

L'éducation à la sexualité et aux relations : vers une approche intégrée aux études sociales*

Deborah Rogow† et Nicole Haberland
Population Council, New York, USA

Partout dans le monde, les normes et les différences de pouvoir entre les sexes affectent profondément les attitudes, les pratiques et la santé sexuelles des filles comme des garçons. L'éducation à la sexualité et aux relations (ESR) ouvre une voie propice à la réflexion des jeunes sur les entendements traditionnels du genre qui menacent leur santé, jetant par la même occasion les bases de vies sexuelles gratifiantes. On déplorera pourtant que de nombreux programmes ESR n'abordent, au mieux, que superficiellement la question des normes sexuelles et la valorisation de l'esprit critique. Pire encore, dans certains pays en développement, les programmes ESR n'atteignent pas la majorité des filles âgées de 15 à 19 ans, dont une vaste proportion ne fréquente tout simplement pas l'école. Ce document préconise l'ancrage de l'éducation à la sexualité et aux relations dans le cadre des études sociales, avec mise en valeur du genre et du contexte social. L'approche peut encourager la réflexion critique, jeter les bases de leçons ultérieures plus explicitement axées sur les questions de nature sexuelle, faire la lumière sur les liens entre l'inégalité des sexes et d'autres problèmes de société, favoriser la considération de la question dans une optique des droits humains peut-être moins sujette à controverse que la thématique plus technique de la sexualité et, but ultime, elle finira peut-être par s'avérer essentielle à l'assurance de meilleures issues de santé sexuelle. L'expérience des programmes communautaires apporte des leçons utiles à la conception et à l'évaluation de ces approches dans les écoles.

Introduction

Les normes de genre et les déséquilibres de pouvoir entre les sexes affectent négativement les attitudes, les pratiques et la santé sexuelles des filles aussi bien que des garçons. Dans le contexte des pays industrialisés comme dans celui du monde en développement, la recherche documente amplement ce rapport. Ainsi, les attitudes traditionnelles à l'égard des rôles sexuels et les inégalités de pouvoir dans les relations hétérosexuelles intimes sont associées à une initiation sexuelle précoce, à un plus grand nombre de partenaires et à une plus grande fréquence des rapports sexuels, à de plus faibles taux d'usage du préservatif et de pratique contraceptive et à de plus hauts taux d'infection à VIH (Jorgensen et al., 1980 ; MacCorquodale, 1984 ; Foshee & Bauman, 1992 ; Marsiglio, 1993 ; Pleck et al., 1993 ; Kowaleski-Jones & Mott, 1998 ; Karim et al., 2003 ; Dunkle et al., 2004).¹

* Cet article est une version électronique d'un article publié dans *Sex Education: Sexuality Society Learning* © 2005 Copyright Taylor & Francis. *Sex Education: Sexuality Society Learning* est accessible en ligne à : <http://www.informaworld.com/openurl?genre=article&title=Sex%20Education&issn=1468%2d1811&volume=5&issue=4&page=333&epage=344&doi=10%2e1080%2f14681810500278188&date=2005%2d11&atitle=Sexuality%20and%20relationships%20education%253a%20toward%20a%20social%20studies%20approach&aulast=Rogow&aufirst=Deborah&sid=informa%3ainformaworld>

† Auteur correspondant. Population Council, One Dag Hammarskjöld Plaza, New York, NY 10017, USA.
Courriel : drogow@igc.org

D'autres études menées dans des contextes aussi divers que la Chine (Parish et al., 2004), le Pérou (Caceres et al., 1997), les États-Unis (Martin et al., 1999) et l'Ouganda (Koenig et al., 2004) révèlent que les filles et les jeunes femmes qui ont été soumises à la contrainte sexuelle sont significativement moins susceptibles d'utiliser le préservatif et plus susceptibles de faire état de symptômes d'infection de l'appareil génital et/ou de grossesses non planifiées. Les filles et les garçons tendent par ailleurs à avoir des rapports sexuels pour des raisons différentes : les filles invoquent le désir d'amour et d'approbation, tandis que les garçons mentionnent davantage la curiosité et le plaisir (ministère mongolien de la Santé et du Bien-être social et Fonds des Nations Unies pour la population, 1996 ; Eggleston et al., 1999 ; Rani et al., 2003).

Aiguillonnés par la constance de ces observations et à la lumière généralement jetée sur la question par la pandémie du VIH/sida, les décideurs expriment de plus en plus le besoin d'accorder une plus grande attention aux questions de genre dans les efforts de promotion de la santé sexuelle. Le Programme d'action de la Conférence internationale de 1994 sur la population et le développement reconnaît que « le sens des responsabilités en matière sexuelle, l'attention envers l'autre et l'égalité dans les relations entre les sexes, *en particulier lorsqu'ils sont inculqués pendant les années de formation*, favorisent des relations harmonieuses entre hommes et femmes, fondées sur le respect de l'autre » (ONU, 1995, alinéa 7.34 ; emphase ajoutée). Dix ans plus tard (2004), à l'occasion de la Journée mondiale de lutte contre le sida, le Secrétaire général de l'ONU, M. Kofi Annan lançait un appel en faveur

... [d']un changement positif qui donne aux femmes et aux filles plus de prise sur leur propre vie et plus de confiance en elles-mêmes. Un changement qui transformera les relations entre les femmes et les hommes à tous les niveaux de la société. Un changement qui ne peut survenir que grâce à l'éducation des filles, à des réformes législatives et sociales, à une plus grande prise de conscience chez les hommes et à un plus grand sentiment de leurs responsabilités.

