

Les caractéristiques de l'enseignant d'éducation sexuelle

Louise Gaudreau

université du québec à montréal

Louis Ste-Marie

université de montréal

La recherche rapportée dans cet article consistait à étudier les caractéristiques de l'enseignant d'éducation sexuelle pour voir si elles se distinguaient de celles des enseignants des autres domaines. Les résultats obtenus à l'aide de l'analyse discriminante ont confirmé la distinction. Celle-ci dépend de caractéristiques qui se retrouvent sur un continuum souplesse/conformisme. L'enseignant d'éducation sexuelle devrait posséder des caractéristiques qui en font une personne plus souple que conformiste.

The goal in this research was to decide whether sex educators' psychological characteristics are different from those of teachers in other subject areas. Discriminant analysis confirmed that the distinction depends on a flexibility/conformity continuum of characteristics. In sex education, the teacher should be more flexible than conformist.

Les programmes scolaires comme ceux de sciences morales, sciences familiales, biologie ou sciences de la nature servent souvent de contexte pédagogique pour aborder l'éducation sexuelle des enfants et des adolescents.¹ Grâce au précédent créé en l'intégrant dans ces autres matières et justifié amplement par des préoccupations de santé mentale, physique et sociale, l'éducation sexuelle se présente aujourd'hui comme un domaine de formation particulier d'une importance grandissante dans les milieux scolaires.

S'il revient à l'école de s'acquitter globalement des responsabilités pédagogiques en matière d'éducation sexuelle, ce sont les enseignants qui doivent les assumer concrètement. Il est par conséquent tout à fait approprié de songer à leur offrir une formation en éducation sexuelle. Or, il est rare que des enseignants aient bénéficié d'une formation universitaire de premier cycle en éducation sexuelle, comme le baccalauréat en sexologie offert par l'Université du Québec à Montréal. Les programmes de formation des maîtres n'incluent généralement pas de cours obligatoires en éducation sexuelle. Aussi, plusieurs enseignants doivent-ils improviser dans ce

domaine. Certes, il existe des sessions de perfectionnement en éducation sexuelle. Exceptionnellement, la durée totale de cette formation se prolonge jusqu'à 45 heures tandis que, généralement, elle est d'une dizaine d'heures ou moins et, au plus, d'une trentaine d'heures. L'expérience passée a déjà montré l'insuffisance de ces sessions de perfectionnement en éducation sexuelle (Scales, 1981; Tremblay, 1980). Les enseignants doivent donc se fier à leurs qualités personnelles et professionnelles s'ils veulent assurer la réussite de leur enseignement dans ce domaine. Il s'avère alors pertinent de se demander si ceux-ci ne devraient pas posséder des caractéristiques propres à leur tâche d'enseignants en éducation sexuelle.

LES CARACTÉRISTIQUES PROPRES À L'ENSEIGNANT D'ÉDUCATION SEXUELLE

La recherche rapportée dans cet article a donc consisté à vérifier si des caractéristiques sont spécifiques à l'enseignant d'éducation sexuelle et le distinguent des enseignants des autres domaines. Par caractéristiques, nous entendons l'ensemble des éléments qui constituent les traits personnels et professionnels de l'intervenant (valeurs, connaissances, expérience, par exemple) ainsi que ses habiletés et comportements pédagogiques et para-pédagogiques (aptitude à organiser ses cours, façon de communiquer avec l'élève, habileté à travailler en équipe, implication dans divers organismes scolaires, par exemple).

Les caractéristiques de l'enseignant ont fréquemment retenu l'attention des penseurs et des chercheurs spécialisés en éducation sexuelle. Plusieurs ont exprimé leurs souhaits à cet égard en disant de l'enseignant qu'il devait, par exemple, être à l'aise avec sa propre sexualité, bien connaître ce domaine d'enseignement ou être respectueux des valeurs des élèves et du milieu (Brues & Greenberg, 1981, pp. 30-31). Des recherches rigoureuses visant à identifier les caractéristiques de l'enseignant sont toutefois relativement rares. Et ces recherches se sont surtout intéressées à l'étude de programmes d'éducation sexuelle en ne s'attardant que superficiellement aux caractéristiques de l'enseignant (Kilmann, Wanlass, Sabalis, & Sullivan, 1981).

