelqu'un sur un oubli de pilule, exemple t'sais, combien de personnes ne savent pas qu'après un oubli de plus de vingt-quatre heures, c'est dangereux, exemple. Bien, si on le dit à quelqu'un, que cette personne-là peut le dire à une autre, je pense qu'il ne faut pas minimiser ces impacts-là aussi (GROS6).

C'était ça l'autre... l'autre mot que je cherchais, les adultes significatifs en général aussi, je pense. Les parents, les enseignants ont sûrement un rôle plus privilégié, mais je pense que ce serait préférable si tout adulte pouvait donner de l'information juste puis complète à tout jeune qui en a [besoin] ... (GROS4, pp. 22-23).

Ces deux groupes montrent en fait le rôle des organismes communautaires comme structures médiatrices permettant de relier l'individuel et le social. En effet, ces derniers sont facilement accessibles aux individus dans leur milieu de vie et leur procurent l'accès à des ressources (e.g., connaissances) et des occasions de participation sociale (e.g., agir comme informateur clé dans son milieu).

Plus spécifiquement, les discours des groupes GROS, PLAN et COFE sont ceux qui partagent le plus d'éléments communs. Ces trois groupes ont des préoccupations féministes⁹¹ et ils présentent une vision similaire de l'éducation sexuelle, préconisant une

⁹¹ Contrairement aux groupes PLAN et COFE, le groupe GROS ne se décrit pas ouvertement comme « féministe ». Cependant, les bénévoles et les intervenantes doivent être des femmes. De plus, philosophiquement, bien que ce groupe se présente comme « neutre » face à l'interruption volontaire de grossesse, mettant l'accent sur le soutien offert directement aux femmes plutôt que sur le débat entourant cette question, dans la pratique, il est pro-choix, optant pour le libre choix des femmes qui se retrouvent face à une

approche globale et positive de la sexualité et promouvant des valeurs de respect et d'ouverture d'esprit. Les femmes membres du groupe GROS, en moyenne plus jeunes, ont comme particularité d'avoir toutes (sauf une) suivi le programme scolaire d'éducation sexuelle FPS. Elles le mentionnent d'ailleurs d'emblée et fréquemment. De plus, ce groupe a une bonne connaissance des jeunes, faisant régulièrement des interventions psychosociales ou de promotion/prévention en matière de sexualité auprès d'elles et eux. Tout comme le groupe PLAN, il discute, tout en ne s'y limitant pas, de plusieurs enjeux liés à la dimension reproductive/sociosanitaire (e.g., état du débat et des services en planification des naissances, contraception et rapports sociaux de sexe, protection de la fertilité). Le groupe PLAN porte, de plus, un éclairage riche sur les phénomènes d'« hypersexualisation » de la société et de banalisation de la sexualité et sur le féminisme au Québec (e.g., ressac, critique du patriarcat). Tout comme le groupe GROS, le groupe COFE, formé en majorité d'enseignantes, connaît bien les jeunes, mais aussi le milieu scolaire, et contribue à la compréhension des enjeux qui concernent l'acteur école et la dimension didactique (e.g., enjeux liés à la réforme scolaire et à la formation et au soutien offerts aux enseignant-es responsables de l'éducation sexuelle). Ce groupe se préoccupe aussi beaucoup des questions relatives aux stéréotypes sexuels et au sexisme en éducation sexuelle.

Les discours des groupes HOMO et SEXO souscrivent aussi à cette vision globale, positive, empreinte de respect et d'ouverture d'esprit, en plus de présenter certaines particularités. Bien que l'ensemble des groupes d'intérêts (sauf le groupe RELI) soit favorable aux différentes orientations sexuelles, le groupe HOMO apporte un éclairage très intéressant aux diverses réalités entourant l'homosexualité, la bisexualité, l'hétérosexisme, l'homophobie, l'homoparentalité, et les autres enjeux de diversité (e.g., sexuelle, culturelle, de modèle familial), en plus de mettre en lumière les défis auxquels sont confrontées les lesbiennes en particulier (e.g., double exclusion basée sur le sexe/genre et l'orientation

grossesse non planifiée. En fait, il serait possible de qualifier les jeunes femmes membres du groupe GROS « d'héritières du féminisme » (Bouchard, St-Amant, Rinfret, Baudoux, & Bouchard, 2003), pour faire référence à la génération de filles qui suit celles des féministes de la seconde vague. D'ailleurs, les participantes du groupe GROS ont en moyenne 26,2 ans et énoncent de nombreuses contributions positives du mouvement des femmes à l'éducation sexuelle (voir sous-catégorie « féminisme » de la description plus haut).

sexuelle, résultant en une forme d'invisibilité sociale). D'ailleurs, ce statut doublement minoritaire (sexe/genre et orientation sexuelle) semble être en lien avec certaines divergences d'opinions ou avec une importance différente accordée à certains enjeux d'éducation sexuelle au sein des membres de ce groupe. En effet, bien que toutes dénoncent le sexisme et l'homophobie (ainsi que le racisme), deux participantes (HOMO2 et HOMO3) fondent davantage leur analyse sur le genre/sexe et l'orientation sexuelle, alors que les deux autres (HOMO1 et HOMO4) envisagent surtout l'orientation sexuelle. Cette divergence est mise en lumière lorsque les membres de ce groupe se montrent en désaccord sur qui, des femmes ou des hommes homosexuels, souffrent le plus de l'homophobie (voir sous-catégorie « orientations sexuelles, homophobie et hétérosexisme »).

Pour sa part, le groupe SEXO fait une contribution particulière à la compréhension de la situation de l'éducation sexuelle au Québec (e.g., élaboration et implantation du programme de FPS), en plus d'évoquer de nombreux enjeux d'ordre didactique. De plus, bien que ce groupe aborde les aspects sociaux et politiques de l'éducation sexuelle, il semble moins adopter une position politique de « lutte » en faveur du changement social que les autres groupes d'intérêts (e.g., lutte pour l'accès à la planification des naissances, pour la reconnaissance des mères lesbiennes et de l'homoparentalité, pour les droits des femmes et le non-sexisme en éducation, etc.). Malgré qu'il souhaite, comme les autres, que l'éducation sexuelle soit plus largement intégrée à tous les milieux de vie, il appert que l'enjeu d'une reconnaissance sociale de la profession de sexologue, parmi les autres professions du domaine de la santé et des services sociaux, le touche plus particulièrement (voir l'acteur autres intervenant-es). De plus, ce groupe insiste sur des aspects affectifs/relationnels plus individuels, tels que l'identité sexuelle et l'intimité, considérés, pour reprendre l'expression de SEXO1, comme « noyaux » de l'éducation sexuelle.

En fait, c'est le discours du groupe RELI qui contraste davantage avec celui des autres groupes d'intérêts de l'étude. Il se distingue notamment par l'adoption d'un cadre moral et axiologique catholiques qui se traduit par un accent mis sur l'éducation à l'amour plutôt qu'à la sexualité, cette dernière ayant comme but la procréation (« ouverte à la vie ») dans le mariage, et une position défavorable à la contraception, à l'interruption volontaire de

grossesse et à l'homosexualité (et à la bisexualité). Son argumentaire présente quelques particularités qu'il est pertinent de souligner. D'abord, il arbore une position défensive, c'est-à-dire que les femmes qui en sont membres se montrent d'emblée et avec constance en opposition avec les positions des acteurs laïques de l'éducation sexuelle (e.g., école, autres intervenant-es, État), révélant ainsi leur rupture avec ces derniers. Fait intéressant, elles reprochent souvent aux intervenant-es, dont les sexologues, de mettre l'accent sur la dimension strictement sexuelle de l'éducation sexuelle. Or, les femmes membres du groupe SEXO insistent sur ses aspects affectifs/relationnels et axiologiques. Aussi, le discours du groupe RELI se caractérise par une prétention de vérité, décelable à travers l'utilisation fréquente de vocables tels que « véritable » sexualité humaine, sexualité trouve sa « vraie » place, le « vrai » sens de la sexualité humaine, etc. Cette position confère un statut d'universalité à leur vision, ses membres mentionnant à quelques reprises que cette dernière n'est pas seulement celle des catholiques, mais qu'elle est universelle. En témoigne cet extrait : « Mais c'est un inconfort général [pas rapport à l'éducation sexuelle] qui n'a pas rapport aux catholiques en particulier. La mission de l'amour, de l'éducation sexuelle que nous... sur laquelle on a réfléchi, elle ne se veut pas une opinion, je veux dire, c'est vraiment quelque chose qui va chercher les valeurs universelles. C'est une prétention universelle qu'on a! » (rires, RELI1, p. 11). De plus, le discours de ce groupe est empreint d'une conception naturaliste (essentialiste) de la sexualité; ses membres discutent de valeurs « naturelles », de sexualité « naturelle », de relations femmes-hommes au sens « naturel », de « galvaudage de la nature » féminine, etc. Enfin, leur discours insiste sur le caractère humain de la sexualité, telles qu'en témoignent ces expressions : sexualité « humaine », « déshumanisant », pleinement « humain », projet de vie « humain ».

3.3.2.3 Les mères et les filles : transmission intergénérationnelle des savoirs liés à la sexualité

Cette section présente les principales convergences et divergences intergénérationnelles entre le discours des mères et celui des filles, en plus d'aborder quelques considérations qui relèvent plus spécifiquement de la transmission mères-filles des savoirs liés à la sexualité. À noter que cette question a fait l'objet de communications passées (Boucher 2001; Boucher, 2004) et qu'elle fera l'objet de publications futures (Boucher, en préparation).

De façon générale, le champ de représentations des mères et des filles partage plusieurs éléments communs. Mentionnons d'entrée de jeu qu'elles considèrent l'éducation sexuelle, la sexualité et les relations amoureuses très importantes. Rappelons les propos de filles (e.g., F5, F10) à l'effet que l'éducation sexuelle et la sexualité, « ça te suit toute la vie » ou de mères et de filles arguant la pertinence de faire plus d'éducation sexuelle. Cela sans compter les nombreux questionnements amoureux évoqués, le respect de soi et de l'autre comme valeur phare, qui se traduit notamment par l'importance de se sentir prête et même, pour plusieurs, d'aimer son partenaire, pour avoir des relations sexuelles. En outre, il importe de souligner l'omniprésence de la dimension reproductive/sociosanitaire dans le discours des unes comme des autres, la prévention des grossesses non planifiées par le recours à la contraception (très présente dans le discours des mères et des filles) et, dans une moindre mesure, la protection contre les ITSS/SIDA (surtout présente dans le discours des filles), sont au cœur des préoccupations. D'ailleurs, plusieurs mères ont facilité l'accès à des moyens de contraception et de prophylaxie à leurs filles, soit en leur offrant de les accompagner chez le médecin pour qu'elles obtiennent des contraceptifs oraux ou en rendant des condoms disponibles à la maison. Aussi, contrairement aux générations précédentes, les menstruations sont ouvertement discutées entre mères et filles, certaines mères conférant à leur arrivée une valeur de rituel de passage, du statut de fillette à celui de jeune fille. Cela étant posé, l'éducation sexuelle ne saurait se limiter à sa dimension reproductive/sociosanitaire; cette dernière constitue une base indispensable, mais non suffisante, à une éducation sexuelle jugée complète ou satisfaisante.

Par ailleurs, mères et filles soulignent le rôle important joué par les pairs, qu'il s'agisse d'amies du même âge ou plus âgées qu'elles ou de compagnes de classe, dans leur éducation sexuelle. Ces dernières se révèlent des sources d'information, mais surtout de soutien émotionnel considérables. Bien qu'ils fassent l'objet de critiques, les médias sont aussi perçus comme sources d'information positive par les mères et les filles. Plusieurs mères, n'ayant pas reçu d'éducation sexuelle explicite dans leur jeunesse, se sont informées par le biais de livres, en autodidactes. Ces mères ont toutes donné l'occasion à leurs filles de s'informer de cette façon. Ces dernières rapportent d'ailleurs apprécier regarder des

émissions de télévision ou lire des magazines qui traitent de sexualité⁹². Aussi, mères et filles accordent une crédibilité importante en matière d'éducation sexuelle aux spécialistes, par exemple aux sexologues, aux psychologues et aux infirmières, bref à des intervenant-es formé-es, qui présentent une vision positive de la sexualité, une aisance à en parler et une ouverture d'esprit à cet égard, en plus de recourir à des méthodes attrayantes, variées, dynamiques et concrètes, proches de l'expérience, car pour elles, rien ne vaut le témoignage de l'expérience. Enfin, les mères et les filles dénoncent le jugement et l'éducation différenciés selon le sexe et attribuent de nombreuses contributions positives au mouvement des femmes en matière d'éducation sexuelle et de sexualité, notamment l'accès à la contraception et à l'interruption volontaire de grossesse et la plus grande liberté sexuelle pour les femmes.

Quelques différences intergénérationnelles apparaissent dans le champ représentationnel des mères et des filles. Bien que l'acteur école soit présent dans le discours des unes comme des autres, il est omniprésent dans celui des filles. En effet, ces dernières ont toutes suivi le programme scolaire obligatoire de FPS, volet *Éducation à la sexualité*, ce qui n'est pas le cas des mères. Ce programme est d'ailleurs évoqué spontanément par l'ensemble des filles. En contrepartie, pour les mères, c'est l'acteur Église catholique qui est sur toutes les lèvres. Elles le considèrent responsable des tabous et interdits sexuels de leur jeunesse. En comparaison à leurs mères, qui rapportent avoir peu ou pas reçu d'éducation sexuelle explicite dans leur famille (parfois un peu de leurs sœurs aînées ou de leur mère), les filles déclarent que leur mère a, en général, joué un rôle important dans ce domaine, entre autres sur le plan de la contraception.

En outre, les mères et les filles abordent la dimension sociale/psychosociologique de l'éducation sexuelle, mais elles insistent sur des éléments différents. Les mères dénoncent avec force et constance les normes et contrôle sociaux sexuels, plus précisément les tabous et les interdits sexuels de leur jeunesse, mais aussi les normes différenciées selon le sexe

⁹² Il est intéressant de noter que l'Internet est relativement peu évoqué comme source d'information par les filles de l'échantillon. Il faut rappeler que les entrevues ont été menées en 2002-2003 et que les filles évoquent beaucoup leur adolescence comme période de référence. L'accès et le recours à Internet étaient moins généralisés qu'actuellement.

qui désavantageaient plus souvent qu'autrement les femmes. Elles sont également très préoccupées par la violence sexuelle ou dans les relations amoureuses que leurs filles ont pu ou pourraient subir. La prévention en ce domaine leur apparaît fondamentale, voire urgente. D'ailleurs, bien que mères et filles sont autant en faveur de l'égalité femmes-hommes en matière d'éducation sexuelle et de sexualité, les filles semblent d'avis qu'elle est davantage atteinte que leurs mères.

Les filles expriment pour leur part le désir d'obtenir de l'information plus approfondie et concrète sur plusieurs sujets touchant l'éducation sexuelle, notamment sur les différentes orientations sexuelles, envers lesquelles elles démontrent une grande ouverture d'esprit. Elles souhaitent, de plus, entendre davantage parler d'aspects sexo-affectifs divers, tels que les tenants et aboutissants des relations amoureuses (e.g., différencier l'amour de l'amitié, communication dans le couple, ruptures amoureuses), les différents gestes et pratiques sexuels (e.g., masturbation, caresses, relations sexuelles), dont certains phénomènes sociaux sexuels (e.g., ami-es avec bénéfices sexuels, dits *fuck friends*, relations sexuelles à trois, échangisme, activités sociales sexualisées), qui leur semblent plus présents dans la société. En d'autres termes, les filles réclament, pour reprendre l'expression de F2, une meilleure « préparation » sexuelle affective qui leur permettrait d'avoir une sexualité plus épanouissante. D'ailleurs, il est intéressant de noter que, malgré cet intérêt marqué pour la dimension sexuelle de l'éducation à la sexualité, les filles évoquent très peu le plaisir sexuel. Est-ce par pudeur ou en raison d'un tabou persistant sur la sexualité des filles? Cette question demeure à explorer.

Cette recherche n'avait pas pour objectif de documenter de manière exhaustive les dynamiques intrafamiliales propres à chaque dyade au regard de la transmission mères-filles des savoirs liés à la sexualité. Néanmoins, l'analyse globale du récit des expériences intrafamiliales a permis de dégager certains constats qui apparaissent particulièrement intéressants. Ils ont trait à l'évolution et à la qualité de la communication mères-filles en matière de sexualité, à la transmission intergénérationnelle de valeurs s'y rapportant et au rôle d'informatrice clé joué par des mères et des filles dans leurs communautés.

Le Tableau 21 montre l'évolution de la qualité de la communication mères-filles en matière de sexualité pour chaque dyade, de la période couvrant l'adolescence des filles à actuellement (ces dernières sont de jeunes adultes au moment de la collecte des données). Le « degré » de qualité de la communication est le résultat de l'évaluation faite par les participantes, chacune s'étant prononcée sur la question en cours d'entretien. Fait à noter, les mères et les filles de chaque dyade portent des jugements similaires relativement à cette question.

Tableau 21

Évolution de la qualité de la communication mères-filles en matière de sexualité de l'adolescence à actuellement

Qualité communication mères-filles	Période	
	Adolescence	Actuellement
Faible	M4 et F4	
Moyenne		M4 et F4
Très bonne	M1 et F1 M3 et F3 M9 et F9	M1 et F1 M3 et F3 M9 et F9
	M2 et F2 M6 et F6 M10 et F10	M2 et F2 M6 et F6
Excellente		M10 et F10 M5 et F5 M7 et F7 M8 et F8

Cinq dyades mères-filles rapportent une qualité de communication stable dans le temps et élevée, trois (M5-F5, M7-F7, M8-F8) la qualifiant d'« excellente » et deux de « très bonne » (M2-F2, M6-F6). Les cinq autres dyades présentent une amélioration de la communication mères-filles dans le temps, allant de très bonne à excellente pour une dyade (M10-F10), de moyenne à très bonne pour trois autres dyades (M1-F1, M3-F3, M9-F9) et de faible à moyenne pour la dernière dyade (M4-F4). En d'autres termes, aux dires des

participantes, la qualité de la communication mères-filles en matière de sexualité est élevée pour plusieurs dyades et s'est améliorée avec le temps pour nombre d'entre elles.

Certaines caractéristiques sont particulièrement associées à une communication mères-filles sur la sexualité jugée positive ou optimale. Elle se distingue, sans s'y limiter, par une initiation mutuelle des conversations sur la sexualité, par une aisance à parler d'un ensemble varié de sujets s'y rapportant (incluant la dimension sexuelle), par une vision positive de la sexualité, par une ouverture d'esprit face à ces questions, et par une attitude maternelle affirmative et empreinte de soutien qui encourage fortement l'affirmation de soi des filles, leur permettant de vivre une sexualité à la fois libre et sécuritaire. Il importe de préciser que mères et filles contribuent à la qualité de la communication.

Déjà en place à l'adolescence pour les dyades M5-F5, M7-F7 et M8-F8, cette communication de grande qualité s'est développée au cours des années au sein de la dyade M10-F10, la question de la relation amoureuse de M10 avec une femme étant dorénavant ouvertement discutée. Ces mères et filles se disent proches, elles ont des échanges fréquents et profonds; les mères, affirmatives, transmettent cette valeur à leurs filles, leur rendent les moyens de contraception et de prophylaxie accessibles et leur offrent un lieu sécuritaire pour explorer librement leur sexualité. M6 et F6 présentent, pour leur part, une très bonne qualité de communication. En fait, elles discutent ouvertement et positivement de plusieurs sujets liés à la sexualité, mais elles abordent peu les aspects relevant de la dimension sexuelle; F6 rapporte les découvrir par elle-même. En outre, bien que M2 soit témoin de Jéhovah et que sa fille F2 ne pratique aucune religion, leur relation a toujours été, malgré des divergences d'opinions sur certains sujets (e.g., interruption volontaire de grossesse (IVG), homosexualité), empreinte de respect mutuel. En revanche, le fait que M9 soit pratiquante catholique et que F9 ne le soit pas a occasionné des désaccords au sujet de certaines questions (e.g., IVG, homosexualité), surtout lorsque cette dernière était adolescente. Toutefois, maintenant jeune adulte, F9 déclare avoir avec sa mère des conversations « femme à femme » qu'elle apprécie grandement. Elle affirme même partager ses connaissances avec sa mère, attestant du caractère bidirectionnel de la transmission intrafamiliale des savoirs. Une amélioration dans la communication en matière

de sexualité est aussi décelable au sein des dyades M1-F1 et M3-F3. En fait, bien que les mères de ces dyades aient abordé plusieurs sujets avec leurs filles alors qu'elles étaient adolescentes, ces dernières déplorent le caractère alarmiste de certains de leurs messages (e.g., insistance sur les dangers de la sexualité, dont les agressions sexuelles, résultant en un sentiment de moindre liberté sexuelle). Il faut dire que ces mères et d'autres de l'échantillon (e.g., M2, M9), ont reçu une éducation sexuelle marquée du sceau de la peur et de l'interdit, en plus d'avoir été témoins ou victimes de plusieurs événements de vie difficiles (e.g., agressions sexuelles, grossesses hors mariage de femmes proches, violence conjugale, séparation douloureuse; voir Annexe N pour une description détaillée des événements vécus par les participantes de l'étude ou par des femmes proches d'elles et la section suivante portant sur l'ancrage des représentations). Cela étant précisé, F1 et F3 affirment discuter beaucoup plus librement de relations amoureuses et de sexualité avec leurs mères, maintenant qu'elles sont adultes. Enfin, F4 déplore avoir reçu une éducation sexuelle rudimentaire, voire absente, et trop tardive, que ce soit à l'école ou dans sa famille. Elle y attribue différentes difficultés vécues. Sa mère aurait tenu un rôle moins important que son père à cet égard. M4 pense d'ailleurs que l'éducation sexuelle familiale aurait peut-être été différente si elle avait eu des garçons, car « les filles, on est comme plus en compétition mère-fille » (p. 34), laissant entendre la présence d'une rivalité dans la relation mère-fille.

Un des aspects de l'éducation sexuelle entre mères et filles qui se révèle particulièrement saillant et riche de sens, est la transmission intergénérationnelle de valeurs liées à la sexualité. Pour plusieurs dyades (M1-F1, M2-F2, M5-F5, M9-F9), l'amour est une condition importante à l'exercice de sa sexualité. Ces femmes conçoivent difficilement comment il pourrait être possible pour elles d'avoir des relations sexuelles avec une personne pour laquelle elles n'éprouvent pas de sentiment amoureux. Pour d'autres dyades (e.g., M6-F6, M7-F7, M8-F8, F10-M10), cette condition n'est pas nécessaire; cela étant précisé, pour toutes les femmes de l'échantillon, le respect de soi et de l'autre (e.g., attendre de se sentir prête pour avoir des relations sexuelles, sexualité librement et mutuellement consentie, relation sans domination ni violence) doit impérativement faire partie de la sexualité. D'ailleurs, l'égalité femmes-hommes ressort comme une valeur fondamentale

pour la majorité des dyades (M1-F1, F2-M2, M3-F3, M5-F5, M6-F6, M7-F7, M8-F8, M10-F10). Cette dernière se traduit par une dénonciation des normes et contrôle sociaux sexuels, de la violence sexuelle, de l'éducation et du jugement différenciés selon le sexe, et par une volonté de plus grande liberté sexuelle pour les filles. Enfin, l'ouverture d'esprit face aux divers phénomènes entourant la sexualité apparaît dans le discours de nombreuses dyades (e.g., M5-F5, M6-F6, M7-F7, M8-F8, M10-F10).

Il est intéressant de noter que, même dans les dyades où la communication mères-filles n'est pas ou n'a pas été optimale, on observe une transmission intergénérationnelle de valeurs similaires. À titre illustratif, même si F4 se montre plus favorable à l'homosexualité que sa mère M4, toutes deux émettent des réserves face aux démonstrations de fierté gaie. Aussi, bien que F9 présente des attitudes plus favorables que sa mère M9 par rapport à différents phénomènes entourant la sexualité, toutes deux partagent la valeur de l'amour comme condition nécessaire à l'exercice de sa sexualité. Enfin, même si F3 aurait apprécié avoir plus de liberté sexuelle lorsqu'elle était adolescente, le respect de soi et de l'autre dans la sexualité est une valeur qu'elle partage avec sa mère. Cela étant précisé, si ces filles avaient un jour à faire de l'éducation sexuelle, elles révèlent qu'elles dépasseraient le cadre de valeurs transmis par leurs mères, en y ajoutant celles d'ouverture d'esprit et de liberté sexuelle.

La majorité des filles de l'échantillon considère que leur mère a eu une influence considérable dans leur éducation sexuelle. Les témoignages de celles d'entre elles qui déclarent une communication mères-filles très satisfaisante sont éloquentes. Pour F7, l'information fiable transmise par sa mère a été une source de connaissance et de protection :

Bien, ç'a fait en sorte que, quand j'avais des discussions avec mes amies, souvent, j'avais la réponse. Donc, on ne m'a jamais vraiment influencée ou dit des choses erronées, parce que je savais c'était quoi la vérité. Je veux dire, si on essayait de m'entourlouper si, admettons [...] qu'un gars voulait avoir une relation sexuelle avec moi, puis il ne voulait pas mettre de condom. Bien, écoute, non parce que je le savais, par rapport aux maladies, par rapport à devenir enceinte, tout ça, je le savais. [...] Je pense que c'est surtout par rapport au fait

que je n'étais pas dupe. Je savais c'est quoi qui allait se passer. Je n'étais pas naïve (p.8).

Quant à F8, qui a beaucoup échangé avec sa mère sur divers aspects relevant de la dimension sexuelle, elle affirme : « Si je n'avais pas eu une mère comme ça, je ne sais pas ce que mes relations sexuelles seraient devenues! » (p. 22). Plusieurs filles qui se déclarent satisfaites de l'éducation sexuelle reçue de leurs mères déclarent qu'elles s'y prendraient de la même façon qu'elles, si un jour elles avaient une fille : « Bien, je voudrais jouer pas mal le même rôle que ma mère. Être là, puis lui expliquer comment ça marche, puis répondre à ses questions » (F8, p. 13). Fait à noter, même certaines filles qui se montrent plus critiques des messages de leurs mères alors qu'elles étaient adolescentes, reconnaissent qu'elles reprendraient plusieurs d'entre eux; la contraception et la prophylaxie, l'importance de se sentir prête pour avoir des relations sexuelles, le respect de soi et de l'autre et la nécessité de se protéger de la violence sexuelle ou dans les relations amoureuses feraient partie, sans s'y limiter, des messages qu'elles véhiculeraient. En outre, malgré les doléances des mères à l'égard de l'éducation sexuelle reçue de leurs propres mères, elles n'ont pas tendance à les blâmer. Elles se montrent plutôt compréhensives, reconnaissant le poids de l'ignorance et des interdits qui prévalaient à l'époque où leurs mères étaient jeunes femmes. D'ailleurs, nombreuses sont les mères qui considèrent que leur propre mère a évolué et qu'elle aborde maintenant des questions entourant la sexualité de manière plus ouverte que dans leur jeunesse. Néanmoins, marquées par une éducation sexuelle jugée absente ou répressive, plusieurs mères de l'échantillon ont souhaité dépasser les interdits de leur jeunesse et ont adopté une approche proactive, en se documentant et en transmettant leurs savoirs à leurs filles.

D'ailleurs, l'analyse de la transmission mères-filles des savoirs liés à la sexualité a permis de mettre en relief le rôle d'informatrice clé, souvent exercé de manière inconsciente, par certaines mères et éventuellement, par certaines filles, dans leurs communautés. Cela est particulièrement le fait, sans s'y limiter, des participantes qui présentent une qualité élevée de communication mères-filles. Ces femmes, intéressées par le sujet, bien informées et affirmatives, ont une influence qui dépasse l'enceinte de la maison familiale; elles ont un

rayonnement communautaire qui atteint le réseau social des filles. Par exemple, plusieurs filles ont révélé que certaines de leurs amies, désireuses d'obtenir de l'information en matière de sexualité, mais incapables pour diverses raisons de discuter de cette question avec leurs parents (e.g., gêne, faible ouverture des parents à l'égard de la sexualité des jeunes), leur demandaient de poser des questions à leur mères. F8 se souvient :

Mes amies posaient des questions des fois pour que je les pose à ma mère et que je leur revienne avec ça (F8).

Te rappelles-tu du type de questions? (Chercheuse).

[...] Comment que la fille faisait pour jouir, parce que quand tu regardais les films de cul, elles ne comprenaient pas, puis là, c'est ça, comment que la fille faisait pour... C'était quoi l'orgasme de la fille, genre. [...] Parce que, t'sais, vu que le clitoris est à l'extérieur, fait que comment ça se fait (rires)! Elles ne comprenaient pas. [...] C'est ça, fait que là, elles m'avaient envoyé demander ça à ma mère (rires)! [...] Ma mère, elle m'en avait parlé : il y a des filles clitoridiennes puis d'autres vaginales, puis que c'est comme ça que ça se passait (p. 12).

Ces mères informent leurs filles qui, à leur tour, communiquent l'information à leurs amies. Ces filles, qui ont l'opportunité de discuter beaucoup et ouvertement avec leurs mères, deviennent elles aussi des informatrices clés auprès de leur réseau social. M7 évoque :

[...] Elle la fait même [l'éducation sexuelle] à ses amies qui... Elle n'en revient pas! T'sais, elle me contait qu'une de ses copines, parce que quand elle fait des choses ou elle dit des choses [sur la sexualité], elle vient valider. J'étudie les affaires, elle sait que je suis psychothérapeute aussi de profession, fait que j'étudie les affaires. Puis là : « Qu'est-ce que tu en penses de ça? Penses-tu qu'elle devrait aller au CLSC? ». Alors, c'est comme si je la coach là-dessus, pour qu'elle puisse coacher. Elle a eu aussi un cours de pairs aidants, fait que je pense qu'elle a appris à faire de la relation d'aide et tout ça (p. 17).

En outre, il arrive que des amies des filles de l'échantillon discutent directement avec la mère de ces dernières. C'est le cas de F9, qui se rappelle que ses copines, qui avaient des questions sur l'application des tampons hygiéniques, ont demandé des informations à sa mère, qui était à l'aise de discuter de questions anatomiques : « [...] Il y a beaucoup de mes amies qui allaient voir ma mère pour parler : Comment qu'on met ça un tampon? Je ne sais pas comment on fait, puis je suis trop gênée pour le demander à ma mère » (p. 17). Rappelons que, lorsqu'elle était jeune fille, M9 se tournait elle-même vers sa tante et ses cousines pour s'informer. Les exemples sont nombreux et il serait fastidieux de les nommer

tous, mais il ressort clairement que des femmes, des mères et des filles, actrices du quotidien, agissent comme informatrices clés, sans toujours être conscientes du rôle qu'elles jouent dans l'éducation sexuelle de plusieurs filles de leurs communautés ou, dit autrement, de leur rayonnement social. Ce constat n'est pas sans implications pour l'intervention.

3.3.3 Des principes organisateurs des prises de position : constats tirés de l'analyse des *focus groups* et des entretiens

L'analyse factorielle des correspondances effectuée sur les données de l'association de mots a mis en relief deux grands principes organisateurs des prises de position des participantes à l'égard du contenu des représentations (acteurs, dimensions et sous-catégories), à savoir un axe qui suggère une vision restrictive, de fermeture versus compréhensive, d'ouverture à l'égard de l'éducation sexuelle ou de la sexualité, et un autre axe qui oppose une vision individuelle et privée de la sexualité à une vision sociale et politique.

Les résultats de l'analyse qualitative des *focus groups* et des entretiens individuels abondent dans le même sens; la dénomination du premier principe organisateur étant précisée. Ainsi, il est question d'un axe de contrôle versus de liberté sexuels. En effet, il appert que c'est autour de la dimension axiologique, donc de la question des valeurs, mise en relation avec les acteurs, que se situe un enjeu important en éducation sexuelle. Plus spécifiquement, certains acteurs portent certaines valeurs (e.g., ouverture d'esprit, liberté sexuelle et de choix – e.g., contraception, IVG, différentes orientations et pratiques sexuelles – par opposition à contrôle sexuel et de soi, choix plus restreints – e.g., pas de contraception, ni d'IVG, orientation sexuelle hétérosexuelle seulement). L'enjeu est de déterminer lesquels de ces acteurs sont les mieux placés pour faire de l'éducation sexuelle. Cet axe oppose principalement le groupe RELI et les mères (mais aussi, les autres groupes d'intérêts et les filles), le groupe RELI se situant sur le pôle du contrôle sexuel et les mères (ainsi que les autres participantes), sur celui de la liberté sexuelle.

Rappelons ces citations qui illustrent bien la position de ces deux groupes. À la suite des propos d'une de ses collègues qui stipule les conditions dans lesquelles l'éducation sexuelle peut être confiée à l'école, la famille étant l'acteur privilégié par le groupe RELI, RELI5 affirme : « Moi, j'écoute ce que RELI3 dit [par rapport à l'éducation sexuelle scolaire], c'est encore tout correct ça, mais il va toujours y avoir le hic de dire comment on va sortir les volumes, qui va donner ces choses » (p. 22). M10, qui considère, pour sa part, l'école et la famille comme deux acteurs complémentaires en éducation sexuelle, avance :

Vous avez des gens croyants [...] qui se sont donné un code de valeurs morales et religieuses très précis et qui le souhaitent pour leurs enfants, et puis donc, ne veulent pas favoriser l'accès [à l'éducation sexuelle] à l'école, parce qu'ils ne veulent pas que ces codes-là soient remis entre les mains de gens qui ont une opinion différente ou une ouverture ou un système de valeurs différent des leurs. Donc, ça devient très complexe, puis je pense que la lutte elle se fait là entre l'école, la famille, la maison, la famille, qui gère quoi là-dedans [...] C'est une question très chargée socialement [l'éducation sexuelle] qui fait appel à des systèmes de valeurs individuels et de groupes et de croyances souvent, la religion est encore imprégnée là (p. 29).

D'un côté, il y a le groupe RELI, qui défend les préceptes de la religion catholique en matière de sexualité (e.g., chasteté avant le mariage, contrôle des pulsions sexuelles, interdiction de la contraception efficace, de l'interruption volontaire de grossesse, de la prophylaxie, de l'homosexualité et de la bisexualité) et de l'autre, il y a les mères qui dénoncent avec constance les normes et contrôle sociaux de leur jeunesse (tabous, restrictions et interdits sexuels provenant entre autres de l'Église), et qui font de la diffusion large d'information en matière de sexualité et de la prévention des problèmes y étant liés (e.g., violence sexuelle, grossesse non planifiée par le recours à la contraception), leurs priorités. Les autres participantes de la recherche, qu'elles soient membres de groupes d'intérêts ou filles, réclament aussi et largement, une éducation sexuelle globale empreinte d'ouverture d'esprit et de liberté.

Pour ce qui est du deuxième principe organisateur, qui oppose une vision individuelle et privée de la sexualité et une autre sociale et politique, nous avons observé que, malgré le fait que les groupes d'intérêts discutent des aspects sociaux et politiques de l'éducation sexuelle, le groupe SEXO semble davantage se distancier des autres groupes d'intérêts sur

cette question. En effet, bien qu'il considère important d'implanter largement l'éducation sexuelle dans divers milieux de vie, il semble mettre davantage l'accent sur des considérations touchant la sexualité personnelle et privée des personnes (e.g., plaisir sexuel, rapport à soi, à l'autre et à l'objet « sexualité ») ou professionnelles (reconnaissance sociale de la profession de sexologue), plutôt que sur celles visant des changements sociaux et politiques en la matière (e.g., reconnaissance sociale de la diversité sexuelle et de l'homoparentalité, militance pour l'accès aux services de planification des naissances, lutte pour l'égalité femmes-hommes en matière de sexualité). En revanche, le groupe HOMO, de par ses appartenances sociales minoritaires multiples (e.g., de sexe/genre, d'orientation sexuelle, de modèle familial – voir la section suivante portant sur l'ancrage des représentations), semble particulièrement véhiculer une vision politique et sociale de la sexualité et de l'éducation sexuelle. Il porte un éclairage particulier sur les questions entourant les orientations sexuelles, l'hétérosexisme, l'homophobie, le sexisme, le racisme, pour ne mentionner que celles-là. Cela étant précisé, les autres groupes d'intérêts d'allégeance féministe (e.g., GROS, PLAN, COFE), mais aussi plusieurs mères et filles, incluent aussi, dans leurs préoccupations, des questions se rapportant à la dimension sociale/psychosociologique de l'éducation sexuelle. Ces résultats, issus de l'analyse qualitative, viennent renforcer ceux de l'analyse quantitative (AFC).

3.3.4 Exploration de l'ancrage des représentations

La troisième et dernière étape de l'étude des représentations sociales proposée par l'école de Genève consiste à explorer l'ancrage des prises de position à l'égard du contenu des représentations dans diverses réalités sociopsychologiques. Plusieurs « variables » d'ancrage, issues des propos tenus par les participantes dans les *focus groups* et les entretiens individuels, ressortent de l'analyse. Nombre d'entre elles étant perceptibles dans la description détaillée des catégories présentée plus haut, elles sont résumées au Tableau 22, en indiquant les groupes d'intérêts ou mères-filles particulièrement concernés par ces dernières, en plus d'être brièvement expliquées ou illustrées par des extraits verbatim.

