



Milieu de pratique

Éduquer à la sexualité dans un contexte de diversité : expérience à la formation à l'enseignement et pistes didactiques¹

Béatrice DE MONTIGNY, doctorante, Faculté d'éducation, Université d'Ottawa, Canada,
bdemo069@uottawa.ca

Éditeur

Département des sciences de l'éducation
© Personnes autrices et Université du Québec à Chicoutimi



ISSN

2371-5669 (numérique)

¹ Cet article s'inscrit dans la recherche doctorale de l'autrice sur l'enseignement du consentement financée par le CRSH.



Déclaration de l'usage de l'IA dans l'élaboration de cet article

☒ Aucun usage de l'IA dans l'élaboration de l'article



Résumé

Former à l'éducation à la sexualité peut apparaître comme un défi d'envergure face à une population étudiante diversifiée (Dalley et Nzali, 2022). Dans cet article autoethnographique, j'argue qu'une formation obligatoire destinée aux étudiant.es à la formation en enseignement incluant certains contenus spécifiques souvent considérés comme tabous (Engebretson, 2021) apporte son lot de défis, mais peut contribuer, lorsqu'elle est encadrée par des intentions claires et guidée par une pédagogie critique (Richard, 2019) et féministe, à favoriser l'agentivité des futur.es enseignant.es (Brunet et Demers, 2018). L'article s'articule autour de trois citations d'étudiant.es, déconstruites à l'aide de la Toile de l'égalité (Collet, 2018). Les résultats démontrent qu'il est possible de parler de sexualité positive en respectant les lois et valeurs canadiennes ainsi que les valeurs et croyances propres à chaque personne étudiante.

Mots clés

éducation à la sexualité positive ; formation à l'enseignement ; diversité ; Toile de l'égalité ; pédagogie critique

Abstract

Sexuality education can appear as a significant challenge when faced with a diverse student population (Dalley et Nzali, 2022). In this autoethnographic article, I argue that mandatory teacher education courses that include specific, often taboo, content (Engebretson, 2021) present their own set of challenges, but when framed by clear intentions and guided by critical (Richard, 2019) and feminist pedagogy, they can contribute to fostering the agency of future teachers (Brunet & Demers, 2018). The article is structured around three student quotations, deconstructed using the Equality Web (Collet, 2018). The results demonstrate that it is possible



to discuss positive sexuality while respecting Canadian laws and values, as well as the values and beliefs specific to each student.

Keywords

positive sexuality education; teacher training; diversity; Web of Equality; critical pedagogy



Mise en contexte

Former à l'éducation à la sexualité (aussi appelée « éducation sexuelle ») peut apparaître comme un défi d'envergure face à une population étudiante diversifiée, tant sur le plan des profils disciplinaires, des croyances, des connaissances, des valeurs que des identités (Dalley et Nzali, 2022). En fait, la diversité culturelle et religieuse est souvent mise de l'avant pour expliquer les réticences et les résistances concernant l'éducation à la sexualité (Morin et Descheneaux, 2022). Dans ce récit, la diversité des apprenant.es prend en considération autant les étudiant.es universitaires au baccalauréat en éducation que les élèves des écoles primaires et secondaires, dans les deux cas franco-ontarien.nes. Ainsi, avec une proportion de 9,4 % de la population étudiante composée d'élèves nés à l'étranger et fréquentant des écoles de langue française en Ontario en 2019-2020 (Rapport sur la pénurie des enseignantes et des enseignants dans le système d'éducation en langue française de l'Ontario, 2021), il importe de se pencher sur cet enjeu, l'éducation à la sexualité faisant partie du curriculum enseigné en Ontario dès la première année du primaire (ministère de l'Éducation de l'Ontario, 2019 ; ministère de l'Éducation de l'Ontario, 2015). Tenant compte des réticences attribuées à la diversité culturelle et religieuse quant à l'éducation sexuelle (Morin et Descheneaux, 2022), est-il possible de parler de sexualité positive (Richard, 2023 ; UNESCO, 2023) en accueillant cette diversité des étudiant.es tout en respectant le code de déontologie des enseignant.es de l'Ontario et les valeurs sous-jacentes, par exemple le respect de la diversité sexuelle et de genre ainsi que la lutte contre les stéréotypes de genre ?

Dans cet article autoethnographique, je retrace mon expérience d'enseignement d'un cours obligatoire d'éducation à la sexualité s'adressant aux étudiant.es à la formation en enseignement aux niveaux intermédiaire et supérieur (12 à 18 ans), vécue à l'hiver 2024 à



l'Université d'Ottawa. Notons d'ailleurs que ce cours était nouveau au programme et n'avait été offert qu'une autre fois à l'hiver 2023, l'éducation à la sexualité étant une didactique émergente (de Montigny et Brunet, 2024). Partant de trois citations d'étudiant.es, déconstruites à l'aide de la Toile de l'égalité (Collet, Magni et Pont, 2024), j'explique comment il est possible de parler de sexualité positive en respectant à la fois les lois canadiennes et la Charte canadienne des droits et libertés ainsi que les valeurs et croyances propres à chaque personne. En invitant ces dernier.ères à participer et à poser des questions, en offrant des activités didactiques variées et en s'assurant de ne pas formuler de jugement de valeur, l'enseignant.e amène les étudiant.es à faire un cheminement personnel favorisant la prise de conscience et l'acceptation des normes déontologiques de la profession enseignante, bien que parfois différentes ou même opposées à leurs valeurs. En présentant des principes directeurs pour ceux voulant utiliser des stratégies similaires, j'argue qu'une formation obligatoire incluant certains contenus précis souvent considérés comme tabous (par exemple l'homosexualité, le consentement, le plaisir) (Allen, 2008 ; Beasley, 2008; Engebretson, 2021 ; Fine, 1988 ; Fine et McClelland, 2006 ; Hirst, 2008; Lamb et al., 2013) apporte son lot de défis, mais peut contribuer, lorsqu'elle est encadrée par des intentions claires et guidée par une pédagogie critique et féministe, à favoriser l'agentivité des futur.es enseignant.es (Brunet et Demers, 2018). Enfin, elle participe à contrer le manque d'aisance du personnel scolaire souvent associé à l'éducation à la sexualité (Bragg et al., 2020 ; Janssens et al., 2019 ; Robinson et al., 2019).