Certaines recherches ont toutefois permis de mettre en évidence des caractéristiques dont plusieurs nous sont apparues spécifiques à l'enseignant d'éducation sexuelle et d'autres plus générales, c'est-à-dire propres à tout enseignant peu importe son domaine d'enseignement. Dans le premier cas, se retrouvent des caractéristiques telles que l'enthousiasme et un sentiment de confort dans sa tâche d'éducation sexuelle; une connaissance adéquate de la discipline sexologique, des questions contemporaines impliquant la sexualité et du matériel didactique destiné à l'éducation sexuelle; un état émotif positif face à sa propre sexualité. Par contre, d'autres caractéristiques

ne nous ont pas semblé spécifiques à l'enseignant d'éducation sexuelle bien qu'elles soient considérées comme importantes dans l'enseignement. Ce sont des caractéristiques telles que la capacité de créer un environnement chaleureux, respectueux, ou celle de faciliter l'expression des besoins, de reconnaître la variété des valeurs; ou la propension de l'enseignant à s'actualiser, à s'auto-diriger, ou à s'auto-déterminer (Kilmann, Wanlass, Sabalis, & Sullivan, 1981; Kirby, Alter, & Scales, 1979; Yarber & McCabe, 1981). Nous voulions donc vérifier si l'enseignant d'éducation sexuelle possédait des caractéristiques distinctives.

MÉTHODOLOGIE

Pour atteindre l'objectif de notre recherche, nous aurions pu avoir recours à l'observation directe d'enseignants en éducation sexuelle afin de les comparer à des enseignants dans d'autres secteurs. Mais la situation de l'éducation sexuelle à l'école et l'implantation à peine amorcée d'un programme spécifique dans cette matière rendaient une telle démarche pratiquement impossible (au Québec du moins). Aussi, à l'instar d'autres chercheurs comme Kirby, Alter et Scales (1979), la stratégie que nous avons adoptée a consisté à demander l'avis de spécialistes, professionnels non-enseignants et enseignants, intervenant tous directement ou indirectement en éducation sexuelle auprès des enfants et des adolescents, sur les caractéristiques qu'ils jugeaient importantes pour l'enseignant d'éducation sexuelle. Comme notre hypothèse stipulait que ces caractéristiques distinguaient l'enseignant d'éducation sexuelle des autres enseignants, nous avons ajouté un second groupe de spécialistes, des enseignants ceux-là, provenant de la plupart des secteurs d'enseignement existants au primaire et au secondaire. Ces derniers devaient nous livrer leur avis sur les caractéristiques qu'ils jugeaient importantes pour l'enseignant de leur domaine respectif.

Les répondants

Ce sont des enseignants de domaines connexes tels la biologie, la morale ou la religion et des professionnels non-enseignants tels des travailleurs sociaux, des infirmières ou des psychologues qui, jusqu'à présent, sont principalement intervenus en éducation sexuelle au primaire, au secondaire et dans des organismes non scolaires préoccupés par la sexualité des jeunes (Gaudreau, 1985). Ces personnes étaient donc bien placées pour décrire et juger de l'importance des caractéristiques nécessaires à l'enseignant d'éducation sexuelle. Leur participation à une recherche sur ce sujet permettait de refléter la situation qui a prévalu ou prévaut encore dans ce domaine de la formation des jeunes. Aussi, le premier groupe de

répondants comprenait-il des individus dont l'activité professionnelle (enseignement ou autre pratique professionnelle) se déroule auprès d'enfants ou d'adolescents dans l'une ou l'autre des spécialités suivantes: enseignement de la biologie, enseignement de la morale ou de la religion, travail social ou intervention communautaire, nursing ou médecine, psychologie humaniste moderne, sexo-thérapie, psychothérapie, thérapie familiale, relations humaines, croissance personnelle.

Ce premier groupe de répondants (identifié ci-après par ES pour Education Sexuelle) comprenait 100 personnes. Leur sélection aléatoire a été effectuée à Montréal et dans les régions périphériques par commission scolaire et par école pour les enseignants et par territoire de Département de santé communautaire (DSC) ainsi que par Centre local de services communautaires (CLSC) pour les autres.