Et Peter Piot (2004), Directeur exécutif de l'ONUSIDA et Secrétaire général adjoint des Nations Unies, de lui faire écho :

Les méthodes de prévention telles que la méthode dite ABC (Abstinence, Be faithful and use Condoms, c'est-à-dire abstinence, fidélité et emploi de préservatifs) est utile mais ne suffit pas à protéger les femmes là où les inégalités entre les sexes prévalent dans tous les domaines. Il faut faire en sorte que les femmes puissent choisir ou non de se marier, décider quand elles souhaitent avoir des rapports sexuels et avec qui elles souhaitent en avoir et convaincre leurs partenaires d'utiliser des préservatifs.

L'Organisation mondiale de la santé a identifié, outre les différences entre les

¹ Les normes sexuelles et la dynamique du genre ont été définies et mesurées de diverses manières selon, par exemple, « les attitudes traditionnelles relatives au rôle du genre masculin », mesurées sur une échelle de rang, de virilité et d'anti-féminité (Marsiglio, 1993 ; Pleck et al., 1993), une « échelle des rôles traditionnellement féminins » (Kowaleski-Jones & Mott, 1998), une échelle de « stéréotypage féminin » (Foshee & Bauman, 1992), une cote des « attitudes à l'égard des rôles sexuels » égalitaire ou traditionnelle (MacCorquodale, 1984), un indice des « perceptions égalitaires des rôles sexuels » (Karim et al., 2003), une échelle relationnelle du « pouvoir féminin » (Jorgensen et al., 1980) et une échelle d'évaluation du « contrôle masculin de la relation courante d'une femme » (Dunkle et al., 2004).

sexes, la réponse aux besoins des jeunes adolescents, l'exploration d'approches d'enseignement et d'apprentissage adaptées au niveau de l'audience et l'accès aux adolescents vulnérables, parmi les principaux facteurs à considérer lors de l'élaboration des interventions (2004). L'éducation à la sexualité et aux relations (ESR) ouvre clairement une voie qui permet aux jeunes de transcender les entendements sexuels traditionnels qui menacent leur santé, jetant par la même occasion les bases de vies sexuelles gratifiantes.

Malheureusement, les directives et les programmes d'éducation à la sexualité reflètent rarement ces conclusions de la recherche et ces préoccupations stratégiques (Sexuality Information and Education Council of the United States [SIECUS], 1996 ; Swann et al., 2003 ; Centers for Disease Control, 2004).² Les programmes varient considérablement mais, en termes de contenu comme de portée (dans le monde en développement surtout), beaucoup omettent toujours les réalités de l'inégalité entre les sexes. Cet article décrit dans les grandes lignes les lacunes rencontrées et présente les arguments en faveur de l'exploration de nouvelles approches d'accroissement et d'évaluation de l'efficacité de l'ESR.

Lacunes actuelles de contenu

Le contenu pose tout autant problème dans le monde industrialisé que dans les pays en développement. Dans une large mesure, les programmes d'éducation à la sexualité ne reflètent toujours pas les préceptes aujourd'hui connus du rôle fondamental du genre dans la formation des attitudes et des comportements sexuels. Ayant entrepris une analyse de contenu préliminaire de quelques-uns des programmes d'éducation à la sexualité plus généralement connus ou largement utilisés, nous avons relevé dans beaucoup que la problématique du genre (pour autant qu'elle soit même abordée) a tendance à l'être de manière superficielle.³

Bien que les programmes traditionnels analysés à ce jour ne forment pas un échantillon représentatif, plusieurs points semblent dignes d'attention. On relève notamment, parmi les thèmes « tenant compte des sexospécificités » le plus souvent considérés, la contrainte et le comportement masculin. Ceux de l'homophobie, du plaisir féminin ou les dimensions sexuées des relations buccogénitales sont bien moins souvent abordés. Quant à la réflexion sur la discrimination sexiste fondamentale qui règne dans la société et aux points que Kofi Annan et Peter Piot soulignent pourtant comme les plus critiques –

² Notamment, dans la troisième édition de ses directives d'éducation complète à la sexualité (Guidelines for Comprehensive Sexuality Education), SIECUS s'oriente de manière encourageante vers une plus grande incorporation des questions de genre (SIECUS, 2004).

³ Au niveau de la première phase, nos critères principaux de sélection des programmes en ont été l'usage généralisé et/ou l'efficacité documentée. (Nous avons aussi cherché plusieurs programmes non traditionnels restants largement axés sur le sexisme.) À ce titre, l'analyse reflète plus un état informel de la situation qu'un échantillon représentatif. Bien que l'accès se soit avéré inégal et que l'analyse de contenu soit toujours en cours, nous avons, à ce jour, examiné 24 programmes. Un rapport plus complet sera produit en fin d'analyse d'un échantillon plus complet.

l'autonomisation des filles à travers la réforme législative et sociale, la transformation des relations entre les sexes et l'assurance que les filles puissent prendre elles-mêmes leurs décisions d'activité sexuelle, de mariage et d'usage du préservatif – ils sont généralement totalement absents. En bref, l'éducation à la sexualité est relativement déconnectée du contexte social dans lequel l'activité sexuelle se déroule.