Cadre conceptuel

Avant d'entamer mon récit, il importe d'amener quelques précisions sur les théories utilisées dans mon texte et mon enseignement. La première concerne le type de modèle



pédagogique. À cet effet, Gabrielle Richard (2019) en présente trois, qui sont des approches pédagogiques liées à l'éducation à la sexualité : le modèle traditionnel, dans lequel l'abstinence, le mariage hétérosexuel et la procréation sont mis de l'avant ; le modèle préventif, voyant l'éducation sexuelle comme une façon de transmettre des compétences et des connaissances aux élèves plutôt que des valeurs, et mettant l'accent sur les risques de la sexualité et la prévention de ceux-ci (Richard, 2019 ; Pound et al., 2017)² ; ainsi que le modèle critique, dans lequel la participation des étudiant.es est primordiale. On s'interroge sur les normes sociales et le système cishétéronormatif, ce qui permet d'aborder la question des rapports sociaux de sexe, et leurs effets sur le consentement et la culture du viol. Il s'agit d'une démarche pédagogique antioppressive qui favorise les réflexions sur les rapports de pouvoir et les différentes orientations sexuelles (Richard, 2019), et qui permet la déconstruction des représentations sexistes, misogynes ou oppressives ainsi que des discours justifiant les violences sexuelles (Beasley, 2008; Coy et al., 2016 ; Sundaram et al., 2016). Ce modèle pédagogique est celui que j'ai utilisé dans l'enseignement de mon cours, en plus de donner aux étudiant.es les outils nécessaires pour qu'à leur tour, iels puissent l'appliquer dans leur future carrière.

Le deuxième concept théorique sur lequel je me suis appuyée est la Toile de l'égalité (Collet, Magni et Pont, 2024). Pensée de prime abord pour le contexte du primaire, cette Toile comporte des composantes tout à fait transférables pour le contexte collégial ou universitaire (voir figure 1). Elle s'inscrit dans une pédagogie de l'égalité, aussi appelée pédagogie de l'équité

² Il s'agit présentement du modèle le plus répandu dans le monde (Allen, 2007 ; Richard, 2019), dont fait partie l'éducation complète à la sexualité recommandée par l'UNESCO, et adopté officiellement par le gouvernement de l'Ontario dans les curriculums primaire et secondaire



(Solar, 1998), s'appuyant sur des pratiques pédagogiques de conscientisation, comme pour les pédagogies critiques, antiracistes et féministes ; elles « permettent de prendre conscience de la réalité socioculturelle qui modèle l'existence, et aussi de croire en sa capacité à changer cette réalité » (Collet, 2016, p. 115). On peut d'ailleurs noter des similitudes entre cette pédagogie de l'égalité et la pédagogie des opprimés de Freire (1974), par exemple dans le postulat selon lequel l'éducation peut jouer un rôle dans le maintien de l'oppression, mais qu'elle a également un potentiel de libération, d'émancipation et de changement social.

La Toile de l'égalité est construite de sorte qu'on retrouve quatre composantes principales sous forme de bulles s'adressant aux étudiant.es, puis des sous-composantes organisées en cercle concernant plutôt le personnel scolaire, lui donnant des indicateurs permettant de réaliser ces éléments principaux (Collet, 2021). Par exemple, pour que les étudiant.es puissent « apprendre en confiance », le personnel scolaire doit « créer un climat favorable à l'apprentissage » et « varier les pratiques pédagogiques ». La pédagogie de l'égalité rejoint le modèle pédagogique critique de Richard (2019), dont l'un des aspects qui le démarquent est l'appel à la participation des élèves afin de les amener à s'interroger sur les normes. En effet, le but de la pédagogie de l'égalité est de fournir « un outillage critique sur le genre et les rapports sociaux de sexe » (Collet, 2018, p. 194). Utilisant cette toile (voir figure 1) comme guide me permettant de mettre en place une pédagogie critique, j'expliquerai tout au long de ce texte en quoi mes interventions s'inscrivent sous l'un ou l'autre de ces éléments, les faisant ressortir entre guillemets.



Figure 1 : La toile de l'égalité dans l'enseignement primaire (Collet, Magni et Pont, 2024)

Enfin, il importe de préciser que lorsqu'on parle d'une éducation sexuelle positive, on fait référence autant aux contenus qu'aux méthodes pédagogiques et à l'attitude du/de la prestataire (Fédération du Québec pour le planning des naissances, 2018). Ainsi, les comportements qui favorisent cette dernière sont l'écoute des jeunes ainsi qu'une approche bienveillante, dénuée de jugements et respectueuse de l'agentivité des jeunes. En effet, on les considère comme des personnes à part entière, avec une sexualité qui se développe, capables



de prendre des décisions et de faire des choix (Descheneaux et al., 2018 ; Richard, 2023). Il s'agit également d'une éducation inclusive, et ce, à plusieurs niveaux : identités de genre, expression de genre, de corps, orientations sexuelles et expériences de vie sur les plans économique, social, politique et culturel (Descheneaux et al., 2018). De plus, les recherches démontrent qu'une éducation à la sexualité qui inclut la notion de plaisir a un effet positif sur la réduction des inégalités de genre et l'adoption de comportements sexuels consensuels (Cameron-Lewis et Allen, 2013 ; Descheneaux et al., 2018 ; Richard, 2023). L'éducation sexuelle positive est également émancipatrice :

Une éducation aux relations interpersonnelles et à la sexualité ayant pour objectif d'apporter avec le plus de neutralité possible des connaissances et outils à tous.les jeunes est la meilleure façon de leur donner les moyens de s'affranchir des normes qui visent à contrôler la sexualité des individus, notamment celle des femmes et des personnes marginalisées (communautés autochtones, personnes en situation de handicap, personnes racisées, sans couverture santé, personnes trans, etc.). (Fédération du Québec pour le planning des naissances, 2018, p. 15)

On veut donc encourager les jeunes à participer à leur apprentissage pour favoriser leur responsabilisation et contribuer à leur émancipation personnelle. On voit déjà ici un lien direct avec la Toile de l'égalité (Collet, Magni et Pont, 2024), plus précisément les éléments « valoriser l'expérience » et « inciter à la prise de parole », en favorisant les échanges partant du vécu des étudiant.es ; ainsi que « donner un pouvoir sur les savoirs », en adaptant les contenus abordés selon les questions et les intérêts de ces personnes étudiantes. Or, cela nécessite que les enseignant.es soient à l'aise avec le matériel, puisqu'ils ne sont plus seulement des passeurs de connaissances, mais plutôt des accompagnateur.ices dans la création du savoir. Ces principes de base avaient pour moi une portée double : en tant que professeure donnant le cours de didactique d'éducation à la sexualité, et donc dans la création de mes cours et dans



mon approche pédagogique, mais également dans l'information partagée avec les futur.es enseignant.es devant moi pour qu'iels soient outillé.es afin qu'iels puissent à leur tour, le cas échéant, donner des cours d'éducation à la sexualité positive à leurs futurs élèves. Je me devais de modéliser ce à quoi peut ressembler un cours d'éducation à la sexualité positive puisque la majorité d'entre eux n'avaient pas eu d'éducation à la sexualité du tout, encore moins suivant une approche pédagogique critique. Bref, modéliser un savoir-faire et un savoir-être (Wiacek Le Verger, 2019).