Le second groupe de répondants formé d'enseignants dans d'autres domaines (identifié ci-après par AD pour Autre Domaine) comptait 60 enseignants du primaire et du secondaire sélectionnés aléatoirement tel que mentionné plus haut. Les enseignants du secondaire provenaient de différents champs d'enseignement tels les sciences humaines, les lettres, les mathématiques, les sciences morales et la religion, ou enseignaient au premier ou au second cycle du primaire.

Le questionnaire

Une liste des caractéristiques de l'enseignant constituait l'essentiel du questionnaire. Les caractéristiques ont été regroupées en catégories selon les aspects personnels et professionnels auxquels elles se rapportaient. Ces catégories sont identifiées plus loin. La conception de l'enseignant qui se dégage de cette catégorisation en est une qui le définit comme personne en fonctionnement pédagogique et para-pédagogique.

Les caractéristiques regroupées en catégories ont été présentées à cinq juges, spécialistes en éducation, en éducation sexuelle ou en sexologie et travaillant dans le domaine de la formation des enseignants ou des éducateurs-sexologues. Ces juges se sont prononcés sur la validité du contenu, de la catégorisation et sur la clarté des énoncés. Quatre-vingt-treize énoncés ont ainsi été retenus et regroupés comme suit: la personne: identité civile; expertise et formation; professionnalisme; philosophie; aspect affectif; aspect social; aspect cognitif; aspect moral; le fonctionnement pédagogique: planification; réalisation; évaluation; le fonctionnement para-pédagogique: relations avec les autres adultes; place dans l'institution.

En version finale, le questionnaire présentait la liste des énoncés sans faire référence à la catégorisation. Les répondants devaient coter chaque item de 0 (aucune importance) à 4 (extrême importance) sur quatre points,

selon l'importance qu'ils accordaient aux caractéristiques de l'enseignant d'éducation sexuelle dans le cas du groupe ES, et de l'enseignant de leur propre domaine, dans le cas du groupe AD.

Collecte des données

Le taux de réponse fut de 72% et la plupart des secteurs d'activités ou champs d'enseignement étaient représentés chez nos répondants. On peut décrire brièvement ces derniers en disant que leur âge variait de 30 à 50 ans; que les femmes étaient majoritaires, soit 60%; que la majorité des répondants détenait un diplôme universitaire de premier cycle; que les répondants-enseignants avaient généralement plus de 10 années d'expérience et que les autres répondants en avaient plus de 5 dans l'exercice de leur profession.

Techniques d'analyse

Les moyennes et les écarts-types obtenus à partir de nos données ont été soumises à l'analyse discriminante² car celle-ci permet non seulement de vérifier l'existence d'une distinction entre les réponses de groupes de répondants, mais aussi d'identifier les items impliqués dans cette distinction si elle se produit, tout en quantifiant la contribution apportée par chacun des items à cette discrimination (Cooley & Lohnes, 1971; Laforge, 1981; Nie, Hull, Jenkins, Steinbrenner, & Bent, 1975; Van de Geer, 1971). Parmi les méthodes possibles pour procéder à l'analyse discriminante, nous avons choisi d'appliquer l'approche hiérarchique ou stepwise method³ (Laforge, 1981; Nie, Hull, Jenkins, Steinbrenner, & Bent, 1975).

PRÉSENTATION DES RÉSULTATS

L'existence d'une distinction entre les réponses des groupes de répondants ES et AD est manifeste compte tenu du rapport F obtenu, soit 13,4 avec une signification de 0,00. La combinaison d'items responsables de la discrimination trouvée est présentée au tableau 1.

Au total, 12 items furent identifiés. Leur degré de participation à la distinction est représenté par les coefficients de discrimination standardisés qui révèlent le pouvoir discriminatoire de chaque item. Ainsi, on observe que l'énoncé 86 *se sent à l'aise de parler de sexualité* participe le plus à la distinction trouvée (voir tableau 1). Trois autres énoncés ont aussi contribué grandement à la distinction bien que leur participation soit moindre que celle de l'item 86. Il s'agit des items 3: *a une formation universitaire dans la spécialité*, 47: *se conforme à la morale chrétienne* et 20: *contrôle sa classe*.