Rappelons que, dans la présente étude, des formes d'ancrage sociologique (lié aux appartenances ou insertions sociales des participantes) et psychologique/

psychosociologique (lié à leurs valeurs, croyances, expériences) ont été explorées. Les variables d'ancrage sociologique mises en relief dans les *focus groups* et les entretiens individuels sont au nombre de six : 1) le milieu de vie (rural ou urbain); 2) le rang dans la fratrie (aînée versus cadette ou benjamine); 3) l'âge ou la génération (plus âgée – plus récente par comparaison à plus jeune – moins récente); 4) le domaine d'études ou la profession (notamment sexologie, éducation ou psychologie); 5) l'orientation sexuelle (le fait d'être – ou qu'une personne proche soit⁹³ – homosexuelle ou bisexuelle); et 6) les multiples appartenances sociales minoritaires (e.g., culturelle, linguistique, religieuse, d'orientation sexuelle, de modèle familial).

Également au nombre de six, les variables d'ancrage psychologique/psychosociologique, repérées dans les *focus groups* et les entretiens individuels, se déclinent comme suit : 1) la pratique religieuse (se dire « pratiquante »); 2) l'adhésion ouverte à des valeurs féministes (se dire « féministe »)⁹⁴; 3) l'engagement social/communautaire (faire partie d'un groupe d'intérêts ou communautaire); 4) une situation familiale/personnelle difficile (e.g., séparation difficile, conflits familiaux); 5) l'âge à la première relation sexuelle (plus âgée ou plus jeune, évalué du point de vue de la participante); et 6) les expériences en matière de sexualité (le fait d'avoir vécu ou eu, ou qu'une personne proche ait vécu ou eu, a) une grossesse hors mariage ou à l'adolescence ou une interruption volontaire de grossesse (IVG), b) une ITSS; et c) de la violence sexuelle ou dans la vie amoureuse/conjugale.

⁹³ La notion de « personne proche » renvoie à une forme d'ancrage indirect, puisqu'elle concerne une autre personne que la participante. Nous l'incluons dans l'étude, car elle imprègne de manière significative le discours et l'expérience de la participante.

⁹⁴ Plusieurs participantes (groupes, mères et filles) présentent une position favorable au mouvement des femmes et évoquent, tout au long de leur discours, des questions liées à l'égalité femmes-hommes ou des préoccupations envers la condition des femmes et des filles. Cependant, dans cette section, nous faisons uniquement référence à celles qui se définissent ouvertement comme « féministes », afin de ne pas attribuer d'épithètes à des participantes qui ne se reconnaîtraient pas comme telles, même si elles partagent plusieurs idées portées par le mouvement des femmes.

Tableau 22

Ancrage sociologique et psychologique/psychosociologique des représentations

Variable d'ancrage	Groupe ou mère-fille	Explication ou extrait verbatim
<p>Sociologique : 1) Milieu de vie Rural</p>	<p>GROS</p>	<p>Moins d'accès à l'information en matière de sexualité et aux services sociaux et de santé. Tabous sexuels plus présents.</p> <p>Évoque les tabous plus présents, le moins grand accès à l'information et aux ressources dans le domaine de la sexualité et le fait que tous se connaissent comme facteurs nuisant à la demande d'aide :</p> <p>« [...] Je pense qu'il y a une différence entre les régions puis [nom d'une ville], des régions plus éloignées. Moi, je viens d'une région, puis [...] t'sais, c'est des petites écoles, c'est des trous, passez-moi l'expression, [...] puis c'est encore plus tabou là-bas, puis les profs sont quasiment eux-mêmes gênés d'en parler. Mais, ce qui se fait à [nom d'une ville], je pense que les gens qui vivent dans les grands centres ont beaucoup plus de ressources, d'information, sont beaucoup plus sensibilisés que ceux qui... [...] éloignés, qui ont même pas, bon, pour avoir accès à un avortement, où faut qu'ils se rendent justement à 45 minutes de là... » (GROS3).</p> <p>« [...] En région, ils n'en recevaient pas souvent des activités de prévention et promotion » (GROS2).</p> <p>« Puis, même aller chercher la pilule du lendemain quand c'est la pharmacie du coin, quand l'infirmière c'est ta tante... [...] » (GROS5)</p> <p>« Quand tu es sûre de rencontrer ton voisin » (GROS1).</p> <p>« [...] Je pense que le fait de ne pas avoir de ressources, ça peut amener aussi une espèce de mentalité de « on ne veut pas le voir là ». Je pensais au programme, je connaissais quelqu'un qui travaillait pour <i>Espace</i> [programme de prévention des agressions sexuelles envers les enfants], qui disait, on est allé dans [nom d'une région], c'était justement d'où je viens t'sais, [...] la directrice [de l'école] a dit non, a dit nous autres, des abus, il n'y en a pas. Comment ça, ça ne se peut pas qu'il n'y en ait pas, t'sais! [...] Moi c'est drôle, parce que je travaille avec du monde de [nom de cette région], puis il y en a eu des abus. Il y a une espèce de mentalité qu'on ne veut pas voir, puis la sexualité c'est encore... Il y a pas de ressources, puis on ne veut pas de problèmes, surtout pas, qu'est-ce qu'on va faire si quelqu'un arrive, puis il en a? » (GROS6, pp. 38-40).</p>

Urbain	M1 et M3	Ont vécu sur une ferme : ont vu l'accouplement et la naissance des animaux (voir citations, sous-catégorie « anatomie et biologie de la reproduction »), mais très peu d'information sur la sexualité humaine.
	M2	Compare la campagne (peu d'accès à l'information en matière de sexualité) à la ville (plus d'accès à l'information, comportement plus « débridé » de ses cousines) : « [...] Ils disaient [les gens de la ville] : Hein, tu n'es pas renseignée! Parce que, prends la campagne avec juste [nom d'une ville], il y avait déjà une grande différence! » (p. 7) Et : « Tandis que ma cousine, elle était à [nom d'une ville], puis elle était moins renfermée que moi, puis elle allait découvrir [...] Eux autres, ils découvriraient bien plus que nous autres! » (p. 9).
	M7	À son avis, moins d'accès à l'information en matière de sexualité en milieu rural, lien avec la pratique religieuse plus répandue : « [...] Je te dirais que je ferais une différence moi encore milieu rural-milieu urbain, hein. [...] Peut-être pour venir d'un milieu rural ou encore pour avoir fait de la recherche en milieu rural aussi, [...] puis j'ai ma famille hein, dans la région de [nom de la région rurale] et je vois encore un peu de différence sur l'éducation sexuelle familiale » (p. 25). Et : « C'est pour ça que je te dis qu'en milieu rural, moi je pense que plus tu scolarises ton monde, plus tu leur permets d'avoir accès à la connaissance, [plus] ils auront un jugement éclairé, puis qu'ils n'auront pas juste une vision qui est la vision religieuse, là t'sais » (p. 28).
		Considéré comme un milieu plus à risque en ce qui a trait aux ITSS notamment, étant donné le nombre plus élevé de partenaires sexuels.
	M10	Habite une grande ville : « Si tu fréquentes un milieu urbain où il y a beaucoup beaucoup de partenaires, d'échanges de partenaires, écoute, tu es très à risque » (p. 20).
F10	Habite une grande ville : Parle des ITSS comme étant un « fléau » et mentionne que plusieurs personnes de son entourage en ont contractées (voir citations, sous-catégorie « ITSS/SIDA »).	
2) Rang dans la fratrie Aînée		Moins d'accès à l'information étant donné le silence des parents ou l'absence de sœurs plus âgées à qui demander

Cadette ou benjamine	<p>M4</p> <p>M6</p> <p>F4</p> <p>M1 et M3</p>	<p>de l'information; nécessité d'avoir une conduite irréprochable pour montrer l'exemple aux plus jeunes.</p> <p>« Moi, je suis la plus vieille de la famille, donc je n'avais pas de grande sœur à qui, vers qui me tourner, alors c'était les petites amies du coin. On allait voir les plus vieilles, puis on discutait un peu : Est-ce que ça fait mal [une relation sexuelle]? Comment ça se passe? » (p. 3).</p> <p>En parlant de l'éducation (entre autres, sexuelle) plus sévère qu'elle a reçue, en comparaison au reste de sa fratrie :</p> <p>« T'sais, plus vieille de famille, il faut toujours que tu sois responsable, toujours à ton affaire. C'est un poids, c'est un gros... c'est exigeant d'être une plus vieille de famille » (p. 18).</p> <p>En tentant d'expliquer le fait qu'elle n'a pas reçu d'éducation sexuelle à la maison :</p> <p>« Peut-être aussi parce que j'étais la première de la famille. Je parlais de ça avec une de mes amies, souvent les premières de famille comme ça on est... [...] Peut-être que les parents sont plus gênés peut-être d'en parler, quelque chose comme ça. [...] J'ai l'impression que ça change de quoi [le rang dans la fratrie]. T'sais, parce que j'ai l'impression que ma sœur, non elle n'a pas eu l'éducation que moi j'ai eue à l'école, mais j'ai l'impression peut-être qu'elle va l'avoir avec ma mère » (p. 4).</p> <p>Accès à de l'information de la part des sœurs plus âgées.</p> <p>Étant dans les cadettes de la famille, elles ont reçu de l'information sur les menstruations de leurs sœurs plus âgées (voir acteur famille).</p>
<p>3) Âge ou génération Plus jeune ou plus récente</p>	<p>FILLES (toutes)</p> <p>Membres plus jeunes des groupes d'intérêts : GROS (toutes moins une)</p>	<p>Les plus jeunes participantes (de la plus jeune génération) ont toutes reçu une éducation sexuelle explicite, que ce soit via l'école ou la famille.</p> <p>Parlent toutes spontanément et abondamment du programme scolaire d'éducation sexuelle FPS (volet Éducation à la sexualité) ou, dans une moindre mesure, du cours de biologie (voir citations, acteur école, notamment).</p> <p>Les filles évoquent beaucoup aussi l'éducation sexuelle familiale (offerte par la mère, notamment).</p>

<p>Plus âgée ou moins récente</p>	<p>PLAN3 et PLAN4 SEXO1 et SEXO3</p> <p>MÈRES (toutes)</p> <p>Membres plus âgées des groupes d'intérêts</p>	<p>Les femmes plus âgées (ou de la génération moins récente) n'ont pas vraiment reçu d'éducation sexuelle explicite, ni à l'école, ni dans la famille (ou très peu).</p> <p>Discutent beaucoup de l'absence d'éducation sexuelle explicite, des tabous et des interdits sexuels, (liés à l'Église, notamment, voir citations, sous-catégorie « normes et contrôle sociaux sexuels », entre autres).</p>
<p>4) Domaine d'études ou profession Sexologie ou sexologue</p> <p>Éducation / enseignement ou enseignante</p>	<p>SEXO (toutes)</p> <p>PLAN1 et PLAN2</p> <p>COFE5</p> <p>COFE2 COFE3 et COFE4</p> <p>SEXO2</p> <p>RELI6</p>	<p>Femmes ayant accès aux savoirs sexologiques « scientifiques » : leur discours sur l'éducation sexuelle en est teinté (e.g., connaissances étendue du sujet, apports quant à la didactique).</p> <p>Études de premier ou deuxième cycles en sexologie.</p> <p>Études en sexologie. Ancienne enseignante à l'école secondaire qui s'est perfectionnée en sexologie, à la suite d'une prise de conscience du manque d'information chez les jeunes à qui elle enseignait.</p> <p>Études en sexologie.</p> <p>Femmes ayant accès aux savoirs pédagogiques « scientifiques » et ayant une connaissance du milieu scolaire et de l'enseignement : leur discours sur l'éducation sexuelle en est teinté (e.g., enjeux liés à l'éducation sexuelle scolaire et à la didactique, bonne connaissance des jeunes).</p> <p>Enseignantes à l'école primaire ou secondaire.</p> <p>Enseignante à l'école secondaire (et sexologue).</p> <p>Professeure en psychologie.</p>

Psychologie ou psychologue	HOMO3 et HOMO2	Enseignante à l'école primaire. Enseignante en psychologie dans un CEGEP.
	M3	Enseignante à l'école primaire, nouvellement retraitée.
	M4	Directrice d'école primaire.
	M7	Professeure en sciences de la santé.
	M8	Chargée de cours et doctorante en éducation.
	F1	Étudiante au baccalauréat en enseignement secondaire.
		Femmes ayant accès aux savoirs « scientifiques » psychologiques, cognitifs, affectifs et relationnels. Leur discours en est teinté (e.g., questionnements sur les relations amoureuses, importance de l'estime et de l'affirmation de soi, aspects liés au développement, conséquences des agressions sexuelles ou du rejet social sur la santé mentale).
	GROS (toutes)	Étudiantes en psychologie (premier ou deuxième cycles) ou psychologues.
	RELI6	Psychologue de formation (et professeure).
	HOMO2	Psychologue de formation (et enseignante au CEGEP).
5) Orientation sexuelle Homosexuelle / bisexuelle (ou personne proche)		Orientations sexuelles minoritaires liées à un discours sur l'ouverture d'esprit, la normalité / marginalité, les minorités, la tolérance, la diversité, etc. Aussi, importance de sensibiliser les personnes tôt pour favoriser l'acceptation sociale (voir citations dimension axiologique/éthique et dimension sociale, sous-catégorie « orientation sexuelle, homophobie et hétérosexisme »).
	HOMO (toutes)	Lesbiennes. Apports très nombreux sur la sexualité des femmes et sur l'éducation aux différentes orientations sexuelles (e.g., vision élargie de l'homosexualité, normalité / minorité / diversité, critique de l'hétérosexisme et de l'homophobie, homoparentalité, etc.).
	M7	A un frère qui est homosexuel (ancrage indirect). Lui a permis de se familiariser tôt avec la question de l'orientation sexuelle et de sensibiliser ses enfants : « Encore là nous autres, ça [l'orientation sexuelle] a été rapidement mis sur la table, [...] je te dirais parce que mon frère est gai et on le sait depuis très longtemps. Je pense qu'il était jeune adolescent quand il a su [...] son

		orientation sexuelle. [...] Tellement chez nous, tellement moi c'était comme pas, ce n'était pas un problème. [...] Puis pour F7, elle pourrait se sentir attirée par les femmes, ça serait correct pour moi. C'est drôle hein, mais j'ai l'impression que nous autres, c'est qu'on s'est beaucoup questionnés à cause de mon frère qui est gai, qui le vit très adéquatement, puis qui en parle, [...] puis il est très ouvert là, fait qu'on a discuté rapidement [...] au niveau familial. [...] L'orientation sexuelle, c'est plus qu'important [d'en discuter] » (pp. 20-21).
	M10	Partage sa vie avec une femme, mais refuse de s'identifier à une catégorie d'orientation sexuelle en particulier. Insiste sur l'importance de favoriser l'ouverture d'esprit et l'inclusion plutôt que l'exclusion sociales.
	F10	Sa mère partage sa vie avec une femme (ancrage indirect); elle aurait aimé avoir eu l'occasion d'en parler avec sa mère lorsqu'elle était adolescente (voir citations dimension sociale, sous-catégorie « orientation sexuelle, homophobie et hétérosexisme »). Mentionne l'importance de sensibiliser les jeunes tôt aux différences, en général et aux orientations sexuelles, en particulier.
6) Multiples appartenances sociales minoritaires		Discours élaboré sur les questions de minorités, diversité, tolérance, normalité / marginalité, visibilité / invisibilité, etc. (voir dimension axiologique/éthique et dimension sociale, sous-catégorie « orientation sexuelle, homophobie et hétérosexisme »).
	HOMO (toutes)	Beaucoup de diversité dans ce groupe (culturelle, linguistique, religieuse, d'orientation sexuelle, homoparentalité).
	M10	Partage sa vie avec une femme, est militante féministe, famille homoparentale.
Psychologique ou psychosociologique : 1) Pratique religieuse (se dire « pratiquante »)		La façon de concevoir l'éducation sexuelle apparaît très teintée des préceptes de la religion pratiquée (voir citations tout au long de la description plus haut).
	RELI (toutes)	Catholiques très pratiquantes et engagées socialement.
	M2	Témoin de Jéhovah pratiquante.
	M9	Catholique pratiquante.
2) Adhésion ouverte à des valeurs féministes (se dire « féministe »)		Éducation sexuelle beaucoup envisagée sous l'angle des rapports sociaux de sexe et des questions d'égalité femmes-hommes (voir citations dans dimension sociale,

		sous-catégorie « féminisme », notamment).
	PLAN	Groupe ouvertement féministe (e.g., luttés pour la planification des naissances, critique du modèle amoureux traditionnel, des stéréotypes sexuels, du sexisme et du patriarcat).
	COFE	Groupe ouvertement féministe (e.g., préoccupations par rapport aux stéréotypes sexuels et au sexisme en éducation sexuelle).
	SEXO2	Se décrit comme « féministe » (e.g., réflexion sur le ressac).
	HOMO2	Enseigne en études féministes et parle de la pertinence de l'analyse féministe de l'éducation sexuelle et de la sexualité.
	M7	Se décrit comme « féministe » : « Le mouvement des femmes a révolutionné, puis une christie de bonne affaire! [...] Pour moi, le côté féministe c'est la notion de choix... » (p. 24).
	M10	Se décrit comme « féministe » et a longtemps milité en planification des naissances : « [...] J'ai milité comme femme et comme féministe [...] » (p. 22).
	F7	Se décrit comme « féministe » : « J'étais la petite féministe de mon groupe d'histoire » (p. 16).
3) Engagement social / communautaire		Abordent beaucoup les aspects sociaux politiques du sujet (e.g., voir citations dimension sociale).
	GROUPES INTÉRÊTS (SEXO un peu moins)	SEXO abordent les enjeux sociaux et politiques, mais souvent en lien avec la reconnaissance sociale de leur profession.
	M1	A été parent commissaire (dans les commissions scolaires) et a mis de l'avant l'importance de l'éducation sexuelle à l'école. A démissionné, car selon elle, la directrice de l'école considérait que c'était « l'affaire des parents » : « L'éducation sexuelle, aider les jeunes à être dans un mieux-être global, la non-violence... tout ça, c'est « l'affaire des parents ». Nous autres, on est ici pour parler des programmes scolaires. Fait que, j'ai été commissaire parent comme trois ans, puis après trois ans, je n'en pouvais plus <i>pantoute</i> . J'ai dit : je vais y laisser ma peau. Je ne suis pas capable, j'ai une conviction, [...] »

	<p>M10</p> <p>F9</p>	<p>puis je ne suis pas capable de la transmettre. J'étais en contradiction avec la directrice continuellement [...]. J'ai démissionné » (p.41).</p> <p>A longtemps été militante pro-choix et pour la planification des naissances et a fait partie de différents mouvements étudiants.</p> <p>A fréquenté les maisons de jeunes, parle de « la rue » (les ami-es, la bande) comme lieu d'échanges et d'apprentissage, fait de la radio communautaire, y a invité plusieurs groupes ou organismes communautaires s'intéressant à des questions liées à la sexualité (e.g., prostitution, prévention des ITSS/SIDA). Ouverture aux différences, grand intérêt pour l'éducation sexuelle et la sexualité.</p>
<p>4) Situation familiale / personnelle difficile</p>	<p>M2</p> <p>M9</p> <p>M10</p>	<p>Discours à l'égard de l'éducation sexuelle parfois teinté des diverses difficultés vécues dans le passé ou actuellement. Accent mis sur certains éléments à favoriser en éducation sexuelle en fonction des difficultés vécues. Résilience des participantes.</p> <p>A vécu un divorce difficile, a « perdu le centre de [sa] vie » (p. 32), son ex-mari étant parti avec une autre femme. Elle considère que ce sont souvent les femmes qui souffrent le plus dans les relations amoureuses et dans la sexualité (non-respect ou non-engagement de la part des hommes) :</p> <p>« [...] C'est toujours la même personne qui a de la peine là-dedans, je trouve. Bien, ce n'est pas l'homme qui va avoir le plus de peine, je trouve là-dedans moi. C'est toujours la fille. Parce que, bien des fois, elle se ramasse toujours toute seule. Tandis que le gars, on dirait qu'il a plus de facilité à se trouver d'autres compagnes » (pp. 35-36).</p> <p>Rapporte avoir eu une relation difficile avec sa mère (en général et en ce qui a trait à l'éducation sexuelle). Seule fille et plus jeune d'une famille comprenant trois garçons qui « prenaient toute la place » (p. 2). Se dit chagrinée d'avoir peu vu ses filles pendant les quelques années suivant son divorce d'avec leur père (avait la garde de ses filles une fin de semaine sur deux lorsque que F9 avait entre 6 et 14 ans environ). Rapport complexe et parfois coupable face aux relations amoureuses et à la sexualité.</p> <p>Sa mère est morte alors qu'elle était en bas âge et son père s'est remarié. Difficultés interpersonnelles avec sa belle-mère (cette dernière et son père souhaitaient qu'elle ne voie plus la famille de sa mère; peu de communication). Souligne l'importance de la famille</p>

	F4	comme acteur premier d'éducation sexuelle et de l'ouverture à cet égard (« faire de la maison, une maison ouverte, pour explorer et vivre sa sexualité », p. 9).
	F9	Rapporte avoir eu une relation assez complexe avec sa mère à l'adolescence. Déploie le peu de communication mère-fille et l'absence d'éducation sexuelle familiale, alors qu'elle était adolescente et qu'elle en ressentait le besoin. Elle met l'accent sur l'importance de faire de l'éducation sexuelle précoce, plus approfondie et empathique.
		Rapporte avoir eu une adolescence difficile. La communication mère-fille n'était pas toujours facile en rapport à la sexualité, étant donné des différences de croyances religieuses et des visites moins fréquentes chez sa mère. Présence de résilience (e.g., autodidacte, engagement communautaire, ouverture face aux différences).
5) Âge à la première relation sexuelle Plus jeune ⁹⁵	F4	Serait associé à une probabilité plus élevée de vivre des difficultés dans la vie sexuelle. A eu ses premières relations sexuelles tôt selon elle (13 ans). Mentionne que l'éducation sexuelle a été faite trop tardivement, qu'elle aurait pu éviter des problèmes si elle avait été faite plus précocement. Déploie aussi avoir fait l'objet de commentaires négatifs de ses pairs relativement à la « précocité » de ses relations sexuelles.
Plus âgée	F2 et F5	Serait associé à une plus grande satisfaction face aux premières relations sexuelles. Se disent contentes d'avoir attendu d'être plus âgées (17-18 ans) pour avoir leurs premières relations sexuelles (maturité, être prête, décision éclairée et consentie des deux partenaires).
6) Expériences personnelles en matière de sexualité Le fait d'avoir vécu (ou qu'une personne proche ait vécu) une grossesse hors mariage ou à	M1	En lien avec l'importance de prévenir la grossesse non planifiée par la contraception ⁹⁶ . Une amie d'enfance est devenue enceinte à l'adolescence

⁹⁵ Les termes « plus jeune » et « plus âgée » renvoient à une appréciation faite par les filles elles-mêmes (et non par la chercheuse) quant à la plus ou moins grande précocité de leurs premières relations sexuelles.

⁹⁶ Cela étant précisé, la préoccupation de prévenir les grossesses non planifiées par le recours à la contraception est présente chez toutes les participantes (moins le groupe RELI).

l'adolescence ou une IVG		suite à l'inceste du père (ancrage indirect). Cette amie s'est suicidée quelques années plus tard.
	M2	Une de ses sœurs a subi une IVG, car son conjoint ne voulait pas garder l'enfant (ancrage indirect). Difficultés d'acceptation par la suite :
		« Je sais que ma sœur, une de mes sœurs moi s'est faite avortée, puis ce n'est pas facile de vivre avec les conséquences de ça. Elle dit : Tu t'oublies pour l'autre [le conjoint], mais elle dit : C'est toi qui après ça paie la note. Elle dit : Ce n'est pas facile » (p. 17).
	M3	Une amie et compagne de classe est devenue enceinte à l'adolescence (ancrage indirect). Cette amie a dû quitter l'école. Opprobre social.
	M4	Sa sœur est devenue enceinte hors mariage (ancrage indirect). Opprobre social. Difficulté d'acceptation par les parents, le père surtout; soutien de la mère : « [...] Ma sœur un petit peu plus jeune que moi, est tombée enceinte, elle avait... 20 ans, je pense... Et ç'a été une histoire épouvantable à l'époque. Donc, elle a élevé sa fille toute seule, et elle a été mise de côté, bon. Ma mère l'a quand même soutenue, aidée, je pense qu'elle a fait beaucoup de pas là-dedans, mais mon père, c'était très difficile à accepter, c'était très difficile » (pp. 6-7).
	M5	Sa mère était enceinte lorsqu'elle s'est mariée et sa tante a eu deux grossesses hors mariage qui se sont soldées par l'adoption. Une amie et compagne de classe est devenue enceinte hors mariage et a subi une IVG aux États-Unis (ancrage indirect).
	M9	Une amie et compagne de classe est devenue enceinte à l'adolescence (ancrage indirect). Cette amie a dû quitter l'école. Opprobre social. Avertissement sévère de la part de la mère de M9 de ne pas devenir enceinte hors mariage.
	F9	A accompagné une amie à la clinique pour une IVG (ancrage indirect).
	Une mère et une fille	Une mère a révélé que sa fille a subi une IVG (ancrage indirect), mais sa fille ne l'ayant pas révélé, elle n'est pas identifiée. Cette mère mentionne avoir pris le virage « prévention » de la grossesse non planifiée après cet épisode.
	Une fille	A vécu deux IVG. Souhaiterait que l'IVG soit davantage abordée et plus précocement en éducation sexuelle, et

<p>Le fait d'avoir eu (ou qu'une personne proche ait eu) une ITSS</p>	<p>Une fille</p> <p>F10</p>	<p>sans juger les jeunes.</p> <p>Associé à l'importance de prévenir les ITSS/SIDA par la prophylaxie et d'approfondir l'information sur la question.</p> <p>Révèle avoir eu une ITSS.</p> <p>Des ami-es en ont été atteint-es (ancrage indirect).</p>
<p>Le fait d'avoir vécu (ou qu'une personne proche ait vécu) de la violence sexuelle ou dans la vie amoureuse/conjugale</p>	<p>M1</p> <p>M2</p> <p>M3</p> <p>M5</p> <p>M9</p> <p>F1</p>	<p>Particulièrement associé à des préoccupations de prévention de la violence sexuelle et dans la vie amoureuse / conjugale que pourraient subir leurs filles ou des femmes proches. Rapport parfois plus complexe à la sexualité étant donné la situation difficile vécue.</p> <p>A subi une agression sexuelle alors qu'elle était enfant : obligation de regarder des jeunes hommes se masturber, alors qu'on lui mettait un couteau sous la gorge. Une amie a subi de l'inceste de la part de son père et s'est suicidée (ancrage indirect). Sa fille a également subi une agression sexuelle (ancrage indirect). L'époux d'une amie et voisine suivait de très près le « calendrier de fertilité » de son épouse (contrôle du corps; ancrage indirect). Importance du respect en matière de sexualité et de prévenir la violence envers les femmes.</p> <p>M2 voulait utiliser le condom, mais son ex-époux ne voulait pas. Rapports sexuels non protégés sans le consentement de M2.</p> <p>Deux copines ont subi une agression sexuelle. Sa sœur a vécu de la violence conjugale (sexuelle et psychologique; ancrage indirect).</p> <p>A failli se faire agresser deux fois, par le père des enfants qu'elle gardait et par le bedeau, alors qu'elle était jeune adolescente. Sa jeune sœur a été victime de viol et a subi de la violence psychologique de la part d'anciens conjoints (ancrage indirect). Importance de l'égalité femmes-hommes et d'éduquer les filles à s'affirmer et les garçons à être doux et respectueux envers les filles.</p> <p>A vécu de la violence psychologique de la part d'un ancien conjoint. Importance du respect de soi et de l'autre.</p> <p>A subi une agression sexuelle à l'adolescence : relation sexuelle forcée avec un garçon.</p>

À la lumière des constats effectués dans cette thèse, trois variables d'ancrage sociologique et trois d'ancrage psychologique/psychosociologique ressortent particulièrement. Pour la première forme d'ancrage, il s'agit de l'âge ou de la génération, de la profession ou du domaine d'études et de l'orientation sexuelle, et pour la deuxième forme, de la pratique religieuse, de l'engagement social/communautaire, ainsi que des expériences personnelles en matière de sexualité (e.g., le fait d'avoir vécu ou eu, ou qu'une personne proche ait vécu ou eu, une grossesse hors mariage ou à l'adolescence, une IVG, une ITSS ou de la violence sexuelle ou dans la vie amoureuse/conjugale).

En effet, les plus jeunes femmes de l'échantillon ont toutes eu accès à de l'éducation sexuelle explicite via l'école (le programme de FPS, entre autres) et la famille (de la mère, surtout), alors que ce n'est pas le cas des femmes plus âgées. Par exemple, le discours des plus jeunes est truffé d'exemples d'éducation sexuelle réalisée en classe, alors que celui des mères est caractérisé par une dénonciation des tabous et des interdits sexuels (provenant de l'Église et de la famille, notamment). En outre, le discours des participantes qui ont étudié ou travaillent dans le domaine de la sexologie ou de l'éducation fait montre d'une connaissance particulière des jeunes, du milieu scolaire et des enjeux didactiques liés à l'éducation sexuelle. Enfin, les participantes qui présentent une orientation sexuelle minoritaire, soit homosexuelle ou bisexuelle, ou qui sont proches d'une personne affichant une de ces orientations, font un apport substantiel à la compréhension des phénomènes entourant les diverses orientations sexuelles, l'hétérosexisme et l'homophobie, en plus de ceux de diversité, de normalité/marginalité ou d'ouverture.

Par ailleurs, la pratique religieuse, surtout catholique dans le présent échantillon, teinte tout le discours des participantes qui se disent « pratiquantes ». Selon elles, l'éducation sexuelle, dans toutes ses dimensions, doit suivre les préceptes de la religion pratiquée. Aussi, la pratique religieuse catholique est largement décriée par les participantes plus âgées qui ne sont pas pratiquantes (les mères, particulièrement). L'Église catholique est perçue comme responsable des tabous et des interdits sexuels. De plus, les participantes qui sont engagées socialement dans un groupe d'intérêts ou communautaire apportent un éclairage particulier aux aspects sociaux et politiques de l'éducation sexuelle et ce, en fonction de la cause

qu'elles défendent (e.g., la condition des femmes, la diffusion des savoirs sexologiques et la reconnaissance professionnelle des sexologues, les droits des personnes LGBT, les droits des parents catholiques, etc.). À noter que le rôle de l'engagement social ou communautaire comme variable d'ancrage a aussi été démontré dans les analyses quantitatives. Enfin, le fait d'avoir vécu ou qu'une personne proche ait vécu un événement relié à une grossesse non planifiée, à une ITSS ou à de la violence sexuelle ou dans la vie amoureuse/conjugale, est en lien avec une importance accordée à la prévention de ces situations. Les mères ayant particulièrement été en contact avec de telles expériences, la prévention leur apparaît d'autant plus fondamentale (voir l'Annexe N qui présente un relevé des événements vécus par chacune des mères et des filles, ainsi que par des femmes proches d'elles).

Le quatrième et dernier chapitre présente une discussion des principaux résultats de la thèse.

CHAPITRE 4

Discussion

Cette thèse interdisciplinaire, de nature principalement qualitative et secondairement quantitative, et fondée sur une épistémologie constructiviste et féministe, avait pour but de mettre en relief les représentations sociales de l'éducation sexuelle à l'adolescence au Québec au tournant du XXI^e siècle, telles que véhiculées dans les discours de femmes, certaines à titre de membres de groupes d'intérêts qui se préoccupent de questions relatives à la sexualité et d'autres à titre de mères et de filles, dans le contexte de la réforme scolaire ayant entraîné la disparition du programme officiel d'éducation sexuelle québécois.

Les grands constats qui ont émergé de ces discours au féminin pluriel et singulier font l'objet de discussion dans le présent chapitre. Ils ont trait au contenu et à l'organisation des représentations sociales de l'éducation sexuelle en général, et à la transmission mères-filles des savoirs liés à la sexualité, en particulier. Les limites et les forces de la thèse sont énoncées et des recommandations pour les recherches et les interventions futures, formulées.

4.1 Des représentations sociales de l'éducation sexuelle au tournant du XXI^e siècle au Québec : au-delà du discours reproductif/sociosanitaire

L'éducation sexuelle, ça dépasse [...] l'anatomie puis le listing des MTS que tu peux attraper, puis des problèmes que tu peux avoir.
COFE5

Au terme de cette thèse, il ressort que plusieurs participantes de l'étude, qu'elles soient membres de groupes d'intérêts, mères ou filles, adhèrent à une vision globale et compréhensive, écologique⁹⁷ et intégrée, pluraliste, en général positive et inclusive⁹⁸, ainsi

⁹⁷ Au sens du modèle écologique du développement humain de Bronfenbrenner (1979), qui s'intéresse notamment aux rôles joués par divers acteurs sociaux et à leurs interactions au sein de différents systèmes

que précoce et à long terme de l'éducation sexuelle. En effet, les représentations sociales dégagées de leurs discours s'organisent autour d'un ensemble d'acteurs et de dimensions interreliés, rendant compte du caractère à la fois polysémique et dynamique de l'objet social « éducation sexuelle ». Polysémique par la multiplicité des savoirs qu'il évoque, à la fois didactiques, reproductifs/sociosanitaires, sexuels, affectifs/relationnels, axiologiques/éthiques et sociaux/psychosociologiques et des acteurs sociaux qui y sont impliqués, qu'il s'agisse de l'école, de la famille, des intervenant-es de la santé, sociaux ou communautaires, des jeunes, des pairs, des médias, de l'Église ou de l'État (objectivation). Dynamique par les diverses prises de position que ces savoirs (acteurs et dimensions) suscitent chez les participantes et ce, en fonction de leurs diverses insertions sociales ou psychosociologiques (objectivation et ancrage). Ces constats rejoignent ceux de Gaudreau (1997) qui, dans une analyse théorique, met en exergue la multidimensionnalité de l'éducation sexuelle et s'approchent de la définition récente de la santé sexuelle formulée par l'OMS (2011), qui la décrit comme « un état de bien-être physique, émotionnel, mental et social relié à la sexualité » qui « exige une approche positive et respectueuse de la sexualité et des relations sexuelles, ainsi que la possibilité d'avoir des expériences plaisantes et sécuritaires, sans coercition, discrimination ni violence » (traduction libre).

Plus spécifiquement, les analyses quantitatives et qualitatives révèlent la saillance de la **dimension reproductive/sociosanitaire**, particulièrement des aspects relevant de la contraception et de la prophylaxie (prévention de la grossesse non planifiée et des ITSS/SIDA), dans le discours des participantes. Cela est d'autant plus vrai chez les filles, qui ont toutes suivi le programme d'éducation sexuelle scolaire et qui mentionnent spontanément ces deux aspects. Cette observation abonde dans le sens de celle d'Arcand et collaboratrices (1998) qui montrent, dans leur évaluation de l'implantation du programme de FPS, volet *Éducation à la sexualité*, que tous les thèmes n'ont pas été systématiquement abordés; la contraception et les ITSS/SIDA obtenaient la palme. Il semble donc, comme le souligne Gaudreau (1997), que les préoccupations d'intervention en matière d'éducation sexuelle soient passées, au cours des années d'existence du programme (1986-début 2000),

(onto, micro, méso, exo et macrosystèmes – voir note de bas de page au Chapitre 3) dans la compréhension d'un objet social.

⁹⁸ Avec une réserve pour le groupe de parents catholiques et certaines mères.

de la sexualité en général à la santé sexuelle en particulier. Divers motifs qui relèvent de l'urgence sociale créée par les « problèmes sociaux » liés à la sexualité, dont la pandémie du SIDA, peuvent expliquer, du moins en partie, ce phénomène. D'autres motifs d'ordre didactique, comme le manque de temps accordé à la FPS en général, apparaissent également en cause. Cela étant précisé, selon l'ensemble des participantes (sauf les parents catholiques), la dimension reproductive/sociosanitaire constitue une base indispensable, mais insuffisante à une éducation sexuelle jugée optimale. S'y limiter aurait pour conséquence, selon elles, d'engendrer une conception réductrice et négative de la sexualité, la ramenant à sa seule dimension biologique et aux problèmes à prévenir (e.g., grossesses non planifiées, ITSS/SIDA, violence sexuelle). Ces préoccupations rejoignent celles de jeunes interrogé-es dans d'autres recherches qui remettent en question l'approche fortement préventive, axée sur les dangers de la sexualité, préconisée par plusieurs intervenant-es (Boucher, 1999, 2003; Dufort et al, 2000; Dufort et al, 2005) et celles des tenantes et tenants d'une approche globale et compréhensive de l'éducation sexuelle (e.g., Barragan, 1997; Desaulniers, 1990; Gaudreau, 1997), qui craignent que ce modèle d'intervention à prédominance biomédicale n'engendre, dans la population, une représentation de « sexualité-problème ». En d'autres termes, la majorité des participantes adhère, pour reprendre la terminologie de Barragan (1997), à un modèle d'éducation sexuelle libéral intégratif, incorporant certaines prérogatives du modèle préventif.