L'analyse critique est tout aussi négligée. Comme l'affirment plusieurs auteurs, l'information relative au genre ne suffit pas. Les filles aussi bien que les garçons doivent développer un esprit critique qui leur permette de réfléchir utilement à la manière dont le genre façonne, directement et indirectement, leur vie sexuelle et leurs relations, pour en arriver à transcender les rôles si profondément ancrés (Barcelona & Laski, 2002 ; Barker, 2003). Les faits démontrent combien l'encouragement de cette réflexion critique sur la socialisation des rôles sexuels peut changer les attitudes et les comportements sexuels (Rogow, 2000 ; Pulerwitz et al., 2004). Dans les programmes ordinaires analysés, pourtant, la promotion du sens critique et de la réflexion sur les normes de genre figure rarement parmi les objectifs d'apprentissage. Les programmes qui cherchent à encourager cette pensée mettent généralement l'accent sur les valeurs et les comportements individuels. Ici encore, le lien avec le contexte social n'est pas établi, au risque de renforcer le sentiment de « culpabilité » personnelle des jeunes face aux obstacles rencontrés dans la recherche de leur bien-être sexuel. De même, lorsque les leçons sur le genre et la société sont simplement reléguées à la fin du programme, elles n'apportent guère de renforcement utile à celles précédemment consacrées à la sexualité ou aux relations.

Lacunes actuelles d'accès

Le problème ne se limite cependant pas au manque d'attention accordée au genre dans le contenu des programmes. Dans certains pays en développement, la plupart des jeunes, de sexe féminin en particulier, échappent carrément aux programmes ESR proposés dans les écoles. Pour une grande proportion de filles, la scolarisation est rare, surtout aux niveaux où les programmes ESR sont généralement organisés. Ainsi, au Sénégal, 9 % seulement des filles de 15 à 19 ans fréquentent le lycée ; au Kenya, la proportion est de 13 % et au Bangladesh, elle est de 20 %. La tendance est moins prononcée dans d'autres contextes, notamment en Amérique latine : en Colombie, par exemple, 49 % des filles de 15 à 19 ans sont scolarisées (Population Council, 2001a, b, c, 2002).

Où sont donc les filles absentes des écoles ? Beaucoup sont mariées. Au Sénégal, plus du quart (29 %) le sont déjà et au Bangladesh, elles le sont à 50 % (Population Council, 2001a, c). Dans la grande majorité des cas, le mariage, pour une fille, exclut la scolarisation.⁴

⁴ Mensch et al. (2004) ont documenté l'association entre le moindre niveau d'éducation atteint et le mariage : parmi les femmes de 20 à 24 ans d'Asie du Sud et du Sud-Est, la proportion de celles mariées avant l'âge de 18 ans passe de 17,3 % parmi celles scolarisées pendant au moins huit ans à 55,7 % parmi celles scolarisées

Ironiquement, ce sont pourtant ces jeunes épouses qui ont sans doute le plus besoin d'une éducation ESR. Dans une étude des données de 25 pays, Bruce et Clark (2003) ont constaté que, dans chaque pays considéré, la proportion de filles mariées qui avaient eu des rapports sexuels durant la dernière semaine écoulée était supérieure à celle des filles célibataires sexuellement actives qui en avaient aussi eus. La différence s'explique, en partie, par le désir de grossesse des filles mariées. Toutefois, même les filles *célibataires* sexuellement actives qui partageaient ce désir se sont avérées moins susceptibles que leurs homologues mariées d'avoir eu des rapports sexuels non protégés durant la dernière semaine écoulée. Qui plus est, les filles mariées sont généralement moins informées sur les questions de santé sexuelle. Ainsi, lors d'une enquête à grande échelle menée en Indonésie, 86 % des filles célibataires de 15 à 19 ans avaient entendu parler du VIH/sida, par rapport à 59 % seulement de celles mariées (Achmad & Westley, 1999).

Même parmi les adolescentes scolarisées, beaucoup n'ont pas encore atteint les niveaux intermédiaire et secondaire où les programmes ESR sont généralement proposés. Au Kenya, par exemple, 36 % des filles de 15 à 19 ans n'en sont encore qu'au niveau d'instruction primaire (Population Council, 2001b). Comme l'ont observé Mensch and Lloyd (1998), ce retard est imputable, en partie, au non-acquittement des droits d'inscription et aux autres exigences qui amènent beaucoup de jeunes (filles surtout) à entrer à l'école sur le tard ou à ne pas s'y rendre régulièrement, d'où la nécessité de répéter plusieurs années. Dans leur étude de trois districts kenyans, ces mêmes auteurs ont découvert que 79 à 94 % des jeunes de 12 à 18 ans fréquentent l'école primaire. Dans un tel contexte, même les filles scolarisées sont donc peu susceptibles d'assister aux classes ESR organisées.

Comble de malheur, sous leur configuration actuelle, les projets communautaires n'atteignent pas toujours non plus les adolescentes. Ainsi, selon une étude menée au Zimbabwe, deux fois plus de garçons que de filles fréquentent les centres intégrés de loisirs et services de santé génésique (Erulkar, 2003). Cela sans compter que de nombreux centres de jeunesse semblent atteindre une cohorte de jeunes adultes plutôt que d'adolescents. Une récente évaluation, par le Population Council, de 26 centres de jeunesse dans quatre pays d'Afrique subsaharienne a en effet révélé un nombre généralement faible de jeunes bénéficiaires, par rapport aux jeunes d'âge plus avancé ou d'âge adulte même. Dans les zones d'influence des centres kenyans, par exemple, 86 % des clients avaient plus de 20 ans et 26 % dépassaient la limite d'âge supérieure de 24 ans (Erulkar, 2003).