TABLEAU 1
La fonction discriminante et ses principales variables

Numéro de la variable-item (et catégorisation)	Énoncé	Données par groupe (moyennes)		Coefficients standardisés de la fonction discriminante
		ES	AD	
86 (affectif)	Se sent à l'aise de parler de sexualité	3,82	2,49	-0,687
3 (formation)	A une formation universitaire dans la spécialité	1,92	2,88	0,480
47 (aspect moral)	Se conforme à la morale chrétienne	0,83	1,56	0,439
20 (réalisation)	Contrôle sa classe	2,90	3,70	0,407
89 (réalisation)	Fait faire de la clarification de valeurs	3,00	2,36	-0,333
57 (évaluation)	Evalue les connais- sances de ses élèves	2,31	3,02	0,317
66 (affectif)	S'accepte comme homme ou femme	3,63	3,42	0,282
16 (aspect moral)	Se conforme à des normes morales	2,20	2,95	0,166
56 (évaluation)	Tient des dossiers sur les élèves	0,99	1,98	0,103
71 (réalisation)	Donne du travail individuel	1,57	2,57	0,094
27 (évaluation)	Utilise des examens pour évaluer	1,39	2,72	0,058
4 (formation)	A un diplôme en éducation	2,42	3,37	0,043

Corrélation canonique de la fonction obtenue: 0,826

Lambda de Wilks: 0,317

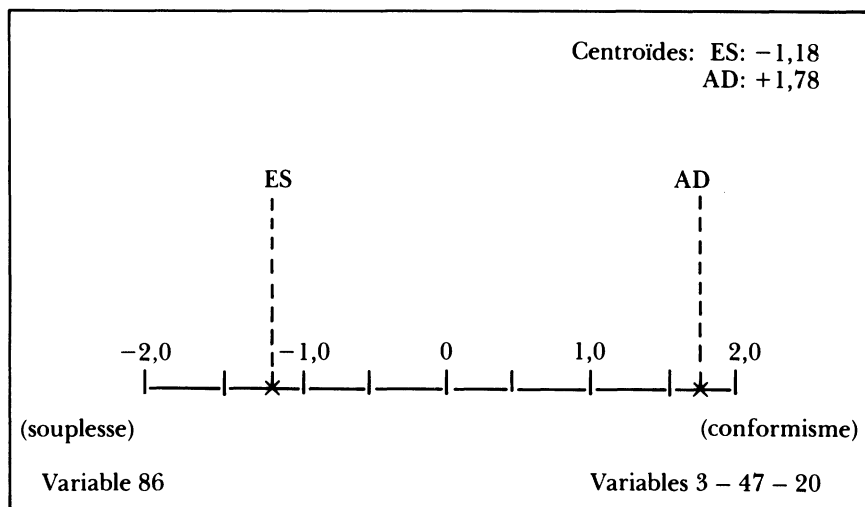
Test de chi carré: 91,8 (2 degrés de liberté et 0,00 de signification)

Valeur eigen de la fonction: 2,15

Variance cumulée: 100%

ES: éducation sexuelle

AD: autre domaine



ES: *éducation sexuelle*; AD: *autre domaine*.

FIGURE 1

Position des groupes ES et AD sur la fonction discriminante

Les résultats obtenus quant aux coefficients de discrimination des huit autres items de la fonction (énumérés au tableau 1) permettent de dire qu'ils ne jouaient qu'un rôle minime comparé aux quatre premiers. Même si ces huit autres items contribuent à la distinction (puisque'ils appartiennent à la fonction trouvée), ils sont tous largement tributaires de la définition que l'on peut donner de cette fonction à l'aide des quatre premiers items. Aussi, nous ne les retiendrons pas à ce moment-ci pour établir la signification générale de nos résultats.

En plus de nous renseigner sur le degré de contribution d'un item à la distinction trouvée, le coefficient de discrimination nous informe également sur le sens de cette participation. Le signe du coefficient permet en effet de dire que l'aisance à parler de sexualité (item 86, le plus discriminant) s'oppose aux trois autres items identifiés plus haut. Le continuum de la fonction discriminante est présenté à la figure 1. Sur ce continuum, l'item 86 est situé au pôle qui correspond au signe négatif du coefficient de discrimination tandis que les trois autres items sont placés à l'autre pôle. La figure 1 illustre la séparation maximale qui s'est produite entre les centroïdes (ou moyennes dans un espace dimensionnel) de nos deux groupes de répondants.