En effet, d'autres dimensions de l'éducation sexuelle que celle strictement reproductive/sociosanitaire ressortent du discours des participantes, notamment sa **dimension didactique**. Outre l'importance d'offrir une éducation sexuelle globale (traitant de plusieurs sujets), intégrée dans divers milieux de vie, positive, précoce, à long terme et approfondie, a été mise en relief la pertinence d'utiliser de méthodes pédagogiques attrayantes, variées, dynamiques et concrètes (axées sur l'expérience et des situations réelles) et de recourir à des intervenant-es formé-es, à l'aise, ouvert-es d'esprit, empathiques, dotés d'un bon sens de l'humour et présentant des attitudes non machiste, non sexiste, non homophobe, non abusive et non dogmatique. Ces observations vont dans le sens des propos de Duquet (2003), qui insistent sur le fait que l'éducation sexuelle implique le développement d'un savoir, certes, mais aussi d'un savoir-être (e.g., aspects

psychoaffectifs) et d'un savoir-faire (e.g., comportements favorisant la santé et le bien-être sexuels). Des enjeux interculturels entourant les interventions d'éducation sexuelle, de même que ceux liés à l'évaluation des interventions et à la formation et au soutien offerts aux intervenant-es ont aussi été soulevés, rejoignant des constats récents faits par Andrea Martinez et Karen Phillips (2009) auprès d'un échantillon d'enseignant-es de la région d'Ottawa. En somme, ces résultats concernant la dimension didactique abondent dans le sens de ceux d'autres études relativement aux caractéristiques qui favorisent l'efficacité des interventions éducatives et préventives en général (Nation et al, 2003) et dans le domaine de la sexualité en particulier (Kirby, 1999, 2008; Kirby et al, 1994; Kirby & Laris, 2009; Visser & van Bilsen, 1994).

Bien que considérée importante, la **dimension sexuelle** de l'éducation à la sexualité est, de manière générale, moins abordée par les participantes. Cela étant précisé, l'ensemble des participantes insiste sur l'importance de se sentir prête ou à l'aise avant d'avoir des relations sexuelles. En outre, les groupes d'intérêts et les mères surtout dénoncent une conception de la sexualité qui la limite à son caractère purement génital (e.g., axé sur la « mécanique sexuelle », pour reprendre l'expression d'une participante). Considéré de manière positive surtout, ambivalente parfois (e.g., certaines mères) et plus rarement négative (e.g., groupe de parents catholiques), le plaisir sexuel est davantage envisagé dans sa globalité, comme un plaisir sensuel (alliant désir, sensualité et érotisme) plutôt que purement génital (fortement axé sur l'orgasme). D'ailleurs, il est intéressant de noter que le plaisir sexuel est peu évoqué par les filles, malgré un intérêt marqué de leur part pour la dimension sexuelle de l'éducation à la sexualité. Peu étudiée (voir Tolman & Szalacha, 1999; Tolman, 2002), la question du plaisir et du désir sexuels chez les adolescentes demeure à explorer. Cela étant posé, il demeure que ces dernières expriment le souhait que soit davantage abordés en éducation sexuelle des aspects concrets liés à l'exercice de la sexualité (e.g., gestes et pratiques sexuels, phénomènes sociaux sexuels « en émergence »). En effet, plusieurs filles se questionnent sur diverses pratiques sexuelles apparemment plus à la mode actuellement et expriment le désir d'en discuter davantage en éducation sexuelle. Ce n'est que récemment que des chercheuses (Duquet, 2008 ; Lavoie, 2010) se sont intéressées à ces phénomènes sexuels « en émergence » (e.g., ami-es avec bénéfiques

sexuels, dits *fuck friends*, cybersexualité – clavardage sexuel, cybersexe, « sextos », cyberpornographie – « mode » des *trips* à trois) ou « activités sociales sexualisées » (e.g., danses « sandwich », effeuillage, mime de ou gestes sexuels explicites faits en public lors de fêtes), en documentant leur prévalence chez les jeunes (Lavoie, 2010), ou en mettant en lumière le rôle joué par certains médias, préoccupés par la rentabilité, dans ce que d'aucuns qualifient de « tapage sexuel » (Duquet, 2008).

La **dimension affective** n'est pas en reste; les participantes sont d'avis, à l'instar d'autres chercheuses (Duquet, 2003), qu'il s'agit d'une dimension à développer davantage en éducation sexuelle. Les questionnements relatifs à l'amour et aux relations amoureuses, mais aussi ceux en lien avec le rapport à soi et à l'autre qui insistent sur l'importance de la connaissance, de l'estime et de l'affirmation de soi dans sa sexualité et, dans une moindre mesure (surtout le groupe des sexologues), du développement de l'identité sexuelle et de l'intimité dans la sexualité, ressortent particulièrement. En fait, la majorité des femmes de l'échantillon est en faveur d'une éducation sexuelle qui intégrerait de manière harmonieuse les aspects sexuels et affectifs de la sexualité.

La **dimension axiologique/éthique** constitue une autre dimension que plusieurs participantes considèrent fondamentale en éducation sexuelle. Des valeurs telles que le respect de soi et de l'autre (toutes les participantes) ainsi que l'ouverture d'esprit (sauf le groupe des parents catholiques) ressortent comme très importantes. Sont en outre discutés les enjeux éthiques liés à l'interruption volontaire de grossesse (IVG), envers laquelle la majorité des participantes se dit favorable (sauf le groupe des parents catholiques et certaines mères pratiquant une religion), et à l'éducation sexuelle en contexte interculturel avec les notions de diversité et de minorité qu'elle évoque. La question de la responsabilité en matière d'éducation sexuelle est également abordée, entre autre celle de la société en général, des femmes et des hommes et des intervenant-es à l'égard des populations auprès desquelles elles et ils oeuvrent. Si les études empiriques qui portent sur les valeurs dans le domaine de l'éducation sexuelle ou de la sexualité sont rares (voir Blais et al, 2009, qui observent, à partir de données chiffrées, une certaine augmentation de la permissivité sexuelle, sans déclin des valeurs sexuelles, dans la population canadienne), rarissimes sont

celles qui permettent à des personnes de s'exprimer ouvertement sur ce sujet, en recourant à des questions ouvertes. C'est grâce à une telle démarche qu'il a été possible de montrer, dans la présente thèse, que c'est autour de la question des valeurs (et des acteurs qui les véhiculent) que se situent surtout les enjeux liés à l'éducation sexuelle.

La **dimension sociale/psychosociologique** est caractérisée par la dénonciation des normes et contrôle sociaux sexuels (tabous et interdits sexuels, jugement et éducation sexuelle différenciés selon le sexe) particulièrement par les mères, mais aussi par les groupes d'intérêts (moins le groupe des parents catholiques) et les filles. Les mères évoquent quantité de situations impliquant des jeunes filles devenues enceintes hors mariage, synonymes d'opprobre social. Elles déplorent aussi le fait que les filles étaient en général jugées responsables du comportement sexuel des hommes, même dans des cas d'agressions sexuelles, puisqu'elles étaient considérées comme des « provocatrices ». Lévesque (1989), Cliche (1991a, 1991b) et Fleury-Potvin (2006) ont montré auparavant à quel point la sexualité féminine et la grossesse hors mariage étaient marquées du sceau de la déviance et du déshonneur dans la société québécoise (périodes variant de 1850 à 1970). Des filles dénoncent, pour leur part, le jugement différencié selon le sexe, voulant qu'une fille ayant plusieurs partenaires sexuels soit considérée négativement, recevant l'étiquette de « putain », alors qu'un garçon présentant le même comportement soit fréquemment jugé positivement. D'autres recherches ont fait la même observation (Boucher, 1999; Nathanson, 1991). Ces constats appuient la thèse du marquage social, par le sexe (féminin) notamment, de l'éducation sexuelle.

En outre, des femmes membres de groupes d'intérêts et des mères expriment leurs préoccupations envers les phénomènes d'« hypersexualisation » de la société, de banalisation de la sexualité et de sexualisation précoce des jeunes (des filles, particulièrement), certains médias (e.g., Internet) et la commercialisation de la sexualité étant souvent mis en cause. Plutôt que de favoriser l'émancipation sexuelle des filles et des femmes, ces phénomènes constituent, selon certaines participantes, de nouvelles formes de contraintes sexuelles. C'est ce que constatent, quelques années plus tard, Pierrette Bouchard et collaboratrices (2006), à la suite d'une étude réalisée auprès de

préadolescentes en recourant à des magazines leur étant destinés. Elles observent que ces magazines encouragent la formation d'une identité fondée sur l'image, la sexualisation et l'objectivation sexuelle, accroissant potentiellement la vulnérabilité psychosociale des filles (e.g., problèmes d'image corporelle et d'estime de soi, risque accru de dépendance affective ou de subir de la violence sexuelle ou dans les relations amoureuses). D'autres chercheurs abondent dans ce sens (Poulin & Claude, 2008). Cela dit, d'autres recherches empiriques sont nécessaires pour approfondir la compréhension de ces phénomènes, notamment celui d'« hypersexualisation » (Blais et al, 2009). La violence sexuelle est également fortement décriée par les membres de groupes d'intérêts et par les mères. Bien que plusieurs études portent sur la violence (psychologique, physique et sexuelle) dans les fréquentations amoureuses des jeunes en colligeant des données auprès de ces populations (Lavoie, 2000; Lavoie et al, 2001; Lavoie & Vézina, 2002), peu s'attardent aux perceptions parentales à l'égard de ce phénomène social. Dans la présente thèse, cette préoccupation ressort spontanément et est omniprésente dans le discours des mères. Par ailleurs, la majorité des participantes (sauf le groupe des parents catholiques et quelques mères pratiquantes) présente une position favorable aux différentes orientations sexuelles, les femmes membres de groupes d'intérêts et les filles se montrant particulièrement ouvertes à cet égard. D'autres recherches ont montré auparavant que les femmes, en comparaison aux hommes, présentent en général des attitudes plus favorables à l'homosexualité (Bouchard et al, 1996). Enfin, les participantes attribuent plusieurs contributions positives au mouvement des femmes en regard de l'éducation sexuelle et de la sexualité, notamment l'accès à la contraception et à l'IVG, la liberté et le droit au plaisir sexuels, une plus grande égalité dans les rapports femmes-hommes et la lutte contre la violence sexuelle et dans les relations amoureuses/conjugales. Certaines relèvent quelques aspects négatifs de ce mouvement, entre autres le malaise vécu par certains hommes. À ce titre, d'autres déplorent, comme l'a fait auparavant Susan Faludi (1991), le ressac anti-féministe, caractérisé par la dénonciation du mouvement des femmes des années 1970 comme responsable de plusieurs problèmes sociaux actuels, dont ceux vécus par certains hommes. Pour ces femmes, c'est le système patriarcal plutôt que les hommes comme individus qui fait défaut; elles proposent donc de nouveaux modèles de relations femmes-hommes fondés sur l'égalité des genres.

Différents **acteurs sociaux** engagés dans l'éducation sexuelle traversent spontanément le discours des participantes, en particulier l'école, la famille, les jeunes et les médias. L'**école**, omniprésente dans le discours des filles, notamment, est considérée par une majorité de participantes (sauf le groupe des parents catholiques et une mère pratiquante) comme un acteur incontournable de l'éducation sexuelle, puisque elle permet un accès universel à cette forme d'éducation à tous les jeunes de moins de 16 ans, pour qui la fréquentation scolaire est obligatoire au Québec. Cela va dans le sens de recherches (McKay & Holowaty, 1997; Santé Québec, 1992) qui montrent que l'école constitue une des sources d'éducation sexuelle principales et préférées des jeunes. Considérant l'éducation sexuelle très importante, la plupart des participantes se montre très critique à l'égard de la réforme scolaire du début des années 2000 qui implique le retrait du programme obligatoire FPS, volet *Éducation à la sexualité*; elles craignent un recul des acquis réalisés. En fait, l'éducation sexuelle scolaire aurait selon elles avantage à être bonifiée et approfondie plutôt que diminuée.

La **famille** est elle aussi envisagée comme un acteur fondamental de l'éducation sexuelle, car elle constitue le lieu premier de transmission de valeurs. Acteur privilégié d'éducation sexuelle pour le groupe de parents catholiques, surtout depuis la laïcisation de l'État québécois et de ses institutions (école, santé et services sociaux), elle est perçue comme jouant un rôle central, mais aussi complémentaire à l'école, par la majorité des autres participantes. C'est également ce qu'observent d'autres chercheurs qui ont interrogé des jeunes et des parents à ce sujet (McKay & Holowaty, 1997; McKay et al, 1998; McKay, 2000; Rosenthal et al, 1998; Weaver et al, 2002). D'ailleurs, comme de l'avis de certaines participantes, qu'elles soient membres de groupes d'intérêts, mères ou filles, certains parents n'arrivent pas toujours à jouer leur rôle d'éducateurs à la sexualité, opinion aussi observée dans d'autres recherches (Dufort et al, 2000; Manseau & Blais, 2002; McKay et al, 1998), l'école demeure pour elles un incontournable. Enfin, bien que les participantes soient d'avis que les pères comme les mères devraient se charger de l'éducation sexuelle de leurs enfants, les mères apparaissent, dans la présente thèse, comme les actrices principales de cette forme d'éducation dans la famille. Cette observation va dans le sens de celles d'études américaines et australiennes (e.g., Brock & Jennings, 1993; Kirkman & al, 2002;

Nolin & Petersen, 1992; Rosenthal et al, 1998; Rosenthal & Feldman, 1999), qui faisaient dire à Kirkman et collaboratrices (2002, p. 65) que l'éducation sexuelle est « *ideally equal, in practice maternal* ».

Par ailleurs, bien que les participantes considèrent que l'éducation sexuelle devrait s'échelonner sur toute la vie, elles font spontanément référence aux **jeunes**, aux adolescentes en particulier, lorsqu'il en est question. Elles évoquent pour cause la notion de risque rattachée à la sexualité à l'adolescence (e.g., puberté et éveil sexuel résultant en des risques de grossesses non planifiées et d'ITSS), soutenant la thèse du marquage social, par l'âge notamment, de l'éducation sexuelle. Fait intéressant à souligner, cependant, les participantes n'ont en général pas tendance à blâmer les jeunes ou à les taxer d'irresponsabilité ou d'inconséquence en matière de sexualité, reconnaissant les multiples défis auxquels elles et ils sont confronté-es (e.g., nécessité de recours constant au condom dans un contexte social caractérisé par des taux d'incidence d'ITSS élevés). Ces résultats divergent en partie de ceux de Dufort et collaboratrices (2000), qui ont montré, dans une étude portant sur la grossesse à l'adolescence, que plusieurs intervenantes avaient tendance à affubler les jeunes d'une « pensée magique » en matière de sexualité, expression utilisée pour qualifier un raisonnement des jeunes selon lequel une grossesse ou une ITSS ne peut leur arriver. Il est possible que la conduite de recherches autour de « problèmes sociaux » puisse amener les participant-es à tracer un portrait nécessairement un peu négatif des personnes qui sont aux prises avec lesdits « problèmes ». Quoiqu'il en soit, la vision positive et nuancée des jeunes qui se dégage des résultats de la présente thèse est de bon augure, si l'on part du postulat qu'elle peut favoriser l'établissement d'un rapport ouvert et empathique avec les jeunes, caractéristique liée à une éducation sexuelle optimale.

À la fois salués et décriés, les **médias** apparaissent comme un acteur incontournable de l'éducation sexuelle. Alors que plusieurs mères et filles les considèrent comme source d'information positive, plusieurs membres de groupes d'intérêts (mais aussi des mères et des filles), se montrent très critiques du traitement réservé à la sexualité et à l'éducation sexuelle dans les médias, dénonçant l'information faussée, stéréotypée, sexiste, sensationnaliste ou très génitale qui y est souvent véhiculée. Des femmes déplorent, en

outre, la commercialisation de la sexualité qui se réalise souvent par le biais des médias. Pour les femmes membres de groupes d'intérêts et certaines mères, la transmission d'information alternative à celle diffusée dans certains médias (e.g., Internet) est nécessaire pour assurer une éducation sexuelle de qualité, c'est-à-dire nuancée et fondée sur des principes scientifiques reconnus. Cela sans compter qu'au moment de mener l'enquête, soit au début des années 2000, l'accès et le recours à Internet étaient moins généralisés qu'actuellement et que les médias sociaux de style *Facebook* (créé en 2004) n'étaient pas encore mis en ligne. Au sujet de la sexualisation de l'espace médiatique, Blais et collaboratrices (2009) concluaient récemment à une relative stabilisation des contenus sexualisés dans les médias traditionnels (e.g., télévision, magazines), depuis les années 1990, mais à un accès plus facile et plus fréquent actuellement à de tels contenus sur Internet, ces derniers étant davantage explicites et pornographiques que ceux accessibles dans les médias traditionnels. En tant que chercheuse ayant des préoccupations féministes, il y a lieu de se questionner sur la possible instrumentalisation, par ce type de médias et pour des raisons pécuniaires, de la « liberté » sexuelle durement acquise par les femmes et les jeunes, surtout lorsqu'on connaît la popularité actuelle de ces derniers chez les jeunes. Il serait pertinent de vérifier empiriquement les points de vue actuels de jeunes femmes dans ce contexte en constante évolution, mais il demeure que pour les participantes de la présente thèse, l'école, la famille et les intervenant-es de la santé, des services sociaux et communautaires, apparaissent les mieux placés pour contrer cette éducation sexuelle jugée potentiellement délétère. Cela étant précisé, la création de sites Internet fondés sur des connaissances scientifiques et l'éducation critique aux médias sont des approches actuellement utilisées, et à poursuivre, pour éviter ces écueils.

Les **intervenant-es de la santé, des services sociaux et communautaires** sont perçu-es comme ayant un rôle de soutien aux acteurs école et famille, rôle d'ailleurs confirmé par d'autres études (McKay & Holowaty, 1997), qui constatent que les jeunes placent ces intervenant-es derrière l'école, la famille et les médias comme sources d'information. Cela étant précisé, les mères et les filles accordent aux spécialistes que sont les sexologues, les psychologues et les infirmières, notamment, une crédibilité importante, alors que des femmes membres de groupes d'intérêts, particulièrement les sexologues, discutent des

enjeux de crédibilité et de reconnaissance sociale des diverses professions impliquées dans l'éducation sexuelle. Aussi, avançant la pertinence d'élargir l'éducation sexuelle à toute la société (et non seulement aux jeunes), afin de favoriser la diffusion de messages préventifs et promotionnels cohérents favorisant le bien-être sexuel de toutes et de tous, des membres de groupes d'intérêts soulignent la contribution potentielle des organismes communautaires qui pourraient, par le biais de l'éducation populaire, former des individus qui auraient à leur tour l'occasion de partager la connaissance dans leur milieu de vie, en devenant des informateurs clés. Facilement accessibles aux individus dans leur milieu et procurant l'accès à des ressources (e.g., connaissances) et des occasions de participation sociale (e.g., agir comme informateur clé dans son milieu), le rôle des organismes communautaires, structures médiatrices permettant de relier l'individuel et le social, dans l'éducation sexuelle de la population, a avantage à être mis en évidence et soutenu.

Les **pairs** apparaissent aussi comme un autre acteur de l'éducation sexuelle. Alors que les femmes membres des groupes d'intérêts leur reconnaissent des rôles d'information (parfois faussée), d'influence ou de pression (e.g., à avoir des relations sexuelles), les mères et les filles soulignent la contribution importante de leurs pairs, qu'il s'agisse d'amies du même âge ou plus âgées qu'elles ou de compagnes de classe, dans leur éducation sexuelle. Ces dernières se révèlent non seulement des sources d'information, mais surtout de soutien émotionnel considérables. En outre, quelques filles ont mentionné leurs expériences avec leurs amoureux comme sources d'éducation sexuelle. Cette différence dans la perception du rôle des pairs entre les intervenant-es d'une part, et les mères et les filles, d'autre part, a des implications pour l'intervention. En plus d'évoquer le rôle d'influence ou de pression des pairs dans les programmes d'éducation sexuelle, il serait pertinent de mettre l'accent sur le rôle de soutien que les jeunes peuvent activement jouer dans la vie de leurs pairs proches (e.g., comment aider un-e ami-e vivant une difficulté liée à la sexualité). Des programmes de pairs-aidants ont déjà été mis sur pied dans ce domaine comme dans d'autres, mais les pairs-aidants qui reçoivent une formation ne sont pas nécessairement des intimes des jeunes qu'ils souhaitent aider. Renforcer la capacité de soutien de chaque jeune de sorte qu'elle ou il soit davantage en mesure d'aider ses ami-es apparaît une voie intéressante à explorer. De plus, reconnaissant le rôle joué par les partenaires amoureux-ses ou sexuel-les dans

l'éducation sexuelle des jeunes, il serait intéressant de discuter des façons dont les jeunes peuvent, comme partenaires, contribuer à l'épanouissement sexuel et affectif de leurs partenaires (e.g., développement de l'empathie et des habiletés de communication, compréhension de la sensualité de l'autre).

L'**Église** catholique, très présente dans le discours des mères et des femmes membres de groupes d'intérêts plus âgées, est souvent dénoncée, parce que perçue par une majorité d'entre elles comme responsable des tabous et interdits sexuels de leur jeunesse. En revanche, pour une minorité de participantes, soit celles formant le groupe des parents catholiques et une mère catholique pratiquante, le discours de l'Église à l'égard de la sexualité constitue un guide à suivre. Cela étant précisé, le rôle passé de cet acteur, mais aussi de l'**État** comme agents de contrôle social de la sexualité, du corps des femmes et des naissances, est également mis en lumière par quelques femmes, faisant écho à des études qui montrent l'influence du système politique (patriarcal) sur la reproduction (Tabet, 1985), et à d'autres qui constatent que la maternité dans le mariage a jadis constitué la « noble destinée » des femmes québécoises (Lévesque, 1989 – période de l'entre-deux-guerres) ou le « nœud » de leur existence (Lemieux & Mercier, 1987 – période 1880-1940). La chute de la pratique religieuse depuis la Révolution tranquille et la laïcisation de l'État québécois sont d'ailleurs perçues de manière positive par la majorité des participantes; pour elles, l'Église catholique ne devrait plus être impliquée dans l'éducation sexuelle. Ces résultats rejoignent en partie ceux de Gauvreau et al (2007) sur l'évolution de la fécondité des Québécoises (1870-1970), qui montrent une distanciation progressive des couples face aux normes conjugales et de fécondité prescrites par l'Église. Des attitudes de conformité, mais aussi de dissidence et de transgression (e.g., recours à des méthodes contraceptives interdites par l'Église) provenant de plus en plus de couples éprouvés par les exigences d'une famille nombreuse, sont constatées. Cependant, il importe de préciser que des poussées réformistes en faveur de l'éducation sexuelle provenant de l'intérieur même de cette institution (e.g., formation de groupes de pratiquants promouvant des méthodes de régulation des naissances naturelles, telles que la méthode sympto-thermique; cours de préparation au mariage abordant ces sujets et donnés par des membres du clergé sensibles à la réalité des couples) sont observées par les chercheurs, apportant une nuance à une idée

répandue selon laquelle l'Église catholique a véhiculé un discours singulièrement répressif en matière d'éducation sexuelle. Ce constat va d'ailleurs dans le sens de ceux faits auparavant par Desjardins (1995) pour la période de 1930-1960. Enfin, en ce qui concerne le rôle de l'**État** dans l'éducation sexuelle, diverses participantes lui reconnaissent une responsabilité dans cette pratique sociale. D'ailleurs, différents groupes d'intérêts déplorent son « absence de volonté politique » en la matière, particulièrement dans le contexte de la réforme scolaire qui a entraîné le retrait du programme officiel d'éducation sexuelle québécois.

En somme, l'analyse fait ressortir la forte imbrication des dimensions et des acteurs composant les représentations sociales de l'éducation sexuelle, attestant du caractère complexe de l'objet.

Par ailleurs, cette thèse a permis de mettre en relief certaines **convergences et divergences entre les groupes d'intérêts, les mères et les filles**, en ce qui a trait au contenu de la représentation et aux prises de position démontrées par rapport à ce contenu. D'abord, trois facteurs semblent avoir influencé la couverture spontanée plus ou moins étendue du champ de représentations de l'éducation sexuelle : le caractère collectif par comparaison au caractère individuel des discours, le degré de politisation plus ou moins grand face à l'objet et l'âge des participantes. Ainsi, le groupe de parents catholiques, le comité syndical sur la condition des femmes et l'organisme communautaire en planification des naissances, qui ont tous participé au débat public sur l'institutionnalisation de l'éducation sexuelle au Québec et qui sont formés de membres plus âgées, abordent spontanément l'ensemble des catégories relevées dans l'analyse qualitative. Ils sont suivis de l'organisme communautaire de soutien en matière de grossesse, des sexologues et des mères lesbiennes qui, malgré l'élaboration d'une pensée collective et d'actions communes en matière d'éducation sexuelle, apparaissent moins politisés face à cette question, en plus d'être formés de femmes en moyenne plus jeunes. Les mères et les filles ferment respectivement les rangs; d'une part, les discours des mères et des filles sont produits sur un plan plus individuel (en tant qu'actrices du quotidien) et d'autre part, les filles étant plus jeunes, il est possible qu'elles aient une expérience moins étendue du sujet que leurs mères.

Ces résultats montrant des différences dans la couverture du champ de représentations par les groupes d'intérêts et les mères-filles rendent compte de la pertinence d'avoir recouru à des groupes réflexifs (Wagner, 1994; Wagner et al, 1999; Wagner & Hayes, 2005)⁹⁹, en plus qu'à des actrices individuelles, dans l'étude des représentations sociales de l'éducation sexuelle. En effet, les résultats de cette thèse appuient la proposition de Wagner voulant que les représentations sociales soient constituées des discours plus collectifs véhiculés dans l'espace public par ce type de groupes et des discours plus individuels (issus en partie de ces discours collectifs) que des acteurs élaborent dans leurs interactions quotidiennes. En ce sens, cette thèse a permis d'illustrer, du moins en partie, la sociogenèse des représentations sociales de l'éducation sexuelle au Québec. Peu de recherches dans le domaine des représentations ont encouru une telle démarche. Aussi, l'étude des aspects plus « collectifs » et plus « individuels » de la représentation s'est révélée riche de sens, puisqu'elle a permis de mettre en exergue un éventail très large d'enjeux, allant des plus sociaux (e.g., aspects politiques entourant l'objet, débat social par rapport à l'objet et argumentaire des parties qui s'opposent) aux plus personnels (e.g., préoccupations quotidiennes et pratiques face à l'objet, expériences personnelles vécues par rapport à l'objet).

Ainsi, **les groupes d'intérêts** ont pour particularités d'aborder plusieurs aspects sociaux et politiques de l'éducation sexuelle et de considérer le rôle des instances sociales ou étatiques en la matière. En d'autres termes, ces groupes tendent à inclure plusieurs considérations sociales et non seulement strictement individuelles dans leur analyse de l'éducation sexuelle et dans les actions qu'ils proposent à cet égard. Plus spécifiquement, l'organisme communautaire de soutien en matière de grossesse, l'organisme communautaire en planification des naissances et le comité syndical sur la condition des femmes partagent le plus d'éléments communs, préconisant une approche globale et positive de la sexualité, promouvant des valeurs de respect et d'ouverture d'esprit, et présentant des préoccupations féministes en matière de planification des naissances et d'égalité femmes-hommes, notamment. Les groupes formés de mères lesbiennes et de sexologues souscrivent aussi à

⁹⁹ Rappelons que les groupes réflexifs sont des groupes auxquels les membres reconnaissent appartenir, par opposition à des groupes nominaux formés par les chercheurs.

cette vision globale, positive, empreinte de respect et d'ouverture d'esprit, mais les mères lesbiennes apportent aussi un éclairage intéressant aux diverses réalités entourant l'orientation sexuelle, l'hétérosexisme, l'homophobie, l'homoparentalité et les autres enjeux de diversité (sexuelle, culturelle, de modèle familial), en plus de mettre en lumière les défis particuliers auxquels elles sont confrontées (double exclusion basée sur le sexe/genre et l'orientation sexuelle, résultant en une forme d'invisibilité sociale). Les sexologues font une contribution particulière à la compréhension de la situation de l'éducation sexuelle au Québec, en plus d'évoquer de nombreux enjeux d'ordre didactique. Cependant, elles adoptent moins une position politique de « lutte » en faveur du changement social que les autres groupes d'intérêts. En fait, elles insistent sur les aspects affectifs/relationnels plus individuels de l'éducation sexuelle, tels que l'identité sexuelle et l'intimité et sur des enjeux d'ordre professionnel, liés à la reconnaissance sociale de la profession de sexologue parmi les autres professions du domaine de la santé et des services sociaux. Ce constat peut s'expliquer, du moins en partie, par un des objectifs du groupe des sexologues qui consiste précisément à favoriser leur intégration professionnelle.

C'est le discours du groupe de parents catholiques qui contraste davantage avec celui des autres groupes d'intérêts. Il se distingue par l'adoption d'un cadre moral et axiologique catholiques qui se traduit par un accent mis sur l'amour plutôt que sur la sexualité, cette dernière ayant comme but la procréation dans le mariage, et une position défavorable à la contraception, à l'interruption volontaire de grossesse et à l'homosexualité (et à la bisexualité). Pour ce groupe, l'expression « éducation sexuelle » est inappropriée et devrait être remplacée par celle d'« éducation à l'amour », faisant écho aux propos de Barragan (1997), qui avance que les termes utilisés pour nommer l'éducation sexuelle ne sont pas neutres, qu'ils sont autant de façons de désigner et par extension, d'orienter l'éducation sexuelle. En fait, on peut avancer que ce groupe adhère au modèle d'éducation sexuelle traditionnel (Barragan, 1997) et véhicule un discours fondé sur le courant d'ennoblissement de la sexualité (Desjardins, 1990, 1995). La dissociation de la sexualité et de la reproduction résultant de l'accès à la contraception efficace semble atteindre le cœur même de la représentation véhiculée par ce groupe. Ce dernier arbore une position défensive, se montrant avec constance en opposition avec les positions des acteurs laïques de l'éducation

sexuelle (e.g., État, école, autres intervenant-es), révélant leur rupture avec ces derniers. Fait intéressant, les parents catholiques reprochent aux intervenant-es, dont les sexologues, de mettre l'accent sur la dimension strictement sexuelle de l'éducation sexuelle. Or, les sexologues insistent sur ses aspects affectifs/relationnels et axiologiques. Le discours des parents catholiques recèle aussi une prétention de vérité et d'universalité, en plus de véhiculer une conception naturaliste (essentialiste) de la sexualité. En ce sens, l'homosexualité et la bisexualité semblent constituer autant d'atteintes à une conception de la sexualité fondée sur la relation « naturelle » (pour reprendre l'expression du groupe) entre un homme et une femme, qui doit mener à la procréation. Le fait qu'il s'agit d'un groupe anciennement majoritaire sur le plan du pouvoir, maintenant devenu minoritaire, peut expliquer en partie sa position défensive. En effet, la laïcisation de l'État québécois et de ses institutions depuis les années 1960, a résulté en un phénomène que Taylor (2011) qualifie de privatisation de la religion, la reléguant à la sphère familiale ou privée. Pas étonnant, dans ce contexte, que la famille soit perçue par ce groupe comme l'acteur clé de l'éducation sexuelle. Cela étant précisé, il faut dire que le discours religieux plus conservateur du groupe de parents catholiques n'est pas nécessairement représentatif du discours de toutes les personnes pratiquantes (e.g., une mère catholique pratiquante se dit en faveur de la contraception et de la sexualité avant la mariage).

Par ailleurs, le champ de représentations **des mères et des filles** partage plusieurs éléments communs, liés, entre autres, mais pas uniquement, aux enjeux personnels que l'éducation sexuelle évoque dans leur vie. Nous y revenons dans la prochaine section. À rappeler, pour l'instant, l'omniprésence de la dimension reproductive/sociosanitaire dans le discours des unes comme des autres, la contraception, très présente dans le discours des mères et des filles, préoccupées par les conséquences socioéconomiques et psychosociales des grossesses dites « précoces » et, dans une moindre mesure, la prophylaxie, surtout présente dans le discours des filles, largement visées par les campagnes de prévention des ITSS à la suite de l'apparition du VIH/SIDA dans les années 1980, sont au cœur des préoccupations. Cela étant posé, l'éducation sexuelle ne saurait se limiter à ces considérations. Quelques différences intergénérationnelles apparaissent dans le champ représentationnel des mères et des filles. L'acteur Église catholique, qu'elles considèrent responsable des tabous et des

interdits sexuels de leur jeunesse, est très présent dans le discours des mères, ce qui est moins le cas des filles. Bien que l'acteur école soit présent dans le discours des mères et des filles, il est omniprésent dans celui des filles. En effet, ces dernières (ainsi que les plus jeunes femmes membres des groupes d'intérêts) ont toutes suivi le programme scolaire obligatoire de FPS, volet *Éducation à la sexualité*, ce qui n'est pas le cas des mères (ni des femmes membres des groupes d'intérêts plus âgées). Il semble que l'implantation de ce programme obligatoire, pour toute inégale ou incomplète qu'elle fut (Arcand et al, 1998), ait contribué à mettre l'éducation sexuelle « sur la carte » ou à l'ordre du jour au Québec, à sensibiliser toute une génération de jeunes femmes (et de jeunes hommes), mais aussi, plus largement, d'adultes évoluant auprès d'elles (et d'eux). Malgré qu'il n'ait pas fait l'objet d'une évaluation de ses effets, c'est peut-être là un des héritages non négligeables de ce programme.

Par ailleurs, malgré que les mères et les filles abordent la dimension sociale/psychosociologique de l'éducation sexuelle, elles insistent sur des éléments différents. Les mères dénoncent avec force et constance les normes et contrôle sociaux sexuels, plus précisément les tabous et les interdits sexuels de leur jeunesse, mais aussi les normes différenciées selon le sexe qui désavantageaient plus souvent qu'autrement les femmes. Elles sont également très préoccupées par la violence sexuelle ou dans les relations amoureuses que leurs filles ont pu ou pourraient subir. La prévention en ce domaine leur apparaît fondamentale, voire urgente. Les filles expriment, pour leur part, le désir d'obtenir de l'information plus approfondie et concrète sur plusieurs sujets touchant l'éducation sexuelle, notamment sur les différentes orientations sexuelles, envers lesquelles elles démontrent une grande ouverture d'esprit. Elles souhaitent, de plus, entendre davantage parler d'aspects sexuels et affectifs divers, tels que les tenants et aboutissants des relations amoureuses, les différents gestes et pratiques sexuels, dont certains phénomènes sociaux sexuels qui leur semblent plus présents dans la société. En d'autres termes, les filles réclament une meilleure « préparation » sexuelle affective qui leur permettrait d'avoir une sexualité plus épanouissante.

[L'éducation sexuelle], c'est une question très chargée socialement qui fait appel à des systèmes de valeurs individuels et de groupes et de croyances.
M10

Deux principes organisateurs des prises de position des groupes d'intérêts, des mères et des filles à l'égard du contenu de la représentation de l'éducation sexuelle ont été dégagés dans cette thèse, les analyses quantitatives (AFC) et qualitatives s'étant mutuellement complétées pour les faire ressortir. Un axe de contrôle versus de liberté sexuels, et un autre axe qui oppose une vision individuelle et privée de la sexualité à une vision sociale et politique, ont été mis en évidence. Au sujet du **premier principe organisateur**, il est apparu que c'est autour de la dimension axiologique, de la question des valeurs, mise en relation avec les acteurs, que se situe un enjeu important en éducation sexuelle : certains acteurs véhiculant certaines valeurs, l'enjeu est de déterminer lesquels de ces acteurs sont les mieux placés pour faire de l'éducation sexuelle. Cet axe oppose principalement le groupe des parents catholiques aux mères (mais aussi, aux autres groupes d'intérêts et aux filles), le groupe des parents catholiques se situant sur le pôle du contrôle sexuel et les mères (ainsi que les autres participantes), sur celui de la liberté sexuelle. D'un côté, il y a le groupe des parents catholiques, qui défend les préceptes de la religion catholique en matière de sexualité et qui incite au contrôle de soi et de ses pulsions sexuelles¹⁰⁰, de l'autre, il y a les mères, qui dénoncent avec constance les normes et contrôle sociaux sexuels de leur jeunesse et qui font de la diffusion large d'information en matière de sexualité et de la prévention des problèmes y étant liés, leurs priorités. Elles souscrivent (comme les autres participantes) à une éducation sexuelle globale, empreinte d'ouverture d'esprit et de liberté.