En somme, dans de nombreux pays en développement, les modèles existants

pendant 0 à 3 ans. De même, en Afrique occidentale et centrale, la proportion est de 14,1 % parmi les femmes instruites pendant au moins huit ans et de 70,5 % parmi celles instruites pendant 0 à 3 ans. En Amérique du Sud, les pourcentages correspondants sont de 10,8 et 41,7 %. Ces mêmes auteurs font remarquer qu'une partie, mais pas la totalité, du déclin du mariage précoce s'explique par la scolarisation accrue des filles.

des programmes d'éducation à la sexualité ne sont vraisemblablement pas adéquatement configurés pour atteindre la grande majorité des filles exclues des segments d'élite de la société. Étant donné la pauvreté des ressources disponibles aux efforts d'ESR, ces lacunes – d'accès aussi bien que de contenu – sont particulièrement préoccupantes.

Vers une approche intégrée aux études sociales

L'analyse de ces lacunes laisse entendre la nécessité d'un glissement de contenu et de portée des programmes ESR. Il serait utile de recadrer ces programmes, en y mettant l'accent moins sur les aspects purement biologiques de la sexualité mais davantage, et plus tôt, sur le contexte social dans lequel les attitudes sexuelles se forment, les décisions sexuelles se prennent et les scénarios sexuels se déroulent. Cette approche recadrée trouverait plus opportunément sa place, non plus (ou du moins plus exclusivement) sous la rubrique santé/biologie, mais dans ce que l'on pourrait qualifier plus largement d'études sociales ou d'instruction civique.⁵

Plusieurs arguments s'inscrivent en faveur de ce nouvel ancrage de l'ESR. D'abord, les études sociales représentent une « discipline » propice à la réflexion analytique et à l'esprit critique, et ce dès les premières années d'école. Bien que l'on associe souvent les études sociales aux domaines de l'histoire et de la géographie, elles couvrent généralement aussi les leçons interdisciplinaires des mouvements sociaux, des communautés, du droit public, de la culture et de la thématique sociale contemporaine. Par exemple, dans de nombreux pays, les études sociales engagent les étudiants sur les questions de la discrimination raciale, de la croissance démographique et de l'actualité politique. L'esprit critique ainsi développé – que Paulo Freire (1974, p. 66) définit comme « poser les problèmes de l'humanité dans ses relations avec le monde » – peut du reste s'appliquer, sans autre intervention, à de nombreux autres sujets.

Même lorsque les approches pédagogiques sont plus traditionnelles, les sujets abordés dans le cadre des études sociales peuvent susciter une plus large réflexion sur les thèmes de l'individu face à la société, du soi face à autrui, de la culture démocratique et des notions d'égalité et d'inégalité.⁶ Dans de nombreux contextes

⁵ Les écoles structurent différemment leurs disciplines d'instruction. Ce qui compte cependant, c'est le tissage combiné du contexte social et de la sexualité. En d'autres termes, les éducateurs chargés de l'instruction relative à la sexualité pourraient incorporer des modules cadres sur le contexte social ou, inversement, les programmes d'études sociales pourraient servir de point d'entrée aux rubriques simultanées ou ultérieures relatives à la « sexualité ». De plus, même si l'expression « études sociales » est assez largement utilisée de par le monde, des approches interdisciplinaires comparables sont introduites dans certains contextes au titre de branches d'enseignement telles que l'instruction civique, la religion, la vie en société et l'éthique (Csank, 2005 ; Lkhagvasuren, 2005 ; Marques, 2005 ; Rajani 2005 ; RamaRao, 2005).

⁶ Bien que les études sociales n'impliquent pas toujours une pédagogie de nature interactive, la discipline possède une longue tradition et une vaste réserve de ressources propices à une culture de classe ouverte, à l'analyse critique et à la réflexion utile. Il est intéressant de noter que, s'étant penché sur diverses analyses multinationales (World Values Survey et International Association for the Evaluation of Educational Achievement), Pettersson (2003) a conclu qu'une culture de classe ouverte était étroitement associée aux attitudes positives de « bonne citoyenneté ». Pettersson a par ailleurs comparé l'association de facteurs

(y compris aux États-Unis), les programmes ou modules de cours définis permettent parfois aux enseignants de compléter leurs leçons et lectures ordinaires d'un dialogue plus interactif. Par exemple, les leçons d'études sociales les plus élémentaires, sur la citoyenneté, les structures familiales et la communauté, se prêtent parfaitement à la réflexion critique sur le rôle des femmes et l'égalité entre les sexes.

En deuxième lieu, les leçons sur le genre données dans le cadre des études sociales jettent de solides bases à l'enseignement ultérieur des sujets explicitement sexuels. L'approche semble bien plus logique que la procédure inverse (qui consiste à ajouter à l'éducation sexuelle des leçons de conjoncture sociale et de genre). Les raisons disparates des rapports sexuels des filles et des garçons ; les échanges de rapports sexuels contre d'autres faveurs ; le continuum entre les relations sexuelles mutuellement désirées et le viol ; la manière dont les normes de la masculinité sapent la confiance en soi du jeune garçon et conduisent aux pressions de performance pour prouver sa virilité et son hétérosexualité ; la violence sexiste ; les minorités sexuelles et la mutilation génitale des filles : il s'agit bien là de questions d'ordre fondamentalement *social*.