Déroulement

Bien que tout à fait hors de ma zone de confort, ayant plutôt écrit des articles scientifiques traditionnels auparavant, la réflexivité permise par l'autoethnographie me donne la possibilité de faire un retour sur mon expérience, qui en est une humaine et culturelle (Rondeau, 2011), puis d'en ressortir des considérations pratiques transférables à différents milieux éducatifs. Comme participante active, je ne peux prétendre faire preuve d'objectivité. Utilisant un style analytique-interprétatif (Chang, 2016), mon but est d'établir des liens significatifs entre les éléments principaux de mon récit. En fait, c'est en faisant l'exercice de me plonger de nouveau dans cette expérience d'enseignement, en analysant avec un pas de recul mon rôle et celui des étudiant.es, que j'ai pu déterminer les fils directeurs expliquant mon succès ; fils directeurs qui, je l'espère, sont transposables à d'autres contextes. Afin de rendre compte de mon expérience, j'ai choisi trois citations dites par des étudiant.es à différents moments de la session (le premier cours, un cours au milieu de la session et un des derniers cours, représentant donc une vue d'ensemble du semestre). Mon choix s'est arrêté sur ces dernières en raison de la pertinence des échanges qu'elles ont engendrés, illustrant des concepts clés de la pédagogie critique (Richard, 2019) et de la Toile de l'égalité (Collet, Magni



et Pont, 2024). Afin de bien situer la personne lectrice, une mise en contexte sera faite, suivie d'un extrait de nos discussions³ et d'une réflexion plus théorique faisant des liens avec les concepts mentionnés au début de l'article.

« Moi, j'aime porter des jupes ou des robes, et je suis tanné de me faire dévisager »

Alors que nous discutons du concept d'identité de genre lors du premier cours, un étudiant (étudiant 1) a mentionné que les femmes pouvaient porter des pantalons de nos jours alors que c'était mal vu avant, mais qu'on ne peut pas dire la même chose des hommes et des jupes et robes. Cet étudiant a alors poursuivi en partageant avec la classe : « Moi, je suis un homme cishétéro, mais j'aime ça porter des jupes et des robes. Ce qui me tanne, c'est que quand je le fais, je me fais souvent dévisager ou insulter. » Alors que je m'attendais à des discussions difficiles ou encore à une absence de participation vu le sujet tabou du cours, j'étais agréablement surprise qu'un étudiant se sente assez en confiance — et donc puisse « apprendre en confiance » (Collet, Magni et Pont, 2024) — et à l'aise pour partager cette information. Je l'ai d'ailleurs remercié de partager cet élément personnel, « valorisant ainsi son expérience » (Collet, Magni et Pont, 2024), permettant en plus de « rendre visibles les groupes socialement dominés » (Collet, Magni et Pont, 2024). On peut voir ainsi trois liens concrets avec la Toile de l'égalité et son application en salle de classe. L'étudiant 1 m'a demandé par la suite à quelle époque les hommes ont arrêté de porter des vêtements bouffants, des robes ou des jupes, et/ou à être mal vus s'ils le faisaient. Ne connaissant pas la réponse, j'ai tout d'abord

³ À noter qu'aucune note n'était prise pendant les cours et qu'aucun enregistrement n'était permis. Ainsi, les extraits sont reconstruits selon les notes que j'ai prises après les cours. Mes souvenirs ne reflètent donc pas mot pour mot ce qui a été dit, mais font état le plus fidèlement possible de la réalité.



réagi en disant que c'était une bonne question. J'ai mentionné que je ferais des recherches pendant la semaine et que nous y reviendrions la semaine d'après. Notons d'ailleurs qu'en posant cette question, l'étudiant est en train « d'acquérir des savoirs » alors que je lui « donne un pouvoir sur le savoir » en déterminant une partie du contenu abordé et que nous « ancrions le savoir dans le quotidien » (Collet, Magni et Pont, 2024). Un autre étudiant est intervenu alors pour mentionner que, dans certaines cultures et religions, les hommes portent encore des jupes et des robes. Nous avons vu alors que l'acceptation (ou non) du port des jupes et des robes par les hommes est un construit social. Lors du cours suivant, j'ai commencé ma présentation en revenant sur cette question. J'ai retracé un bref historique de la couture et des raisons qui ont amené les hommes à arrêter de porter des jupes ou des robes en Occident. Partant des principes de la pédagogie critique, nous avons ensuite fait une analyse des valeurs associées aux genres : les jupes pour hommes suscitent une grande résistance, souvent basée sur l'idée que, puisque la jupe est intrinsèquement féminine, un homme qui la porte est soit féminin, ce qui est négatif, puisqu'il devrait être viril (Krief, 2018 ; Zanferrari, 2005), soit qu'il cherche l'attention (Thorpe, 2024). Cela nous a alors amenés à parler de marketing genré, phénomène apparu dans les années 1970 (Bideaux, 2023). Cet aparté non prévu nous a permis ainsi de questionner et de déconstruire certaines normes sociales et de genre, par exemple, le fait que certains types de vêtements et certaines couleurs sont associés à un genre en particulier dans la société actuelle, bien que ce soit différent dans d'autres cultures ou que ce l'était à d'autres époques. Enfin, j'ai pu, dès ce premier cours, voir l'effet positif de « créer un climat favorable à l'apprentissage » en « valorisant l'expérience » et en « incitant aux prises de parole » (Collet, Magni et Pont, 2024). Je suis sortie de ce cours en ayant déjà hâte à la semaine suivante, la promesse d'autres discussions enrichissantes me motivant et même m'émouvant.



« Madame, est-ce que c'est mal ? »

Lors d'un cours subséquent pendant lequel je parlais de l'utilité de la littérature jeunesse pour aborder des sujets avec lesquels nous sommes moins à l'aise, j'ai donné des exemples de livres avec des parents homosexuels, des personnages qui ne se conforment pas aux normes de genre, etc. Un étudiant (étudiant 2) lève alors la main pour me demander : « Madame, est-ce que c'est mal si, comme homme hétérosexuel, je ne parle pas d'homosexualité avec mon enfant, car ce n'est pas ce que je connais ? » J'ai alors répondu qu'il était effectivement plus facile de parler de sujets qui nous concernent directement, c'est pourquoi intégrer quelques livres avec d'autres perspectives est une façon douce et pertinente d'inclure ces sujets. Il a alors répondu : « En fait, c'est que dans ma culture, l'homosexualité est mal. Est-ce que c'est mal alors si je n'en parle pas avec mon enfant ? » Il faut comprendre ici que cet étudiant venait d'avoir un bébé, nous en avions parlé il y avait de cela quelques cours, étant moi-même maman d'une petite fille de 1 an à l'époque. Je note également que j'avais présenté des statistiques dans les cours précédents faisant état des difficultés auxquelles faisaient face les étudiant.es membres des communautés LGBTQ+, comme l'intimidation, la baisse de confiance en soi, la dépression et même les tentatives de suicide (Égale, 2011 ; GLSEN et Harris Interactive, 2012 ; Kingsbury et al., 2022).