Pour ce qui est du **deuxième principe organisateur**, qui oppose une vision individuelle et privée de la sexualité à une autre sociale et politique, nous avons observé que, malgré le fait que les groupes d'intérêts discutent des aspects sociaux et politiques de l'éducation sexuelle, les sexologues semblent davantage se distancier des autres groupes sur cette question, mettant davantage l'accent sur des considérations professionnelles ou liées à la

¹⁰⁰ Bien que certaines de ses membres aient mentionné que cette vision est porteuse de liberté, car non « attachée » à la contraception, par exemple, il n'en demeure pas moins qu'elle insiste fortement sur le contrôle de soi et de sa sexualité, en proscrivant plusieurs comportements (e.g., contraceptifs, prophylactiques, homosexuels, sexualité hors mariage), bref en restreignant l'expression de la sexualité.

sexualité personnelle et privée des personnes. En revanche, les mères lesbiennes, de par leurs appartenances sociales minoritaires multiples, semblent particulièrement véhiculer une vision politique et sociale de la sexualité et de l'éducation sexuelle, en portant un éclairage particulier sur les questions de minorité et de diversité sexuelles et culturelles. Cela étant précisé, les autres groupes d'intérêts d'allégeance féministe, mais aussi plusieurs mères et filles, incluent aussi, dans leurs préoccupations, des questions se rapportant à la dimension sociale de l'éducation sexuelle.

Ces deux principes organisateurs peuvent être qualifiés de généraux (Clémence, 2003), parce qu'ils orientent les positions des individus et des groupes dans un nombre important de domaines; ils agissent, en fait, comme des « polarités fondamentales » (Staerklé, 1999, cité dans Clémence, 2003), qui interviennent continuellement dans la pensée représentative. En effet, les oppositions « contrôle versus liberté » et « individuel/privé versus social/politique » peuvent se retrouver au centre de l'organisation de la représentation de plusieurs objets sociaux.

Par ailleurs, six « variables » d'**ancrage** des prises de position de type sociologique et six de type psychologique/psychosociologique ressortent de cette thèse. Plus spécifiquement, trois variables de chaque type se révèlent particulièrement importantes. Il s'agit, pour l'ancrage sociologique, de l'âge ou de la génération (plus jeune – plus récente versus plus âgée – moins récente; saillance filles et mères), de la profession ou du domaine d'études (sexologie et éducation; saillance groupe des sexologues et comité syndical sur la condition des femmes) et de l'orientation sexuelle (autre qu'hétérosexuelle; saillance groupe des mères lesbiennes). Pour l'ancrage psychologique/psychosociologique, on note la pratique religieuse (se dire « pratiquante », saillance groupe de parents catholiques et quelques mères), l'engagement social/communautaire (faire partie d'un groupe d'intérêts ou communautaire; saillance groupes d'intérêts) et les expériences difficiles vécues par soi (ancrage direct) ou par une femme proche (ancrage indirect) en matière de sexualité (e.g., grossesse hors mariage ou à l'adolescence, IVG, ITSS, violence sexuelle ou dans les relations amoureuses/conjugales; saillance mères). À noter que des chercheurs d'un domaine connexe à l'éducation sexuelle, soit la fécondité des femmes pendant la période

1870-1970 (Gauvreau et al, 2007), ont identifié diverses variables y étant associées, entre autres l'appartenance religieuse et la génération. Les femmes catholiques, en comparaison aux protestantes et les femmes de génération moins récente, en comparaison à celles de génération plus récente, ont eu un nombre moyen d'enfants plus élevé. Alors que les femmes catholiques étaient plus réticentes à recourir à la contraception ou utilisaient des moyens moins efficaces (e.g., méthodes naturelles Ogino-Knauss et sympto-thermique acceptées par l'Église, coït interrompu), les femmes protestantes étaient plus nombreuses à employer des méthodes contraceptives mécaniques plus efficaces (e.g., condom, diaphragme). L'évolution des mœurs sociales et la diminution de la pratique religieuse aidant, les femmes de génération plus récente ont davantage eu la possibilité de faire des choix en matière de procréation. Par ailleurs, il importe de souligner concernant l'ancrage que plusieurs participantes de l'étude présentent diverses insertions sociales qui ont parfois pu complexifier les analyses. Par exemple, certaines participantes sont à la fois membres de groupes d'intérêts ou intervenantes et mères. Ainsi, malgré la consigne de répondre en tant que « membres d'un groupe d'intérêts » ou « mères », certaines femmes, interviewées à titre de membres d'un groupe d'intérêts, répondaient parfois aux questions en tant que mères, alors que d'autres femmes, rencontrées à titre de mères, présentaient à certains moments leurs points de vue en tant que personnes s'étant déjà engagées socialement dans des groupes communautaires ou militants. Par conséquent, le discours « collectif » était parfois teinté d'une dimension « individuelle » et vice versa. Cela rend compte de la complexité, mais aussi de la richesse, de l'ancrage des représentations de l'éducation sexuelle.

4.2 De la transmission mères-filles des savoirs liés à la sexualité : source d'émancipation

J'ai vu ma mère, je me vois, je vois ma fille, c'est extraordinaire l'évolution qu'on a!
M7

Cette thèse constitue un apport aux connaissances dans le domaine peu étudié au Québec (et ailleurs) de l'éducation sexuelle informelle, implicite, non planifiée, forme d'éducation

sexuelle qui se vit au quotidien, dans la famille, notamment. Elle présente aussi l'avantage d'avoir recueilli les points de vue de mères et de filles, de mêmes familles, ce qui a permis de repérer certaines dynamiques intergénérationnelles, mais aussi intrafamiliales, au regard de la transmission mères-filles des savoirs liés à la sexualité. L'analyse globale du récit des expériences intrafamiliales a permis de dégager certains constats qui ont trait à l'évolution et à la qualité de la communication mères-filles en matière de sexualité, à la transmission intergénérationnelle de valeurs s'y rapportant et au rôle d'informatrice clé joué par des mères et des filles dans leurs communautés.

La qualité de la communication mères-filles en matière de sexualité s'est révélée élevée dans plusieurs dyades; elle s'est aussi améliorée avec le temps, soit entre la période de l'adolescence des filles et le début de l'âge adulte, pour nombre d'entre elles. L'échantillon étant constitué de volontaires, il est possible que des mères et des filles qui présentaient au départ une bonne relation aient davantage accepté de participer à l'étude. Certains résultats montrent néanmoins clairement que ce n'est pas le cas de toutes les dyades qui forment l'échantillon. De plus, l'amélioration dans le temps de la communication mères-filles en matière de sexualité apparaît logique d'un point de vue développemental. L'adolescence est caractérisée par la formation de l'identité, qui suppose une certaine distanciation par rapport aux figures d'autorité parentale. Aussi, la sexualité étant de l'ordre de l'intime, il est possible que les échanges mères-filles aient été teintés, dans certaines dyades, d'une certaine pudeur. Devenues adultes et ayant vécu diverses expériences amoureuses et sexuelles, les jeunes femmes et leurs mères peuvent davantage avoir des conversations « femme à femme », pour reprendre l'expression d'une participante, où chacune partage ses connaissances et raconte ses expériences, rendant compte du caractère bidirectionnel de la transmission intrafamiliale des savoirs liés à la sexualité. À diverses reprises, il est question non seulement des conseils ou connaissances que les filles rapportent recevoir de leurs mères, mais aussi de ce que les mères apprennent de leurs filles.

En outre, cette thèse a permis de mettre en relief **certaines caractéristiques** qui sont particulièrement associées à une **communication mères-filles** sur la sexualité jugée **positive** ou optimale. Il importe de préciser que mères et filles contribuent à la qualité de la

communication. Cette dernière se distingue, sans s'y limiter, par une initiation mutuelle des conversations sur la sexualité, par une aisance de la mère et de la fille à parler d'un ensemble varié de sujets s'y rapportant (incluant la dimension sexuelle), par une vision positive de la sexualité et par une ouverture d'esprit face à ces questions. Ces caractéristiques correspondent somme toute au style de communication mère-adolescent-e en matière de sexualité « mutuellement interactif », dégagé par Rosenthal et collaboratrices (1998). Rappelons que ce style de communication est associé à un nombre plus élevé de sujets abordés, donc à une éducation sexuelle plus globale, incluant, en plus du développement physique, de la reproduction et des risques associés à la sexualité, des questions psychologiques (e.g., relations amoureuses) et portant sur les pratiques sexuelles. En outre, et nous insistons, une attitude maternelle affirmative et empreinte de soutien qui encourage fortement l'affirmation de soi des filles, leur permettant de vivre une sexualité à la fois libre et sécuritaire, apparaît comme autre caractéristique majeure. Ces mères et ces filles se disent proches, elles ont des échanges fréquents et profonds portant sur divers aspects de la sexualité; les mères, affirmatives, transmettent cette valeur à leurs filles, leur rendent les moyens de contraception et de prophylaxie accessibles et leur offrent un lieu sécuritaire pour explorer librement leur sexualité. En ce sens, l'affirmation de soi et le soutien des mères envers leurs filles ressortent comme des facteurs de protection pour ces dernières. Ce constat a des implications pour l'intervention, notamment l'importance de conscientiser les mères à ce phénomène. En revanche, certaines caractéristiques sont associées à une **communication** mères-filles sur la sexualité jugée **moins optimale**, notamment le caractère alarmiste de certains messages résultant en un sentiment de liberté sexuelle moindre, des conflits de valeurs liés aux croyances religieuses, et une relation mère-fille tendue résultant en une éducation sexuelle rudimentaire, voire absente ou trop tardive. C'est la nature qualitative de la présente thèse qui a permis de dégager ces constats, car bien que l'on savait qu'une majorité de parents québécois rapportent être assez ou très à l'aise de discuter de sexualité avec leurs adolescent-es et que le tiers ou près de la moitié d'entre eux (selon l'âge de l'enfant) déclarent avoir abordé souvent ou très souvent des sujets liés à la sexualité (Fernet et al, 2002), on connaissait peu la teneur des propos échangés et les modalités communicationnelles en jeu. Cette thèse apporte une contribution en ce sens.

Un autre aspect de l'éducation sexuelle entre mères et filles qui se révèle particulièrement saillant et riche de sens, est la **transmission intergénérationnelle de valeurs** liées à la sexualité. On observe d'abord une permanence des aspirations amoureuses entre mères et filles. Pour plusieurs dyades, l'amour est une condition importante à l'exercice de sa sexualité. Ces femmes conçoivent difficilement comment il pourrait être possible pour elles d'avoir des relations sexuelles avec une personne pour laquelle elles n'éprouvent pas de sentiment amoureux. Pour d'autres dyades, cette condition n'est pas nécessaire. Cela étant précisé, pour toutes les femmes de l'échantillon, le respect de soi et de l'autre doit impérativement faire partie de la sexualité; il s'agit d'une valeur phare transmise d'une génération à l'autre. L'égalité femmes-hommes ressort comme autre valeur fondamentale pour la majorité des dyades. Dénonçant le contrôle et la violence sexuels, l'éducation et le jugement différenciés selon le sexe, mères et filles aspirent à des relations amoureuses et sexuelles égalitaires et attribuent de nombreuses contributions positives au mouvement des femmes en matière d'éducation sexuelle et de sexualité, notamment l'accès à la contraception et à l'IVG, et la plus grande liberté sexuelle pour les femmes. Les filles semblent cependant d'avis que l'égalité femmes-hommes est davantage atteinte dans la société que leurs mères. Cette perception vient en appui au constat voulant que le mouvement des femmes a eu des répercussions positives, mais la démonstration reste à faire, car la perception positive des filles au sujet de l'égalité femmes-hommes peut également être attribuable, en partie du moins, à leur « jeune » expérience ou à leurs rares ou courtes relations amoureuses. Enfin, l'ouverture d'esprit face aux divers phénomènes entourant la sexualité apparaît dans le discours de nombreuses dyades. Cette valeur semble être une condition nécessaire à un dialogue sur la sexualité positif et inclusif dans une société pluraliste, en plus d'être associée à une plus grande liberté sexuelle. Il est intéressant de noter que, même dans les dyades où la communication mères-filles n'est pas ou n'a pas été optimale, on observe une transmission intergénérationnelle de valeurs similaires. Cela étant précisé, les filles qui se montrent critiques de l'éducation sexuelle reçue de leurs mères révèlent qu'elles dépasseraient le cadre de valeurs transmis par ces dernières, en y ajoutant celles d'ouverture d'esprit et de liberté sexuelle, si elles avaient un jour à faire de l'éducation sexuelle.

La majorité des filles de l'échantillon considère que leurs mères ont eu une **influence considérable** dans leur éducation sexuelle. Les témoignages de celles d'entre elles qui rapportent une communication mères-filles très satisfaisante sont particulièrement éloquents. Plusieurs de ces filles déclarent d'ailleurs qu'elles s'y prendraient de la même façon que leurs mères, si un jour elles avaient une fille. Ces constats rejoignent ceux faits récemment par Veilleux Lemieux, Frappier et McDuff (2010), qui observent, dans une étude quantitative réalisée auprès de mères québécoises de jeunes de 14 à 17 ans et d'adolescent-es de ce groupe d'âges, que les parents constituent, pour les jeunes, et particulièrement pour ceux qui rapportent une bonne communication parent-enfant en matière de sexualité, le premier modèle de comportements sexuels, avant les ami-es, alors qu'une grande majorité de mères croit que les ami-es jouent d'abord ce rôle. Les auteurs concluent que les parents (les mères) tendent à sous-estimer l'influence qu'ils ont dans l'éducation sexuelle de leurs enfants et insistent sur l'importance de mettre sur pied des interventions visant l'amélioration de la communication intrafamiliale en matière de sexualité et le développement de l'*empowerment* des parents à cet égard. Les résultats de cette thèse abondent dans ce sens.

Par ailleurs, l'analyse de la transmission mères-filles des savoirs liés à la sexualité a permis de mettre en relief le **rôle d'informatrice clé**, souvent exercé de manière inconsciente, par certaines mères et éventuellement, par certaines filles, dans leurs communautés. Cela est particulièrement le fait, sans s'y limiter, des participantes qui présentent une qualité élevée de communication mères-filles. Ces femmes, intéressées par le sujet et affirmatives, ont une influence qui dépasse l'enceinte de la maison familiale; elles ont un rayonnement communautaire qui atteint le réseau social des filles. Ces mères informent leurs filles qui, à leur tour, communiquent l'information à leurs amies. Ces filles, qui ont l'opportunité de discuter beaucoup et ouvertement avec leurs mères, deviennent elles aussi des informatrices clés auprès de leur réseau social. Ainsi, des femmes, des mères et des filles, actrices du quotidien, agissent comme informatrices clés, sans toujours être conscientes du rôle qu'elles jouent dans l'éducation sexuelle de plusieurs filles de leurs communautés ou, dit autrement, de leur rayonnement social. L'étude de dyades mères-filles a d'ailleurs permis d'observer que ce phénomène se « transmet » d'une génération à l'autre. Ces constats ont

des implications pour l'intervention; ils suggèrent la pertinence de conscientiser les mères et les filles au sujet de leur rayonnement social potentiel et de les soutenir dans leurs rôles d'informatrices clés.

Enfin, malgré les doléances des mères à l'égard de l'éducation sexuelle reçue de leurs propres mères, elles n'ont pas tendance à les blâmer. Elles se montrent plutôt compréhensives, reconnaissant le poids de l'ignorance et des interdits qui prévalaient à l'époque où leurs mères étaient des jeunes femmes. D'ailleurs, nombreuses sont les mères qui considèrent que leur propre mère a évolué et qu'elle aborde maintenant des questions entourant la sexualité de manière plus ouverte que dans leur jeunesse. Cette attitude d'excuse à l'égard de l'attitude maternelle a aussi été observée chez des femmes américaines de la même génération (Brock & Jennings, 1993). Néanmoins, marquées par une éducation sexuelle jugée absente ou répressive, plusieurs mères de l'échantillon, actrices d'un changement intergénérationnel majeur, ont souhaité dépasser les interdits de leur jeunesse et ont adopté une approche proactive, en se documentant et en transmettant leurs savoirs à leurs filles. Cela est particulièrement vrai en ce qui concerne la dimension reproductive/sociosanitaire pour laquelle on observe un véritable **axe mères-filles d'émancipation**. En effet, ayant vécu la Révolution tranquille, la chute de la pratique religieuse, la « libération » sexuelle, les années fortes de la seconde vague du féminisme et l'arrivée de la contraception efficace, les mères de l'échantillon ont systématiquement « passé le relais » à leurs filles, en les informant tôt sur les menstruations et en leur facilitant l'accès à la contraception. Des avancées importantes ont aussi été réalisées sur le plan de la dimension affective/relationnelle; alors que l'affectivité se faisait très discrète dans leurs familles, de nombreuses mères discutent ouvertement des relations amoureuses avec leurs filles. La dimension axiologique/éthique n'est également pas en reste; en témoigne la transmission des valeurs de respect, d'ouverture d'esprit, en opposition à la fermeture vécue par plusieurs mères dans leur jeunesse, et d'égalité femmes-hommes. Cependant, la dimension sexuelle demeure relativement peu abordée entre mères et filles. Or, les filles expriment le désir d'obtenir de l'information plus approfondie et concrète à cet égard. De plus, certaines avancées sont observées en ce qui a trait à la dimension sociale; le contrôle et la violence sexuels sont dénoncés par les mères, elles tentent d'en faire la

prévention auprès de leurs filles, sans trop restreindre leur liberté, ce qui représente un défi pour certaines. Chose indéniable, les mères assurent leurs filles de leur soutien en cas d'agression sexuelle, ce qui représente un autre axe mères-filles d'émancipation. Alors que leurs propres mères se faisaient le relais d'une société patriarcale en considérant les femmes comme responsables des comportements sexuels des hommes, les mères de l'échantillon rejettent en bloc cette idée selon laquelle une fille qui subit une agression sexuelle a provoqué son agresseur. Cependant, les questions de l'orientation et des minorités sexuelles sont moins systématiquement abordées par les mères, alors que les filles souhaiteraient en entendre parler davantage. En somme, il appert que la transmission mères-filles des savoirs liés à la sexualité ait été source d'émancipation pour plusieurs filles de l'échantillon.

4.3 Limites et forces de la thèse

La présente thèse comporte certaines **limites**. D'abord, elle est constituée d'un échantillon de volontaires, ce qui peut occasionner un biais. Il est vraisemblable de croire que les participantes présentaient un intérêt particulier pour le sujet, donc que leurs points de vue et que leurs expériences ne soient pas nécessairement représentatives de ceux de la population des femmes québécoises en général. Cela étant précisé, il est possible que l'intérêt des mères et des filles constituant certaines des dyades ait été inégal - ce que suggèrent d'ailleurs les données - amenuisant cette limite. De plus, cette thèse visait précisément à recruter des femmes membres de groupes d'intérêts préoccupés par des questions relatives à la sexualité.

La petite taille de l'échantillon constitue une autre limite, puisqu'elle contribue à réduire la portée des résultats. Néanmoins, il faut rappeler que la représentativité statistique n'est pas un critère sur lequel la recherche qualitative se base dans la constitution de l'échantillon. L'exemplarité ou la typicité (cas types), la diversité (cas uniques) et le recrutement jusqu'à une certaine saturation des contenus, critères privilégiés en recherche qualitative, ont été appliqués. D'ailleurs, des efforts ont été consentis pour recruter des participantes issues de différents milieux sociaux, dans un souci d'obtenir une diversité de points de vue. En outre, il importe de préciser que les recherches dans le domaine des représentations sociales n'ont pas pour objectif de « savoir quelles sont les opinions d'un échantillon représentatif, mais

[de connaître] quels sont les principes organisateurs significatifs dans un contexte social » (Clémence, 2003, p. 402), ce qu'a permis de montrer cette thèse.

Aussi, il faut souligner les limites de l'approche rétrospective, souvent sujette aux défaillances de la mémoire. Cependant, il importe de rappeler que ce n'est pas tant l'établissement de faits qui était recherché dans la présente thèse, mais le sens accordé par les participantes à l'objet social « éducation sexuelle » et à leurs expériences vécues en la matière.

Par ailleurs, nous avons pensé au départ recruter des femmes provenant de diverses communautés culturelles, mais surtout des femmes membres d'un groupe d'intérêts se préoccupant de questions interculturelles. Cependant, à la lumière des travaux de recherche recensés, il ne semble pas que des groupes d'intérêts interculturels aient officiellement participé au débat public ayant entouré l'institutionnalisation de l'éducation sexuelle au Québec dans les années 1980. Toutefois, officieusement, certains parents provenant de différentes communautés culturelles auraient présenté des réserves à ce que leurs enfants assistent aux cours d'éducation sexuelle. C'est du moins ce que rapportent des sexologues qui ont participé à l'étude. Cela sans compter que des enjeux culturels en éducation sexuelle ont été soulevés par diverses participantes. Si une telle étude était menée à nouveau dans le contexte actuel d'un Québec contemporain interculturel et pluraliste, il ne fait aucun doute que des participantes provenant d'horizons culturels divers seraient recrutées. Enfin, il importe de souligner que l'analyse de l'ancrage des représentations a été menée de manière tout à fait exploratoire; il faut donc considérer ces résultats avec prudence.

Cette thèse présente certaines **forces**. D'abord, bien qu'exigeante, la réalisation d'une thèse interdisciplinaire de nature fondamentale et empirique et menée selon une perspective constructiviste, a permis d'enrichir la compréhension de l'éducation sexuelle au Québec. En effet, par l'intégration dynamique de savoirs provenant de disciplines variées, telles que la psychologie communautaire et sociale, l'éducation, la santé communautaire et l'histoire,

il a été possible de tracer un portrait de l'éducation sexuelle à la fois global et contextualisé, rendant compte de divers facteurs sociohistoriques à l'œuvre dans la construction sociale de cet objet, et approfondi, mettant en lumière plusieurs de ses enjeux sociaux, éducatifs, sanitaires, psychosociologiques (e.g., liés aux rapports intergroupes), mais aussi plus intimes (e.g., liés aux expériences de transmission familiale des savoirs liés à la sexualité entre mères et filles). Les résultats de cette recherche appuient la thèse selon laquelle l'éducation sexuelle est un phénomène marqué socialement, par le sexe et par l'âge, notamment. La sexualité des femmes, en général et celle des filles, en particulier, a fait et fait encore, mais dans une moindre mesure, l'objet de contrôle social au Québec.

En outre, le fait d'avoir recouru à une approche principalement qualitative, laissant aux participantes l'occasion d'exprimer leurs points de vue, a favorisé l'émergence de connaissances difficilement accessibles par le choix d'une approche uniquement quantitative, demandant aux participantes de se positionner sur des cadres de référence préétablis. À titre illustratif, c'est cette approche qui a permis de mettre en exergue plusieurs valeurs liées à l'éducation sexuelle, domaine rarement étudié, mais aussi les caractéristiques associées à une communication mères-filles en matière de sexualité jugée positive, ou encore le rôle d'informatrice clé jouée par des mères et des filles en matière d'éducation sexuelle dans leurs communautés. Cela étant précisé, l'emploi, par souci de triangulation, de méthodes de collecte et d'analyse de données à la fois qualitatives et quantitatives s'est avéré fort productif. Alors qu'il est d'usage dans les devis de recherche mixtes de colliger d'abord des données qualitatives pour systématiser ensuite une collecte de données quantitatives, une démarche contraire a été privilégiée dans la présente thèse. En fait, les données quantitatives tirées de l'association de mots ont été d'une aide substantielle à l'organisation et à la compréhension du vaste corpus de données qui a émané des *focus groups* et des entretiens individuels. Il importe de préciser, néanmoins, que les deux types de méthodes se sont complétés : des allers-retours fréquents entre analyses quantitatives et qualitatives ont été faits, ce qui a facilité une compréhension plus ancrée et approfondie des données.

Par ailleurs, l'utilisation d'un cadre théorique fondé sur la théorie des représentations sociales, plus particulièrement sur l'approche de l'école de Genève, s'est également révélée féconde dans l'étude de l'éducation sexuelle. Elle a non seulement permis de dégager un savoir commun entourant cet objet d'étude, mais surtout de faire ressortir l'organisation dynamique et signifiante, inscrite dans les rapports sociaux intergroupes, des différentes prises de positions des participantes à l'égard de cet objet matière à enjeu social. D'ailleurs, et tel que mentionné précédemment, l'étude des aspects plus « collectifs » et plus « individuels » de la représentation, s'est avérée riche de sens, puisqu'elle a mis en exergue un éventail très large d'enjeux entourant l'éducation sexuelle, allant des plus sociaux, particulièrement bien étayés par les groupes d'intérêts, entre autres par ceux ayant activement participé au débat sur l'institutionnalisation de l'éducation sexuelle dans les années 1980, aux plus personnels, bien illustrés par les mères et les filles, notamment.

De plus, rares sont les travaux sur les représentations sociales qui se sont attardés à la transmission et à l'appropriation des savoirs, concepts pourtant fondamentaux puisqu'ils participent à l'élaboration des représentations. L'étude de l'éducation sexuelle familiale, domaine du reste peu investigué au Québec comme ailleurs, a été une occasion d'illustrer comment les savoirs liés à la sexualité se transmettent, s'approprient et se transforment, de mères en filles, rendant compte d'une partie du processus d'élaboration des représentations de cet objet social. D'ailleurs, contrairement à d'autres travaux dans le domaine de l'éducation sexuelle familiale qui se sont uniquement intéressés aux points de vue de mères ou de filles, cette thèse présente l'avantage d'avoir recueilli ceux de mères et de filles issues de mêmes familles, ce qui a permis d'envisager, quoique modestement, comment ces femmes coconstruisent les représentations de l'éducation sexuelle. Une telle démarche a aussi rendu possible la compréhension de certaines dynamiques intrafamiliales ayant trait à l'évolution et à la qualité de la communication mères-filles en matière de sexualité, à la transmission intergénérationnelle de valeurs s'y rapportant et au rôle d'informatrice clé joué par des mères et des filles dans leurs communautés. Ces constats sont significatifs pour l'intervention. En outre, le recours à ces deux générations de femmes a résulté en des savoirs riches et variés, ces dernières ayant vécu des expériences diverses et significatives relativement à l'objet d'étude. Les mères ont grandi dans une culture fortement imprégnée

de catholicisme, en plus de vivre la « libération » sexuelle, les années fortes de la seconde vague du féminisme et l'arrivée sur le marché de la contraception efficace (contraceptifs oraux) dans leur jeunesse. Les filles présentent quant à elles la particularité d'avoir toutes suivi le programme officiel d'éducation sexuelle québécois, maintenant retiré du curriculum scolaire. Cette thèse a, en fait, été réalisée à un moment charnière de l'histoire de l'éducation sexuelle au Québec, soit dans le contexte de la réforme scolaire, dans une conjoncture nord-américaine plus large où le conservatisme montant remet en question certains acquis des femmes, notamment en matière de planification des naissances. Elle a permis de dégager ces enjeux qui ne sont pas sans incidences sur le bien-être sexuel des femmes et des jeunes femmes et qui ont des implications pour l'intervention.

Enfin, la qualité des témoignages fournis par les femmes, constitue, à notre avis, la plus grande force de cette thèse. Considérant qu'ils ont une valeur pour la compréhension de l'éducation sexuelle au Québec au tournant du XXI^e siècle, nous avons sciemment choisi de les présenter dans leur étendue, en rapportant parfois longuement leurs paroles. Il est possible que l'approche rétrospective et axée sur la *feminist standpoint theory* préconisée dans la présente thèse, accordant une place prépondérante aux expériences des femmes en matière d'éducation sexuelle, telles que vécues et racontées par elles, en tenant compte de leur position dans la hiérarchie sociale, ait favorisé l'émergence de témoignages aussi riches et féconds. La chercheuse est, en ce sens, fort redevable aux participantes.

4.4 Recommandations pour la recherche et l'intervention en éducation sexuelle

4.4.1 L'éducation sexuelle familiale et les dimensions sexuelle et affective : des univers à explorer

Je ne sais pas jusqu'à quel point la libération des femmes au niveau de la sexualité se réalise réellement. [...] Le modèle sexuel est encore le modèle masculin. [...] Le modèle féminin, c'est quoi? [...] On suit-tu notre désir ou notre désir vient encore seulement du regard de l'autre sur soi?

PLAN1

Moi, je trouve que c'est l'apprentissage que tu as à faire beaucoup dans la sexualité, [...] d'être capable de nommer ton désir toi aussi. [...] Particulièrement pour les filles, de te situer dans ton désir et non pas par rapport au désir des autres.

COFE5

À la lumière des résultats de cette thèse, il appert judicieux de poursuivre les recherches dans le domaine encore peu étudié de l'éducation sexuelle familiale au Québec. En effet, mise à part l'étude quantitative récente de Veilleux Lemieux et collaborateurs (2010), qui montrent que les parents constituent des modèles de comportements sexuels pour leurs adolescent-es et qu'une bonne communication parents-enfants, particulièrement en matière de sexualité, est associée à des comportements sexuels jugés plus responsables, rares sont les études qui documentent de manière qualitative les mécanismes communicationnels familiaux qui favorisent le bien-être et la santé sexuels des jeunes. D'autres efforts sont à consentir en ce sens.

En outre, cette thèse révèle que les filles abordent très peu le désir et le plaisir sexuels, malgré un intérêt marqué de leur part pour la dimension sexuelle de l'éducation à la sexualité. Il serait intéressant d'investiguer davantage cette question, en vérifiant quel sens des jeunes femmes accordent au désir et au plaisir sexuels dans leur existence et comment il se construit et évolue au fil de leurs expériences. En effet, bien que déjà en 1988, une chercheuse américaine évoquait, au sujet de l'éducation sexuelle des jeunes femmes, « *the missing discourse of desire* » (Fine, 1988), cette question reste encore peu étudiée, au Québec comme ailleurs. Si l'on postule que devenir sujet de sa propre sexualité et non seulement objet de sexualité est une condition à l'émancipation ou à l'*empowerment* sexuels des jeunes femmes, il semble judicieux d'investiguer davantage la question du désir et du plaisir sexuels tels que conçus et vécus par ces dernières.

4.4.2 L'éducation sexuelle dans le Québec des années 2010 : une pratique sociale à remettre à l'ordre du jour

Il y a plein d'affaires nouvelles! Bien, ce n'est pas nouveau, mais c'est beaucoup plus ouvert. On en parle plus, des trips à trois, des affaires comme ça, [...] la masturbation. [...] Je crois que c'est de voir où est-ce que ça va nous mener.

F7

Puis, l'éducation sexuelle, comment ça se passe vraiment entre un gars et une fille quand... on n'en entend pas beaucoup parler. [...] Des fois, je me dis qu'on devrait peut-être avoir des cours pratiques (rires)! [...] Il faut qu'il y ait de quoi de plus, mais quoi ça, c'est clair que des cours pratiques, ça ne passerait pas, fait qu'il faudrait trouver une alternative, mais je ne sais pas quoi.

F8

En conclusion, il est possible d'avancer, à la lumière des sources secondaires consultées et des sources primaires constituées pour la présente thèse, que l'éducation sexuelle a bénéficié d'une conjoncture favorable dans les années 1960-1980 au Québec. En effet, différents facteurs sociohistoriques semblent avoir concouru à l'institutionnalisation de cette pratique sociale. La Révolution tranquille, caractérisée par l'établissement de la social-démocratie et de l'État-providence, mettant de l'avant l'éducation et l'égalité des chances pour toutes et pour tous, la chute de la pratique religieuse, la « libération » sexuelle, le mouvement des femmes, l'accès à la contraception efficace, la fondation du Département de sexologie de l'UQAM, pour ne mentionner que ces facteurs, semblent avoir favorisé un modèle d'éducation sexuelle libéral intégratif, c'est-à-dire accessible, global, positif et pluraliste. Les années 1990-2000, marquées par la pandémie du SIDA, mais aussi plus largement, par l'affaiblissement de la social-démocratie et de l'État-providence au profit de la montée du conservatisme politique et du néolibéralisme économique moins favorables à l'égalité des chances pour tous, par la mondialisation avec ses exigences de compétitivité élevées, par une montée de certains intégrismes religieux, et par le ressac anti-féministe, semblent avoir favorisé un modèle d'éducation sexuelle centré sur la prévention des problèmes sociaux liés à la sexualité. Non qualifiée de « matière essentielle », l'éducation sexuelle s'est vue retirée du curriculum scolaire québécois dans le cadre de la réforme de l'éducation du début des années 2000. Certains

pourraient arguer que le retrait du programme de FPS ne s'explique pas par ces facteurs, mais bien par un choix pédagogique axé sur l'idée de compétences transversales. Quoiqu'il en soit, bien que le nouveau curriculum scolaire vise l'acquisition de compétences liées à la santé, dont la santé sexuelle, l'absence d'un programme officiel d'éducation sexuelle scolaire risque d'entraîner un phénomène de diffusion de la responsabilité, augmentant la probabilité qu'aucune éducation sexuelle ne soit effectuée dans la réalité, sauf par quelques irréductibles. Dans un contexte social caractérisé par la prolifération des médias, des médias électroniques notamment, et par une commercialisation apparemment grandissante de la sexualité, il appert que l'école, la famille ainsi que les intervenant-es sociaux, de la santé et communautaires, sont des acteurs qui ont plus que jamais intérêt à agir de concert pour offrir une éducation sexuelle nuancée, critique et fondée sur des principes scientifiques reconnus. Faute de recevoir de l'information de ces sources plus nuancées, certains jeunes risquent de n'avoir accès qu'à d'autres sources d'information dont la qualité peut être critiquable (e.g., certains médias, par exemple divers sites Internet, véhiculant des contenus peu nuancés, sensationnalistes, stéréotypés, sexistes, racistes, hétérosexistes, homophobes, à teneur fortement génitale) et qui peuvent mener à une éducation sexuelle réductrice, voire délétère. Cela constituerait un retour en arrière.

Par conséquent, nous recommandons que des efforts soient consentis à (re)donner à l'éducation sexuelle une place bonifiée, voire officielle, dans le programme scolaire québécois. Cela à plus forte raison que la majorité de la population adhère à l'éducation sexuelle scolaire. De façon générale, nous encourageons des interventions d'éducation sexuelle globales et compréhensives, positives, pluralistes et inclusives, écologiques et intégrées, et réalisées de manière précoce, adaptée au développement des jeunes et à long terme. Plus spécifiquement, il serait pertinent d'intégrer davantage de contenus concrets et approfondis, particulièrement de natures sexuelle et affective, sans oublier ceux relevant des orientations et des minorités sexuelles, et de faire appel à des intervenant-es formé-es, à l'aise, ouvert-es d'esprit et empathiques, qui recourent à des méthodes didactiques dynamiques et variées. À l'instar de Martinez et Phillips (2009) qui recommandent de recourir à une pédagogie sexuelle émancipatrice, les résultats de la présente thèse soutiennent la pertinence d'opter pour un modèle théorique critique d'intervention fondé

sur le développement du pouvoir d'agir et de réfléchir (*empowerment*) des jeunes, en général et des jeunes femmes, en particulier. Une éducation sexuelle visant le développement de l'*empowerment* des jeunes vise non seulement l'acquisition de connaissances, d'attitudes et de comportements favorables au bien-être et à la santé sexuels, mais elle véhicule également des valeurs démocratiques d'égalité, d'entraide et d'inclusion sociales, en plus de favoriser la réflexion critique nécessaire pour se positionner (et éventuellement agir), comme individu ou comme groupe, face aux multiples messages parfois divergents véhiculés dans la société par rapport à la sexualité. Il en résulte un plus grand pouvoir dans sa sexualité. Cette approche est d'autant plus pertinente pour les filles et les personnes de minorités sexuelles et culturelles, pour lesquelles l'accès à l'égalité en matière de sexualité demeure un enjeu. Une éducation sexuelle fondée sur le pouvoir d'agir et de réfléchir pourrait, par exemple, intégrer une réflexion sur l'égalité entre les genres, sur les minorités sexuelles et sur les questions interculturelles en lien avec la sexualité, en plus de comprendre une éducation critique aux médias.

En outre, il semble opportun de renforcer l'éducation sexuelle familiale en mettant sur pied des interventions visant l'amélioration de la communication intrafamiliale en matière de sexualité et le développement de l'*empowerment* des parents à cet égard. Bien entendu, l'idéal serait, dans un souci de partage des responsabilités, de viser les mères et les pères. En plus de favoriser le développement de leurs connaissances et de leurs compétences, il serait primordial de les conscientiser sur l'influence qu'ils ont dans l'éducation sexuelle de leurs enfants et sur leur rôle potentiel d'informateurs clés dans leurs communautés, en plus de les soutenir dans ce rôle.

RÉFÉRENCES

Abric, J.C. (1989). L'étude expérimentale des représentations sociales. Dans D. Jodelet (Éd.), *Les représentations sociales* (pp.187-219). Paris : Presses universitaires de France.

Abric, J.C. (1994a). Pratiques sociales, représentations sociales. Dans J.C. Abric (Éd.), *Pratiques sociales et représentations* (pp. 217-251). Paris : Presses universitaires de France.

Abric, J.C. (1994b). Méthodologie de recueil des représentations sociales. Dans J.C. Abric (Éd.), *Pratiques sociales et représentations* (pp. 59-82). Paris : Presses universitaires de France.