Leur complexité fait aussi que ces questions d'ESR sont actuellement souvent omises des programmes d'éducation sexuelle, ou qu'elles y sont inefficacement abordées. Même un sujet aussi « sexospécifique » et technique que la promotion du préservatif illustre bien le problème : quelle est en effet l'utilité de l'information sur la méthode si les élèves n'ont pas réfléchi, de manière critique, à la manière dont leur aptitude effective à utiliser le préservatif se heurtera peut-être à l'obstacle des relations entre les sexes ? Ainsi la norme sexuellement différenciée qui cause la gêne des filles à l'idée d'acheter des préservatifs et l'anxiété des garçons à celle de perdre leur érection pendant la pose du préservatif (Costa, 1998). Si les jeunes apprenaient d'abord à analyser les forces sociales qui régissent leurs relations intimes, sans doute l'éducation sexuelle et aux relations serait-elle beaucoup plus simple.

Il y a beaucoup à apprendre des quelques programmes qui ont choisi d'aborder les questions de la santé sexuelle à travers l'encouragement de la réflexion sur les normes sociales. « Conocimiento Es Salud/Poder » (la connaissance, c'est la santé et le pouvoir), aux États-Unis, et « Exploring Masculinities » (explorer la masculinité), dans les lycées de garçons en Irlande, en constituent deux exemples rares organisés sur une année de scolarité. L'effort est sinon largement mené par les organisations de nature communautaire, en particulier dans le monde en développement. Au Nigeria, par exemple, le programme ESR de la Girls Power

environnementaux de macro-niveau et sociaux avec les attitudes des adolescents vis-à-vis de l'égalité entre les sexes. La plus forte corrélation favorable s'est révélée la présence d'un « climat de classe ouvert ». Ainsi, « plus l'atmosphère de la classe était ouverte, plus les attitudes vis-à-vis de l'égalité entre les sexes étaient positives » (Pettersson, 2003, p. 20). L'exposition aux médias d'information s'est avérée le second facteur d'association. Comme le fait remarquer Pettersson : « Un changement d'atmosphère dans la classe, de stricte à ouverte, associé à une exposition accrue aux médias, de faible à intense, fait augmenter le nombre d'élèves fortement favorables à l'égalité des sexes d'une proportion pouvant aller jusqu'à 50 % » (2003, p. 21).

Initiative repose sur le principe que l'égalité entre les sexes est essentielle à la jouissance que tirent les filles de leur sexualité et à leur santé sexuelle et reproductive (Madunagu, 2003). Au niveau le plus élémentaire, le programme du groupe aborde magistralement les thèmes des stéréotypes sexospécifiques, des droits des filles et de la violence sexiste. L'organisation kenyane Maendeleo Ya Wanawake encourage pour sa part le débat sur l'iniquité de l'éducation et de la loi, en tant qu'élément central de sa lutte contre la mutilation génitale des filles. Le groupe s'est d'abord concentré sur la reconnaissance que les normes sexuelles sont régies par les gardiens dominants de la culture, en l'occurrence les hommes et les anciens. Il a ainsi consciemment cherché à promouvoir le « changement ... pour que les filles et les femmes assument le rôle de co-gardiennes d'une culture apte à les protéger et à les autonomiser » (Mohamud et al., 2002, p. 455). Aux États-Unis, Girls Inc. assure la mise en œuvre de son programme de prévention de la grossesse dans le contexte de six autres programmes d'autonomisation et de connexité sociale qui encouragent, notamment, l'analyse critique du sexisme dans les médias, de la participation aux activités sportives et de l'alphabétisme économique (Girls Inc., 2005).

Troisièmement, le lien entre l'inégalité entre les sexes et d'autres problèmes de nature sociale est étroit. Les questions qui sous-tendent les discussions relatives au genre (la manière dont la loi et les normes sociales perpétuent toutes deux un déséquilibre de pouvoir dans les relations humaines) reflètent et renforcent la pensée critique sur les droits humains, la démocratie et l'égalité en général. Depuis la Conférence internationale de 1994 sur la population et le développement, plusieurs projets éducatifs axés sur l'analyse critique du genre ont réussi à ancrer leurs travaux au sein d'une promotion plus large de la citoyenneté. Ici encore, les programmes communautaires innovateurs apportent des exemples utiles et accessibles. Ainsi, le programme de l'institut Calabar International Institute for Research, Information and Development voit dans « l'éveil de la conscience antisexiste et critique ... un aspect important de la lutte pour la démocratisation plus large du Nigeria » (Girard, 2003, p. 25).⁷ Le lien n'est d'ailleurs pas propre aux pays en développement : dans leur analyse des données de la World Values Survey (enquête mondiale des valeurs), Inglehart et al. (2002) affirment que le soutien grandissant de l'égalité entre les sexes représente un facteur critique – et, certes, le corrélait le plus fort – de démocratisation dans les sociétés industrielles et postindustrielles.

La discussion de la socialisation du rôle sexuel ne se limite bien sûr pas aux seules questions de discrimination à l'encontre des filles et des femmes. Les élèves peuvent aussi bénéficier d'un apprentissage qui les aide à comprendre et à analyser en tant que phénomènes sociaux les pressions et les risques associés à la virilité et à l'hétéronormativité au sens traditionnel. Les groupes Salud y Genero

⁷ L'institut CINSTRID et la Girls Power Initiative mentionnée plus haut ont tous deux élaboré et documenté ces approches en collaboration étroite avec l'IWHC (International Women's Health Coalition, coalition internationale pour la santé des femmes).

au Mexique, Men As Partners en Afrique du Sud, Instituto ProMundo au Brésil et Men Can Stop Rape, de même que la Gay/Straight Alliance aux États-Unis, ne représentent que quelques exemples des nombreuses organisations ciblées, à ces égards, sur les jeunes hommes.