Nos résultats montrent que l'enseignant d'éducation sexuelle se distingue des autres sur la base d'un continuum de caractéristiques particulières. Ce continuum implique principalement l'aisance de l'enseignant

à parler de sexualité en opposition avec sa formation universitaire dans la spécialité enseignée, au fait de se conformer à la morale chrétienne et au contrôle qu'il exerce sur sa classe.

DISCUSSION

Les différences qui opposent l'enseignant d'éducation sexuelle à celui des autres domaines méritent une attention particulière en regard de la formation et de la sélection des maîtres. Il apparaît en effet aux yeux des spécialistes que l'enseignant doit acquérir à l'occasion de sa formation ou doit déjà posséder des caractéristiques singulières pour accomplir adéquatement sa tâche d'enseignement en éducation sexuelle. Il importe donc d'apporter quelques éclaircissements sur le continuum de ces caractéristiques distinctives. Nous tenterons de le faire en comparant nos données avec les résultats d'autres chercheurs, en interprétant nos résultats à la lumière de la catégorisation initiale des caractéristiques et en indiquant comment nous avons inféré les concepts qui ont servi à définir le continuum de caractéristiques.

Le sentiment d'aisance

Le sentiment d'aisance est apparu comme l'élément le plus significatif pour distinguer l'enseignant d'éducation sexuelle. Or, cette aisance est aussi la caractéristique jugée la plus importante par le groupe ES (voir la moyenne au tableau 1). Des auteurs tels Kirby, Alter et Scales (1979) ont obtenu des résultats semblables en interrogeant une centaine de spécialistes non-enseignants mais experts en sexologie, en thérapie sexuelle, en planification des naissances ou en éducation familiale et sexuelle. Ils ont constaté l'importance de retrouver chez l'enseignant un sentiment de confort face à la sexualité et à l'intervention pédagogique en éducation sexuelle. Toutefois, cette recherche ne comparait pas l'enseignant d'éducation sexuelle à ceux des autres domaines.

D'autres recherches arrivent à des conclusions semblables. Kilmann, Wanlass, Sabalis et Sullivan (1981), par exemple, ont observé des intervenants à l'oeuvre dans une expérience d'éducation sexuelle. Ils ont conclu que les meilleurs d'entre eux possédaient une bonne connaissance de la sexualité et avaient une grande facilité à recourir à cette connaissance lors de l'intervention. Yarber et McCabe (1981) ont pour leur part trouvé qu'une disposition émotive positive envers sa propre sexualité (nommée érotophilie) s'avérait une caractéristique déterminante chez l'enseignant et dans l'éducation sexuelle des jeunes. Les personnes érotophiles avaient davantage tendance à insérer dans leurs cours les sujets *chauds* en éducation sexuelle tandis que les autres tentaient de les éviter ou les omettaient

carrément. Si l'on admet que ces observations font référence au sentiment d'aisance éprouvé par l'enseignant, on peut conclure que nos données concordent avec les résultats obtenus par ces auteurs. Un fort sentiment d'aisance à parler de sexualité implique un confort face à sa sexualité et face à la sexualité (American Association of Sex Educators, Counsellors and Therapists, 1972; Comité catholique du Conseil supérieur de l'éducation, 1976; Flaherty & Smith, 1981; Graham & Smith, 1984; Johnson & Belzer, 1973; Juhasz, 1970; Reed & Munson, 1976; Renshaw, 1973).

La différence: des caractéristiques allant de la souplesse au conformisme

Les résultats de l'analyse discriminante permettent d'observer plus que la simple importance de certaines caractéristiques nécessaires à l'enseignant. Les caractéristiques qui ont contribué à cette différence sur le continuum ont été choisies à cause de l'importance de leur rôle dans la différenciation entre l'enseignant d'éducation sexuelle et celui des autres domaines. La question à débattre était donc celle de la nature de cette différenciation. D'après nos résultats, le sentiment d'aisance est apparu relié à d'autres caractéristiques qui, elles aussi, ont contribué à définir le sens de cette aisance, bien que ce soit par opposition. Ces éléments, au nombre de quatre, ont donc été pris en considération pour établir la nature du continuum.