Agence de la santé publique du Canada (2008). *Lignes directrices canadiennes pour l'éducation en matière de santé sexuelle*. Ottawa : Agence de la santé publique du Canada.

Alary, M., Morissette, C., Roy, É., & Leclerc, P. (2006). *Programme de surveillance de l'infection par le virus de l'immunodéficience humaine (VIH) au Québec. Cas cumulatifs 2002-2005*. Québec : Institut national de santé publique.

Albrecht, T.L., Johnson, G.M., & Walther, J.B. (1993). Understanding communication processes in focus groups. In D.L. Morgan (Éd.), *Successful focus groups : Advancing the state of the art* (pp. 51-64). Newbury Park, CA : Sage Publications.

Amaro, H. (1995). Love, sex, and power: Considering women's realities in HIV prevention. *American Psychologist*, 50(6), 437-447.

Amaro, H., & Raj, A. (2000). On the margin : Power and women's HIV risk reduction strategies. *Sex Roles*, 42(7/8), 723-749.

Andermahr, S., Lovell, T., & Wolkowitz, C. (2000). *A glossary of feminist theory*. London : Arnold.

Arcand, L., Daigle, J.Y., Lapointe, S., Moreau, M., & Rodrigue, Y. (1998). *Les compétences essentielles liées à la santé et au bien-être à intégrer au curriculum des enfants de l'éducation préscolaire et des jeunes du primaire et du secondaire au Québec*. Québec : ministère de l'Éducation et ministère de la Santé et des Services Sociaux du Québec.

Arcand, L., Venne, S., & Tapia, M. (1998). *Évaluation du degré de mise en œuvre du volet Éducation à la sexualité du programme de FPS dans les écoles secondaires lavalloises*. Laval : Régie régionale de la santé et des services sociaux de Laval, Direction de la santé publique.

Azjen, I., & Fishbein, M. (1980). *Understanding attitudes and predicting social behavior*. Englewood Cliffs, NJ : Prentice Hall.

Azjen, I., & Madden, T.J. (1986). Prediction of goal-directed behaviour : Attitudes, intentions and perceived behavioral control. *Journal of Experimental Social Psychology*, 22(5), 453-474.

Balassone, M.L. (1991). A social learning model of adolescent contraceptive behavior. *Journal of Youth and Adolescence*, 20(6), 593-616.

Bandura, A. (1977). *Social learning theory*. Englewood Cliffs, NJ : Prentice Hall.

Bandura, A. (1986). *Social foundations of thoughts and actions*. Englewood Cliffs, NJ : Prentice Hall

Bardin, L. (1977). *L'analyse de contenu* (1^{ière} éd.). Paris : Presses universitaires de France.

Bardin, L. (1993). *L'analyse de contenu* (7^{ième} éd.). Paris : Presses universitaires de France.

Baril, K., Tourigny, M., Hébert, M., & Cyr, M. (2008). Agression sexuelle. Victimes (mineures). Dans J.J. Lévy, & A. Dupras (Éds.), *Questions de sexualité au Québec* (pp. 19-26). Montréal : Liber.

Barragan, F. (1997). L'éducation sexuelle : entre l'émancipation critique et le néoconservatisme. *Revue Sexologique*, 5(2), 11-39.

Becker, M.H. (1986). The tyranny of health promotion. *Public Health Review*, 14, 15-23.

Becker, M.H., Haefner, D.P., Kasl, S.V., Kirscht, J.P., Maiman, L.A., & Rosenstock, I.M. (1977). Selected psychosocial models and correlates of individual health-related behaviors. *Medical Care*, 15(5 suppl.), 27-46.

Berger, P.L., & Luckmann, T. (1980). *The social construction of reality : A treatise in the sociology of knowledge* (2^{ième} éd.). New York : Irvington Publishers Inc.

Bertaux, D. (1981). *Biography and society : The life history approach in the social sciences*. Beverly Hills, CA : Sage Publications.

Beyer, C.E., & Ogletree, R.J. (1996). Gender representation in illustrations, text, and topic areas in sexuality education curricula. *The Journal of School Health*, 66(10), 361-364.

Bilodeau, A., Forget, G., & Tétreault, J. (1994). Évaluation de l'efficacité d'un programme de prévention des grossesses à l'adolescence : *sexprimer* pour une sexualité responsable. *Revue Canadienne de Santé Mentale Communautaire*, 13(2), 163-177.

Black, M.M., Papas, M.A., Hussey, J.M., Hunter, W., Dubowitz, H., Kotch, J.B., English, D., & Schneider, M. (2002). Behavior and development of preschool children born to adolescent mothers : Risk and 3-generation households. *Pediatrics*, 109(4), 573-580.

Blais, M., Raymond, S., Manseau, H., & Otis, J. (2009). La sexualité des jeunes québécois et canadiens. Regard critique sur le concept d' « hypersexualisation ». *Globe, Revue Internationale d'Études Québécoises*, 12(2), 23-46.

Blumer, H. (1969). *Symbolic interactionism : Perspective and method*. Englewood Cliffs, NJ : Prentice Hall.

Bouchard, G. (2000). La sexualité comme pratique et rapport social chez les couples paysans du Saguenay (1860-1930). *Revue d'Histoire de l'Amérique Française*, 54(2), 183-217.

Bouchard, P., Bouchard, N., & Boily, I. (2006). *La sexualisation précoce des filles. Essais*. Montréal : Éditions Sisyphe.

Bouchard, P., & Houle, S. (1994). *Les stéréotypes véhiculés par le programme d'éducation à la sexualité du Ministère de l'éducation : niveaux primaire et secondaire*. Québec : Les Cahiers du LABRAPS.

Bouchard, P., St-Amant, J.C., Gauvin, M., Quintal, M., Carrier, R., & Gagnon, C. (2000). *Familles, école et milieu populaire*. Cahiers du CRIRES, Faculté des sciences de l'éducation, Université Laval, Québec.

Bouchard, P., St-Amant, J.C., Rinfret, N., Baudoux, C., & Bouchard, N. (2003). *Dynamiques familiales de la réussite scolaire au secondaire. Volume 2. Les héritières du féminisme*. Québec : Chaire d'étude Claire-Bonenfant sur la condition des femmes.

Bouchard, P., St-Amant, J.C., & Tondreau, J. (1996). Socialisation sexuée, soumission et résistance chez les garçons et les filles de troisième secondaire au Québec. *Recherches Féministes*, 9(1), 105-132.

Boucher, K. (1999). *Les représentations sociales de la grossesse à l'adolescence et de sa prévention : une étude auprès d'adolescentes et d'adolescents fréquentant l'école secondaire*. Mémoire de maîtrise, École de psychologie, Université Laval, Québec.

Boucher, K. (2001, Février). *Les représentations sociales de l'éducation sexuelle de Québécoises de trois générations : en quête d'une approche*. Communication présentée dans le cadre des journées du Groupe d'étude sur l'interdisciplinarité et les représentations sociales (GEIRSO) : Les représentations sociales : diversité des avenues, régularité des embûches. Université Laval, Québec.

Boucher, K. (2003). « Faites la prévention, mais pas l'amour! » : des regards féministes sur la recherche et l'intervention en éducation sexuelle. *Recherches féministes*, 16(1), 121-158.

Boucher, K. (2004, Mai). *L'éducation sexuelle entre mères et filles : représentations sociales et émancipation des rôles sociaux de sexe*. Congrès de l'ACFAS, Université du Québec à Montréal, Montréal, Canada.

Boucher, K. (en préparation). Sex education between mothers and daughters : Social representations, emancipation and the legacy of Quebec's sex education program. Article à soumettre au *Canadian Journal of Education*.

Bourdieu, P., & Accardo, A. (1993). *La misère du monde*. Paris : Éditions du Seuil.

Boyer, G., Brodeur, J.M., Théorêt, B., Séguin, L., Perreault, M., Colin, C., Beaugard, D., & DeBlois, S. (2001). *Étude des effets de la phase prénatale du programme Naître égaux – Grandir en santé*. Montréal : Régie régionale de la santé et des services sociaux de Montréal-Centre, Direction de la santé publique.

Brenot, P. (2006). *Histoire de la sexologie*. Bordeaux : L'Esprit du temps.

Brochu, F. (1985). L'éducation sexuelle à l'école : un programme controversé. *La Gazette des Femmes* (juillet-août), 7.

Brock, L.J., & Jennings, G.H. (1993). Sexuality education : What daughters in their 30s wish their mothers had told them. *Family Relations*, 42(1), 61-65.

Bronfenbrenner, U. (1979). *The ecology of human development. Experiments by nature and design*. Cambridge: Harvard University Press.

Campbell, R., & Wasco, S.M. (2000). Feminist approaches to social science : Epistemological and methodological tenets. *American Journal of Community Psychology*, 28(6), 773-791.

Caplan, G. (1964). *Principles of preventive psychiatry*. New York : Basic Books.

Caron, F., Godin, G., Otis, J. & Lambert, L.D. (2002). Evaluation of a theoretically based AIDS/STD peer education program on postponing sexual intercourse and on condom use among adolescents attending high school. *Health Education Research*, 19(2), 185-197.

Caron, F., Otis, J., Lafontaine, M., Lévy, J.J., & Godin, G. (1997). Programme Express Protection : formation des élèves de 4^e secondaire et éducation par les pairs pour la prévention des MTS et du SIDA dans des écoles secondaires de la Montérégie. *Revue Sexologique*, 5(2), 103-124.

Charbonneau, J. (1998). La maternité adolescente : l'expression dramatique d'un besoin d'affection et de reconnaissance. *Possibles*, 22(1), 43-55.

Chase, J. (1995). Historical analysis in psychological research. In G.M. Breakwell, S. Hammond, & C. Fifer-Schaw (Éds.), *Research methods in psychology* (pp. 314-326). London : Sage Publications.

Chevalier, N., Otis, J., & Desaulniers, M.P. (1997). *Sida et prévention*. Montréal : Éditions logiques.

Chombart de Lauwe, M.J. (1971). *Un monde autre : l'enfance. De ses représentations à son mythe*. Paris : Payot.

Clémence, A. (1996). Une articulation théorique des processus d'ancrage et d'objectivation. Dans A. Clémence & F. Lorenzi-Cioldi (Éds.), *Document d'accompagnement de la session de formation sur les représentations sociales* (pp 1-18). Québec : Groupe interdisciplinaire de méthodologies en sciences sociales.

Cliche, M.A. (1991a). Les filles-mères devant les tribunaux, 1850-1969. *Recherches sociographiques*, 32(1), 9-42.

Cliche, M.A. (1991b). Morale chrétienne et « double standard sexuel ». Les filles-mères à l'hôpital de la Miséricorde à Québec, 1874-1972. *Histoire Sociale*, 24(47), 85-125.

Cliche, M.A. (1996). Un secret bien gardé : l'inceste dans la société traditionnelle québécoise, 1858-1938. *Revue d'Histoire de l'Amérique Française*, 50(2), 201-226.

Cliche, M.A. (2001). Survivre à l'inceste dans les maisons du Bon-Pasteur, 1930-1973. *Nouvelles Pratiques Sociales*, 14(2), 122-143.

Cliche, M.A. (2008). Inceste (histoire). Dans J.J. Lévy, & A. Dupras (Éds.), *Questions de sexualité au Québec* (pp. 216-222). Montréal : Liber.

Coley, R.L., & Chase-Landsdale, P.L. (1998). Adolescent pregnancy and parenthood : Recent evidence and future directions. *American Psychologist*, 53(2), 152-166.

Comeau, Y. (1994). *L'analyse des données qualitatives*. Cahiers du CRISES, Université Laval, Québec.

Comité catholique du Conseil supérieur de l'éducation. (1976). *L'éducation sexuelle dans les milieux scolaires catholiques du Québec*. Québec : Service général des communications du ministère de l'Éducation.

Côté, P.B., & Manseau, H. (2008). Grossesse adolescente. Dans J.J. Lévy, & A. Dupras (Éds.), *Questions de sexualité au Québec* (pp. 150-157). Montréal : Liber.

Coulon, A. (1992). *L'école de Chicago. Que sais-je?* Paris : Presses universitaires de France.

CRM, CRSNG, & CRSH. (1998). *Énoncé de politique des trois Conseils, éthique de la recherche avec des êtres humains*. Ottawa : CRM, CRSNG, CRSH.

Danziger, K. (1997). The varieties of social construction. *Theory and Psychology*, 7(3), 399-416.

Daune-Richard, A.M., & Devreux, A.M. (1992). Rapports sociaux de sexe et conceptualisation sociologique. *Recherches Féministes*, 5(2), 7-30.

Denzin, N.K., & Lincoln, Y.S. (1998). Introduction : entering the field of qualitative research. In N.K. Denzin, & Y.S. Lincoln (Éds.), *The landscape of qualitative research : Theories and issues* (pp. 1-34). Thousand Oaks, CA : Sage Publications.

Denzin, N.K., & Lincoln, Y.S. (2005). Introduction : The discipline and practice of qualitative research. In N.K. Denzin, & Y.S. Lincoln (Éds.), *The Sage handbook of qualitative research* (3^{ième} éd.) (pp. 1-32). Thousand Oaks, CA : Sage Publications.

De Rosa, A.M. (1995). Le « réseau d'associations » comme méthode d'étude dans la recherche sur les représentations sociales : structure, contenus et polarité du champ sémantique. *Les Cahiers Internationaux de Psychologie Sociale*, 28, 96-122.

De Rosa, A.M. (2003). Le « réseau d'associations ». Une technique pour détecter la structure, les contenus, les indices de polarité, de neutralité et de stéréotypie du champ sémantique liés aux représentations sociales. Dans J.C. Abric (Éd.), *Méthodes d'étude des représentations sociales* (pp. 81-117). Ramonville Saint-Agne : Érès.

Desaulniers, M.P. (1988). La place des valeurs en éducation sexuelle. *Apprentissage et Socialisation*, 11(1), 39-46.

Desaulniers, M.P. (1990). *L'éducation sexuelle : définition*. Ottawa : Agence d'ARC inc.

Desaulniers, M.P. (1994). L'école des femmes : regards sur l'éducation sexuelle au féminin. *Santé Mentale au Canada*, 42(2), 15-20.

Descarries, F. (1998). Le projet féministe à l'aube du XXI^e siècle : un projet de libération et de solidarité qui fait sens. *Cahiers de Recherche Sociologique*, 30, 179-210.

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.

Desjardins, G. (1995). *L'amour en patience : la sexualité adolescente au Québec (1940-1960)*. Sainte-Foy : Les Presses de l'université du Québec.

Deslauriers, J.P. (1991). *Recherche qualitative : guide pratique*. Montréal : Chenelière/McGraw-Hill.

Deslauriers, J.P., & Kérisit, M. (1997). Le devis de recherche qualitative. Dans J. Poupart, J.P. Deslauriers, L.H. Groulx, A. Laperrière, R. Mayer, & A.P. Pires (Éds.), *La recherche qualitative : enjeux épistémologiques et méthodologiques* (pp. 85-111) Montréal : Gaëtan Morin Éditeur.

DiClemente, R. J., & Crosby, R. A. (2006). Preventing sexually transmitted infections among adolescents : The glass is half full. *Current Opinion in Infectious Diseases*, 19(1), 39-43.

DiGiacomo, J.P. (1980). Intergroup alliances and rejections within a protest movement. *European Journal of Social Psychology*, 10, 329-344.

Doise, W. (1985). Les représentations sociales : définition d'un concept. *Connexions*, 45, 243-253.

Doise, W., Clémence, A., & Lorenzi-Cioldi, F. (1992). *Représentations sociales et analyses de données*. Grenoble : Presses universitaires de Grenoble.

Doise, W., & Herrera, M. (1994). Déclaration universelle et représentations sociales des droits de l'homme : une étude à Genève. *Revue Internationale de Psychologie Sociale*, 2, 87-107.

Dufort, F., Boucher, K., Saint-Laurent, L., Fortin-Pellerin, L. & Guilbert, É. (2005). Les représentations sociales de la grossesse à l'adolescence : des prises de position dominantes et d'autres ... déstabilisantes. *Revue Canadienne de Santé Mentale Communautaire*, 24(1), 79-93.

Dufort, F., Guilbert, É., & Saint-Laurent, L. (2000). *La grossesse à l'adolescence et sa prévention : au-delà de la pensée magique!* Rapport de recherche, Conseil québécois de la recherche sociale (CQRS), Québec.

Dufort, F., Saint-Laurent, L., Guilbert, É., & Boucher, K. (2006). La grossesse à l'adolescence : les prises de position d'adolescents et de praticiens travaillant en prévention. *Journal International sur les Représentations Sociales (JIRSO)*, 3(1), 1-9.

Dumont, F. (1995). Introduction : approche des problèmes sociaux. Dans F. Dumont, S. Langlois, & Y. Martin (Éds.), *Traité des problèmes sociaux en bref* (pp. 13-15). Québec : Institut québécois de recherche sur la culture.

Dumont, M. (1999). Où en sommes-nous? Où allons-nous? Dans H. Dagenais (Éd.), *La recherche féministe dans la francophonie : pluralité et convergences* (pp. 523-532). Montréal : Les Éditions du remue-ménage.

Dumont, M., Jean, M., Lavigne, M., & Stoddart, J. (1992). *L'histoire des femmes au Québec depuis quatre siècles* (2^{ième} édition). Montréal : Le Jour.

Dumont, M., & Toupin, L. (2003). *La pensée féministe au Québec : anthologie (1900-1985)*. Montréal : Les Éditions du remue-ménage.

Dupras, A. (2008). La sexologie à l'université du Québec à Montréal. Dans J.J. Lévy, & A. Dupras (Éds.), *Questions de sexualité au Québec* (pp. 105-110). Montréal : Liber.

Dupras, A., & Dionne, H. (1989). L'institutionnalisation de la sexologie au Québec. Dans A. Dupras (Éd.), *La sexologie au Québec* (pp. 13-39). Longueuil : Les Éditions IRIS.

Dupras, A., Manseau, H., & Blais, M. (2008). Politique. Dans J.J. Lévy, & A. Dupras (Éds.), *Questions de sexualité au Québec* (pp. 348-357). Montréal : Liber.

Duquet, F. (2003). *Éducation à la sexualité dans le contexte de la réforme de l'éducation. Outils pour l'intégration de l'éducation à la sexualité dans la réforme de l'éducation*. Québec : Direction de l'adaptation scolaire et des services complémentaires, ministère de l'Éducation du Québec.

Duquet, F. (2008). Éducation sexuelle en milieu scolaire. Dans J.J. Lévy, & A. Dupras (Éds.), *Questions de sexualité au Québec* (pp. 98-104). Montréal : Liber.

Durocher, L., & Fortier, M. (1999). *Programme d'éducation sexuelle*. Montréal : Centres jeunesse de Montréal et Institut universitaire dans le domaine de la violence chez les jeunes, Régie régionale de la santé et des services sociaux de Montréal-Centre, Direction de la santé publique.

Faludi, S. (1991). *Backlash : The undeclared war against american women*. New York : Crown.

Farr, R.M., & Tafoya, L. (1992). *Western and Hungarian representations of individualism : A comparative study based on group discussions of social dilemmas*. Manuscrit inédit.

Fernet, M., Imbleau, M., & Pilote, F. (2002). Sexualité et mesures préventives contre les MTS et la grossesse. Dans *Enquête sociale et de santé auprès des enfants et des adolescents québécois 1999* (pp. 273-291). Québec : Institut de la statistique du Québec.

Fernet, M., & Richard, (2008). Violence et relations amoureuses à l'adolescence. Dans J.J. Lévy, & A. Dupras (Éds.), *Questions de sexualité au Québec* (pp. 493-500). Montréal : Liber.

Finch, H., & Lewis, J. (2003). Focus groups. Dans J. Ritchie, & J. Lewis (Éds.), *Qualitative research : A Guide for Social Science Students and Researchers* (pp. 170-198). London : Sage Publications.

Fine, M. (1988). Sexuality, schooling, and adolescent females : The missing discourse of desire. *Harvard Education Review*, 58, 29-53.

Fleury-Potvin, V. (2006). *Une double réponse au problème moral et social de l'illégitimité : la réforme des mœurs et la promotion de l'adoption par «la Sauvegarde de l'enfance» de Québec, 1943-1964*. Mémoire de maîtrise, Département d'histoire, Université Laval, Québec.

Flick, U. (1993). Delightful representations of the paradoxes in the social world : Discussion of M.J. Spink's paper. *Papers on Social Representations*, 2(1), 60-65.

Flick, U. (1998). Everyday knowledge in social psychology. In U. Flick (Éd.), *The Psychology of the Social* (pp. 41-59). Cambridge : Cambridge University Press.

Forget, G., Bilodeau, A., Tétreault, J., Beauregard, D., & Gagné, M. (1994). *S'EXPRIMER pour une sexualité responsable. Un projet de prévention des grossesses à l'adolescence 3^e et 4^e secondaire*. Québec : ministère de la Santé et des Services Sociaux.

Foucault, M. (1976). *Histoire de la sexualité 1 : la volonté de savoir*. Paris : Gallimard.

Furstenberg, F.F. (1991). Is teenage sexual behavior rational? *Journal of Applied Social Psychology*, 21(12), 957-986.

Galland, O. (2001). *Sociologie de la jeunesse*. Paris : Colin.

Gaudreau, L. (1988). La situation de l'éducation sexuelle au Québec et l'attitude des intervenants. *Apprentissage et Socialisation*, 11(2), 84-94.

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

Gauvreau, D., Gervais, D., & Gossage, P. (2007). *La fécondité des Québécoises, 1870-1970 : d'une exception à l'autre*. Montréal : Les Éditions du Boréal.

Gergen, K.J. (1985). The social constructionist movement in modern psychology. *American Psychologist*, 40(3), 266-275.

Gibbons, M., Limoges, C., Nowotny, H., Schwartzman, S., Scott, P., & Trow, M. (1994). *The new production of knowledge : The dynamics of science and research in contemporary societies*. London : Sage Publications.

Glaser, B.G., & Strauss, A.L. (1967). *The discovery of grounded theory : Strategies for qualitative research*. New York : Aldine de Gruyter.

Godin, G. (1991). L'éducation pour la santé : les fondements psychosociaux de la définition des messages éducatifs. *Sciences Sociales et Santé*, 9(1), 67-94.

Godin, G., Gagnon, H., & Lambert, L.D. (2003). Factors associated with maintenance of regular condom use among single heterosexual adults : A longitudinal study. *Canadian Journal of Public Health*, 94(4), 287-291.

Godin, G., Lévy, J.J., Trottier, G., & Gagnon, H. (2002). *Vulnérabilités et prévention du VIH/SIDA : enjeux contemporains*. Québec : Presses de l'Université Laval.

Godin, G., Michaud, F., Alary, M., Otis, J., Fortin, C., & Mâsse, B. (1998). *Programme d'intervention sur la sexualité et la prévention des MTS et du SIDA pour les jeunes en CRJDA. Édition révisée*. Sainte-Foy : Groupe de recherche sur les aspects psychosociaux de la santé, Université Laval.

Guba, E.G. (1990). The alternative paradigm dialog. In E. Guba (Éd.), *The paradigm dialog* (pp. 17-27). Newbury Park, CA : Sage Publications.

Guba, E.G., & Lincoln, Y.S. (1989). *Fourth generation evaluation*. Newbury Park, CA : Sage Publications.

Guba, E.G., & Lincoln, Y.S. (1998). Competing paradigms in qualitative research. In N.K. Denzin, & Y.S. Lincoln (Éds.), *The landscape of qualitative research : Theories and issues* (pp. 195-220). Thousand Oaks, CA : Sage Publications.

Guba, E.G., & Lincoln, Y.S. (2005). Paradigmatic controversies, contradictions, and emerging confluences. In N.K. Denzin, & Y.S. Lincoln (Éds.), *The Sage handbook of qualitative research* (3^{ième} éd.) (pp. 191-215). Thousand Oaks, CA : Sage Publications.

Guilbert, É., Fortier, M., & Mercier, P. (2004). *Grossesse à l'adolescence 1998-2000 et interruption volontaire de grossesse 1998-2002 dans la région de la Capitale-Nationale*. Québec : Direction régionale de santé publique, Agence de développement de réseaux locaux de services de santé et de services sociaux de la Capitale-Nationale.

Guilbert, É., Pelletier, J., Lebossé C., Dufort, F., Ringuette, N., Boucher, K., & Duquet, F. (2006). *Programme d'Éducation à la Sexualité fondé sur le Pouvoir d'Agir et de Réfléchir (E.S.P.A.R.). Introduction/Guide pédagogique – 1^{re} secondaire/Guide pédagogique 2^e secondaire – 1^{re} secondaire (Outils/Cahier de l'élève/Cartons/Acétates) – 2^e secondaire (Outils/Cahier de l'élève/Cartons/Acétates)*. Québec : Direction régionale de santé publique, Agence de la santé et des services sociaux de la Capitale-Nationale.

Guillaumin, C. (1981). Femmes et théories de la société : remarques sur les effets théoriques de la colère des opprimées. *Sociologie et Sociétés*, 13(2), 19-31.

Guilmot, P. (1983). L'âge à la première maternité : un moment clé du cycle de vie féminin méconnu de la recherche européenne. Dans *Les âges de la vie : actes du 7^{ième} colloque national de démographie* (p. 139-144). Paris : Centre national de recherche sociale.

Haiek, L.N., Guay, M., Pilote, F., Thabet, C., & Brochu, S. (2000). *Intervention « Cascade aux pairs »*. Évaluation d'une intervention pour promouvoir l'utilisation du préservatif chez les adolescentes de la Montérégie. Longueuil : Régie régionale de la santé et des services sociaux, Direction de la santé publique, de la planification et de l'évaluation.

Hall, S.G. (1904). *Adolescence*. New York : Appleton.

Harding, S. (1987). Introduction : Is there a feminist method? In S. Harding (Éd.), *Feminism and methodology : social science issues* (pp. 1-14). Bloomington : Indiana University Press.

Harding, S. (1991). *Whose science? Whose Knowledge? Thinking from women's lives*. Ithaca : Cornell University Press.

Hébert, M., Lavoie, F., Piché, C., & Poitras, M. (1999). *Programme ESPACE : évaluation des acquis des élèves*. Rapport de recherche présenté au Conseil québécois de la recherche sociale.

Heron, J., & Reason, P. (1997). A participatory inquiry paradigm. *Qualitative Inquiry*, 3, 274-294.

Hoffman, S.D. (2006). *By the numbers : The public costs of adolescent childbearing*. Washington, DC : The National Campaign to Prevent Teen Pregnancy.

Houle, S. (1992). *Analyse des stéréotypes féminins et masculins dans le programme d'éducation sexuelle au secondaire*. Mémoire de maîtrise, Faculté des sciences de l'éducation, Université Laval, Québec.

Huberman, A.M., & Miles, M.B. (1991). *Analyse de données qualitatives*. Bruxelles : Éditions de Boeck.

Hurtig, M.C., & Pichevin, M.F. (1995). Psychologie et essentialisme : un inquiétant renouveau. *Nouvelles Questions Féministes*, 16(3), 7-32.

Institut de la statistique du Québec. (2001). *Étude longitudinale du développement des enfants du Québec (ÉLDEC, 1998-2002) – Les nourrissons de 5 mois : conditions de vie, santé et développement, vol. 1, no 3*. Québec : Institut de la statistique du Québec.

Institut national de santé publique du Québec (2005). *Taux de grossesse chez les adolescentes de 14-17 ans et 18-19 ans selon l'issue, Québec, 1985 à 2001-2003*. <http://www.inspq.qc.ca/Santescope/element.asp?NoEle=147>.

Jackson, S. (1995). Récents débats sur l'hétérosexualité : une approche féministe matérialiste. *Nouvelles Questions Féministes*, 17(3), 5-26.

Jaspard, M. (1997). *La sexualité en France*. Paris : La Découverte.

Jodelet, D. (1989a). Représentations sociales : un domaine en expansion. Dans D. Jodelet (Éd.), *Les représentations sociales* (pp.31-61). Paris : Presses universitaires de France.

Jodelet, D. (1989b). *Folies et représentations sociales*. Paris : Presses universitaires de France.

Jodelet, D. (1991). Représentation sociale. Dans H. Bloch et al. (Éds.), *Grand dictionnaire de la psychologie* (pp 668-672). Paris : Librairie Larousse.

Jodelet, D. (2002). Les représentations sociales dans le champ de la culture. *Information sur les Sciences Sociales*, 41(1), 11-133.

Jodelet, D., & Moscovici, S. (1976). *La représentation sociale du corps*. Rapport scientifique, École des hautes études en sciences sociales, Paris.

Kirby, D. (1999). Reflections on two decades of research on teen sexual behavior and pregnancy. *Journal of School Health*, 69(3), 89-94.

Kirby, D. (2001). *Emerging answers : Research findings on programs to reduce teen pregnancy*. Washington, DC : National Campaign to Prevent Teen Pregnancy.

Kirby, D. (2008). The impact of abstinence and comprehensive sex and STD/HIV education programs on adolescent sexual behavior. *Sexuality Research & Social Policy*, 5(3), 18-27.

Kirby, D., & Laris, B.A. (2009). Effective curriculum-based sex and STD/HIV education programs for adolescents. *Child Development Perspectives*, 3(1), 21-29.

Kirby, D., Lepore, G., & Ryan, J. (2005). Sexual risk and protective factors : Factors affecting teen sexual behavior, pregnancy, childbearing. Washington, DC : National Campaign to Prevent Teen Pregnancy.

Kirby, D., Short, L., Collins, J., Rugg, D., Kolbe, L., Howard, M., Miller, B., Sonenstein, F., & Zabin, L.S. (1994). School-based programs to reduce sexual risk behaviors: A review of effectiveness. *Public Health Reports*, 109(3), 339-360.

Kirkman, M., Rosenthal, D.A., & Feldman, S.S. (2002) Talking to a tiger : Fathers reveal their difficulties in communicating about sexuality with adolescents. *New Directions for Child and Adolescent Development*, 97, 57-74.

Krueger, R.A. (1994). *Focus groups : A practical guide for applied research* (2^{ième} éd.). Thousand Oaks : Sage Publications.

Krueger, R.A. (1998). *Moderating focus groups. Focus group kit 4*. Thousand Oaks, CA : Sage Publications.

Krueger, R.A., & Casey, M.A. (2000). *Focus groups : A practical guide for applied research* (3^{ième} éd.). Thousand Oaks, CA : Sage Publications.

Lambert, G., & Minzunza, S. (2010). *Portrait des infections transmissibles sexuellement et par le sang (ITSS) au Québec, Année 2009 (et projections 2010) - Faits saillants*. Québec : ministère de la Santé et des Services Sociaux.

Laperrière, A. (1982). Pour une construction empirique de la théorie : la nouvelle école de Chicago. *Sociologie et Sociétés*, 14(1), 31-41.

Laperrière, A. (1997). Les critères de scientificité des méthodes qualitatives. Dans J. Poupart, J.P. Deslauriers, L.H. Groulx, A. Laperrière, R. Mayer, & A.P. Pires (Éds.), *La recherche qualitative : enjeux épistémologiques et méthodologiques* (pp. 365-389). Montréal : Gaëtan Morin Éditeur.

Larouche, J.M. (1991). *Éros et Thanatos sous l'œil des nouveaux clercs : essai socio-historique sur la sexologie et la thanatologie dans la société québécoise*. Montréal : VLB Éditeur.

Lavoie, F. (2000). La prévention de la violence dans les relations de couple à l'adolescence. Dans F. Vitaro et C. Gagnon (Éds.), *Prévention des problèmes d'adaptation chez les enfants et les adolescents. Tome II : Les problèmes externalisés* (pp. 405-460). Sainte-Foy : Presses de l'Université du Québec.

Lavoie, F. (2010, mars). Les activités sociales sexualisées et les adolescents et adolescentes : faut-il s'en préoccuper? Communication présentée au Colloque *L'hypersexualisation chez les jeunes filles mène-t-elle à des pratiques sexuelles à risque?* dans le cadre de la Journée internationale de la femme, Chaire d'étude Claire-Bonenfant - femmes, savoirs et sociétés et Centre de recherche interdisciplinaire sur la violence familiale et la violence faite aux femmes (CRI-VIFF), Québec, Canada.

Lavoie, F., Dufort, F., Hébert, M., & Vézina, L. (1997). *Évaluation d'un programme de prévention de la violence lors des fréquentations : une évaluation de ViRAJ selon une approche quasi-expérimentale*. Rapport de recherche, Conseil québécois de la recherche sociale (CQRS), Québec.

Lavoie, F., Hébert, M., Vézina, L., & Dufort, F. (2001). *Facteurs associés à la violence dans les relations amoureuses à l'adolescence*. Rapport de recherche, Conseil québécois de la recherche sociale (CQRS), Québec.

Lavoie, F., Hotton-Paquet, V., Laprise, S., & Joyal Lacerte, F. (2009). *ViRAJ : programme de prévention de la violence dans les relations amoureuses chez les jeunes et de promotion des relations égalitaires. Guide d'animation* (2^{ième} éd.). Québec : Université Laval.

Lavoie, F., Pacaud, M.C., Roy, M., & LeBossé, C. (2007). *PASSAJ : programme de prévention et de promotion traitant de la violence dans les relations amoureuses et du harcèlement sexuel auprès des jeunes de 16-17 ans* (2^{ième} éd. rév.). Québec : Université Laval.

Lavoie, F., & Vézina, L. (2002). Violence dans les relations amoureuses. Dans *Enquête sociale et de santé auprès des enfants et des adolescents québécois, 1999* (pp. 471-484). Québec : Institut de la statistique du Québec.

Lavoie, F., Vézina, L., Gosselin, A., & Robitaille, L. (1994). *ViRAJ : programme de prévention de la violence dans les relations amoureuses des jeunes. Animation en classe*. Québec : ministère de l'Éducation du Québec.

Lebart, L. (2003). Analyse des données textuelles. Dans G. Govaert (Éd.), *Analyse des données* (pp. 151-168). Paris : Lavoisier.

L'Écuyer, R. (1987). L'analyse de contenu : notion et étapes. Dans J.P. Deslauriers (Éd.), *Les méthodes de la recherche qualitative* (pp. 49-65). Sillery : Presses de l'Université du Québec.

L'Écuyer, R. (1990). *Méthodologie de l'analyse développementale de contenu*. Québec : Presses de l'Université du Québec.

Legendre, R. (1993). *Dictionnaire actuel de l'éducation* (2^{ème} éd.). Montréal : Guérin.

Legendre, R. (2005). *Dictionnaire actuel de l'éducation* (3^{ème} éd.). Montréal : Guérin.

Lemieux, D., & Mercier, L. (1987). Familles et destins féminins : le prisme de la mémoire, 1880-1940. *Recherches Sociographiques*, 28(2-3), 255-271.

Lemieux, D., & Mercier, L. (1989). *Les femmes au tournant du siècle (1880-1940). Âges de la vie, maternité et quotidien*. Québec : Institut québécois de recherche sur la culture.

Le Van, C. (1997). Les grossesses adolescentes : drame réel ou incongruité sociale? *Revue de Sociologie et d'Anthropologie*, 3, 139-167.

Le Van, C. (1998). *Les grossesses à l'adolescence : normes sociales, réalités vécues*. Paris : L'Harmattan.

Lévesque, A. (1989). *La norme et les déviantes : des femmes au Québec pendant l'entre-deux-guerres*. Montréal : Les Éditions du remue-ménage.

Lévesque, A. (1995). *Résistance et transgression : études en histoire des femmes au Québec*. Montréal : Les Éditions du remue-ménage.

Lévy, J.J. (2008). Prévention. VIH/SIDA, ITS et sexualité. Dans J.J. Lévy, & A. Dupras (Éds.), *Questions de sexualité au Québec* (pp. 380-391). Montréal : Liber.

Lévy, J.J., & Dupras, A. (1981). Présentation. Dans J.J. Lévy & A. Dupras (Éds.), *La sexualité au Québec : perspectives contemporaines*. Longueuil : Les Éditions IRIS.

Lévy, J.J., Otis, J., & Medico, D. (2008). Prévention. Programmes de prévention. Dans J.J. Lévy, & A. Dupras (Éds.), *Questions de sexualité au Québec* (pp. 391-399). Montréal : Liber.

Lincoln, Y.S., & Denzin, N.K. (1998). The fifth moment. Dans N.K. Denzin, & Y.S. Lincoln (Éds.), *The landscape of qualitative research : Theories and issues* (pp. 407-429). Thousand Oaks, CA : Sage Publications.

Lincoln, Y.S., & Guba, E.G. (1985). *Naturalistic inquiry*. Newbury Park, CA : Sage Publications.

Lloyd, B., & Duveen, G. (1990). A semiotic analysis of the development of social representations of gender. Dans G. Duveen, & B. Lloyd (Éds.), *Social representations and the development of knowledge*. Cambridge : Cambridge University Press.

Lorenzi-Cioldi, F. (1997). *Questions de méthodologie en sciences sociales*. Lausanne : Delachaux et Niestlé.