En quatrième lieu, la concentration des études sociales sur le genre (avec mise en valeur des droits humains, de la dignité et de la non-discrimination et non-violence) pourrait s'avérer, d'un point de vue politique, moins « sensible » et sujette à polémique que les leçons relatives aux aspects techniques de la sexualité. Loin de nous l'idée que la discussion critique des questions de genre n'ouvrira pas de profonds débats (bien au contraire), mais beaucoup d'enseignants se sentiront probablement plus à l'aise à l'idée de préparer des leçons sur les normes sexuelles plutôt que sur les sujets plus sensibles des rapports sexuels, de la masturbation, de la sûreté relative des relations buccogénitales et anales ou du cycle de réponse sexuelle. De même, les leçons relatives aux attitudes sociales à l'égard de l'homosexualité peuvent être moins embarrassantes et plus appropriées que celles relatives à l'homosexualité en soi. L'étude du genre, élément concentré, en un certain sens, de ce que l'on appelle aussi Vie familiale ou Questions de vie, est parfois aussi moins sujette à controverse parmi les cadres scolaires et les parents. Le cas échéant, un programme d'études sociales peut ouvrir la voie à une éducation ESR critique réussie, en parfaite harmonie avec l'âge de l'audience.⁸

Cinquième argument, la filière des études sociales permet, par sa compatibilité avec l'enseignement primaire, d'atteindre les filles avant qu'elles ne quittent l'école. Comme l'indiquent clairement les données des pays pauvres en ressources mentionnées plus haut, beaucoup de filles ne fréquentent ni l'enseignement secondaire, ni les centres communautaires. Leurs taux d'inscription dans les écoles primaires sont cependant plus encourageants. Ainsi, dans les pays à faibles revenus, les taux d'inscription des filles de 10 à 14 ans sont deux fois supérieurs à ceux de la tranche de 15 à 19 ans (69 % par rapport à 34 %) ; côté masculin, trois garçons de 10 à 14 ans sur quatre sont scolarisés, par rapport à moins de la moitié (46 %) de ceux de 15 à 19 ans (Lloyd, 2004).

Les chercheurs trouvent dans les études réalisées sur les jeunes les arguments en

⁸ Il reste à voir comment les leçons relatives aux droits humains et à la non-discrimination (sexuelle) seraient reçues dans les contextes activement mobilisés contre le féminisme. Kristin Luker (à paraître) a étudié le conflit de la politique sur l'éducation sexuelle aux États-Unis et déclare dans *The Hidden Sexual Revolution* (la révolution sexuelle cachée) que la bataille contre l'éducation sexuelle (aux États-Unis pour le moins) sert de façade à une guerre culturelle plus profonde contre l'évolution des normes sexuelles, en ce qui concerne le mariage surtout. Selon Luker, la position progressiste du « droit à la connaissance » souvent caractéristique de la défense de l'éducation sexuelle ne tient pour ainsi dire pas compte des préoccupations fondamentales de genre qui alimentent en fait l'opposition à ces programmes et ce sont ces opposants qui gagnent rapidement du terrain. Les praticiens font état d'expériences différentes. Par exemple, le projet américain « Knowledge is Health/Power » s'est heurté à une résistance active à deux sujets « d'éducation sexuelle » : la contraception d'urgence et une proposition par les étudiants de distribution du préservatif à l'école ; les sujets plus « sociaux » des droits humains, de l'égalité entre les sexes, de l'homophobie et des groupes sectaires n'ont quant à eux suscité aucune opposition (Snider-Simon, 2005). En revanche, le programme irlandais cité plus haut a rencontré l'opposition née du traitement perçu de la violence familiale, du féminisme, de la masculinité et du constructionnisme social (Mac an Ghaill et al., 2004).

faveur d'une éducation à la sexualité entamée à un plus jeune âge et dans les classes de moindre niveau (Eggleston et al., 1999 ; Gorgen et al., 1998). Dans certains cas, ce glissement revient malheureusement à limiter l'attention sur les aspects négatifs de la sexualité (la protection face aux abus) ou à présenter une instruction relative aux rapports sexuels et à la contraception à des enfants qui ne sont pas encore prêts à la recevoir. En revanche, une concentration culturellement appropriée sur les normes sociales relatives au genre pourrait convenir bien davantage aux enfants de moins de 12 ans qu'un programme essentiellement axé sur la sexualité en soi. La recherche laisse du reste entendre qu'il s'agit là de l'âge où l'apprentissage et l'assimilation des normes et des stéréotypes sexuels pourraient bien être les plus critiques (Foshee & Bauman, 1992). Ainsi, selon le contexte culturel considéré, les activités destinées aux enfants des écoles primaires pourraient les encourager à réfléchir aux questions suivantes : Qu'est-ce qui définit le garçon ? Et la fille ? En quoi sont-ils différents et identiques ? L'un est-il supérieur à l'autre ? Qui aide à la maison ? Être fort, qu'est-ce que cela veut dire ? Est-ce qu'une femme pourrait diriger le pays ? Est-il juste, pour les hommes, de battre les femmes ? Pourquoi marie-t-on les filles à un jeune âge ? Qui profite et qui souffre de la situation actuelle ?

Aux niveaux intermédiaires, les élèves peuvent commencer à réfléchir (toujours suivant le contexte local) aux questions suivantes : En quoi une relation humaine (amicale ou romantique) caractérisée par l'égalité diffère-t-elle d'une relation dans laquelle les deux partenaires ne jouissent pas de pouvoirs égaux ? À quels types de pressions les garçons sont-ils soumis, pour faire leurs preuves, et comment ces pressions affectent-elles leur bien-être ? Quelle est l'influence des messages médiatiques sur les normes et les attentes sexuelles ? Les filles et les garçons disposent-ils d'un même accès à l'espace public de la société ? Y a-t-il un meilleur moyen de vivre ?