Il s'agissait là d'une question lourde de sens, pour laquelle je ne pouvais me préparer. Me demander si c'est mal, c'est un énorme jugement de valeur que je ne peux porter. Je voyais dans le regard de cet étudiant, dans ses interventions précédentes, que ses valeurs personnelles étaient confrontées depuis le premier cours, et pourtant, il continuait à poser des questions, à tenter de comprendre et de donner du sens aux statistiques et aux états de la recherche que je communiquais avec elleux. Je lui ai donc répondu en expliquant tout d'abord



que j'enlevais mon chapeau d'enseignante pour mettre plutôt mon chapeau de maman. J'ai poursuivi en disant qu'il m'était impossible de répondre si c'était bien ou mal parce que c'est un jugement de valeur que je ne peux pas poser. Par contre, j'ai continué en émettant l'hypothèse que, comme parent, on veut ce qu'il y a de mieux pour nos enfants. Partant de mon expérience personnelle, j'ai expliqué qu'en tant que maman, s'il y a une chose dont je ne veux jamais que ma fille doute, c'est de mon amour pour elle. Je ne voudrais jamais qu'elle pense qu'elle peut faire quelque chose ou être quelque chose qui me ferait moins l'aimer. Alors, si un jour elle me dit qu'elle est homosexuelle, je ne veux pas qu'elle pense que je l'aime moins.

J'ai rappelé à l'étudiant 2 qu'ultimement, la façon dont il choisit de parler ou non de l'homosexualité lui appartient, et que je comprenais que c'était un sujet qui est confrontant et difficile. J'ai fait un retour sur des contenus vus précédemment en classe, en rappelant, par exemple, que dire que l'homosexualité est mal et que les homosexuels vont en enfer pourrait avoir des conséquences négatives sur son enfant s'il était lui-même homosexuel. Comme cette affirmation est basée sur les statistiques de détresse psychologique des enfants des communautés LGBTQ+ que nous avons vues (Égale, 2011 ; GLSEN et Harris Interactive, 2012 ; Kingsbury et al., 2022), j'évitais de parler en ces termes, mais qu'autrement, la décision d'en parler ou non lui revient ; la fréquence et la façon d'en parler sont une décision qui lui revient aussi. J'ai terminé en admettant que cette réponse n'avait pas vraiment répondu à sa question, mais que c'était le mieux que je pouvais faire. Je lui ai ensuite demandé si cela lui convenait, et s'il avait d'autres questions.

L'étudiant 2 semblait satisfait de ma réponse et m'a remerciée. À cet instant, j'ai compris l'importance d'utiliser une pédagogie critique, dans laquelle on retrouve des discussions ouvertes, sans jugement, avec ouverture d'esprit du côté des étudiant.es et du



mien. Cette approche m'a permis de répondre à cet étudiant avec bienveillance et, au lieu d'avoir une fermeture ou un conflit de valeurs, nous nous sommes entendus sur une valeur de base et commune à la grande majorité des parents : le bien-être de nos enfants. Cet étudiant, bien que confronté à plusieurs égards, a continué à poser des questions et à faire des commentaires pendant les cours subséquents, chose qui ne serait probablement pas arrivée si j'avais émis un jugement de valeur lorsqu'il m'a posé sa question.

Je note aussi que mon but n'était pas de le convaincre ; cependant, j'en ai profité pour faire un retour sur les données probantes issues de la recherche sur l'éducation à la sexualité et sur la diversité de genre et d'orientation sexuelle. Se baser sur des éléments concrets et scientifiques permet de faire une scission entre les valeurs ou les croyances et la science. Ainsi, il est possible de véhiculer les informations qu'on juge pertinentes par rapport à une éducation sexuelle positive selon ces données probantes, sans toutefois invalider les croyances des gens, et donc en évitant ce jugement de valeur qui mène à une fermeture du dialogue. Il est primordial de vulgariser ces informations en s'assurant que tous.tes ont les mêmes connaissances (par exemple en faisant une activité sur le lexique sur la diversité sexuelle et de genre) (« variant ainsi mes pratiques pédagogiques » et « éduquant à l'égalité » [Collet, 2018]) et les mêmes explications basées sur la science et la recherche récente.

À la suite de l'intervention de l'étudiant 2, nous avons pu encore une fois comparer et déconstruire les normes sociales et culturelles, posant plus de questions que de réponses offertes. Grâce à notre « coopération » (Collet, Magni et Pont, 2024) — l'étudiant, avec son intervention, et moi, avec la vulgarisation scientifique des études récentes —, l'étudiant s'approprie les éléments du cours et, ainsi, « acquiert des savoirs » qui sont « ancrés dans le quotidien » (Collet, Magni et Pont, 2024). Il me semble aussi pertinent de souligner que cette



question éloigne du rôle d'enseignant.e pour entrer dans la sphère personnelle. En fait, cela s'est produit à maintes reprises pendant le semestre. Bien que je n'aie pu leur poser la question, mon hypothèse est que la sexualité étant un sujet tabou (Engerbretson, 2021), ces étudiant.es n'ont pas eu la possibilité de poser leurs questions. On se retrouve donc avec un manque de compréhension de part et d'autre, menant à des jugements de valeur. Combien de fois ai-je entendu une variante de la phrase suivante : « La sexualité est un sujet tabou dans plusieurs cultures, c'est trop difficile d'en parler et iels⁴ risquent de réagir fortement. » De l'autre côté, j'ai plusieurs étudiant.es qui me disaient que ce cours leur permettait de mieux comprendre la société dans laquelle iels vivent désormais. C'est donc dire qu'éviter un sujet tabou n'est pas la solution ; les étudiant.es étaient beaucoup moins fermé.es que ce qu'on pourrait penser. Être en mesure de parler d'un sujet plus difficile enlève le tabou qui l'entoure et la crainte qui existe envers ce dernier, d'où l'utilité de la pédagogie critique.

« On ne peut plus regarder quelqu'un sans se faire accuser ! »

Lors d'un des derniers cours du semestre, j'ai abordé la question du consentement, sujet que j'affectionne particulièrement. L'étudiant dont il est question ici était un peu plus âgé que la moyenne du groupe, dans la quarantaine (étudiant 3). Il participait activement à tous les cours, et ce, depuis le début, remettant parfois en question ce que je disais, parfois en corroborant ; il contribuait aussi avec des anecdotes personnelles et il posait de bonnes questions. Ces éléments témoignent d'ailleurs qu'il avait atteint les quatre compétences s'adressant aux étudiant.es énumérées dans la Toile, soit « exister collectivement », « apprendre en confiance », « acquérir des savoirs » et « exister singulièrement » (voir figure 1)

⁴ Faisant référence ici aux nouveaux arrivants.