Manseau, H. (1997). *La grossesse chez les adolescentes en internat : le syndrome de la conception immaculée*. Montréal/Laval : Université du Québec à Montréal et Centre jeunesse de Laval.

Manseau, H., & Blais, M. (2002). Discours sur la grossesse et la sexualité : regards et actions féministes pour l'autonomie sexuelle et reproductive des adolescentes. Dans F. Descarries, & C. Corbeil (Éds.), *Espaces et temps de la maternité* (pp. 215-238). Montréal : Éditions du remue-ménage.

Manseau, H., Blais, M., & Brouillette, D. (2000). *Entraînement à l'amour-propre. Guide d'animation*. Montréal : Université du Québec à Montréal et Centre jeunesse de Laval.

Martin, C, & Boyer, G. (1995). *Naître égaux et grandir en santé : un programme intégré de promotion de la santé et de prévention en périnatalité*. Québec : ministère de la Santé et des Services Sociaux, Direction générale de la santé publique, Régie régionale de la santé et des services sociaux de Montréal-Centre, Direction de la santé publique.

Martinez, A., & Phillips, K. (2009). La promotion de l'équité en éducation sexuelle dans les écoles secondaires de la région d'Ottawa. *Revue Canadienne de l'Éducation*, 32(1), 60-86.

Mathieu, N.C. (1991). *L'anatomie politique*. Paris : Côté Femmes.

Mayer, R., & Ouellet, F. (1991). *Méthodologie de recherche pour les intervenants sociaux*. Boucherville : Gaëtan Morin Éditeur.

Maynard, R.A. (1997). *Kids having kids : Economic costs and social consequences of teen pregnancy*. Washington, DC : National Campaign to Prevent Teen Pregnancy.

McKay, A. (2000). Common questions about sexual health education. *The Canadian Journal of Human Sexuality*, 9(2), 129-137.

McKay, A., & Holowaty, P. (1997). Sexual health education : A study of adolescents' opinions, selfperceived needs, and current and preferred sources of information. *The Canadian Journal of Human Sexuality*, 6(1), 29-38.

McKay, A., Pietrusiak, M.A., & Holowaty, P. (1998). Parents' opinions and attitudes towards sexuality education in the schools. *The Canadian Journal of Human Sexuality*, 7(2), 139-145.

Merrick, E. (1999). An exploration of quality in qualitative research : Are reliability and validity relevant? In M. Kopala, & L.A. Suzuki (Éds.), *Using qualitative methods in psychology* (pp. 25-36). Thousand Oaks, CA : Sage Publications.

Miller, B.C., Bayley, B.K., Christensen Leavitt, S.C., & Coyl D.D. (2003). Adolescent pregnancy and childbearing. In G.R. Adams, & M.D. Berzonsky (Éds.), *Blackwell handbook of adolescence* (pp. 415-449). Oxford : Blackwell Publishing.

Millett, K. (1971). *Sexual politics*. New York : Avon.

Millward, L.J. (1995). Focus groups. In G.M. Breakwell, & C. Fife-Schaw (Éds.), *Research methods in psychology* (pp. 274-292). London: Sage Publications.

Ministère de la Santé et des Services Sociaux (2003). *Programme national de santé publique 2003-2012*. Québec : Direction générale de la santé publique.

Ministère de l'Éducation du Québec (1986). *Formation personnelle et sociale : éducation à la sexualité*. Québec : Direction générale des programmes, Direction de la formation générale.

Ministère de l'Éducation du Québec (1997). *Prendre le virage du succès. Plan d'action ministériel pour la réforme de l'éducation*. Document électronique disponible à www.meq.gouv.qc.ca/reforme/reforme.htm.

Ministère de l'Éducation du Québec (2000). *La réforme prend forme. Pour offrir ce qu'il y a de mieux à nos enfants*. Québec : ministère de l'Éducation du Québec.

Ministère de l'Éducation du Québec (2001). *Programme de formation de l'école québécoise, éducation préscolaire, enseignement primaire*. Québec : ministère de l'Éducation du Québec.

Moliner, P. (1996). *Images et représentations sociales : de la théorie des représentations à l'étude des images sociales*. Grenoble : Presses universitaires de Grenoble.

Moliner, P., Rateau, P., & Cohen-Scali, V. (2002). *Les représentations sociales. Pratique des études de terrain*. Rennes : Presses universitaires de Rennes.

Montreynaud, F. (2009). *Un siècle d'amour de 1900 à nos jours*. Paris : Fernand Nathan.

Morgan, D.L. (1997). *Focus groups as qualitative research* (2^{ième} éd.). Newbury Park, CA : Sage Publications.

Morgan, D.L. (1998). *Planning focus groups. Focus group kit 2*. Thousand Oaks, CA: Sage Publications.

Morgan, D.L., & Krueger, R.A. (1993). When to use focus groups and why. In D.L. Morgan (Éd.), *Successful focus groups : Advancing the state of the art* (pp. 3-19). Newbury Park, CA : Sage Publications.

Morin, M., & Vergès, P. (1992). Enquête sur une représentation en voie d'émancipation : le sida pour les jeunes. *Les Cahiers Internationaux de Psychologie Sociale*, 15, 46-75.

Morineau, A, & Rakotomalala, R. (2006). Critère VT100 de sélection des règles d'association. Dans G. Ritschard, & C. Djeraba (Éds.), *Extraction et gestion des connaissances (EGC'2006). Vol. 2* (pp. 581-591). Actes des sixièmes journées Extraction et gestion des connaissances, Lille, France.

Morrow, S.L. (2005). Quality and trustworthiness in qualitative research in counseling psychology. *Journal of Counseling Psychology*, 52(2), 250-260.

Moscovici, S. (1961). *La psychanalyse, son image et son public : étude sur la représentation sociale de la psychanalyse*. Paris : Presses universitaires de France.

Moscovici, S. (1984). *La psychologie sociale*. Paris : Presses universitaires de France.

Moscovici, S. (1985). Comment on Potter & Litton. *British Journal of Social Psychology*, 24, 91-92.

Moscovici, S. (1989). Des représentations collectives, aux représentations sociales : éléments pour une histoire. Dans D. Jodelet (Éd.), *Les représentations sociales* (pp. 62-86). Paris : Presses universitaires de France.

Moscovici, S. (1998). The history and actuality of social representations. In U. Flick (Éd.), *The psychology of the social* (pp. 209-247). Cambridge : Cambridge University Press.

Moscovici, S., & Markova, I. (1998). Presenting social representations : A conversation. *Culture & Psychology*, 4(3), 371-410.

Mrazek, P., & Haggerty, R. (1994). *Reducing risks for mental disorders : Frontiers for preventive intervention research*. Washington, DC : National Academy Press.

Mucchielli, A. (1996). *Dictionnaire des méthodes qualitatives en sciences humaines et sociales*. Paris : Armand Colin.

Mukamurera, J., Lacourse, F., & Couturier, Y. (2006). Des avancées en analyse qualitative : pour une transparence et une systématisation des pratiques. *Recherches Qualitatives*, 26(1), 110-138.

Mura, R. (1991). *Un savoir à notre image? Critiques féministes des disciplines*. Montréal : Les Éditions Adage.

Nathanson, C. A. (1991). *Dangerous passage : The social control of sexuality in women's adolescence*. Philadelphia : Temple University Press.

Nation, M., Crusto, C., Wandersman, A., Kumpfer, K.L., Seybolt, D., Morrissey-Kane, E., & Davino, K. (2003). What works in prevention. Principles of effective prevention programs. *American Psychologist*, 58(6-7), 449-456.

Nolin, M.J., & Petersen, K.K. (1992). Gender differences in parent-child communication about sexuality : An exploratory study. *Journal of Adolescent Research*, 7(1), 59-79.

Nowotny, H., Scott, P., & Gibbons, M. (2003). *Repenser la science : savoir et société à l'ère de l'incertitude*. Paris : Belin.

Olesen, V. (1994). Feminisms and models of qualitative research. In N.K. Denzin, & Y.S. Lincoln (Éds.), *Handbook of qualitative research* (pp. 158-174). Thousand Oaks, CA : Sage Publications.

Olesen, V. (2005). Early millennial feminist qualitative research : challenges and contours. In N.K. Denzin, & Y.S. Lincoln (Éds.), *The Sage handbook of qualitative research* (3^{ième} éd.) (pp. 235-278). Thousand Oaks, CA : Sage Publications.

Organisation mondiale de la santé. (1975). *Formation des professionnels de la santé aux actions d'éducation et de traitement en sexualité humaine*. Genève : OMS.

Organisation mondiale de la santé. (1986). *La charte d'Ottawa pour la promotion de la santé*. Genève : OMS.

Organisation mondiale de la santé. (2006). *Defining sexual health: Report of a technical consultation on sexual health, 28–31 January 2002*. Genève, OMS.

Organisation mondiale de la santé. (2011). *Sexual health definition*. http://www.who.int/topics/sexual_health/en/ (Consulté le 22/02/2011).

Otis, J. (1996). *Santé sexuelle et prévention des MTS et de l'infection au VIH : bilan d'une décennie de recherche au Québec auprès des adolescents et des adolescentes et des jeunes adultes*. Québec : Direction générale de la planification et de l'évaluation, ministère de la Santé et des Services Sociaux.

Otis, J., Baillargeon, L., Vermette, G., Fournier, K., Séguin, S., Veilleux, D., Rousseau, J., Burelle, R., Audet, M.C., Godin, G., & Fortin, C. (1999). *Mon bien-être sexuel et celui de l'autre. Validation d'un design pédagogique destiné à mettre en œuvre l'approche expérientielle appliquée au bien-être sexuel et à la prévention des MTS et du SIDA auprès de jeunes en difficulté d'adaptation et d'apprentissage*. Sainte-Marie : Régie régionale de la santé et des services sociaux de la Chaudière-Appalaches.

Otis, J., Godin, G., Lambert, J., & Pronovost, R. (1991). *Étude des déterminants psychosociaux de l'utilisation du condom chez les adolescents et adolescentes de cinquième secondaire*. Rapport de recherche. Greenfield Park, Québec.

Otis, J., Medico, D., & Lévy, J.J. (2000). La prévention des maladies transmissibles sexuellement et de l'infection par le VIH chez les adolescents. Dans F. Vitaro, & C. Gagnon (Éds.), *Prévention des problèmes d'adaptation chez les enfants et les adolescents. Tome II. Les problèmes externalisés* (pp. 493-555). Sainte-Foy : Presses de l'université du Québec.

Paquet, F., & Pelletier, M. (1998). *Guide d'animation et d'intervention sur la sexualité des jeunes de 12 à 16 ans. Le sex-oh-fun*. Longueuil : CLSC de Longueuil Ouest.

Parent, R., & Alary, M. (1997). *Analyse des cas de gonorrhée, de chlamydie, d'infection par le virus de l'hépatite B et de syphilis déclarés au Québec par année civile – 1990-1996*. Québec : Centre de coordination sur le sida (CCS), ministère de la Santé et des Services Sociaux.

Parent, R., Alary, M., Venne, S., Dupont, M., Duval, B., et al. (2003). *Analyse des cas d'infection génitale à chlamydia trachomatis, de gonorrhée, d'hépatite B et de syphilis déclarés au Québec par année civile 1997-2001*. Ministère de la Santé et des Services Sociaux. Québec : ministère de la Santé et des Services Sociaux.

Patton, M.Q. (1990). *Qualitative evaluation and research methods* (2^{ième} éd.). Newbury Park, CA : Sage Publications.

Pichette, S. (1989). *Analyse des attitudes et des résistances des enseignantes et des enseignants du 2^e cycle du primaire, face à l'enseignement de la sexualité dans les écoles*. Mémoire de maîtrise, Faculté des sciences de l'éducation, Université Laval, Québec.

Pires, A.P. (1997a). De quelques enjeux épistémologiques d'une méthodologie générale pour les sciences sociales. Dans J. Poupart, J.P. Deslauriers, L.H. Groulx, A. Laperrière, R. Mayer, & A.P. Pires (Éds.), *La recherche qualitative : enjeux épistémologiques et méthodologiques* (pp. 3-54) Montréal : Gaëtan Morin Éditeur.

Pires, A.P. (1997b). Échantillonnage et recherche qualitative : essai théorique et méthodologique. Dans J. Poupart, J.P. Deslauriers, L.H. Groulx, A. Laperrière, R. Mayer, & A.P. Pires (Éds.), *La recherche qualitative : enjeux épistémologiques et méthodologiques* (pp. 55-82) Montréal : Gaëtan Morin Éditeur.

Popper, K. (1968). *Conjectures and refutations*. New York : John Wiley.

Potter, J., & Litton, I. (1985). Some problems underlying the theory of social representations. *British Journal of Social Psychology*, 24, 81-90.

Potter, J., & Wetherell, M. (1998). Social representations, discourse analysis, and racism. In U. Flick (Éd.), *The psychology of the social* (pp. 138-155). Cambridge : Cambridge University Press.

Potter, J.W. (1996). *An analysis of thinking and research about qualitative methods*. Mahwah, NJ : L. Erlbaum Associates.

Poulin, C., Alary, M., Bernier, F., Carbonneau, D., Boily, M.C., & Joly, J.J. (2001). Prevalence of chlamydia trachomatis and neisseria gonorrhoeae among at-risk women, young sex workers, and street youth attending community organizations in Quebec City, Canada. *Sexually Transmitted Diseases* 28(8), 437-443.

Poulin, R., & Claude, M. (2008). *Pornographie et hypersexualisation. Enfances dévastées. Tome 2. Essai*. Ottawa : Les Éditions l'Interlinge.

Poupart, J. (1997). L'entretien de type qualitatif : considérations épistémologiques, théoriques et méthodologiques. Dans J. Poupart, J.P. Deslauriers, L.H. Groulx, A. Laperrière, R. Mayer, & A.P. Pires (Éds.), *La recherche qualitative : enjeux épistémologiques et méthodologiques* (pp. 173-209) Montréal : Gaëtan Morin Éditeur.

Punch, M. (1998). Politics and ethics in qualitative research. Dans N.K. Denzin, & Y.S. Lincoln (Éds.), *The landscape of qualitative research : Theories and issues* (pp. 156-184). Thousand Oaks, CA : Sage Publications.

Reinharz, S. (1992). *Feminist methods in social research*. New York : Oxford University Press.

Renault, E. & Sintomer, Y. (2003) Introduction. Dans E. Renault, & Y. Sintomer (Éds.), *Où en est la théorie critique?* (pp. 7-30). Paris : Éditions la Découverte.

Riger, S. (2000). *Transforming psychology. Gender in theory and practice*. Oxford : University Press.

Rochon, M. (1995). *Taux de grossesse à l'adolescence, Québec, 1980 à 1993, région sociosanitaire de résidence, 1992-1993*. Québec : Direction générale de la planification et de l'évaluation, ministère de la Santé et des Services Sociaux.

Rochon, M. (1997). *Taux de grossesse à l'adolescence, Québec, 1980 à 1995, région sociosanitaire de résidence, 1993-1995*. Québec : Direction générale de la planification et de l'évaluation, ministère de la Santé et des Services Sociaux.

Rochon, M. (2003). *Taux de grossesse chez les moins de 18 ans selon l'issue, Québec, 1980 à 2003*. Québec : Direction des études et analyses, ministère de la Santé et des Services Sociaux. Consulté en ligne à http://www.msss.gouv.qc.ca/sujets/prob_sociaux/grossesseadolescence.php

Rosenthal, D.A., & Feldman, S.S. (1999). The importance of importance : Adolescents' perceptions of parental communication about sexuality. *Journal of Adolescence*, 21, 835-851.

Rosenthal, D.A., Feldman, S.S., & Edwards, D. (1998). Mum's the word : Mothers' perspectives on communication about sexuality with adolescents. *Journal of Adolescence*, 21, 727-743.

Saint-Laurent, L. (1995). *La dynamique de la solitude des néocélibataires : vers la constitution de nouveaux réseaux de socialité*. Thèse de doctorat, Département de sociologie, Université Laval.

Santé Québec (1992). *Enquête québécoise sur les facteurs de risque associés au SIDA et autres MTS: la population des 15-29 ans*. Québec : ministère de la Santé et des Services Sociaux.

Savoie-Zajc, L. (2000). La recherche qualitative/interprétative en éducation. Dans T. Karsenti, & L. Savoie-Zajc (Éds.), *Introduction à la recherche en éducation* (pp. 171-198). Sherbrooke : Éditions du CRP, Faculté d'éducation, Université de Sherbrooke.

Savoie-Zajc, L. (2004). La recherche qualitative/interprétative en éducation. Dans T. Karsenti, & L. Savoie-Zajc (Éds.), *La recherche en éducation : étapes et approches* (pp. 123-150). Sherbrooke : Éditions du CRP, Faculté d'éducation, Université de Sherbrooke.

Schwandt, T.A. (1998). Constructivist, interpretivist approaches to human inquiry. In N.K. Denzin, & Y.S. Lincoln (Éds.), *The landscape of qualitative research : Theories and issues* (pp.221-259). Thousand Oaks, CA : Sage Publications.

Sheinfeld Gorin, S. (1998). Models of health promotion. In S. Sheinfeld Gorin, & J. Arnold (Éds.), *Health promotion handbook* (pp. 14-38). St. Louis : Mosby.

Smith, D.E. (1987). Women's perspective as a radical critique to sociology. In S. Harding (Éd.), *Feminism and methodology : Social science issues* (pp. 84-96). Bloomington : Indiana University Press.

Smith, D.E. (1990). *The conceptual practices of power : A feminist sociology of knowledge*. Toronto : University of Toronto Press.

Sprague, J., & Hayes, J. (2000). Self-determination and empowerment : A feminist standpoint analysis of talk about disability. *American Journal of Community Psychology*, 28(5), 671-695.

Steben, M., & Fleury, É. (2008). Infections transmissibles sexuellement. Dans J.J. Lévy, & A. Dupras (Éds.), *Questions de sexualité au Québec* (pp. 223-230). Montréal : Liber.

Tabet, P. (1985). Fertilité naturelle, reproduction forcée. Dans N.-C. Mathieu (dir.), *L'arraisonnement des femmes : essais en anthropologie des sexes* (pp. 61-146). Paris : EHESS.

Taylor, C. (2011). *L'âge séculier*. Montréal : Boréal.

Tolman, D.L. (2002). *Dilemmas of desire : Teenage girls talk about sexuality*. Cambridge : Harvard University Press.

Tolman, D.L., & Szalacha, L.A. (1999). Dimensions of desire : Bridging qualitative and quantitative methods in a study of female adolescent sexuality. *Psychology of Women Quarterly*, 23, 7-39.

Tourigny, M., Gagné, M.H., Joly, J., & Chartrand, M.È. (2006). Prévalence et cooccurrence de la violence envers les enfants dans la population québécoise. *Revue Canadienne de Santé Publique*, 97(2), 109-113.

Tourigny, M., Lavoie, F., Vézina, L., & Pelletier, V. (2006). La violence subie par les adolescentes dans leurs fréquentations amoureuses : incidence et facteurs associés. *Revue de Psychoéducation*, 35(2), 232-354.

Triandis, H.C. (1977). *Interpersonal behavior*. Monterey, CA : Brookd/Cole.

Veilleux Lemieux, M., Frappier, J.Y., & McDuff, P. (2010). Parent-adolescent communication, role model in sexuality and their impact on sexual health of teens. *Journal of Adolescent Health*, 46(2/suppl.1) S38-39.

Visser, A.P., & Van Bilsen, P. (1994). Effectiveness of sex education provided to adolescents. *Patients Education and Counseling*, 23, 187-196.

Wagner, W. (1994). Fields of research and socio-genesis of social representations : A discussion of criteria and diagnostics. *Social Science Information*, 33(2), 199-228.

Wagner, W. (1995). Description, explanation and method in social representation research. *Papers on Social Representations*, 4(2), 1-21.

Wagner, W. (1998). Social representations and beyond : Brute facts, symbolic coping and domesticated worlds. *Culture and Psychology*, 4(3), 297-329.

Wagner, W., Duveen, G., Farr, R., Jovchelovitch, S., Lorenzi-Ciolodi, F., Markova, I., & Rose, D. (1999). Theory and method of social representations. *Asian Journal of Social Psychology*, 2, 95-125.

Wagner, W., Elejabarrieta, F., & Lahnsteiner, I. (1995). How the sperm dominates the ovum - Objectification by metaphor in the social representation of conception. *European Journal of Social Psychology*, 25, 671-688.

Wagner, W., & Hayes, N. (2005). *Everyday discourse and common sense. The theory of social representations*. Houndmills: Palgrave Macmillan.

Walby, S. (1996). The « declining significance » or the « changing forms » of patriarchy? In V.M. Moghadam (dir.), *Patriarchy and economic development* (pp. 19-33). Oxford : Clarendon Press.

Wallerstein, N., & Sanchez-Merki, V. (1994). Freirian praxis in health education : Research results from an adolescent prevention program. *Health Education Research*, 9(1), 105-118.

Wallerstein, N., Sanchez-Merki, V., & Verlade, L. (1997). Freirian praxis in health education and community organizing : A case study of an adolescent prevention program. Dans M. Minkler (Éd.), *Community organizing and community building for health* (pp. 195-211). New Brunswick, NJ : Rutgers University Press.

Weaver, A.D., Byers, E.S., Sears, H.A., Cohen, J.N., & Randall, H.E.S. (2002). Sexual health education at school and at home : Attitudes and experiences of New Brunswick parents. *The Canadian Journal of Human Sexuality*, 11(1), 19-31.

Weinstock, H., Berman, S., & Cates, W. (2004). Sexually transmitted diseases among American youth : Incidence and prevalence estimates. *Perspectives on Sexual and Reproductive Health*, 36, 6-10.

Wibeck, V., Adelswärd, V., & Linell, P. (2004). Comprendre la complexité : les *focus groups* comme espace de pensée et d'argumentation à propos des aliments génétiquement modifiés. *Bulletin de Psychologie*, 57(3), 253-261.

Zabin, L.S. (1994). More thoughts on the adolescent pregnancy problem. *Family Planning Perspectives*, 26(3), 132-136.

ANNEXE A : Canevas d'entretien pour les groupes d'intérêts

CANEVAS D'ENTRETIEN (GROUPES)

Mise en contexte

Je tiens à vous remercier d'avoir accepté de participer à cette recherche. Au cours de l'entretien, nous allons aborder diverses questions qui portent sur vos perceptions de l'éducation sexuelle (ÉS), sur l'histoire de votre groupe en rapport avec ce domaine, et sur la situation de l'ÉS au Québec. Vous pouvez répondre spontanément aux questions; il n'y a pas de bonnes ou de mauvaises réponses; l'important c'est de dire ce que vous pensez en vous sentant libre de le faire. Ne vous gênez pas de m'arrêter pour faire des commentaires ou pour me demander des précisions pendant l'entretien. L'entretien devrait durer 2 heures environ et avec votre consentement, je vais l'enregistrer sur cassettes audio et vidéo pour être capable de me rappeler tout ce que vous aurez dit. Quand la discussion sera transcrite, votre nom n'apparaîtra nulle part, donc la confidentialité sera respectée.

[Expliquer et faire signer le formulaire de consentement en laissant une copie aux participantes; faire compléter le questionnaire après l'association de mots et l'associer au formulaire de consentement. Noter la disposition des personnes autour de la table pour les replacer par la suite.]

*J'aimerais d'abord faire un tour de table pour savoir quel rôle (ex: coordonnatrice, présidente) vous jouez dans **[nommer le groupe]**.*

Thème 1 : Questions générales sur l'ÉS
--

Technique d'association de mots :

Avant de commencer l'entretien, j'aimerais que vous inscriviez sur cette feuille, tous les mots ou toutes les images qui vous viennent à l'esprit quand je dis ÉS. Ou Inscrivez ce à quoi vous pensez quand je dis ÉS?

[Ramasser les feuilles]

Début de l'entretien :

- Qu'est-ce que c'est pour vous l'ÉS?
 - ✓ Explorer: est-ce que c'est important

Thème 2 : Histoire de groupes et de femmes

Maintenant, on va aborder des questions qui portent sur les caractéristiques de votre groupe. Le but est de mieux comprendre les perceptions de votre groupe à l'égard de l'ÉS. Répondez aux questions au mieux de votre connaissance. Si une question vous fait hésiter, dites-le moi. Vos commentaires sont aussi les bienvenus.

2.1 Caractéristiques des groupes :

- Dans quel contexte [**nommer le groupe**] a-t-il vu le jour?
 - ✓ Explorer : - quand
 - événements ou circonstances entourant sa création
- Quel est le mandat actuel ou la raison d'être de votre groupe?
- Est-ce que ce mandat a changé ou a évolué depuis la naissance de votre groupe? Si oui, qu'est-ce qui a changé?
- Est-ce que votre groupe se préoccupe ou s'intéresse à des questions qui portent sur l'ÉS? Si oui, lesquelles?
 - ✓ Explorer : - sur la sexualité
- Est-ce que votre groupe a déjà émis des avis ou posé des actions par rapport à l'ÉS? Si oui, lesquels?
 - Explorer : - quand
 - dans quelles situations ou circonstances
 - dans quels buts
 - résultats des actions
 - si pas ÉS, par rapport à la sexualité en général
- Décrivez-moi ce que serait une ÉS idéale pour votre groupe.
 - ✓ Explorer : qu'est-ce qu'elle devrait comprendre :
 - messages, valeurs à transmettre, sujets à aborder :
 - questions polémiques : devrait-on parler...

- de contraception?
 - d'abstinence sexuelle?
 - des différents choix possibles face à une grossesse non planifiée?
 - d'orientation sexuelle (homosexualité surtout)?
 - de remise en question des rôles sexuels? (comportements particuliers « assignés » aux hommes et aux femmes)?
 - comment devrait-on la faire
 - qui doit s'en charger (famille, école, médias, groupes communautaires, Église, quel-les intervenant-es)
 - quand la faire
- Est-ce que vous pensez que l'ÉS est particulièrement associée à l'adolescence? Qu'est-ce qui vous fait dire cela?

2.2 Bilan expérience en tant que femmes :

- Est-ce que l'ÉS est une affaire de femmes (pour et par les femmes)? Qu'est-ce qui vous fait dire cela?
 - ✓ Explorer : - est-ce que l'ÉS est la même pour les filles que pour les garçons?
 - est-ce une bonne chose?
- Est-ce que vous pensez que le mouvement des femmes a contribué à changer l'ÉS? Qu'est-ce qui vous fait dire cela?

Thème 3: Questions entourant la situation de l'ÉS au Québec

Nous arrivons maintenant à la dernière partie de l'entretien qui porte sur la situation de l'ÉS au Québec.

3.1 Situation de l'ÉS au Québec en général :

- Selon vous, qu'est-ce qui se fait dans le domaine de l'ÉS au Québec actuellement? Ou Qui fait l'ÉS et où se passe l'ÉS au Québec actuellement?
 - ✓ Explorer : - famille (parents, fratrie), école, pairs, médias, groupes, Église

- Qu'est-ce qui a pu influencer selon vous notre façon de percevoir l'ÉS au Québec?
 - ✓ Explorer : - changement des mentalités, des mœurs
 - diminution de l'importance de l'Église
 - révolution sexuelle
 - mouvement des femmes
 - éducation, développement de connaissances

3.2 Situation de l'ÉS institutionnelle (en milieu scolaire) :

- Qu'est-ce que vous pensez de l'ÉS à l'école?
 - ✓ Explorer : - est-ce important
- Décrivez-moi ce que serait une ÉS idéale à l'école.
 - ✓ Explorer : - qu'est-ce qu'elle devrait comprendre :
 - messages, valeurs à transmettre, sujets à aborder :
 - questions polémiques : devrait-on parler...
 - de contraception?
 - d'abstinence sexuelle?
 - des différents choix possibles face à une grossesse non planifiée?
 - d'orientation sexuelle (homosexualité surtout)?
 - de remise en question des rôles sexuels? (comportements particuliers « assignés » aux hommes et aux femmes)?
 - comment devrait-on la faire
 - qui doit s'en charger (famille, école, médias, groupes communautaires, Église, quel-les intervenant-es)
 - quand la faire
- Avant que l'ÉS soit entrée à l'école au Québec [**programme FPS en 1986**], il y a eu un débat public sur la question, en avez-vous entendu parler [**années 1970**]? Qu'est-ce qui fait selon vous qu'il y a eu un débat à l'époque?

- Présentement, avec la réforme scolaire au Québec, on parle d'enlever des écoles le programme de Formation personnelle et sociale (FPS) qui contient le volet d'ÉS, qu'en pensez-vous?

Conclusion

L'entretien est maintenant complété. Avez-vous des commentaires à ajouter ou des questions avant de terminer? Je vous remercie chaleureusement d'avoir participé à cette recherche.

ANNEXE B : Canevas d'entretien pour les mères et les filles

CANEVAS D'ENTRETIEN (MÈRES ET FILLES)

Mise en contexte

*Je tiens à vous remercier d'avoir accepté de participer à cette recherche. Au cours de l'entretien, nous allons aborder diverses questions qui portent sur vos perceptions de l'éducation sexuelle (ÉS), sur votre expérience dans ce domaine, et sur la situation de l'ÉS au Québec. Vous pouvez répondre spontanément aux questions; il n'y a pas de bonnes ou de mauvaises réponses; l'important c'est de dire ce que vous pensez en vous sentant libre de le faire. Je vous rappelle que ce que vous me direz ne sera pas communiqué à **[votre mère ou votre fille selon]**: c'est confidentiel. Ne vous gênez pas de m'arrêter pour faire des commentaires ou pour me demander des précisions pendant l'entretien. L'entretien devrait durer 2 heures environ et avec votre consentement, je vais l'enregistrer sur cassette audio pour être capable de me rappeler tout ce que vous aurez dit. Quand la discussion sera transcrite, votre nom n'apparaîtra nulle part, donc la confidentialité sera respectée. Avez-vous des questions?*

[Expliquer et faire signer le formulaire de consentement en laissant une copie aux participantes; faire compléter le questionnaire après l'association de mots et l'associer au formulaire de consentement].

Thème 1 : Questions générales sur l'ÉS
--

Technique d'association de mots :

Avant de commencer l'entretien, j'aimerais que vous inscrivez sur cette feuille, tous les mots ou toutes les images qui vous viennent à l'esprit quand je dis ÉS. Ou Inscrivez ce à quoi pensez-vous quand je dis ÉS.

[Ramasser les feuilles]

Début de l'entretien :

- Qu'est-ce que c'est pour vous l'ÉS?
 - ✓ Explorer : est-ce que c'est important

Thème 2 : Histoire de femmes ou questions reliées à l'expérience des femmes
ainsi qu'à la transmission et à l'appropriation entre mère et fille

Maintenant, on va aborder des questions qui ont rapport à votre expérience en ce qui concerne l'ÉS. Le but est de mieux comprendre les perceptions des femmes en tenant compte de leurs expériences et de leurs situations de vie. Répondez aux questions au mieux de votre connaissance. Si une question vous fait hésiter, dites-le moi. Vos commentaires sont aussi les bienvenus.

2.1 Expérience générale des femmes en matière d'ÉS :

- Question d'ouverture : Est-ce que vous avez reçu une éducation à la sexualité pendant votre jeunesse? **[Que la réponse soit oui ou non]** Qu'est-ce que vous avez appris sur la sexualité pendant votre jeunesse?
 - ✓ Explorer : - aviez-vous des questionnements par rapport à l'ÉS
 - est-ce que ça vous intéressait
- Dites-moi comment ça s'est passé l'ÉS.
 - ✓ Explorer : - quand, à quel moment de votre vie
 - quels messages transmis, quels sujets abordés
 - qui vous l'a appris (famille, école, pairs, groupes, médias, Église)
 - comment ça s'est passé (ou se passe encore)
 - parlez-moi d'un souvenir que vous avez **[facultative]**
 - si juste ÉS explicite, dire « on sait que l'ÉS peut se faire de manière explicite, i.e qu'on en parle clairement, mais il y a aussi l'ÉS plus implicite, qui peut se voir à travers des silences, des interdictions, des commentaires plus ou moins directs... »

2.2 Transmission et appropriation mère-fille :

- Quel rôle a joué votre mère dans votre ÉS?
 - ✓ Explorer : - rôle central, secondaire
 - quand, à quel moment de votre vie elle a abordé le sujet
 - quels messages transmis, quels sujets abordés, valeurs
 - comment ça s'est passé (ou se passe encore)
 - parlez-moi d'un souvenir que vous avez **[facultative]**
 - si juste ÉS explicite, idem question précédente
 - vérifier si frères ou sœurs **[facultative]**
 - est-ce que cette ÉS a de l'influence dans votre vie
- **[Quand Mère: demander si leur mère est encore en vie]** Comment pensez-vous que votre mère perçoit (ou percevait) l'ÉS?
- **[Mère seulement]** Quel rôle avez-vous joué dans l'ÉS de votre fille **[son nom]**?
 - ✓ Explorer : - rôle central, secondaire
 - quand, à quel moment de sa vie vous avez abordé le sujet
 - quels messages transmis, quels sujets abordés, valeurs
 - comment ça s'est passé (ou se passe encore)
 - parlez-moi d'un souvenir que vous avez **[facultative]**
 - vérifier si frères ou sœurs **[facultative]**
 - est-ce que cette ÉS a de l'influence dans sa vie
- **[Mère seulement]** Comment pensez-vous que votre fille **[son nom]** perçoit l'ÉS?
- **[Fille seulement]** Si vous aviez une fille, quel rôle voudriez-vous jouer dans son ÉS?
 - ✓ Explorer : - rôle central, secondaire
 - quand, à quel moment de sa vie aborder le sujet
 - messages à transmettre, sujets à aborder, valeurs à véhiculer
 - comment la faire
- Décrivez-moi ce que serait une ÉS idéale selon vous.
 - ✓ Explorer : - qu'est-ce qu'elle devrait comprendre :
 - messages, valeurs à transmettre, sujets à aborder :
 - questions polémiques : devrait-on parler...
 - de contraception?

- d'abstinence sexuelle?
 - des différents choix possibles face à une grossesse non planifiée (non prévue)?
 - d'orientation sexuelle (homosexualité surtout)?
 - de remise en question des rôles sexuels? (comportements particuliers « assignés » aux hommes et aux femmes)?
- comment devrait-on la faire
- qui doit s'en charger (famille, école, groupes communautaires, Église, quel-les intervenant-es)
 - quand la faire
- Est-ce que vous pensez que l'ÉS est particulièrement associée à l'adolescence? Qu'est-ce qui vous fait dire cela?

2.3 Bilan expérience en tant que femmes :

- Est-ce que l'ÉS est une affaire de femmes (pour et par les femmes)? Qu'est-ce qui vous fait dire cela?
 - ✓ Explorer : - est-ce que l'ÉS est la même pour les filles que pour les garçons?
 - est-ce une bonne chose?
- Est-ce que vous pensez que le mouvement des femmes a contribué à améliorer l'ÉS? Qu'est-ce qui vous fait dire cela?

Thème 3 : Questions entourant la situation de l'ÉS au Québec

Nous arrivons maintenant à la dernière partie de l'entretien qui porte sur la situation de l'ÉS au Québec.

3.1 Situation de l'ÉS au Québec en général :

- Selon vous, qu'est-ce qui se fait dans le domaine de l'ÉS au Québec actuellement? ou Qui fait l'ÉS et où se passe l'ÉS au Québec actuellement?
 - ✓ Explorer : - famille (parents, fratrie), école, pairs, groupes, médias, Église, intervenant-es

- Qu'est-ce qui a pu influencer selon vous notre façon de percevoir l'ÉS au Québec?
 - ✓ Explorer : - changement des mentalités, des mœurs
 - diminution de l'importance de l'Église
 - révolution sexuelle
 - mouvement des femmes
 - éducation, développement de connaissances

3.2 Situation de l'ÉS institutionnelle (en milieu scolaire) :

- Qu'est-ce que vous pensez de l'ÉS à l'école?
 - ✓ Explorer : - est-ce important
- Décrivez-moi ce que serait une ÉS idéale à l'école.
 - ✓ Explorer : - qu'est-ce qu'elle devrait comprendre :
 - messages, valeurs à transmettre, sujets à aborder :
 - questions polémiques : devrait-on parler...
 - de contraception?
 - d'abstinence sexuelle?
 - des différents choix possibles face à une grossesse non planifiée?
 - d'orientation sexuelle (homosexualité surtout)?
 - de remise en question des rôles sexuels? (comportements particuliers «assignés» aux hommes et aux femmes)?
 - comment devrait-on la faire
 - qui doit s'en charger (famille, école, groupes communautaires, Église, quel-les intervenant-es)
 - quand la faire
- Avant que l'ÉS soit entrée à l'école au Québec [**programme FPS en 1986**], il y a eu un débat public sur la question, en avez-vous entendu parler [**années 1970**]?
Qu'est-ce qui fait selon vous qu'il y a eu un débat à l'époque?

- Présentement, avec la réforme scolaire au Québec, on parle d'enlever des écoles le programme de Formation personnelle et sociale (FPS) qui contient le volet d'ÉS, qu'en pensez-vous?