Le premier de ces éléments, l'aisance à parler de sexualité, évoque l'idée d'une certaine ouverture ou, plus exactement, d'une forme de souplesse chez l'enseignant: souplesse affective face à lui-même et à sa sexualité, souplesse dans la communication sur les sujets à connotation sexuelle, souplesse aussi devant la multitude et la variété des aspects que peuvent revêtir les contenus d'enseignement reliés à la sexualité. Voyons maintenant comment le concept de souplesse s'applique pour décrire le continuum de caractéristiques si on tient compte cette fois des huit énoncés de caractéristiques qui jouaient un rôle mineur dans la distinction.

D'après nos résultats, un seul de ces énoncés se retrouve au pôle négatif du continuum, soit du côté de la souplesse. Il s'agit de l'énoncé 89: *fait faire de la clarification de valeurs* (voir tableau 1). Si on se fie aux différents modèles d'enseignement décrits par Joyce et Weil (1982), les stratégies de clarification de valeurs ne concordent pas avec l'utilisation d'un contenu d'enseignement pré-établi et fixe. Ce genre de méthodes s'éloigne de celles qui sont conventionnelles en entraînant enseignant et élèves dans un questionnement ouvert à propos d'un contenu émergeant d'interactions fort variées. La souplesse de l'enseignant demeure donc reflétée ici par sa flexibilité face au contenu couvert et devant les aléas de la démarche des élèves.

Or, à l'opposé, les énoncés 3, 47 et 20 (voir tableau 1), choisis pour leur importance dans leur contribution à la différenciation, laissent entendre que l'enseignant est fidèle à certaines lignes de conduite relativement

précises. Ce dernier se soumet aux exigences d'une formation universitaire dans la discipline sexologique (énoncé 3) ou à des règles d'action et des préceptes moraux (énoncé 47). Il prend en main la conduite de la classe en établissant des cadres de contrôle qui la régissent (énoncé 20). Ces énoncés ont en commun l'idée d'une certaine rigidité dans le sens d'un respect assez étroit d'usages établis. Cette idée correspond au concept de conformisme et s'oppose à celui de souplesse.

Le concept de conformisme s'applique aussi, mais à des degrés divers, aux sept derniers énoncés (voir tableau 1). Ainsi, le fait de détenir un diplôme en éducation (énoncé 4) ou de se conformer à des normes morales (énoncé 16) rappellent deux des trois énoncés déjà mis à contribution pour définir le concept de conformisme (les énoncés 3 et 47). Trois autres énoncés font référence à la vérification des acquisitions de connaissances et à des modalités d'évaluation (énoncés 27, 56 et 57). Ils traduisent l'exercice d'un certain contrôle par le maître des cheminements des jeunes et du fonctionnement pédagogique. Même si elles sont légitimes, on peut dire de telles préoccupations face à l'évaluation qu'elles consistent à vérifier le degré de conformité du cheminement des élèves comparé aux objectifs prévus, au contenu couvert, ou aux efforts pédagogiques déployés ou encore au rendement espéré. Par conséquent, de tels énoncés s'apparentent au contrôle de la classe par le maître (énoncé 20), ce qui a déjà servi à définir le concept de conformisme.

Enfin, s'accepter en tant qu'homme ou femme (énoncé 66) évoque une certaine conformité harmonieuse avec le modèle masculin ou féminin retrouvé en soi. De plus, on peut admettre que l'enseignant qui donne du travail individuel (énoncé 71) se conforme à certaines modalités pédagogiques relativement conventionnelles. Si on admet cela, il est possible de conclure que le concept de conformisme englobe, bien qu'à des degrés variables, l'ensemble des énoncés à coefficients positifs.

Nous avons inféré que la différence entre les enseignants d'éducation sexuelle et ceux d'autres domaines résidait dans un continuum de caractéristiques allant de la souplesse au conformisme. L'enseignant d'éducation sexuelle doit être plus souple que conformiste tandis que, pour les enseignants dans d'autres domaines, le contraire est vrai.

Les caractéristiques non spécifiques à l'enseignant d'éducation sexuelle

Aucune des caractéristiques reliées au fonctionnement para-pédagogique ne s'est retrouvée sur le continuum souplesse/conformisme (comme en fait foi la catégorisation des énoncés apparaissant au tableau 1). Même si elles méritent une certaine attention en éducation, les relations de l'enseignant avec d'autres adultes (les parents, les autres enseignants ou la direction) ou

sa façon de composer avec l'institution scolaire n'ont pas une importance spécifique en éducation sexuelle si on compare ce domaine aux autres domaines de l'éducation. Des caractéristiques telles *inspirer la confiance de la direction ou des parents* et qualifiées d'importantes en éducation sexuelle par des chercheurs comme Kirby, Alter et Scales (1979), devraient être considérées comme des caractéristiques que tout enseignant doit posséder.