(Collet, Magni et Pont, 2024). Il était réticent à l'idée de la pertinence du consentement dans un couple ; il mentionnait l'exemple de ses parents, de sa mère, qui lui avait dit qu'il fallait parfois faire ce qui ne nous tentait pas pour qu'un couple fonctionne. Il a ensuite mentionné le fait que dire oui ou non à une relation sexuelle, surtout à un certain point, avait des conséquences, et que l'autre personne pourrait devenir frustrée et aller voir ailleurs si on change d'idée. Il a enchaîné avec cette phrase qu'on entend parfois dans la société : « On ne peut plus regarder quelqu'un sans se faire accuser ! » Après l'avoir écouté, j'ai compris que son intervention se basait entre autres sur la crainte de représailles à la suite d'un comportement jugé inapproprié ici au Canada, qui pourrait différer de ce qui est accepté dans d'autres cultures. Adoptant une position de curiosité plutôt que de jugement, bien que son commentaire fasse allusion à de la coercition sexuelle, j'ai pris le temps d'expliquer ce que la définition du consentement libre et éclairé signifie, et ce à quoi cela peut ressembler dans divers contextes (séduction, relation à long terme, etc.). J'ai ensuite expliqué la différence entre faire un acte qui ne nous tente pas, mais qui n'implique pas de sentiments/répercussions négatives, plutôt que de se forcer à faire quelque chose qui créera une certaine détresse, en utilisant un exemple qui ne se réfère pas à la sphère sexuelle pour « varier mes pratiques pédagogiques » (Collet, Magni et Pont, 2024). J'ai par la suite validé ce qu'il avançait par rapport au sentiment de frustration, « valorisant ainsi l'émotion » (Collet, Magni et Pont, 2024), puisque c'est un sentiment légitime, tout en expliquant que si son/sa partenaire n'acceptait pas que l'on change d'idée, ce n'était pas une relation saine ; si c'est récurrent, alors ça demande une conversation entre les partenaires pour trouver un terrain d'entente. Deux choses peuvent coexister : le sentiment de frustration ET le respect de son/sa partenaire. L'important, outre la distinction entre la manipulation/la coercition sexuelle et une discussion saine entre



partenaires, est d'éviter de le/la faire sentir coupable ou d'insister pour obtenir ce que l'on veut. J'ai, ce faisant, « éduqué à l'égalité » (Collet, Magni et Pont, 2024). Ces explications, partant des principes d'une éducation sexuelle positive, ont permis à l'étudiant de mieux comprendre les nuances entourant la notion de consentement et son application en contextes réels.

Apports et perspectives

En écrivant cet article, il m'est apparu évident que plusieurs éléments se recoupent entre le modèle pédagogique critique (Richard, 2019) et la Toile de l'égalité (Collet, Magni et Pont, 2024), outre la prise de parole des élèves. Qui plus est, il est possible de remarquer que les éléments qui se rejoignent font également partie des principes de l'éducation sexuelle positive : pas de jugement de valeur, être à l'écoute, favoriser la prise de parole, leur demander ce dont ils ont envie de parler. Ces constats sont explicités sous forme d'un diagramme réalisé par l'autrice (voir figure 2).

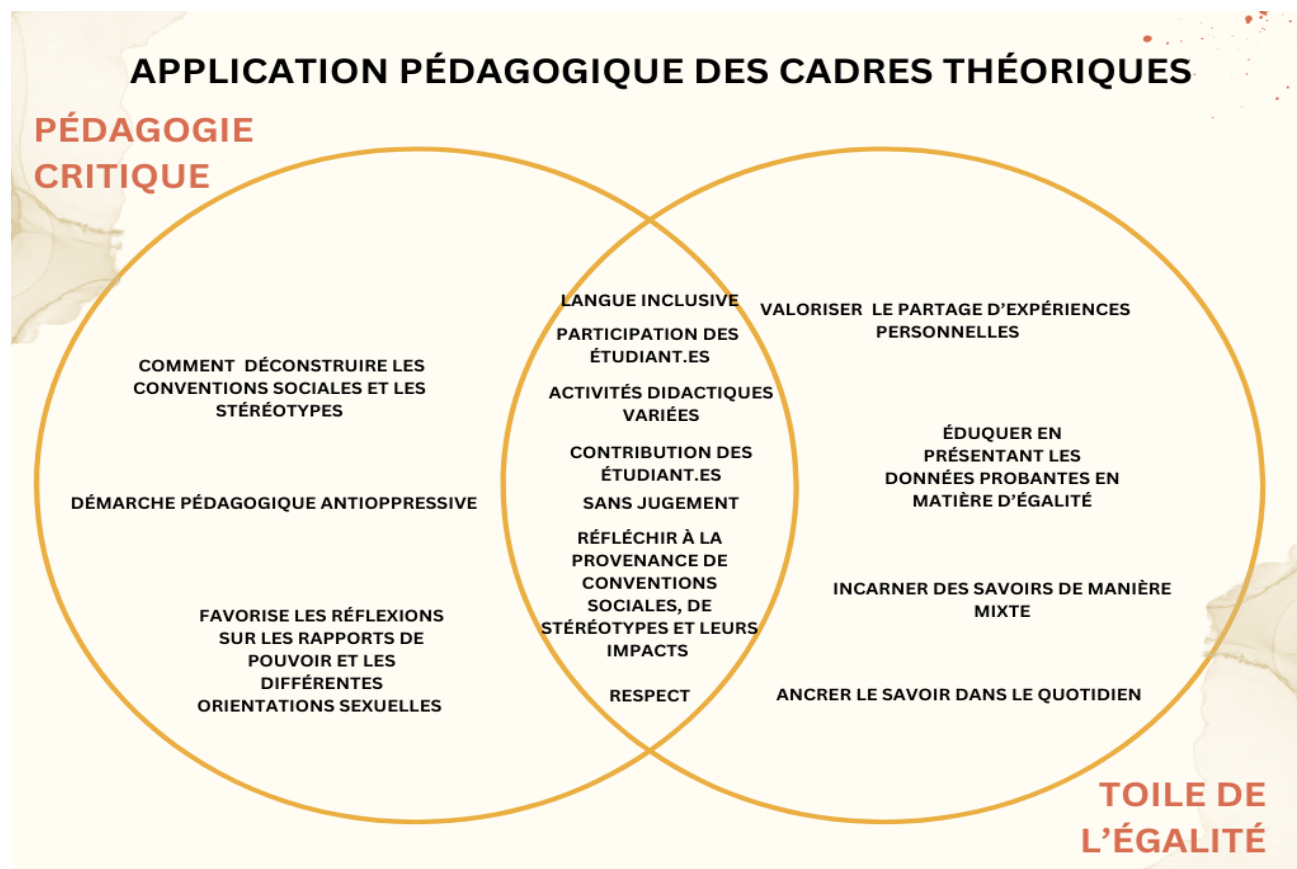


Figure 2 : Application pédagogique des cadres théoriques

Ainsi, il semblerait que l'éducation sexuelle positive (Descheneaux et al., 2018 ; Richard, 2023), la Toile de l'égalité (Collet, Magni et Pont, 2024) et la pédagogie critique (Richard, 2019) vont de pair : les compétences que les enseignant.es doivent développer, qu'on retrouve sous forme de cercle dans la Toile (voir figure 1), peuvent ainsi servir de guide, de balise permettant de mettre en œuvre une pédagogie critique pour une éducation sexuelle positive, comme on peut le voir dans la figure 2.