Enfin, le recadrage de l'éducation à la sexualité – de manière à la faire reposer sur un fondement sensible au genre, sous l'égide des études sociales – pourrait en optimiser les effets. Si l'on considère que les normes sexuelles profondes contribuent aux issues de santé sexuelle et qu'elles ne sont pas immuables (Rogow, 2000 ; Pulerwitz et al., 2004), il semble raisonnable de penser que le remaniement des attitudes à l'égard du genre pourrait s'avérer essentiel, en fin de compte, à la transformation significative des indicateurs de l'éducation à la sexualité, en termes d'initiation sexuelle plus tardive, de promotion de la contraception et du préservatif et de réduction des taux d'infection et de grossesses non désirées, notamment.

Discussion

À en juger par les issues comportementales généralement observées, de nombreux programmes d'éducation à la sexualité produisent à l'heure actuelle des effets mixtes (Kirby, 2001 ; DiCenso et al., 2002 ; Speizer et al., 2003). Sans dénigrer les leçons tirées de programmes relativement plus efficaces, il ne faudrait pas

renoncer non plus à l'exploration d'approches plus audacieuses, aptes à atteindre de bien plus grands nombres de jeunes, et surtout de filles, et à produire, potentiellement, de bien meilleures issues. Les liens étroits entre le genre, la santé reproductive et d'autres issues, de même que, dans de nombreux contextes, la proportion relativement faible d'adolescentes scolarisées, apportent les arguments en faveur d'une éducation ESR centrée sur le genre et l'esprit critique, dès les premières années d'école. L'expérience des programmes communautaires, documentée dans une riche littérature d'études de cas, peut fournir d'importantes leçons de conception et d'évaluation de programmes destinés aux écoles.

L'appréciation de l'impact d'une approche axée sur les études sociales devra répondre à une méthodologie bien pensée. Certes, les interventions ciblées sur une audience plus jeune devront faire l'objet d'un *suivi à long terme*. Les données d'études occasionnelles d'évaluation de programmes axés sur la petite enfance laissent entendre non seulement une possibilité de mesure des effets à plus long terme, mais encore la capacité de ces programmes à améliorer la santé sexuelle et reproductive bien des années plus tard (Campbell, 1999, tel que cité dans Kirby, 2001).

De plus, les données relatives à toutes les mesures d'issue (y compris l'initiation sexuelle différée, la fréquence des rapports sexuels, la pratique contraceptive et l'usage du préservatif) devront être *ventilées suivant le sexe*. Chose étrange, cette ventilation n'est actuellement pas universelle dans la recherche d'évaluation de l'éducation à la sexualité. Même les programmes standard « sans préjugés sexistes » tendent à produire un effet différent sur les garçons et sur les filles. L'impact d'un contenu sexospécifique peut être plus variable encore, et la capture de ces issues comparatives est essentielle à l'amélioration conceptuelle des programmes.

Un programme d'études sociales chercherait vraisemblablement aussi à affecter un plus large éventail de mesures d'issue que celles incluses dans les évaluations types des programmes d'éducation à la sexualité. Par exemple, les responsables des programmes et les décideurs pourraient chercher à transformer certaines attitudes et comportements spécifiques en termes d'égalité des sexes et de droits humains. Plusieurs indicateurs concrets peuvent être mesurés. Par exemple, suivant le contexte local, les issues considérées pourraient comprendre : leadership au niveau des activités scolaires ; participation des filles aux activités sportives ; âge au moment du mariage ; attitudes à l'égard des rôles des hommes et des femmes dans la sphère sexuelle, familiale et économique ; et prévalence de la violence sexiste, du harcèlement sexuel, de l'intimidation homophobique et des pratiques préjudiciables et attitudes à leur égard. Ces mesures sont importantes en leur qualité d'antécédents à une piètre santé sexuelle, certes, mais aussi en tant qu'issues en soi.