Il en est ainsi de certains aspects du fonctionnement pédagogique de l'enseignant telle la planification de l'enseignement. Nos résultats suggèrent en effet que l'habileté à bien préparer ses cours ne constitue pas une qualité propre à l'enseignant d'éducation sexuelle. Au plan personnel, ni l'identité civile de l'enseignant d'éducation sexuelle (sexe ou statut civil, par exemple), ni son champ d'expertise ou son expérience personnelle, ni sa philosophie, ses aspects social et cognitif, ne le distinguent des autres. Ce n'est donc pas à ces caractéristiques qu'il faudrait faire principalement attention lorsqu'on choisit un enseignant d'éducation sexuelle ou lorsqu'on lui offre une formation spécifique.

CONCLUSION

En éducation sexuelle, on se penche sur des phénomènes et des réalités particulièrement chargés d'affects, de satisfactions et d'insatisfactions, de valeurs, de tabous, d'interdits et de désirs, d'incertitudes tout autant que de mythes et de croyances. Cela n'est généralement pas le cas des objets d'enseignement des autres disciplines scolaires telles le français, les mathématiques, les sciences exactes ou la géographie. L'enseignant d'éducation sexuelle doit s'immiscer dans un aspect habituellement secret, voire trouble de la vie des gens. Pour ce faire, il dispose de son jugement, de son expérience et d'informations souvent confuses et partielles. La pédagogie de l'éducation sexuelle n'en est qu'à ses tout premiers pas tant au plan de la recherche qu'à celui de l'expérience scolaire. L'enseignant doit donc se fier à ses habiletés et faire de son propre chef les meilleurs choix, non seulement parmi les informations qu'il possède, mais aussi parmi les méthodes pédagogiques qu'il connaît déjà. La souplesse face aux méthodes à utiliser et au contenu d'enseignement est donc particulièrement requise chez l'enseignant d'éducation sexuelle. Somme toute, certains savoirs, certains savoir-être et certains savoir-faire peuvent être communs à l'enseignant d'éducation sexuelle et à ceux des autres domaines. Mais il reste qu'une grande souplesse sur le plan personnel et professionnel constitue une caractéristique fondamentale pour faire d'un enseignant un bon éducateur en sexualité humaine.

NOTES

¹ Pour faciliter la lecture, les termes référant à des personnes ont été utilisés au masculin et incluent le masculin et le féminin.

² Pour une description plus détaillée de cette technique, le lecteur peut se référer à Cooley et Lohnes (1971), Laforge (1981), Nie, Hull, Jenkins, Steinbrenner et Bent (1975) et Van de Geer (1971).

³ Celle-ci consiste à introduire les items étape par étape dans les procédés de calcul selon les données soumises. Considérant les données respectives d'un sous-ensemble d'items, l'un deux est retenu d'après la valeur qu'il obtient pour un certain critère de sélection, le lambda de Wilks. Cet item est ensuite pairé avec chacun des autres pris séparément. Le calcul de leur valeur respective au lambda de Wilks est alors effectué et un second item est retenu; il s'agit de celui qui, conjugué au premier, obtient la meilleure valeur de sélection pour le lambda. Puis ces deux items sont combinés à chacun des autres à tour de rôle pour constituer des triplets et ainsi de suite. Ce processus se poursuit jusqu'à ce qu'aucun autre item encore disponible ne remplisse les conditions de sélection.

En plus du lambda de Wilks qui permet de hiérarchiser les items et de mesurer la discrimination produite entre les groupes ES et AD, d'autres critères interviennent dans la sélection afin de préalablement vérifier l'éligibilité des items. Ce sont le rapport F partiel (F-TO-ENTER) dont nous avons fixé le seuil à 1,0 et le niveau de tolérance que nous avons établi à 0,01. L'utilisation d'un item sous le niveau de tolérance influencerait les calculs subséquents et produirait des estimés inexacts. Et si le F partiel d'un item est inférieur au seuil fixé, l'item n'est pas éligible; mais le fait d'avoir fixé ce seuil à 1,0 permettait à presque tous les items capables de discriminer d'être retenus pour le calcul de leur lambda.