Bien que les paroles rapportées ici ne soient que des exemples, certains principes permettront de guider les enseignant.es voulant implanter des pratiques similaires. Par exemple, les éléments « exister collectivement » et « exister singulièrement » font référence à la prise de parole et à la collaboration, c'est-à-dire entre les élèves et entre les élèves et l'enseignant.e ; on présume donc la présence de discussions, un aspect important de la pédagogie critique (Richard, 2019), et d'éducation sexuelle positive. Sous « exister collectivement », on retrouve aussi « rendre visible l'oppression des groupes socialement dominés ». Les interventions de l'enseignant.e, planifiées ou spontanées, doivent souvent avoir pour but de faire réaliser que les normes sociales ou les discours populaires ne permettent pas à tous.tes de s'exprimer également, et donc que les groupes opprimés se retrouvent sous-représentés. Il s'agit là d'un autre point clé de la pédagogie critique (Richard, 2019). À titre d'exemple, afin de pallier ce problème, j'ai décidé de faire intervenir directement deux personnes ayant une identité de genre autre que cisgenre grâce à l'organisme GRIS-Montréal. Pendant cette rencontre, deux personnes bénévoles ayant reçu une formation se sont présentées puis ont répondu aux questions des étudiant.es, sans tabous. Faite dans le respect, cette rencontre avec l'autre a permis aux étudiant.es qui n'ont pas côtoyé de personnes membres des communautés LGBTQ+ de poser des questions qui, autrement, resteraient sans réponse, en plus de mettre un visage sur des concepts parfois abstraits, comme l'identité de genre. Ce fut une expérience riche sur le plan humain, permettant de « valoriser l'expérience personnelle » tout en faisant réfléchir aux normes sociales.

D'ailleurs, les volets « apprendre en confiance » et « acquérir des savoirs » rejoignent aussi la volonté de questionner et de défaire les normes sociales et oppressives en « éduquant à l'égalité ». Pour ce faire, on peut « incarner des savoirs de manière mixte », en « [montrant]



que les savoirs savants ont été créés de manière plus mixte qu'on ne l'imagine, d'une part, et ce, même si les femmes restent bien souvent moins nombreuses du fait de leur exclusion des sphères du savoir et du pouvoir ; et [en représentant et en incarnant ces savoirs] de manière mixte dans les représentations du quotidien » (Collet, Magni et Pont, 2024, p. 165). On peut également « varier les pratiques pédagogiques », par exemple en utilisant des vidéos percutantes, des exemples concrets vécus en salle de classe, si applicable (toujours en respectant l'anonymat), ou des études de cas fictifs ainsi que des sondages anonymes en direct dans la classe, permettant à la fois des échanges entre les étudiant.es, mais aussi donnant une rétroaction en direct. Dans le cas des candidat.es au baccalauréat en enseignement, n'oublions pas qu'iels ont également des normes déontologiques à respecter, en plus des lois fédérales et provinciales contre la discrimination, dont, entre autres, le sexe et l'orientation sexuelle⁵. Il importe de rendre accessibles et compréhensibles ces textes de lois et de règlements, puisque ce n'est pas tout le monde qui connaît leur existence et leur contenu. Cela dit, suivant une pédagogie critique, il est tout à fait possible et même pertinent de se questionner sur ces lois, de voir pourquoi elles existent et comment elles évoluent. Cela dit, bien que les valeurs sur lesquelles s'appuie la Charte puissent être différentes des valeurs personnelles des étudiant.es, il était important pour moi qu'iels comprennent que lorsqu'iels sont dans leur rôle d'enseignant.e, ces dernières doivent être mises de côté afin de respecter leur code déontologique et leurs obligations professionnelles. Je leur rappelais donc parfois qu'il n'était pas toujours nécessaire pour elleux de comprendre ou même d'être d'accord avec le choix d'un.e étudiant.e, mais plutôt d'accueillir cet.te élève comme iel se présente et en respectant

⁵ Voir par exemple la Charte canadienne des droits et libertés et le Code des droits de la personne de l'Ontario.



son intégrité physique et morale, puis de leur enseigner la matière dont iels sont responsables. Cela rappelle l'importance d'une éducation sexuelle positive dans laquelle on ne porte pas de jugement de valeur.

Enfin, le volet « acquérir des savoirs » implique qu'on donne aux étudiant.es un « pouvoir sur les savoirs », c'est-à-dire que l'enseignant.e ne fait pas seulement transmettre des connaissances, mais invite les étudiant.es à collaborer (« instaurer la coopération » et « inciter à la prise de parole ») et prend en considération leurs points de vue (« valoriser l'expérience ») (Collet, Magni et Pont, 2024), élément important de la pédagogie critique (Richard, 2019). On peut alors adapter le contenu des cours selon les besoins des étudiant.es. Il ne faut pas s'attendre à avoir un point de vue uniforme, mais plutôt accueillir les opinions divergentes. S'iels sont en désaccord avec ce qu'on avance, iels doivent être encouragé.es à le dire ; on peut leur demander à ce moment d'expliquer leur point de vue. Souvent, cela peut nous permettre de comparer les normes sociales et culturelles avec lesquelles nous avons grandi, faisant place à des discussions riches et profondes. Je termine en notant l'importance d'évaluations pertinentes permettant aux étudiant.es de s'approprier le contenu du cours, plutôt que de réciter ce que l'enseignant.e veut entendre. Par exemple, l'évaluation finale était un plan de leçon devant inclure des aspects du cours dans la matière scolaire de leur choix, leur donnant la chance d'appliquer de façon concrète leurs apprentissages d'une façon significative pour elleux.



Conclusion : « Je pense que tous les nouveaux arrivants devraient suivre un cours comme ça, ça aide à comprendre tellement de choses »

Je termine avec cette citation du même étudiant m'ayant demandé si c'était mal de ne pas parler d'homosexualité avec son enfant (étudiant 2), qui, bien que confronté sur le plan de ses croyances à de multiples reprises pendant le cours, continuait à poser des questions, à intervenir, à donner son point de vue. Ce jeune homme a mentionné qu'étant immigrant, il appréciait ce cours pour comprendre comment fonctionnait notre société ainsi que les valeurs sous-jacentes qui animent notre système d'éducation, même si cela remettait en question ses valeurs et ses croyances. Pendant le semestre, il n'y a pas eu de coups d'éclat ou de manque de respect. Il y a certainement eu des discussions animées, des remises en question, des opinions divergentes, mais aussi et surtout, il y a eu un dialogue ouvert et respectueux. Cela ne veut pas dire que certains commentaires n'étaient pas sexistes, homophobes ou racistes, me plaçant dans une situation délicate ; or, selon mon expérience, quand on donne la chance aux étudiant.es de parler d'un sujet tabou comme la sexualité, encadré par les éléments de la Toile de l'égalité et du modèle pédagogique critique, les étudiant.es peuvent mieux comprendre leur rôle comme enseignant.es et élargir leur compréhension d'équité et d'égalité. Iels sont plus réceptif.ves aux contenus qui viennent confronter leurs valeurs et leurs croyances si notre intention n'est pas de convaincre ou de juger, mais plutôt de questionner et d'expliquer.