Conclusion

L'entretien est maintenant complété. Avez-vous des commentaires à ajouter ou des questions avant de terminer? Je vous remercie chaleureusement d'avoir participé à cette recherche.

**ANNEXE C : Questionnaire de renseignements sociodémographiques et de questions
d'opinions fermées pour les femmes membres de groupes d'intérêts**

Code : _____

Date : _____

Questionnaire s'adressant aux participantes (GROUPES)

CONSIGNES

- A. Il est très important de répondre à **toutes les questions**.
- B. Tracer **un** ✓ dans la case qui correspond le mieux à votre réponse.
- C. N'inscrivez qu'**un seul** ✓ pour chacune des questions, à moins d'indication contraire.
- D. Dans ce questionnaire, le mot « **groupe** » réfère au groupe communautaire, à l'association, au comité ou au regroupement pour lequel vous avez été sollicitée.
- E. Si une question ne vous paraît **pas claire**, ne vous gênez pas de demander des précisions.
- F. N'oubliez pas qu'il n'y a **pas de bonnes ni de mauvaises** réponses. Votre opinion compte beaucoup pour nous.

Votre collaboration est très précieuse. Je vous remercie,

Kathleen Boucher, M.Ps.
Doctorante

QUELQUES RENSEIGNEMENTS VOUS CONCERNANT

1. Votre date de naissance :

____ / 19 ____
Mois / Année

2. Vous êtes née :

- Au Québec
- Ailleurs au Canada
- Dans un autre pays ⇒ Précisez : _____

3. Vos parents sont nés :

- | | | | |
|--------------------|--------------------------|--------------------------|--------------------|
| | père | mère | |
| Au Québec | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | |
| Ailleurs au Canada | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | |
| Dans un autre pays | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | ⇒ Précisez : _____ |

4. Ville ou village où vous avez habité pendant la plus grande partie de votre enfance :

5. Ville ou village où vous vivez actuellement :

6. Votre état civil :

- Célibataire
- Union libre (conjoint-e)
- Mariée
- Séparée
- Divorcée
- Veuve

7. La plupart du temps, vous vivez (plusieurs réponses possibles) :

- Avec votre conjoint-e ou amoureux-se
- Avec votre ou vos enfants
- Seule
- Avec votre père et votre mère
- Avec votre mère
- Avec votre père
- Avec un de vos parents (mère ou père) et son conjoint
- Avec d'autres personnes (ex: colocataire)

⇒ Précisez: _____

8. Avez-vous des sœurs et des frères? Si oui, combien?

- Oui ⇒ Sœurs : _____ Frères : _____
- Non

9. Quel rang occupez-vous dans la famille (ex : 2^{ième} d'une famille de 3 enfants)?

10. Avez-vous des enfants? Si oui combien de filles et de garçons?

- Oui ⇒ Filles : _____ Garçons : _____
- Non

11. Le niveau de scolarité atteint par votre :

- | | père | mère |
|---|--------------------------|--------------------------|
| Études primaires | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| Quelques années de secondaire | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| Études secondaires | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| Diplôme d'études professionnelles (DEP) | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| Études collégiales | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |

- Administratrice au CA
- Directrice ou coordonnatrice du groupe
- Intervenante
- Bénévole
- Autre : \Rightarrow Précisez : _____

20. Vous participez aux activités du groupe (ex: réunions, formations, bénévolat, assemblée générale annuelle etc.) :

- Presque toujours
- Souvent
- Occasionnellement
- Rarement

21. La plupart des membres du groupe partagent des idées et des opinions semblables à propos des questions fondamentales (sujets) qui intéressent le groupe.

- Tout à fait en accord
- Plutôt en accord
- Plutôt en désaccord
- Tout à fait en désaccord

22. Mon sentiment d'appartenance envers ce groupe est fort.

- Tout à fait en accord
- Plutôt en accord
- Plutôt en désaccord
- Tout à fait en désaccord

EXPRIMEZ VOTRE DEGRÉ D'ACCORD AVEC LES AFFIRMATIONS SUIVANTES :

23. Les moyens de contraception devraient être largement accessibles dans notre société.

- Tout à fait en accord
- Plutôt en accord
- Plutôt en désaccord
- Tout à fait en désaccord

Expliquez votre réponse (s'il y a lieu) :

24. Toute femme devrait pouvoir choisir librement l'issue (poursuite ou interruption) d'une grossesse non planifiée (imprévue) dans notre société.

- Tout à fait en accord
- Plutôt en accord
- Plutôt en désaccord
- Tout à fait en désaccord

Expliquez votre réponse (s'il y a lieu) :

25. L'homosexualité est une orientation sexuelle qui devrait être acceptée et reconnue dans notre société.

- Tout à fait en accord
- Plutôt en accord
- Plutôt en désaccord
- Tout à fait en désaccord

Expliquez votre réponse (s'il y a lieu) :

26. La bisexualité est une orientation sexuelle qui devrait être acceptée et reconnue dans notre société.

- Tout à fait en accord
- Plutôt en accord
- Plutôt en désaccord
- Tout à fait en désaccord

Expliquez votre réponse (s'il y a lieu) :

27. On devrait faire la promotion de (encourager) l'abstinence sexuelle auprès des adolescentes et des adolescents dans notre société.

- Tout à fait en accord
- Plutôt en accord
- Plutôt en désaccord
- Tout à fait en désaccord

Expliquez votre réponse (s'il y a lieu) :

28. La majorité des comportements sexuels des filles et des garçons sont déterminés par la biologie (corps, sexe biologique).

- Tout à fait en accord
- Plutôt en accord
- Plutôt en désaccord
- Tout à fait en désaccord

Expliquez votre réponse (s'il y a lieu) :

29. La majorité des différences qu'on observe entre les filles et les garçons sont causées par des phénomènes biologiques (corps, sexe biologique).

- Tout à fait en accord
- Plutôt en accord
- Plutôt en désaccord
- Tout à fait en désaccord

Expliquez votre réponse (s'il y a lieu) :

30. La majorité des différences qu'on observe entre les filles et les garçons sont causées par des phénomènes sociaux (éducation, socialisation...).

- Tout à fait en accord
- Plutôt en accord
- Plutôt en désaccord
- Tout à fait en désaccord

Expliquez votre réponse (s'il y a lieu) :

31. La sexualité des personnes est une affaire personnelle et privée; elle n'est pas vraiment influencée par la société.

- Tout à fait en accord
- Plutôt en accord
- Plutôt en désaccord
- Tout à fait en désaccord

Expliquez votre réponse (s'il y a lieu) :

32. Le mouvement des femmes a contribué à l'amélioration de la société.

- Tout à fait en accord
- Plutôt en accord
- Plutôt en désaccord
- Tout à fait en désaccord

Expliquez votre réponse (s'il y a lieu) :

33. L'égalité entre les femmes et les hommes est atteinte dans notre société.

- Tout à fait en accord
- Plutôt en accord
- Plutôt en désaccord
- Tout à fait en désaccord

Expliquez votre réponse (s'il y a lieu) :

34. En vous comparant aux autres personnes que vous connaissez, à quel point diriez-vous que vous êtes impliquée dans des organisations ou des activités dont le but est le soutien, la défense, l'avancement ou la mise en valeur des femmes?

- Très impliquée
- Assez impliquée
- Peu impliquée
- Pas du tout impliquée

Expliquez votre réponse (s'il y a lieu) :

JE VOUS REMERCIE BEAUCOUP POUR VOTRE PARTICIPATION!

**ANNEXE D : Questionnaire de renseignements sociodémographiques et de questions
d'opinions fermées pour les mères et les filles**

Code : _____

Date : _____

Questionnaire s'adressant aux participantes (MÈRES et FILLES)
--

CONSIGNES

- A. Il est très important de répondre à **toutes les questions**.
- B. Tracer **un** ✓ dans la case qui correspond le mieux à votre réponse.
- C. N'inscrivez qu'**un seul** ✓ pour chacune des questions, à moins d'indication contraire.
- D. Si une question ne vous paraît **pas claire**, ne vous gênez pas de demander des précisions.
- E. N'oubliez pas qu'il n'y a **pas de bonnes ni de mauvaises** réponses. Votre opinion compte beaucoup pour nous.

Votre collaboration est très précieuse. Je vous remercie,

Kathleen Boucher, M.Ps.
Doctorante

QUELQUES RENSEIGNEMENTS VOUS CONCERNANT...

1. Votre date de naissance :

____ / 19____
Mois / Année

2. Vous êtes née :

Au Québec

Ailleurs au Canada

Dans un autre pays ⇒ Précisez : _____

3. Vos parents sont nés : père mère

Au Québec

Ailleurs au Canada

Dans un autre pays ⇒ Précisez : _____

4. Ville ou village où vous avez habité pendant la plus grande partie de votre enfance :

5. Ville ou village où vous vivez actuellement :

6. Votre état civil :

- Célibataire
- Union libre (conjoint-e)
- Mariée
- Séparée
- Divorcée
- Veuve

7. La plupart du temps, vous vivez (plusieurs réponses possibles) :

- Avec votre conjoint-e ou amoureux-se
- Avec votre ou vos enfants
- Seule
- Avec votre père et votre mère
- Avec votre mère
- Avec votre père
- Avec un de vos parents (mère ou père) et son conjoint
- Avec d'autres personnes (ex: colocataire) ⇒ Précisez: _____

8. Avez-vous des sœurs et des frères? Si oui, combien?

- Oui ⇒ Sœurs : _____ Frères : _____
- Non

9. Quel rang occupez-vous dans la famille (ex : 2^{ième} d'une famille de 3 enfants)?

10. Avez-vous des enfants? Si oui combien de filles et de garçons?

- Oui ⇒ Filles : _____ Garçons : _____
- Non

11. Le niveau de scolarité atteint par votre :

- | | père | mère |
|---|--------------------------|--------------------------|
| Études primaires | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| Quelques années de secondaire | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| Études secondaires | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| Diplôme d'études professionnelles (DEP) | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| Études collégiales | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| Études universitaires : 1 ^{er} cycle | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 2 ^{ième} ou 3 ^{ième} cycle | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| Ne sais pas | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| Autre ⇒ précisez : _____ | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |

12. Quelle est ou quelle était la principale occupation (ex : travailleuse au foyer, infirmière, cultivateur) de votre...

Père : _____

Mère : _____

13. Votre niveau de scolarité atteint :

- Études primaires
- Quelques années de secondaire
- Études secondaires
- Diplôme d'études professionnelles (DEP)
- Études collégiales
- Études universitaires : 1^{er} cycle
- 2^{ième} cycle ou 3^{ième} cycle
- Autre ⇒ précisez : _____

14. Si plus élevé que secondaire, dans quel domaine d'étude?

15. Votre principale occupation (ou occupation précédente si vous êtes à la recherche d'un emploi ou à la retraite) (ex : étudiante en psychologie, travailleuse au foyer, directrice d'école, etc.) :

16. Appartenez-vous à une religion (religion de naissance ou actuelle)?

- Oui ⇒ Précisez laquelle : _____
- Non

17. Pratiquez-vous la religion à laquelle vous appartenez (ex: messe, prière) ?

- Oui ⇒ Nombre de fois par mois environ : _____
- Non

EXPRIMEZ VOTRE DEGRÉ D'ACCORD AVEC LES AFFIRMATIONS SUIVANTES :**18. Les moyens de contraception devraient être largement accessibles dans notre société.**

- Tout à fait en accord
- Plutôt en accord
- Plutôt en désaccord
- Tout à fait en désaccord

Expliquez votre réponse (s'il y a lieu) :

19. Toute femme devrait pouvoir choisir librement l'issue (poursuite ou interruption) d'une grossesse non planifiée (imprévue) dans notre société.

- Tout à fait en accord
- Plutôt en accord
- Plutôt en désaccord
- Tout à fait en désaccord

Expliquez votre réponse (s'il y a lieu) :

20. L'homosexualité est une orientation sexuelle qui devrait être acceptée et reconnue dans notre société.

- Tout à fait en accord
- Plutôt en accord
- Plutôt en désaccord
- Tout à fait en désaccord

Expliquez votre réponse (s'il y a lieu) :

21. La bisexualité est une orientation sexuelle qui devrait être acceptée et reconnue dans notre société.

- Tout à fait en accord
- Plutôt en accord
- Plutôt en désaccord
- Tout à fait en désaccord

Expliquez votre réponse (s'il y a lieu) :

22. On devrait faire la promotion de (encourager) l'abstinence sexuelle auprès des jeunes dans notre société.

- Tout à fait en accord
- Plutôt en accord
- Plutôt en désaccord
- Tout à fait en désaccord

Expliquez votre réponse (s'il y a lieu) :

23. La majorité des comportements sexuels des filles et des garçons sont déterminés par la biologie (corps, sexe biologique).

- Tout à fait en accord
- Plutôt en accord
- Plutôt en désaccord
- Tout à fait en désaccord

Expliquez votre réponse (s'il y a lieu) :

24. La majorité des différences qu'on observe entre les filles et les garçons sont causées par des phénomènes biologiques (corps, sexe biologique).

- Tout à fait en accord
- Plutôt en accord
- Plutôt en désaccord
- Tout à fait en désaccord

Expliquez votre réponse (s'il y a lieu) :

25. La majorité des différences qu'on observe entre les filles et les garçons sont causées par des phénomènes sociaux (éducation, socialisation...).

- Tout à fait en accord
- Plutôt en accord
- Plutôt en désaccord
- Tout à fait en désaccord

Expliquez votre réponse (s'il y a lieu) :

26. La sexualité des personnes est une affaire personnelle et privée; elle n'est pas vraiment influencée par la société.

- Tout à fait en accord
- Plutôt en accord
- Plutôt en désaccord
- Tout à fait en désaccord

Expliquez votre réponse (s'il y a lieu) :

27. Le mouvement des femmes a contribué à l'amélioration de la société.

- Tout à fait en accord
- Plutôt en accord
- Plutôt en désaccord
- Tout à fait en désaccord

Expliquez votre réponse (s'il y a lieu) :

28. L'égalité entre les femmes et les hommes est atteinte dans notre société.

- Tout à fait en accord
- Plutôt en accord
- Plutôt en désaccord
- Tout à fait en désaccord

Expliquez votre réponse (s'il y a lieu) :

29. En vous comparant aux autres personnes que vous connaissez, à quel point diriez-vous que vous êtes impliquée dans des organisations ou des activités dont le but est le soutien, la défense, l'avancement ou la mise en valeur des femmes?

- Très impliquée
- Assez impliquée
- Peu impliquée
- Pas du tout impliquée

Expliquez votre réponse (s'il y a lieu) :

JE VOUS REMERCIE BEAUCOUP POUR VOTRE PARTICIPATION!

ANNEXE E : Exemple de fiche analytique pour un *focus group*

FICHE ANALYTIQUE COFE

Résumé des caractéristiques des participantes (n = 5) :

Âge moyen :	47 ans
Profession :	3 enseignantes, 1 conseillère syndicale et 1 agente de bureau
Scolarité :	1 secondaire, 3 universitaires de 1 ^{er} cycle, 1 universitaire de 2 ^{ième} cycle
État civil :	3 unions libres, 1 célibataire, 1 séparée
Religion/pratique religieuse :	4 catholiques, 1 aucune religion 3 non-pratiquantes, 2 pratiquantes (pas églis)
Participation au groupe :	4 presque toujours, 1 souvent
Cohésion du groupe :	2 tout à fait en accord, 3 plutôt en accord
Sentiment d'appartenance :	5 tout à fait en accord

Contexte : *Focus group* réalisé dans les locaux du groupe, lors d'une journée de réunion.

Catégories ressorties (objectivation : contenu de la RS, repères communs) :

Catégorie	Présence (√)
1. ACTEURS	
1.1 École	√
1.2 Famille	√
1.3 Autres intervenantEs	√
1.4 Jeunes	√
1.5 Pairs	√
1.6 Médias	√
1.7 Église	√
1.8 État (volonté politique, pas de lignes directrices)	√
2. DIMENSIONS	
2.1 Didactique	√
2.1.1 Modes d'intervention	√
2.1.2 Caractéristiques des intervenantEs	√
2.2 Reproductive/sociosanitaire	√
2.2.1 Anatomie et biologie de la reproduction	√
2.2.2 Contraception et prophylaxie	√
2.2.3 Grossesse, maternité/paternité, avortement et adoption	√
2.2.4 ITSS/SIDA	√
2.3 Sexuelle	√
2.3.1 Gestes et relations sexuels	√
2.3.2 Plaisir sexuel	√
2.4 Affective/relationnelle	√
2.4.1 Amour et relations amoureuses	√
2.4.2 Rapport à soi, à l'autre et à l'objet	√
2.5 Axiologique/éthique	√
2.5.1 Importance de l'éducation sexuelle	√

2.5.2 Valeurs «générales»	√
2.5.3 Valeurs religieuses et spirituelles	√
2.5.4 Questions éthiques	√
2.6 Sociale/psychosociologique	√
2.6.1 Normes et contrôle sociaux sexuels	√
2.6.2 «Hypersexualisation» de la société/banalisation de la sexualité	√
2.6.3 Sexualisation précoce (des filles)/image corporelle	√
2.6.4 Violence et harcèlement sexuels/violence dans les relations amoureuses	√
2.6.5 Orientation sexuelle, homophobie et hétérosexisme	√
2.6.6 Féminisme	√

Couverture du champ de représentations : totale et mention spontanée de tous les thèmes.

Prises de position p/r :

Thème	Prise de position	Explication
Contraception	Positive	
IVG	Positive	Voir plus bas p/r GA.
Homosexualité	Positive	Arguments p/r homoparentalité
Bisexualité	Pas abordée ici	
Abstinence sexuelle	Plutôt négative	Un modèle parmi d'autres. ***Pas une personne moindre parce que pas de sexualité actuellement. Choix individuel d'être actif (ne pas subir pression des pairs). Pas le modèle É.U. judéo-chrétien (pp. 31-33). Abstinence ne veut pas dire abstinence complète.
Mouvement des femmes	Positive	Droit à la jouissance pour les femmes, autonomie des femmes en matière sexuelle, se connaître, maisons d'hébergement contre la violence, mouvement contre le viol et le harcèlement sexuel, IVG, ne pas restreindre sexualité à avoir des enfants et ni juste à la génitalité, planning des naissances, etc. (pp. 22-23)

Idées principales :

- ÉS large, globale et positive, abordant tous les aspects de la sexualité (pas juste physique).
- Importance du rôle des parents comme premiers éducateurs à la sexualité et de l'école comme ayant un rôle de soutien aux parents.

- Importance des valeurs (respect, ouverture, diversité) en ÉS.
- Propos sur la banalisation de la sexualité et l' « hypersexualisation » de la société.
- Enjeux de la réforme et de la disparition du programme d'ÉS largement discutés.
- Réalités des enseignant-es abordées (besoins en formation).

Idées intéressantes :

- Parlent d'emblée de Janette Bertrand : elle a fait beaucoup pour l'ÉS au Québec.
- La mère de COFE4 a été proactive en ÉS car elle-même a souffert du manque d'ÉS (par rapport à ses menstruations tardives et sa mère qui l'avait amenée chez le médecin).
- Aspects formel et informel de l'ÉS abordés : connaissances théoriques, enseignement, formation versus expériences personnelles au fur et à mesure de la vie (ÉS fait formation en premier dans notre tête – COFE4) – COFE3 dira : 2 niveaux : Mon ÉS (découverte) versus leur ÉS (aux jeunes).
- ÉS dépasse le biologique (les ITSS et les problèmes - une prémisse seulement).
- Mécanique (biologique) versus amour et plaisir (affectif et sexuel) aussi.
- Sujets traités par le groupe: GA, image corporelle, estime de soi et représentation du corps, violence dans les relations amoureuses des jeunes, sexisme dans la publicité en lien avec l'image des femmes, homophobie.
- Groupe a émis un avis sur l'ÉS à l'école dans les années 1980, mais ne sait pas quelles ont été les retombées de leur avis.
- ÉS idéale : Dégénitaliser la sexualité. Ne pas présenter seulement les problèmes (grossesse et ITSS) et de manière négative. Sinon sexualité devient banalisée, exutoire.
- Démystifier le fait que sexualité n'est pas comme dans les films (la mettre dans le contexte du quotidien.)
- Importance de la communication dans la sexualité.
- Importance de développer son autonomie (affirmation de soi) dans sa sexualité (nommer son désir), surtout pour les filles (le droit de dire non, de ne pas se faire contrôler). Importance de l'affirmation de soi des filles en général (dans d'autres aspects de la vie). Renvoie à la pression des pairs aussi.
- Selon éducation du prof et sa génération, son approche ou ouverture peut varier.
- ***Le groupe considère que l'ÉS est de la responsabilité des parents en premier et que l'école doit avoir un rôle de soutien ou complémentaire.
- Déplorent le fait que les parents sont souvent absents ou mal à l'aise ou dépourvus ou ont des comportements ou attitudes (ex : père violent envers la mère) qui nuisent à l'ÉS. Parents ont besoin de formation selon elles.
- Réflexion sur leur rôle d'éducatrice : On transmet des valeurs et qui l'on est aussi.
- Pour COFE3, ÉS et valeurs sont indissociables (respect).
- Importance du non-jugement pour une autre (COFE2) : ouverture.
- *** (p. 17 – pour contrer aussi sexualité banalisée) : Présenter la sexualité d'une manière positive, comme une communication, un partage avec l'autre faisant suite à un enchaînement d'événements versus de manière banalisée, pornographique, femme objet, consommation.

- *** (p. 19) Démystifier auprès des jeunes la sexualité banalisée (ex : COFE4 qui, plus jeune, est tombée sur une revue *Playboy* : au lieu de punir, démystifier).
- Ado? : ÉS est un cheminement qui dure toute la vie.
- ***Préjugés sur la sexualité des parents et des grands-parents abordés : jeunes n'imaginent pas leurs parents et leurs grands-parents faire l'amour : Parce que tout ce qu'on voit de la sexualité c'est des beaux corps, des gens qui font l'amour parfaitement et qui jouissent à chaque fois et plusieurs fois (p. 20).
- Idée aussi que pas une femme, mais une mère (p. 21).
- ***COFE5 parle de l'hypersexualisation de la société (pp. 23-24) : sexualité est beaucoup trop présente dans la société (R de la sexualité pas plus juste actuellement que lorsqu'elle était réprimée). Valorisation des extrêmes dans la société. Critères de performance : jouissance à tout prix. Très réducteur.
- ***Réflexion très intéressante sur la situation de l'éducation sexuelle au Québec et dans les écoles (pp. 24-31) : discutent des enjeux de la disparition de la FPS (au courant), de ceux de l'éducation à la santé (juste le physique, la mécanique et les maladies – relationnel évacué), du fait que ce soit les enseignants d'éducation physique (en majorité des hommes) qui vont s'en charger (stéréotypes pour beaucoup – le groupe doit penser à ça – *focus group* occasion de générer un sujet de préoccupation pour le groupe – recherche peut être un outil de conscientisation pour la pratique), du fait que pas de lignes directrices en matière d'ÉS au Québec, donc on ne sait pas ce qui se fait (probablement interventions très intéressantes et d'autres négatives). Ne sait pas dans quelle mesure profs vont saisir les occasions de parler d'ÉS. Peur d'un retour en arrière (on n'en parle pas, pas d'endroit pour partager). Plus largement, déplorent réforme axée sur la performance et le travail versus la formation de la personne. Médias et parents ne pourront pas pallier ce manque.
- ***Choix p/r grossesse non planifiée : exemple de la nièce de COFE5 qui est devenue enceinte et qui a choisi de le garder et réflexion critique sur leur jugement d'adulte p/r à décision de certaines jeunes (pp. 35-36, lien avec recherche sur RS de la GA). Parle aussi des conséquences p/r aux études et que parentalité toute la vie.
- Orientation sexuelle : respect de l'intégrité des personnes, choix de chacun; pas un choix, un constat pour certains; vivre bien avec cette réalité; parler des stéréotypes associés, ***refaire les modèles parentaux (argument pour l'homoparentalité).
- Débat ÉS : pour : désengagement des parents, sexualité débridée, maladies, GA, ***fondation du département de sexologie de l'UQAM; contre : religion, sexualité taboue dans les familles, parents ne veulent pas perdre le contrôle (des messages véhiculés). ÉS demeure une question sensible dans les écoles à cause réactions possibles des parents et un prof d'un CE p/r aux distributrices de condoms dans les écoles : manque de rigueur intellectuelle (p. 45).
- ***Déplorent manque de formation continue en sciences humaines offertes au prof dans les écoles (on upgrade les ordinateurs mais pas les profs!).
- Contraintes pour les profs : donner plus de formation aux profs et enjeux liés à ÉS comme question sensible (réactions possibles de parents).

Éléments d'ancrage particuliers :

3 participantes sont enseignantes.

1 participante a étudié en sexologie.

ANNEXE F : Exemple de fiche analytique pour un entretien individuel

FICHE ANALYTIQUE M5

Résumé des caractéristiques de la participante :

Âge :	45 ans
Profession :	Propriétaire d'un magasin d'alimentation
Scolarité :	Diplôme d'études professionnelles (DEP)
État civil :	Mariée
Religion/pratique religieuse :	Catholique/non pratiquante

Contexte : Entretien réalisé au domicile de la participante.

Catégories ressorties (objectivation : contenu de la RS, repères communs) :

Catégorie	Présence (√)
1. ACTEURS	
1.1 École	√
1.2 Famille	√
1.3 Autres intervenantEs	
1.4 Jeunes	√
1.5 Pairs	√
1.6 Médias	√
1.7 Église*	√
1.8 État	
2. DIMENSIONS	
2.1 Didactique	√
2.1.1 Modes d'intervention	√
2.1.2 Caractéristiques des intervenantEs	
2.2 Reproductive/sociosanitaire	√
2.2.1 Anatomie et biologie de la reproduction	√
2.2.2 Contraception et prophylaxie	√
2.2.3 Grossesse, maternité/paternité, avortement et adoption	√
2.2.4 ITSS/SIDA	√
2.3 Sexuelle	√
2.3.1 Gestes et relations sexuels	√
2.3.2 Plaisir sexuel	√
2.4 Affective/relationnelle	√
2.4.1 Amour et relations amoureuses	√
2.4.2 Rapport à soi, à l'autre et à l'objet	√
2.5 Axiologique/éthique	√
2.5.1 Importance de l'éducation sexuelle	
2.5.2 Valeurs « générales »	√
2.5.3 Valeurs religieuses et spirituelles	√
2.5.4 Questions éthiques	√
2.6 Sociale/psychosociologique	√
2.6.1 Normes et contrôle sociaux sexuels	√
2.6.2 «Hypersexualisation» de la société/banalisation de la sexualité	√
2.6.3 Sexualisation précoce (des filles)/image corporelle	√
2.6.4 Harcèlement et violence sexuels/violence dans les relations amoureuses	√

2.6.5 Orientation sexuelle, homophobie et hétérosexisme*	√
2.6.6 Féminisme*	√

* Le thème a été abordé à la suite d'une question portant directement sur ce dernier.

Couverture du champ de représentations : 4 thèmes non abordés et 3 thèmes abordés à la suite de questions spécifiques (non spontanément).

Prises de position p/r :

Thème	Prise de position	Explication
Contraception	Positive	
IVG	Positive	
Homosexualité	Plutôt positive	C'est dès la conception que l'homosexualité se détermine selon elle.
Bisexualité	Plutôt négative	Ou c'est les hommes, ou c'est les femmes.
Abstinence sexuelle	Ambivalente	Pour la sexualité protégée des jeunes. 12 ans trop jeune, cependant.
Mouvement des femmes	Positive	Plus pour s'affirmer en général.

Idées principales :

- Importance d'apprendre aux filles à s'affirmer, à se respecter et à se faire respecter et aux garçons à être doux et respectueux envers les filles.
- Importance de se protéger contre les grossesses et les maladies.

Idées intéressantes :

- Parle d'emblée de montrer aux garçons à être doux, respectueux et pas brutaux avec sa copine et aux filles de ne pas se laisser manipuler et de faire l'amour si ça leur tente à elle et non pour faire plaisir (p.1 et p. 14 pour être prête). Donc prévention active de la violence.
- Nudité et démonstrations affectives taboues dans sa jeunesse.
- Découvertes sexuelles : jeux comme la bouteille, la réglisse (pp. 2-3). Caresses sans penser plus (comme M3).
- Parle du malaise et de la peur de regarder la nudité (affectif, repro et social : peur et tabou de la nudité, comme M1).
- Mères parlent souvent de copines plus avant-gardistes qui leur parlaient de choses.
- Importance de relation sérieuse pour faire l'amour.
- A discuté de sa grossesse avec sa mère.
- La mère de M5 semblait « veiller au grain » (la protéger), mais positivement (M5 a un affect positif face à son attitude).
- Mère de M5 parle beaucoup avec sa petite-fille et elle vit un nouvel amour en plus (p.9). Mère de M5 s'affirme (pas de temps à perdre).
- ***M5 a eu peur des agressions pour sa fille, car sa sœur a subi un viol : elle lui a dit qu'elle allait la croire, peu importe qui est l'agresseur (frère ou oncle, même). Solidarité intergénérationnelle entre femmes (p.11).
- Insiste pour que le gars mette un condom (maladies).

- Valeurs : être prête (se respecter en fait).
- Expérience de sœur : cette dernière s'accuse de ce qui lui est arrivé en quelque sorte (p.15).
- ***Intéressant : M5 s'inquiète plus de la drogue et de la gang de gars pour son fils (« je serais plus tranquille s'il avait une blonde ») et agressions pour filles.
- Elle parle d'emblée dans l'ÉS idéale de dire aux jeunes que la relation est égalitaire avec les hommes, de ne pas se laisser marcher sur les pieds (p.17).
- Elle parle de l'IVG d'une compagne de classe vécue au États-Unis (p.20).
- Pour le libre choix de ses activités (jeux, professions), que l'on soit une fille ou un garçon (p.22).
- Parle du taux de grossesse ado peut-être le même qu'avant, car avant caché les grossesses hors mariage (parle de sa mère mariée enceinte et de sa tante qui en a confié deux en adoption, p. 24).
- Parle des émissions positives et négatives et des conférences comme sources d'information.
- Facteurs d'influence ÉS au Québec : mouvement hippy et festival de musique avec nudité, sexe, seins nus.
- ***Incident avec le bedeau de l'église (p.34) : mère l'a crue, mais complaisance du curé.
- M5 a défendu sa mère par rapport à son père dans un bar avec une femme assise sur lui (p.38), comme sa propre mère l'a défendue p/r au bedeau.
- Faits vécus et témoignages comme méthodes d'ÉS (pour favoriser le processus d'identification).
- L'enseignement qui se laïcise comme facteur d'influence.
- Est en faveur de l'implication de plusieurs acteurs (famille, école, médias positifs) pour le qui.

Éléments d'ancrage particuliers :

- Sa sœur a subi un viol.
- Sa sœur a subi du contrôle psychologique de la part de son conjoint.
- Elle-même a failli se faire agresser à 2 reprises.
- Sa mère était enceinte lorsqu'elle s'est mariée et sa tante a eu 2 grossesses hors mariage qui se sont soldées par l'adoption.

Qualité de la communication mère-fille (M5-F5) p/r à la sexualité à l'adolescence :

- Excellente

Qualité de la communication mère-fille (M5-F5) p/r à la sexualité actuellement :

- Excellente

**ANNEXE G : Formulaire de consentement pour les femmes membres de groupes
d'intérêts**

FORMULAIRE DE CONSENTEMENT DES PARTICIPANTES

(femmes membres de groupes d'intérêts)

Titre du projet de recherche : « Les représentations sociales de l'éducation sexuelle à l'adolescence au Québec : discours au féminin pluriel et singulier ».

Je suis invitée à participer à la recherche de Kathleen Boucher, effectuée pour son doctorat en psychologie et éducation, à l'université Laval. Cette recherche sert à savoir comment des femmes de différents âges et milieux perçoivent ou se représentent l'éducation sexuelle à l'adolescence au Québec.

1. Objectifs de la recherche

Les objectifs de cette recherche sont de connaître les points de vue et les expériences en matière d'éducation sexuelle à l'adolescence au Québec, de femmes membres de groupes ou d'organismes qui s'intéressent à des questions liées à la sexualité.

2. Procédure

Si j'accepte de collaborer à la recherche, j'aurai à participer à une entrevue de groupe au cours de laquelle je ferai part de mes perceptions de l'éducation sexuelle à l'adolescence en général et au Québec ainsi que des points de vue du groupe auquel j'appartiens à cet égard. Cette entrevue de groupe aura lieu au moment qui convient davantage au groupe, aux bureaux de l'organisme. L'entrevue sera d'une durée approximative de 2 heures et sera enregistrée sur bande audio et vidéo, afin de permettre sa retranscription. Après l'entrevue, j'aurai à compléter un court questionnaire comprenant des renseignements sociodémographiques et quelques questions qui peuvent être en lien avec l'éducation sexuelle. Si je le souhaite, la chercheuse pourra me contacter à une autre reprise pour me demander d'émettre mes commentaires sur l'analyse des renseignements recueillis lors de l'entrevue de groupe. Elle planifiera une rencontre de groupe, réunissant les personnes intéressées qui auront participé à l'entrevue de groupe, afin que je lise et commente oralement le résumé de l'entrevue que nous aurons accordée. Cette rencontre, d'une durée approximative de 45 minutes, aura lieu aux bureaux de l'organisme et ne sera pas enregistrée.

3. Confidentialité

Tous les renseignements recueillis à mon sujet, qu'ils soient écrits ou sur bande audio ou vidéo, seront conservés sous clé et traités de manière confidentielle. Mon nom sera remplacé par un code, ce qui empêchera que l'on puisse m'identifier. Seules la chercheuse, la superviseure, la co-superviseure et une assistante de recherche auront accès aux données et les questionnaires et enregistrements seront gardés en lieu sûr, pour être détruits à la fin de la recherche. En aucun cas, les résultats individuels ne seront communiqués à qui que ce soit.

4. Avantages et inconvénients liés à la participation à la recherche

La participation à cette recherche peut être intéressante, car elle peut me permettre d'approfondir ma réflexion sur l'éducation sexuelle et sur la sexualité à l'adolescence.

INITIALES: _____

De plus, elle pourra aider à faire avancer les connaissances sur l'éducation sexuelle chez les femmes. Cependant, ma participation à cette recherche peut aussi me rappeler des situations difficiles déjà vécues par rapport à l'éducation sexuelle. Il est à noter que la chercheuse a reçu une formation et possède de l'expérience dans la conduite d'entrevues. Si j'en ressens le besoin, j'aurai d'ailleurs la possibilité d'en discuter avec elle à la fin de l'entrevue. Je me verrai remettre le nom et le numéro de téléphone d'organismes pouvant m'informer et me venir en aide en cas de besoin. Enfin, il est possible que l'on puisse associer certains propos tenus à des membres du groupe, étant donné que certaines de ses membres sont des personnes connues publiquement. Rappelons cependant qu'en aucun cas, le nom de ces personnes ne sera divulgué (voir la section confidentialité).

5. Droit de se retirer en tout temps et compensation financière

Il est entendu que je suis libre de participer à la recherche et que je peux cesser d'y participer en tout temps, sans aucune conséquence négative. Il me suffit de quitter la salle où se déroule l'entrevue ou de cesser de répondre au questionnaire. Je recevrai une copie de ce formulaire de consentement. Je ne recevrai pas de compensation financière pour ma participation à cette recherche.

6. Communication des résultats

Les résultats de la recherche feront l'objet de communications et de publications scientifiques, toujours en respectant la confidentialité. Un court résumé des résultats sera envoyé aux groupes qui en feront la demande.

Cette recherche est supervisée par Mme Francine Dufort, professeure de psychologie à l'Université Laval et co-supervisée par Mme Pierrette Bouchard, professeure en administration des politiques scolaires, à l'Université Laval. Si j'ai des questions ou des commentaires, je peux rejoindre la chercheuse, Mme Kathleen Boucher, au 656-2131 poste 4781 ou Mme Francine Dufort, au 656-2131 poste 2712. Toute plainte ou critique pourra être adressée au bureau de l'ombudsman à l'Université Laval, Pavillon Alphonse-Desjardins, bureau 3320, au numéro de téléphone suivant: 656-2131, poste 3081.

Moi, _____, je consens librement de participer à la recherche de Kathleen Boucher intitulée «Les représentations sociales de l'éducation sexuelle à l'adolescence au Québec: discours au féminin pluriel et singulier».

Entente lue et signée ce _____ 2002.

Signature de la participante à la recherche

Kathleen Boucher, étudiante au doctorat

Francine Dufort, Ph.D., superviseure

Pierrette Bouchard, Ph.D., co-superviseure

Cette recherche bénéficie du soutien du Conseil de recherches en sciences humaines du Canada.

No d'approbation du comité d'éthique de l'Université Laval: 2001-176

ANNEXE H : Formulaire de consentement pour les mères et les filles

FORMULAIRE DE CONSENTEMENT DES PARTICIPANTES

(mères et filles)

Titre du projet de recherche : « Les représentations sociales de l'éducation sexuelle à l'adolescence au Québec : discours au féminin pluriel et singulier ».