RÉFÉRENCES

- American Association of Sex Educators, Counsellors and Therapists. (1972). *The professional training and preparation of sex educators*. Washington, DC: Author.
- Brues, C. E., & Greenberg, J. S. (1981). *Sex education: Theory and practice*. Belmont, CA: Wadsworth Publishing.
- Comité catholique du Conseil supérieur de l'éducation. (1976). *L'éducation sexuelle dans les milieux scolaires catholiques du Québec*. Québec: Ministère de l'Éducation.
- Cooley, W. W., & Lohnes, P. R. (1971). *Multivariate data analysis*. New York: John Wiley.
- Flaherty, C., & Smith, P. B. (1981). Teacher training for sex education. *Journal of School Health*, 51, 261-264.
- Gaudreau, L. (1985). *Les caractéristiques de l'enseignant(e) dans les programmes d'éducation sexuelle*. Thèse de doctorat non publiée, Université de Montréal.
- Graham, C. A., & Smith, M. M. (1984). Operationalizing the concept of sexuality comfort: Applications for sexuality educators. *Journal of School Health*, 54, 429-442.
- Johnson, W. R., & Belzer, E. G. (1973). *Human sexual behavior and sex education*. Philadelphia: Lea and Febiger.
- Joyce, B., & Weil, M. (1982). *Models of teaching*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice-Hall.
- Juhasz, A. M. (1970). Characteristics essential to teachers in sex education. *Journal of School Health*, 40, 17-19.

- Kilman, P. R., Wanlass, R. L., Sabalis, R. F., & Sullivan, B. (1981). Sex education: A review of its effects. *Archives of Sexual Behavior*, 10, 177-205.
- Kirby, D., Alter, J., & Scales, P. (1979). *An analysis of U.S. sex education programs* (Vol. 1). Bethesda, MD: Mathtech.
- Laforge, H. (1981). *Analyse multivariée*. Paris et Montréal: Éditions Études Vivantes.
- Nie, N. H., Hull, C. H., Jenkins, J. G., Steinbrenner, K., & Bent, D. H. (1975). *Statistical package for the social sciences* (2nd ed.). New York: McGraw Hill.
- Reed, D., & Munson H. (1976). Resolution of one's self: An important first step for sexuality educators. *Journal of School Health*, 46, 31-34.
- Renshaw, D. (1973). Sex education for educators. *Journal of School Health*, 43, 645-650.
- Scales, P. (1981). Sex education in the 70's and 80's: Accomplishments, obstacles and emerging issues. *Family Relations*, 30, 557-566.
- Tremblay, J. (1980). *L'expérience québécoise en éducation sexuelle à la lumière d'expériences étrangères*. Thèse de doctorat non publiée, Université de Montréal.
- Van de Geer, J. P. (1971). *Introduction to multivariate analysis for the social sciences*. San Francisco: W. H. Freeman.
- Yarber, W. L., & McCabe, G., Jr. (1981). Teacher characteristics and the inclusion of sex education topics in grades 6-8 and 9-11. *Journal of School Health*, 51, 288-291.

Ziel dieser Forschungsarbeit war zu entscheiden, ob sich die Eigenschaften von Erziehern in der Sexualkunde von denen von Lehrern in anderen Bereichen unterscheiden. Durch discriminante Analyse wurde bestätigt, daß ein solcher Unterschied von einem Eigenschaften-Kontinuum von Flexibilität/Konformität abhängt. In der Sexualerziehung sollte der Lehrer eher flexibel als konformistisch sein.

La meta en esta investigación fue decidir si las características de los educadores de sexo eran diferentes de aquellas de los profesores en otras materias. Un análisis discriminante confirmó que la distinción depende de la continuidad de las características de flexibilidad/conformidad. En la educación sexual, el profesor debe ser más flexible que conformista.

Louise Gaudreau est professeure au Département de sexologie, Université du Québec à Montréal, C.P. 8888, Succursale A, Montréal, Québec, H3C 3P8 et Louis Ste-Marie est professeur à la Faculté des sciences de l'éducation, Université de Montréal, C.P. 6128, Succursale A, Montréal, Québec, H3C 3J7.