Qui plus est, il est primordial d'outiller les futur.es enseignant.es à parler de ces sujets difficiles, puisque cela fera partie de leur rôle, peu importe la matière scolaire qu'iels enseigneront. Pour réaliser un réel changement positif sur le plan de l'égalité des genres et de l'acceptation de la diversité sexuelle et de genre, tous.tes les intervenant.es scolaires ont un



rôle à jouer. Or, les mêmes problèmes sont soulevés encore et encore : le manque de formations disponibles (Bragg et al., 2020 ; Robinson et al., 2019), d'appui et de ressources (Action Canada pour la santé et les droits sexuels, 2020 ; Cohen et al., 2012 ; Richard, 2019 ; Thomas et Aggleton, 2016). Un tel cours répond, du moins en partie, à ces obstacles et devrait donc, selon nous, être obligatoire pour tous.les candidat.es au baccalauréat en enseignement, quel que soit le niveau qu'ils enseigneront — incluant le primaire et le préscolaire (Hall, 2019 ; Schneider et Hirsch, 2018).

Références

- Action Canada pour la santé et les droits sexuels. (2020, avril). *L'état de l'éducation à la sexualité au Canada*. <https://www.actioncanadashr.org/fr/ressources/rapports-et-analyses/2020-07-03-letat-de-leducation-la-sexualite-au-canada>
- Allen, L. (2008). They Think You Shouldn't be Having Sex Anyway: Young People's Suggestions for Improving Sexuality Education Content. *Sexualities*, 11(5), 573–594. <https://doi.org/10.1177/1363460708089425>
- Beasley, C. (2008). The challenge of pleasure: Re-imagining sexuality and sexual health. *Health Sociology Review*, 17(2), 151–163. <https://doi.org/10.5172/hesr.451.17.2.151>
- Bideau, K. (2023). Gender marketing. Dans *Dictionnaire encyclopédique et critique des publics*, <https://hal.science/hal-04022071>
- Bragg, S., Ponsford, R., Meiksin, R., Emmerson, L. et Bonell, C. (2020). Dilemmas of school-based relationships and sexuality education for and about consent. *Sex Education*, 21(3), 269–283. <https://doi.org/10.1080/14681811.2020.1788528>
- Brunet, M.-H. et Demers, S. (2018). Déconstruire le manuel d'histoire pour (re)construire des savoirs plus justes : récit de pratique en formation initiale et continue des enseignantes et des enseignants. *Recherches féministes*, 31(1), 123–140. <https://doi.org/10.7202/1050657ar>



- Cameron-Lewis, V. et Allen, L. (2012). Teaching pleasure *and* danger in sexuality education. *Sex Education*, 13(2), 121–132. <https://doi.org/10.1080/14681811.2012.697440>
- Chang, H. (2016). *Autoethnography as method*. Routledge. <https://doi.org/10.4324/9781315433370>
- Charte canadienne des droits et libertés, art. 15, partie 1 de la Loi constitutionnelle de 1982, constituant l'annexe B de la Loi de 1982 sur le Canada (R.-U.), 1982, ch. 11.
- Code des droits de la personne, L.R.O. 1990, chap. H.19
- Cohen, J., Byers, E. et Sears, H. (2012). Factors affecting Canadian teachers' willingness to teach sexual health education. *Sex Education*, 12(3), 299–316. <https://doi.org/10.1080/14681811.2011.615606>
- Collet, I. (2016). Former les enseignant-e-s à une pédagogie de l'égalité. *Le Français aujourd'hui*, 193(2), 111–126. <https://doi.org/10.3917/lfa.193.0111>
- Collet, I. (2018). Dépasser les « éducations à » : vers une pédagogie de l'égalité en formation initiale du personnel enseignant. *Recherches féministes*, 31(1), 179–197. <https://doi.org/10.7202/1050660ar>
- Collet, I. (2021). *Appliquer une pédagogie de l'égalité dans les enseignements d'informatique*. Interstices.info. <https://interstices.info/appliquer-une-pedagogie-de-legalite-dans-les-enseignements-dinformatique/>
- Collet, I., Magni, G. et Pont, E. (2024). Former les enseignant-es à la prise en compte des rapports sociaux dans l'espace du genre : la Toile de l'égalité comme outil d'analyse et d'intervention. *Raisons éducatives*, 28(1), 153–179. <https://doi.org/10.3917/raised.028.0153>
- Conseil d'information et d'éducation sexuelles du Canada. (2019). *Lignes directrices canadiennes pour l'éducation en matière de santé sexuelle*. CIÉSCAN.



https://www.sieccan.org/files/ugd/1332d5_3146ce70d24f43edb9c3d563af31793b.pdf

Coy, M., Kelly, L., Vera-Gray, F., Garner, M. et Kanyeredzi, A. (2016). From 'no means no' to 'an enthusiastic yes': Changing the Discourse on Sexual Consent Through Sex and Relationships Education. Dans *Global Perspectives and Key Debates in Sex and Relationships Education: Addressing Issues of Gender, Sexuality, Plurality and Power* (p. 84–99). Palgrave Macmillan UK. https://doi.org/10.1057/9781137500229_6

Dalley, P. et Tcheumtchoua Nzali, W. (2022). D'hier à demain : vers une francophonie inclusive en contexte minoritaire canadien. *Éducation et francophonie*, 50(3). <https://doi.org/10.7202/1091114ar>

de Montigny, B. et Brunet, M.-H. (2024b). Consentement et éducation à la sexualité : une analyse du programme-cadre ontarien d'éducation physique et santé. *Revue des sciences de l'éducation*, 50(2). <https://doi.org/10.7202/1119359ar>

Descheneaux, J., Pagé, G., Piazzesi, C., Pirotte, M., et Fédération du Québec pour le Planning des naissances. (2018). *Promouvoir des programmes d'éducation à la sexualité positive, inclusive et émancipatrice : méta-analyse qualitative intersectionnelle des besoins exprimés par les jeunes*. Service aux collectivités de l'Université du Québec à Montréal/Fédération du Québec pour le planning des naissances. https://www.ledevoir.com/documents/pdf/18-09-28_etude_sexualite.pdf

Engebretson, K. E. (2021). Untangling sexism and classism: Attempting complex discussion about sexual violence in teacher education. *Gender and Education*, 33(2), 217–234. <https://doi.org/10.1080/09540253.2019.1680806>

Fédération du Québec pour le planning des naissances. (2018). *Petit manuel pour une éducation à la sexualité positive, inclusive et émancipatrice*. https://bv.cdeacf.ca/CF_PDF/59844.pdf

Fine, M. (1988). Sexuality, Schooling, and Adolescent Females: The Missing Discourse of Desire. *Harvard Educational Review*, 58(1), 29–53. <https://doi.org/10.17763/haer.58.1.u0468k1v2n2n8242>