Je suis invitée à participer à la recherche de Kathleen Boucher, effectuée pour son doctorat en psychologie et éducation, à l'université Laval. Cette recherche sert à savoir comment des femmes de différents âges et milieux perçoivent ou se représentent l'éducation sexuelle à l'adolescence au Québec.

1. Objectifs de la recherche

Les objectifs de cette recherche sont de connaître les points de vue et les expériences de femmes relativement à l'éducation sexuelle à l'adolescence au Québec, notamment en ce qui concerne l'éducation sexuelle en milieu familial.

2. Procédure

Si j'accepte de collaborer à la recherche, j'aurai à participer à une entrevue individuelle au cours de laquelle je ferai part de mes perceptions de l'éducation sexuelle à l'adolescence en général et au Québec, ainsi que de mon expérience personnelle face à l'éducation sexuelle, dont celle ayant pris place en milieu familial (entre mère et fille notamment). Cette entrevue aura lieu au moment qui me convient davantage, et pourra se tenir à mon domicile, à mon lieu de travail ou encore dans le bureau de la chercheuse à l'Université Laval, selon ma préférence. L'entrevue sera d'une durée approximative de 2 heures et sera enregistrée sur bande audio, afin d'être retranscrite. Après l'entrevue, j'aurai à compléter un court questionnaire comprenant des renseignements sociodémographiques et quelques questions qui peuvent être en lien avec l'éducation sexuelle. Si je le souhaite, la chercheuse pourra me contacter à une autre reprise pour me demander d'émettre mes commentaires sur l'analyse des renseignements recueillis lors de mon entrevue. Elle planifiera alors avec moi une rencontre d'une durée approximative de 30 minutes, à l'endroit qui me conviendra, afin que je lise et commente oralement le résumé de l'entrevue que je lui ai accordée. Cette rencontre ne sera pas enregistrée.

3. Confidentialité

Tous les renseignements recueillis à mon sujet, qu'ils soient écrits ou sur bande audio, seront conservés sous clé et traités de manière confidentielle. Mon nom sera remplacé par un code, ce qui empêchera que l'on puisse m'identifier. Seules la chercheuse, la superviseure, la co-superviseure et une assistante de recherche auront accès aux données et les questionnaires et enregistrements seront gardés en lieu sûr, pour être détruits à la fin de la recherche. En aucun cas, les résultats individuels ne seront communiqués à qui que ce soit, ce qui implique entre autres que la chercheuse ne révélera pas à l'autre membre de ma famille qui participe aussi à la recherche (mère ou fille, selon), les informations que je lui ai transmises.

4. Avantages et inconvénients liés à la participation à la recherche

La participation à cette recherche peut être intéressante, car elle peut me permettre

INITIALES: _____

d'approfondir ma réflexion sur l'éducation sexuelle et sur la sexualité à l'adolescence. De plus, elle pourra aider à faire avancer les connaissances sur l'éducation sexuelle chez les femmes. Cependant, ma participation à cette recherche peut aussi me rappeler des situations difficiles déjà vécues par rapport à l'éducation sexuelle. Il est à noter que la chercheuse a reçu une formation et possède de l'expérience dans la conduite d'entrevues. Si j'en ressens le besoin, j'aurai d'ailleurs la possibilité d'en discuter avec elle à la fin de l'entrevue. Je me verrai aussi remettre le nom et le numéro de téléphone d'organismes pouvant m'informer et me venir en aide en cas de besoin.

5. Droit de se retirer en tout temps et compensation financière

Il est entendu que je suis libre de participer à la recherche et que je peux cesser d'y participer en tout temps, sans aucune conséquence négative. Il suffit d'interrompre l'entrevue ou de cesser de répondre au questionnaire. Je recevrai une copie de ce formulaire de consentement. Je ne recevrai pas de compensation financière pour ma participation à cette recherche.

6. Communication des résultats

Les résultats de la recherche feront l'objet de communications et de publications scientifiques, toujours en respectant la confidentialité. Un court résumé des résultats sera envoyé aux participantes qui en feront la demande.

Cette recherche est supervisée par Mme Francine Dufort, professeure de psychologie à l'Université Laval et co-supervisée par Mme Pierrette Bouchard, professeure en administration des politiques scolaires, à l'Université Laval. Si j'ai des questions ou des commentaires, je peux rejoindre la chercheuse, Mme Kathleen Boucher, au 656-2131 poste 4781 ou Mme Francine Dufort, au 656-2131 poste 2712. Toute plainte ou critique pourra être adressée au bureau de l'ombudsman à l'Université Laval, Pavillon Alphonse-Desjardins, bureau 3320, au numéro de téléphone suivant: 656-2131, poste 3081.

Moi, _____, je consens librement de participer à la recherche de Kathleen Boucher intitulée «Les représentations sociales de l'éducation sexuelle à l'adolescence au Québec : discours au féminin pluriel et singulier».

Entente lue et signée ce _____ 2002.

Signature de la participante à la recherche Kathleen Boucher, étudiante au doctorat

Francine Dufort, Ph.D., superviseure

Pierrette Bouchard, Ph.D., co-superviseure

Cette recherche bénéficie du soutien du Conseil de recherches en sciences humaines du Canada.

No d'approbation du comité d'éthique de l'Université Laval: 2001-176

ANNEXE I : Liste d'organismes pouvant venir en aide aux participantes

LISTE DE RESSOURCES ET D'ORGANISMES
--

Région de Québec:

- | | |
|---|-------------------|
| - Info Santé | 418-648-2626 |
| - C.L.S.C. près de chez vous | selon la localité |
| - S.O.S. Grossesse | 418-682-6222 |
| - Viol Secours | 418-522-2120 |
| - Clinique de planification des naissances du CHUL | 418-654-2167 |
| - Clinique de planification des naissances de St-François d'Assise | 418-525-4397 |
| - Clinique Latitude (planification des naissances) | 418-667-0000 |
| - Service d'information en contraception et sexualité de Québec (SICSQ) | 418-624-6808 |
| - MIELS Québec (SIDA) | 418-649-1720 |
| - Tel Aide Québec | 418-686-2433 |

Région de Montréal :

- | | |
|--|-------------------|
| - Info Santé | selon la localité |
| - C.L.S.C. près de chez vous | selon la localité |
| - Grossesse Secours | 514-271-0554 |
| - Centre pour les victimes d'agressions sexuelles de Montréal | 514-934-4504 |
| - Clinique de planification des naissances du centre hospitalier près de chez vous | selon la localité |
| - Clinique Fémina (planification des naissances) | 514-843-7904 |
| - Info SIDA | 514-521-7432 |
| - Tel Aide Montréal | 514-935-1101 |

Organismes provinciaux :

- | | |
|------------------------------|----------------|
| - Violence conjugale | 1-800-363-9010 |
| - Gai-écoute | 1-888-505-1010 |
| - Tel-jeunes | 1-800-263-2266 |
| - Drogue : aide et référence | 1-800-265-2626 |

**ANNEXE J : Tableau de renseignements sociodémographiques détaillé pour les
femmes membres de groupes d'intérêts**

Caractéristiques sociodémographiques détaillées des femmes membres de groupes d'intérêts

Variable		Groupe						
		GROS (n = 6)	PLAN (n = 4)	COFE (n = 5)	SEXO (n = 4)	RELI (n = 7)	HOMO (n = 4)	TOTAL (N = 30)
Âge	Moyen	26,17	43,50	47,00	30,25	50,50 ^a	41,50	39,90 ^a
	Étendue	24-31	37-55	43-53	26-36	33-58 ^a	34-50	24-58 ^a
Lieu naissance participante	Québec	6	4	5	4	4	2	25
	Canada	0	0	0	0	3	1	4
	Autre	0	0	0	0	0	1	1
Lieu naissance père	Québec	6	4	5	4	3	1	23
	Canada	0	0	0	0	3	1	4
	Autre	0	0	0	0	1	2	3
Lieu naissance mère	Québec	6	4	5	4	4	2	25
	Canada	0	0	0	0	3	1	4
	Autre	0	0	0	0	0	1	1
Milieu résidence enfance	Rural	4	3	2 ^a	3	1	0	13 ^a
	Urbain	2	1	2 ^a	1	6	4	16 ^a
Lieu résidence actuel	Rural	0	0	1	0	1 ^a	0	2 ^a
	Urbain	6	4	4	4	5 ^a	4	27 ^a
État civil	Célibataire	3	2	1	1	0	1	8
	Union libre	3	1	3	2	0	3	12
	Mariée	0	1	0	1	5	0	7
	Séparée	0	0	1	0	1	0	2
	Divorcée	0	0	0	0	1	0	1
	Veuve	0	0	0	0	0	0	0
Mode de vie	Seule	1	1	1	1	0	1	5
	Enfants seulement	0	0	0	0	1	0	1
	Conjoint-e seulement	3	2	3	3	2 ^b	1	14
	Conjoint-e et enfants	0	1	0	0	3 ^b	2	6
	Deux parents et fratrie	0	0	0	0	0	0	0
	Mère seulement	0	0	0	0	0	0	0
	Mère et fratrie	0	0	0	0	0	0	0
	Coloc./pensionnaires	1	0	0	0	1	0	2
	Autres	1	0	1	0	0	0	2
Nombre enfants famille origine	Moyen	2,2	4,5	7	3,5	5	4,5	4,4
	Étendue	1-3	2-6	3-10	2-6	2-8	1-13	1-13
Rang fratrie	Plus âgées	1	1	1	2	4	3	12

	Centre	2	1	2	1	2	0	8
	Plus jeunes	2	2	2	1	1	0	8
	Unique	1	0	0	0	0	1	2
Enfants?	Oui	0	2	3	1	7	2	15
	Nombre moyen/femme	0	1	1,6	0,5	2,9	1	1,3
	Étendue	--	0-3	0-4	0-2	2-4	0-2	0-8
Scolarité père participante	Secondaire ou moins	2	1	2	3	2	1	11
	DEP/DEC ^c	2	3	0	1	2	0	8
	Universitaire	2	0	3	0	3	3	11
Scolarité mère participante	Secondaire ou moins	1	4	4	3	4	2	18
	DEP/DEC	1	0	1	1	1	1	5
	Universitaire	4	0	0	0	2	1	7
Scolarité participante	Secondaire	0	0	1	0	0	0	1
	DEP/DEC	0	0	0	0	2	0	2
	Universitaire	6	4	4	4	5	4	27
Domaine d'études	Secondaire général	0	0	1	0	0 ^d	0	1 ^d
	Sc. humaines/sociales	0	2	0	0	1 ^d	0	3 ^d
	Arts et lettres	0	0	0	0	1 ^d	1	2 ^d
	Sciences et génie	0	0	0	0	0 ^d	1	1 ^d
	Santé phys. et mentale	6	0	1	0	1 ^d	1	9 ^d
	Administration	0	0	0	0	0 ^d	0	0 ^d
	Éducation	0	1	2	0	2 ^d	1	6 ^d
	Sexologie	0	1	1	4	0 ^d	0	6 ^d
Principale occupation	Étudiante	3	0	0	0	0	0	3
	Travailleuse au foyer	0	1	0	0	1	0	2
	Santé phys. ou mentale	2	1	0	2	1	1	7
	Administration	0	0	1	0	1	0	2
	Éducation	0	0	3	1	3	2	9
	Sexologie	0	0	0	1	0	0	1
	Lettres/communications	0	0	0	0	1	0	1
	Coordonnatrice groupe	1	2	1	0	0	1	5
Religion	Catholique	6	3	4	4	7	0	24
	Autre	0	0	0	0	0	2 ^e	2
	Aucune	0	1	1	0	0	2 ^f	4
Pratique religieuse	Oui	1	0	2	1	7	2	13
Nombre années groupe	0 à 1 an	0	1	2	0	0	1	4
	2 à 5 ans	5	1	2	2 ^g	2	3	15
	6 à 10 ans	1	0	1	0	1	0	3

	11 ans et +	0	2	0	0	4	0	6
Rôle groupe	Présidente	1	1	0	0	1 ^a	0	3
	Vice-présidente, secrétaire, trésorière, administratrice au CA ^h	3	0	0	0	1 ^a	2	6 ^a
	Directrice ou coordonnatrice	1	2	1	0	1 ^a	1	6 ^a
	Intervenante	1	1	0	0	1 ^a	0	3 ^a
	Bénévole	0	0	0	0	1 ^a	0	1 ^a
	Membre	0	0	4	2 ^g	1 ^a	1	8 ^a
Participation groupe	Presque toujours	5	2	4	0	3	2	16
	Souvent	1	2	1	0	0	1	5
	Occasionnellement	0	0	0	1 ^g	2	1	4
	Rarement	0	0	0	1 ^g	2	0	3
Moyenne participation ⁱ		3,83	3,50	3,80	1,50	2,57	3,25	3,08
Écart type participation		0,41	0,58	0,45	0,71	1,40	0,96	0,90
Partage des idées	Tout à fait en accord	6	2	2	0	4	1	15
	Plutôt en accord	0	2	3	2 ^g	3	3	13
	Plutôt en désaccord	0	0	0	0	0	0	0
	Tout à fait en désaccord	0	0	0	0	0	0	0
Moyenne partage des idées		4	3,50	3,40	3,00	3,57	3,25	3,45
Écart type partage des idées		0,00	0,58	0,55	0,00	0,53	0,50	0,34
Sentiment appartenance	Tout à fait en accord	5	3	5	0	5	2	20
	Plutôt en accord	1	1	0	2 ^g	1	1	6
	Plutôt en désaccord	0	0	0	0	1	1	2
	Tout à fait en désaccord	0	0	0	0	0	0	0
Moyenne appartenance		3,83	3,75	4,00	3,00	3,57	3,25	3,57
Écart type appartenance		0,41	0,50	0,00	0,00	0,79	0,96	0,38

Note. ^a Indique une donnée manquante. ^b Ces participantes préfèrent le terme « époux » à celui de « conjoint ». ^c DEP/DEC = diplôme d'études professionnelles ou collégiales. ^d Indique deux données manquantes. ^e Deux femmes sont de religion juive. ^f Une femme dit avoir une spiritualité autochtone. ^g Deux sexologues ne sont pas membres d'une association professionnelle des sexologues spécialisé-es en éducation sexuelle. ^h CA = conseil d'administration. ⁱ La valeur de 4 est accordée à « presque toujours » ou à « tout à fait en accord » et de 1 à « rarement » et à « tout à fait en désaccord ». Les moyennes et écarts types totaux sont calculés à partir des moyennes et des écarts types de chacun des 6 groupes (et non à partir des données individuelles des participantes), chaque groupe étant considéré comme une entité globale.

**ANNEXE K : Tableau de renseignements sociodémographiques détaillé pour les
mères et les filles**

Caractéristiques sociodémographiques détaillées des mères et des filles

Variable		Mères (n = 10)	Filles (n = 10)	Total (N = 20)
Âge	Moyen	49,22 ^a	19,40	33,53 ^a
	Étendue	41-55 ^a	18-21	18-55 ^a
Lieu naissance participante	Québec	9	9	18
	Canada	0	0	0
	Autre	1	1	2
Lieu naissance père	Québec	9	10	19
	Canada	0	0	0
	Autre	1	0	1
Lieu naissance mère	Québec	9	9	18
	Canada	0	0	0
	Autre	1	1	2
Milieu résidence enfance	Rural	6	6	12
	Urbain	4	4	8
Milieu résidence actuel	Rural	4	3	7
	Urbain	6	7	13
État civil	Célibataire	0	6	6
	Union libre	1	4	5
	Mariée	3	0	3
	Séparée	2	0	2
	Divorcée	4	0	4
	Veuve	0	0	0
Mode de vie	Seule	1	2	3
	Enfants seulement	2	0	2
	Conjoint-e seulement	0	1	1
	Conjoint-e et enfants	7	0	7
	Deux parents et fratrie	0	3	3
	Mère seulement	0	0	0
	Mère et fratrie	0	3	3
	Coloc./pensionnaires	0	0	0
Autres	0	1	1	
Nombre enfants famille origine	Moyen	6	2,8	4,4
	Étendue	4-10	1-6	1-10
Rang fratrie	Plus âgées	6	4	10
	Centre	2	2	4

	Plus jeunes	2	3	5
	Unique	0	1	1
Enfants?	Oui	10	0	10
	Nombre moyen/femme	2,9	0	2,9
	Étendue	2-6	--	0-6
Scolarité père participante	Secondaire ou moins	8	4	12
	DEP/DEC	2	2	4
	Universitaire	0	4	4
Scolarité mère participante	Secondaire ou moins	7	1	8
	DEP/DEC	3	3	6
	Universitaire	0	6	6
Scolarité participante	Secondaire	1	0	1
	DEP/DEC ^b	3	9	12
	Universitaire	6	1	7
Domaine d'études	Secondaire général	1	0	1
	Sciences humaines/soc.	0	2	2
	Arts et lettres	0	3	3
	Services/loisirs	1	0	1
	Sciences et génie	0	1	1
	Santé phys. ou mentale	4	2	6
	Administration	1	1	2
	Éducation	3	1	4
Principale occupation	Étudiante	0	9	9
	Travailleuse au foyer	2	0	2
	Services/loisirs	1	1	2
	Santé phys. ou mentale	1	0	1
	Administration	1	0	1
	Éducation	4	0	4
	Lettres/communications	1	0	1
Religion	Catholique	8	5	13
	Autre	1 ^c	0	1
	Aucune	1	5	6
Pratique religieuse	Oui	3	1	4

Note. ^a Indique une donnée manquante. ^b DEP/DEC = diplôme d'études professionnelles ou collégiales. ^c Une mère est témoin de Jéhovah.

**ANNEXE L : Définition détaillée des catégories issues de l'analyse qualitative de
l'association de mots**

DÉFINITIONS DES ACTEURS, DES DIMENSIONS ET DES SOUS-CATÉGORIES DE L'ANALYSE QUALITATIVE DE L'ASSOCIATION DE MOTS

1. ACTEURS

Regroupent les différents acteurs sociaux directement ou indirectement engagés dans l'éducation sexuelle.

1.1 École

Réfère à l'école en tant qu'institution sociale. Intègre l'école comme milieu de vie, les cours, le personnel cadre et enseignant, ainsi que les instances scolaires officielles, telles que le ministère de l'Éducation du Loisir et du Sport (MELS) du Québec.

Exemples de mots : « école », « FPS », « cours de biologie », « prof », « MEQ ».

1.2 Famille

Réfère à la famille en tant qu'institution sociale. Intègre la famille comme milieu de vie, de même que ses différents membres, notamment les parents et la fratrie. Inclut également les membres de la famille recomposée et élargie.

Exemples de mots : « famille », « mère », « parents ».

1.3 Autres intervenant-es

Regroupent l'ensemble des intervenantes et intervenants issus du domaine de la santé et des services sociaux et des organismes communautaires, de même que les instances sanitaires officielles, telles que le ministère de la Santé et des Services Sociaux (MSSS) du Québec. Incluent les sexologues, les psychologues, les médecins, les infirmières et infirmiers, les travailleuses et travailleurs sociaux et les autres intervenantes et intervenants sociaux et communautaires.

Exemples de mots : « intervenants », « infirmières », « sexologue ».

1.4 Jeunes

Réfèrent aux personnes âgées de 0 à 25 ans.

Exemples de mots : « jeunes », « adolescent », « enfant », « jeunesse ».

1.5 Pairs

Réfèrent aux personnes qui entourent les jeunes et qui proviennent du même groupe d'âge qu'eux.

Exemples de mots : « amis », « amies », « pairs ».

1.6 Médias

Réfèrent à l'ensemble des moyens de communication présents dans la société (presse, radio, télévision, Internet, cinéma, publicité).

Exemples de mots : « médias », « télévision », « livres », « vidéos », « publicité ».

1.7 Église

Réfère à l'Église catholique en tant qu'institution sociale, de même qu'aux différents acteurs qui la composent.

Exemples de mots : « Religion », « catholique ».

1.8 État

Réfère au gouvernement, au pouvoir politique en place, entendus au sens large.

Exemples de mots : « État », « vision gouvernementale ».

2. DIMENSIONS

Représentent les grands axes de significations accordées à l'éducation sexuelle.

2.1 Didactique

Réfère aux façons de transmettre les savoirs en matière de sexualité.

2.1.1 Concepts didactiques généraux

Incluent des notions générales liées à la didactique et à la pédagogie.

Exemples de mots : « éducation », « formation », « enseignement », « pédagogie ».

2.1.2 Prévention/promotion

Réfère aux approches de l'éducation sexuelle axées sur la prévention des problèmes liés à la sexualité et la promotion de la santé sexuelle.

Exemples de mots : « prévention », « promotion ».

2.1.3 Information

Réfère aux approches de l'éducation sexuelle axées sur la transmission d'information et de connaissances en matière de sexualité.

Exemples de mots : « information », « connaissances », « poser des questions ».

2.1.4 Communication

Réfère aux approches de l'éducation sexuelle axées sur les échanges et la communication entre les personnes.

Exemples de mots : « communication », « discussion », « échange ».

2.1.5 Soutien

Réfère aux approches de l'éducation sexuelle axées sur l'aide et le soutien aux personnes.

Exemples de mots : « guider », « conseiller », « écoute ».

2.2 Reproductive/sociosanitaire

Comporte l'ensemble des contenus relatifs à la reproduction humaine, aux phénomènes entourant la grossesse et les ITSS/SIDA, et à la contraception et à la prophylaxie.

2.2.1 Anatomie et biologie de la reproduction

Incluent les contenus relatifs à l'anatomie et à la biologie du système reproducteur.

Exemples de mots : « anatomie », « menstruations », « puberté ».

2.2.2 Contraception et prophylaxie

Réfèrent à la prévention des grossesses et des infections transmissibles sexuellement et par le sang (ITSS) à l'aide des moyens de contraception et de prophylaxie.

Exemples de mots : « contraception », « contraceptifs », « pilule », « condom ».

2.2.3 Grossesse, maternité et avortement

Incluent les contenus relatifs aux phénomènes de la grossesse et à ses corollaires, à savoir la maternité et l'interruption volontaire de grossesse.

Exemples de mots : « grossesse », « maternité », « avortement », « IVG ».

2.2.4 ITSS/SIDA

Réfèrent aux diverses infections transmissibles sexuellement et par le sang (ITSS), au virus de l'immunodéficience humaine (VIH) et au syndrome d'immunodéficience acquise (SIDA).

Exemples de mots : « MTS », « SIDA », « maladies vénériennes ».

2.3 Sexuelle

Comporte l'ensemble des aspects reliés au caractère strictement sexuel de la sexualité.

2.3.1 Gestes et relations sexuels

Incluent les gestes à caractère sexuel, de même que les relations sexuelles entendues comme contacts de nature sexuelle avec d'autres personnes.

Exemples de mots : « relation sexuelle », « faire l'amour », « pénétration », « masturbation ».

2.3.2 Plaisir sexuel

Fait référence à la notion de plaisir dans la sexualité, à la satisfaction résultant d'une sexualité active.

Exemples de mots : « plaisir », « jouissance », « érotisme ».

2.4 Affective/relationnelle

Réfère à l'ensemble des contenus relatifs à l'amour et aux relations amoureuses ainsi qu'à l'affectivité, que cela soit en rapport à soi, aux autres ou aux objets « éducation sexuelle » ou « sexualité ».

2.4.1 Amour et relations amoureuses

Abordent l'amour et les différents aspects de la vie amoureuse.

Exemples de mots : « amour », « relation amoureuse », « couple ».

2.4.2 Rapport à soi, à l'autre et à l'objet

Inclut le rapport psychologique à soi en tant qu'être sexué, à l'autre comme être sexué et aux objets « éducation sexuelle » et « sexualité ».

Exemples de mots : « sentiments », « émotions », « gêne », « malaise », « stress », « peur », « inquiétude », « culpabilité », « estime de soi », « intimité ».

2.5 Axiologique/éthique

Comporte l'ensemble des valeurs et des questions éthiques entourant l'éducation sexuelle.

2.5.1 Importance de l'éducation sexuelle

Aborde l'importance de l'éducation sexuelle sur le plan social et personnel.

Exemples de mots : « essentiel », « important ».

2.5.2 Valeurs « générales »

Incluent des valeurs qui sont partagées par un ensemble de personnes dans une société et qui ne sont pas liées à une quelconque obédience religieuse.

Exemples de mots : « valeurs », « clarification des valeurs », « respect », « ouverture », « tolérance ».

2.5.3 Valeurs religieuses et spirituelles

Incluent des valeurs qui sont spécifiquement liées à des croyances religieuses ou spirituelles.

Exemples de mots : « lien avec sa pratique religieuse », « spiritualité ».

2.5.4 Questions éthiques

Concernent diverses questions liées à la sexualité qui comportent un enjeu moral et éthique, telles que le choix à faire dans le cas d'une grossesse non

planifiée ou la responsabilité, le rôle, les droits et les devoirs de chaque acteur social en matière d'éducation sexuelle et de sexualité.

Exemples de mots : « respect de la fécondité de la personne », « responsabilités », « rôles des... », « droits des... ».

2.6 Sociale/psychosociologique

Réfère aux normes, au contrôle et aux phénomènes sociaux entourant l'éducation sexuelle et la sexualité, et qui ont leur origine dans les rapports sociaux entre les différents groupes formant une société.

2.6.1 Normes et contrôle sociaux sexuels

Réfèrent à l'ensemble des codes de conduite prescrits en matière de sexualité et des mécanismes mis en place pour les faire respecter. Incluent notamment les tabous et les interdits sexuels.

Exemples de mots : « tabous », « silences », « secret », « cachette », « contrôle social », « restrictions », « normalité ».

2.6.2 Violence sexuelle

Inclut les diverses manifestations de violence sexuelle.

Exemples de mots : « abus sexuels », « agression sexuelle », « viol », « voyeur ».

2.6.3 Orientation sexuelle et hétérosexisme

Réfèrent aux différentes orientations sexuelles ainsi qu'au caractère dominant de l'hétérosexualité dans la société.

Exemples de mots : « orientation sexuelle », « homosexualité », « bisexualité », « peu d'homosexualité : *segregated, not integrated in curriculum*) ».

2.6.4 Rapports sociaux de sexe

Réfèrent aux contenus qui abordent plus spécifiquement les questions du sexisme, des stéréotypes sexuels, des « différences » homme – femme en matière de sexualité, ainsi que l'éducation et le jugement différenciés selon le sexe.

Exemples de mots : « *sexism* », « stéréotypes », « féminité vs masculinité ».

**ANNEXE M : Définition détaillée des catégories issues de l'analyse qualitative des
focus groups et des entretiens individuels**

DÉFINITIONS DES ACTEURS, DES DIMENSIONS ET DES SOUS-CATÉGORIES DE L'ANALYSE QUALITATIVE DES *FOCUS GROUPS* ET DES ENTRETIENS

1. ACTEURS

Regroupent les différents acteurs sociaux directement ou indirectement engagés dans l'éducation sexuelle.

1.1 École

Réfère à l'école en tant qu'institution sociale. Intègre l'école comme milieu de vie, les cours, le personnel cadre et enseignant, ainsi que les instances scolaires officielles, telles que le ministère de l'Éducation du Loisir et du Sport (MELS) du Québec.

1.2 Famille

Réfère à la famille en tant qu'institution sociale. Intègre la famille comme milieu de vie, de même que ses différents membres, notamment les parents et la fratrie. Inclut également les membres de la famille recomposée et élargie.

1.3 Autres intervenant-es

Regroupent l'ensemble des intervenantes et intervenants issus du domaine de la santé et des services sociaux et des organismes communautaires, de même que les instances sanitaires officielles telles que le ministère de la Santé et des Services Sociaux (MSSS) du Québec. Incluent les sexologues, les psychologues, les médecins, les infirmières et infirmiers, les travailleuses et travailleurs sociaux et les autres intervenantes et intervenants sociaux et communautaires.

1.4 Jeunes

Réfèrent aux personnes âgées de 0 à 25 ans.

1.5 Pairs

Réfèrent aux personnes qui entourent les jeunes et qui proviennent du même groupe d'âge qu'eux.

1.6 Médias

Réfèrent à l'ensemble des moyens de communication présents dans la société (presse, radio, télévision, Internet, cinéma, publicité).

1.7 Église

Réfère à l'Église catholique en tant qu'institution sociale, de même qu'aux différents acteurs qui la composent.

1.8 État

Réfère au gouvernement, au pouvoir politique en place, entendus au sens large.

2. DIMENSIONS

Grands axes de significations accordées à l'éducation sexuelle.

2.1 Didactique

Réfère aux façons de transmettre les savoirs en matière de sexualité, aux suggestions émises en la matière, de même qu'aux différents attributs et attitudes des intervenants responsables de les transmettre.

2.1.1 Modes d'intervention

Ensemble d'opinions sur les façons de faire l'éducation sexuelle et de suggestions apportées pour l'améliorer.

2.1.2 Caractéristiques des intervenant-es

Ensemble d'attributs et d'attitudes, jugés positifs ou négatifs, des acteurs responsables de l'éducation sexuelle.

2.2 Reproductive/sociosanitaire

Comporte l'ensemble des contenus relatifs à la reproduction humaine, aux phénomènes entourant la grossesse et les ITSS/SIDA, et aux efforts de prévention des problèmes et de promotion de la santé dans ce domaine.

2.2.1 Anatomie et biologie de la reproduction

Incluent les contenus relatifs à l'anatomie et à la biologie du système reproducteur.

2.2.2 Contraception et prophylaxie

Réfèrent à la prévention des grossesses et des infections transmissibles sexuellement et par le sang (ITSS) à l'aide des moyens de contraception et de prophylaxie.

2.2.3 Grossesse, maternité/paternité, avortement et adoption

Incluent les contenus relatifs aux phénomènes de la grossesse et à ses corollaires, à savoir la maternité/paternité, l'interruption volontaire de grossesse et l'adoption.

2.2.4 ITSS/SIDA

Réfèrent aux diverses infections transmissibles sexuellement et par le sang (ITSS), au virus de l'immunodéficience humaine (VIH) et au syndrome d'immunodéficience acquise (SIDA).

2.3 Sexuelle

Comporte l'ensemble des aspects reliés au caractère strictement sexuel de la sexualité.

2.3.1 Gestes et relations sexuels

Incluent les gestes à caractère sexuel, de même que les relations sexuelles entendues comme contacts de nature sexuelle avec d'autres personnes.

2.3.2 Plaisir sexuel

Fait référence à la notion de plaisir dans la sexualité, à la satisfaction résultant d'une sexualité active.

2.4 Affective/relationnelle

Réfère à l'ensemble des contenus relatifs à l'amour et aux relations amoureuses ainsi qu'à l'affectivité, que cela soit en rapport à soi, aux autres ou aux objets « éducation sexuelle » ou « sexualité ».

2.4.1 Amour et relations amoureuses

Abordent l'amour et les différents aspects de la vie amoureuse.

2.4.2 Rapport à soi, à l'autre et à l'objet

Inclut le rapport psychologique à soi en tant qu'être sexué, à l'autre comme être sexué et aux objets « éducation sexuelle » et « sexualité ».

2.5 Axiologique/éthique

Comporte l'ensemble des valeurs et des questions éthiques entourant l'éducation sexuelle.

2.5.1 Importance de l'éducation sexuelle

Aborde l'importance de l'éducation sexuelle sur le plan social et personnel.

2.5.2 Valeurs « générales »

Incluent des valeurs qui sont partagées par un ensemble de personnes dans une société et qui ne sont pas liées à une quelconque obéissance religieuse.

2.5.3 Valeurs religieuses et spirituelles

Incluent des valeurs qui sont spécifiquement liées à des croyances religieuses ou spirituelles.

2.5.4 Questions éthiques

Concernent diverses questions liées à la sexualité qui comportent un enjeu moral et éthique, telles que le choix à faire dans le cas d'une grossesse non planifiée ou la responsabilité, le rôle, les droits et les devoirs de chaque acteur social en matière d'éducation sexuelle et de sexualité.

2.6 Sociale/psychosociologique

Réfère aux normes, au contrôle et aux phénomènes sociaux entourant l'éducation sexuelle et la sexualité, et qui ont leur origine dans les rapports sociaux entre les différents groupes formant une société.

2.6.1 Normes et contrôle sociaux sexuels

Réfèrent à l'ensemble des codes de conduite prescrits en matière de sexualité et des mécanismes mis en place pour les faire respecter. Incluent notamment les tabous et les interdits sexuels, ainsi que l'éducation et le jugement différenciés selon le sexe.

2.6.2 « *Hypersexualisation* » de la société/banalisation de la sexualité

Réfèrent à l'idée d'une sexualisation à outrance de la société et au caractère apparemment devenu banal de la sexualité dans ce contexte. Renvoient également à l'idée répandue de précocité des relations sexuelles chez les jeunes.

2.6.3 *Sexualisation précoce (des filles)/image corporelle*

Réfèrent au processus par lequel des enfants et des adolescent-es, des filles et des fillettes en particulier, deviennent des objets de sexualité et aux enjeux liés aux standards d'image corporelle dans la société.

2.6.4 Violence et harcèlement sexuels/violence dans les relations amoureuses

Incluent les diverses manifestations de violence et de harcèlement sexuels, de même que la violence psychologique, verbale, physique et sexuelle qui peut avoir cours dans les relations amoureuses.

2.6.5 Orientation sexuelle, *homophobie* et hétérosexisme

Réfèrent aux différentes orientations sexuelles, aux préjugés et à la discrimination envers les lesbiennes, les gais, les personnes bisexuelles et transgenres/transsexuelles (LGBT), ainsi qu'au caractère dominant de l'hétérosexualité dans la société.

2.6.6 Féminisme

Réfère aux contenus qui abordent le féminisme comme mouvement social et le jugement porté sur ce dernier.

ANNEXE N : Déclarations, par les mères et les filles, de cas de grossesses hors mariage ou à l'adolescence, d'IVG, d'ITSS, de harcèlement et violence sexuels et de violence dans la vie amoureuse/conjugale, vécus par elles-mêmes ou par une femme proche

Déclarations, par les mères et les filles, de cas de grossesses hors mariage ou à l'adolescence, d'interruptions volontaires de grossesse (IVG), d'infections transmissibles sexuellement ou par le sang (ITSS), de harcèlement et violence sexuels et de violence dans la vie amoureuse/conjugale, vécus par elles-mêmes ou par une femme proche

Cas	M1	M2	M3	M4	M5	M6	M7	M8	M9	M10	F1	F2	F3	F4	F5	F6	F7	F8	F9	F10	TOTAL par cas	
Grossesse adolescence / hors mariage	1 amie ¹⁰¹		1 copine ¹⁰²	1 soeur	4 tante (2) ¹⁰³ copine mère ¹⁰⁴				1 copine												8	
IVG		1 soeur			1 copine														1 amie		3	
ITSS																				2 ¹⁰⁵ amis	2	
Harcèlement et violence sexuels	3 elle fille amie ¹		2 copines		3 sœur elle (2) ¹⁰⁶						1 elle										9	
Violence vie amoureuse / conjugale	1 amie ¹⁰⁷	1 elle ¹⁰⁸	1 soeur ¹⁰⁹		1 soeur ¹¹⁰				1 elle												5	
TOTAL par femme et mères/filles	5	2	4	1	9	0	0	0	2	0	1	0	0	0	0	0	0	0	0	1	2	27¹¹¹
	23										4											

¹⁰¹ Grossesse à la suite d'inceste du père. Cette femme s'est suicidée quelques années plus tard.

¹⁰² Le terme « amie » signifie qu'il s'agit d'une amie très proche, alors que le terme « copine » renvoie souvent à une compagne de classe.

¹⁰³ Deux grossesses hors mariage qui se sont soldées par deux adoptions.

¹⁰⁴ La mère de M5 s'est mariée alors qu'elle était enceinte.

¹⁰⁵ F10 rapporte qu'elle a des ami-es qui ont contracté des ITSS : le chiffre « 2 » est conservateur et indicatif d'une réalité plurielle.

¹⁰⁶ M5 a subi du harcèlement sexuel de la part du père des enfants qu'elle gardait et elle a failli se faire agresser par le bedeau de la paroisse.

¹⁰⁷ La voisine et amie de M1 rapporte que son mari «suivait de très près» ses périodes de fertilité en faisant le «calendrier de fertilité» de son épouse (contrôle du corps).

¹⁰⁸ M2 voulait utiliser le condom, alors que son époux ne voulait pas, donc rapports sexuels non protégés sans le consentement de M2.

¹⁰⁹ Sa sœur lui rapporte avoir été obligée de poser des gestes sexuels contre son gré lors de sa nuit de noces et d'avoir été dégoûtée. Violence psychologique.

¹¹⁰ Contrôle psychologique par son conjoint actuel.

¹¹¹ Une mère a révélé que sa fille a eu une grossesse non planifiée qui s'est terminée par une IVG. Comme sa fille n'a pas révélé cet épisode de sa vie, la mère et la fille ne sont pas identifiées. Aussi, une fille a déclaré une ITSS et deux grossesses qui se sont soldées par deux IVG. Comme nous ne savons pas si sa mère était au courant, elle n'est pas identifiée. Par conséquent, il faut compter **34 cas** déclarés plutôt que 27.