- Fine, M. et McClelland, S. (2006). Sexuality Education and Desire: Still Missing after All These Years. *Harvard Educational Review*, 76 (3), 297–338.
<https://doi.org/10.17763/haer.76.3.w5042g23122n6703>
- Freire, P. (2021). *La pédagogie des opprimés* (traduit par É. Dupau et M. Kerhoas). Éditions de la rue Dorion. (Ouvrage original publié en 1968)
- GLSEN et Harris Interactive. (2012). *Playgrounds and Prejudice: Elementary School Climate in the United States: A Survey of Students and Teachers*.
<https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED528732.pdf>
- Groupe de travail. (2021). *Rapport sur la pénurie des enseignantes et des enseignants dans le système d'éducation en langue française de l'Ontario*. Gouvernement de l'Ontario.
<https://files.ontario.ca/edu-report-on-shortage-teachers-french-language-education-system-fr-2021-06-17.pdf>
- Hall, A. (2019). *Consent Is a Privileged Discussion: Discursively Constructing Sexual Consent in Sex Education* [Thèse de maîtrise, Southern Illinois University]. ProQuest Dissertations Publishing.
- Hirst, J. (2008). Developing sexual competence? Exploring strategies for the provision of effective sexualities and relationships education. *Sex Education*, 8(4), 399–413.
<https://doi.org/10.1080/14681810802433929>
- Janssens, A., Blake, S., Allwood, M., Ewing, J. et Barlow, A. (2020). Exploring the content and delivery of relationship skills education programmes for adolescents: a systematic review. *Sex Education*, 20(5), 494–516.
<https://doi.org/10.1080/14681811.2019.1697661>
- Kingsbury, M., Hammond, N. G., Johnstone, F. et Colman, I. (2022). Suicidality among sexual minority and transgender adolescents: A nationally representative population-based study of youth in Canada. *Canadian Medical Association Journal*, 194(22), E767–E774.
<https://doi.org/10.1503/cmaj.212054>



- Krief, B. (2018, 24 février). Pourquoi les hommes ne portent-ils pas (tous) des jupes ? *Le Nouvel Obs*. <https://www.nouvelobs.com/societe/20180223.OBS2642/pourquoi-les-hommes-ne-portent-ils-pas-tous-des-jupes.html>
- Lamb, S., Lustig, K. et Graling, K. (2013). The use and misuse of pleasure in sex education curricula. *Sex Education*, 13(3), 305–318. <https://doi.org/10.1080/14681811.2012.738604>
- Lorcerie, F. (dir.). (2021). *Éducation et diversité : les fondamentaux de l'action* (Nouvelle éd). Presses universitaires de Rennes. <https://doi.org/10.4000/books.pur.147105>
- Ministère de l'Éducation de l'Ontario. (2019). *Le curriculum de l'Ontario de la 1^{re} à la 8^e année : éducation physique et santé*. <http://www.edu.gov.on.ca/fre/curriculum/elementary/2019-education-physique-sante-1rea8e-annee.pdf>
- Ministère de l'Éducation de l'Ontario. (2015). *Le curriculum de l'Ontario de la 9^e à la 12^e année : éducation physique et santé*. <https://www.edu.gov.on.ca/fre/curriculum/secondary/health9to12Fr.pdf>
- Moriceau, J. (2019). Explorer sa propre expérience: L'autoethnographie : conter soi-même comme un autre. Dans J.-L. Moriceau et R. Soparnot (dir.), *Recherche qualitative en sciences sociales: S'exposer, cheminer, réfléchir ou l'art de composer sa méthode* (p. 53–66). EMS Editions.
- Morin, G. et Descheneaux, J. (2022). Diversité culturelle et religieuse : recension exploratoire des écrits scientifiques en éducation à la sexualité. *Alterstice*, 11(1), 57–68. <https://doi.org/10.7202/1091895ar>
- Pound, P., Denford, S., Shucksmith, J., Tanton, C., Johnson, A. M., Owen, J., Hutten, R., Mohan, L., Bonell, C., Abraham, C. et Campbell, R. (2017). What is best practice in sex and relationship education? A synthesis of evidence, including stakeholders' views. *BMJ Open*, 7(5), 1-11. <https://doi.org/10.1136/bmjopen-2016-014791>



- Rathus, S. A., Nevid, J. S., Fichner-Rathus, L. et McKay, A. (2016). *Human sexuality in a world of diversity* (5e éd canadienne). Pearson Canada.
- Richard, G. (2015). Taire ou exposer la diversité sexuelle ? Impacts des normes de genre et de l'hétéronormativité sur les pratiques enseignantes. *Genre, sexualité & société*, 13. <https://doi.org/10.4000/gss.3365>
- Richard, G. (2019). *Hétéro, l'école ? Plaidoyer pour une éducation antioppressive à la sexualité*. Les éditions du remue-ménage.
- Richard, G. (2023). *Sexualité positive, oui !* Université de Genève. https://www.unige.ch/cmcss/application/files/4116/9381/2143/brochure_sexualites_education_PROD_I.pdf
- Robinson, D. B., Maclaughlin, V. et Poole, J. (2019). Sexual health education outcomes within Canada's elementary health education curricula: A summary and analysis. *The Canadian Journal of Human Sexuality*, 28(3), 243–256. <https://doi.org/10.3138/cjhs.2018-0036>
- Rondeau, K. (2011). L'autoethnographie : une quête de sens réflexive et conscientisée au cœur de la construction identitaire. *Recherches Qualitatives*, 30, 48. <https://doi.org/10.7202/1084830ar>
- Schneider, M. et Hirsch, J. S. (2020). Comprehensive Sexuality Education as a Primary Prevention Strategy for Sexual Violence Perpetration. *Trauma, Violence, & Abuse*, 21(3), 439–455. <https://doi.org/10.1177/1524838018772855>
- Solar, C. (1998). *Pédagogie et équité*. Éditions Logiques.
- Sundaram, V., Maxwell, C. et Ollis, D. (2016). Where does violence against women and girls work fit in? exploring spaces for challenging violence within a sex-positive framework in schools. Dans V. Sundaram et H. Sauntson (dir.), *Global Perspectives and Key Debates in Sex and Relationships Education: Addressing Issues of Gender, Sexuality, Plurality and Power* (p. 68–83). <https://doi.org/10.1057/9781137500229>



Taylor, C. G. et Peter, T. (2012). *Every class in every school final report on the first national climate survey on homophobia, biphobia, and transphobia in Canadian schools*. Egale Canada Human Rights Trust.

Thomas, F. et Aggleton, P. (2016). School-Based Sex and Relationships Education: Current Knowledge and Emerging Themes. Dans V. Sundaram et H. Sauntson (dir.), *Global Perspectives and Key Debates in Sex and Relationships Education: Addressing Issues of Gender, Sexuality, Plurality and Power* (p. 13–29). Palgrave Pivot.

Thorpe, JR. (2024, 20 février). The History of Men & Skirts, From Ancient Times To Today. *Bustle*.
<https://www.bustle.com/style/were-dresses-made-for-men-skirts>

Wiacek Le Verger, A. (2019). Présentation de la modélisation en PNL. Relation maître–
apprenti. *Roczniki Humanistyczne*, 67(8), 185–200.
<https://doi.org/10.18290/rh.2019.67.8-12>