Références

- Achmad, S. I. & Westley, S. B. (1999) Indonesian survey looks at adolescent reproductive health., in: *Asia-Pacific Population & Policy*, 51, 1–4.
- Annan K. (2004) *Secretary-General hails women as most courageous, creative champions in fight against HIV/AIDS*, World AIDS Day Message Press Release, 23 November 2004. SG/SM/9613. AIDS/85. OBV/454. Available online at: <http://www.un.org/News/Press/docs/2004/sgsm9613.doc.htm> (accessed 8 February 2005).
- Barcelona, D. & Laski, L. (2002) Introduction: what are we learning about sexuality education?, *Quality/Calidad/Qualité*, 12, 1–4.
- Barker, G. (2003) Introduction, *Quality/Calidad/Qualité*, 14, 1–4.
- Bruce, J. & Clark, S. (2003) Including married adolescents in adolescent reproductive health and HIV/AIDS policy, background paper presented at the *WHO/UNFPA/Population Council Technical Consultation on Married Adolescents*, Geneva, 9–12 December.
- Caceres, C. F., Marin, B. V., Hudes, E. S., Reingold, A. L. & Rosasco, A. M. (1997) Young people and the structure of sexual risks in Lima *AIDS*, 11(supplement 1), S57–S67.
- Campbell, F. A. (1999) Long-term outcomes from the Abecedarian study, *Biennial Meeting of the Society for Research in Child Development*, Albuquerque, NM, 16 April [cited in Kirby, 2001].
- Centers for Disease Control (2004) Guidelines for effective school health education to prevent the spread of AIDS, in: *CDC Healthy Youth! Sexual Behaviors School Health Guidelines*, reviewed 16 November 2004. Available online at: <http://www.cdc.gov/HealthyYouth/sexualbehaviors/guidelines/guidelines.htm> (accessed 3 February 2005).
- Costa, N. (1998) Integration of HIV/STD prevention in family planning, paper presented at the *AVSC International and IPPF/WHR Symposium: Male Participation in Sexual and Reproductive Health: New Paradigms*, Oaxaca, Mexico, 10–14 October.
- Csank, D. (2005) Personal communication, 13 May.
- DiCenso, A., Guyatt, G., Willan, A. & Griffith, L. (2002) Interventions to reduce unintended pregnancies among adolescents: systematic review of randomized controlled trials *British Medical Journal*, 324, 1426–1434.
- Dunkle, K., Jewkes, R., Brown, H., Gray, G., McIntyre, J. & Harlow, S. (2004) Gender-based violence, relationship power, and risk of HIV infection in women attending antenatal clinics in South Africa *The Lancet*, 363 (May 1), 1415–1421.
- Eggleston, E. and Jackson, J. & Hardee, K. (1999) Sexual attitudes and behavior among young adolescents in Jamaica, *International Family Planning Perspectives*, 25, 78–84.
- Erulkar, A. (2003) Examining the gender dimensions of popular adolescent programming concepts: what do they offer girls and boys?, paper presented at the *Background Document for a Population Council and UNFPA Workshop: Adolescent and Youth Sexual and Reproductive Health: Charting Directions for a Second Generation of Programming*, Population Council, New York, 1–3 May 2002.
- Foshee, V. & Bauman, K. (1992) Gender stereotyping and adolescent sexual behavior: a test of temporal order, *Journal of Applied Social Psychology*, 22, 1561–1579.
- Freire, P. (1974) *Pedagogy of the oppressed*. (M. Bergman Ramos, Trans., original Portuguese work published 1968) (New York, Seabury).
- Girard, F. (2003) My father didn't think this way: Nigerian boys contemplate gender equality, *Quality/Calidad/Qualité*, 14, 5–31.
- Girls Inc. (2005) *Programs*. Available online at: <http://www.girlsinc.org/ic/page.php?id = 1.2> (accessed 7 February 2005).
- Gorgen, R., Yansane, M., Marx, M. & Millimounou, D. (1998) Sexual behavior and attitudes among unmarried urban youths in Guinea, *International Family Planning Perspectives*, 24(2), 65–71.

- Inglehart, R., Norris, P. & Welzel, C. (2002) *Gender equality and democracy, world values survey*. Available online at: <http://www.worldvaluessurvey.org/library/latestpub.asp> (accessed 11 February 2005).
- Jorgensen, S., King, S. & Torrey, B. (1980) Dyadic and social network influences on adolescent exposure to pregnancy risk, *Journal of Marriage and the Family*, 42, 141–155.
- Karim, A. M., Magnani, R., Morgan, G. & Bond, K. (2003) Reproductive health risk and protective factors among unmarried youth in Ghana, *International Family Planning Perspectives*, 29, 14–24.
- Kirby, D. (2001) . *Emerging answers: research findings on programs to reduce teen pregnancy* (Washington, DC, National Campaign to Prevent Teen Pregnancy).
- Koenig, M., Zablotska, I., Lutalo, T., Nalugoda, F., Wagman, J. & Gray, R. (2004) Coerced first intercourse and reproductive health among adolescent women in Rakai, Uganda, *International Family Planning Perspectives*, 30, 156–163.
- Kowaleski-Jones, L. & Mott, F. (1998) Sex, contraception and childbearing among high-risk youth: do different factors influence males and females?, *Family Planning Perspectives*, 30, 163–169.
- Lkhagvasuren, O. (2005) Personal communication, 12 May.
- Lloyd, C. (Ed.). (2004) *Growing up global: the changing transitions to adulthood in developing countries* (Washington, DC, The National Academies Press).
- Luker, K. (forthcoming) *The hidden sexual revolution* (New York, W.W. Norton & Co.).
- Mac an Ghaill, M., Hanafin, J. & Conway, P. (2004) *Gender politics and exploring masculinities in Irish education: teachers, materials, and the media* (Dublin : National Council for Curriculum and Assessment).
- MacCorquodale, P. (1984) Gender roles and premarital contraception, *Journal of Marriage and the Family*, 46, 57–63.
- Madunagu, B. (Ed.) (2003) *Training manual level 1: adolescent sexuality, sexual and reproductive health and rights*. . Calabar, Nigeria : Girls Power Initiative. (2nd edn) (Calabar, Nigeria, Girls Power Initiative).
- Marques, M. (2005) Personal communication, 27 January.
- Marsiglio, W. (1993) Adolescent males' orientation toward paternity and contraception, *Family Planning Perspectives*, 25, 22–31.
- Martin, S., Matza, L., Kupper, L., Thomas, J., Daly, M. & Cloutier, S. (1999) Domestic violence and sexually transmitted diseases: the experience of prenatal care patients, *Public Health Reports*, 114, 262–268.
- Mensch, B. & Lloyd, C. (1998) Gender differences in the schooling experiences of adolescents in low-income countries: the case of Kenya, *Studies in Family Planning*, 29, 167–184.
- Mensch, B., Singh, S. & Casterline, J. (2004) Trends in the timing of first marriage among men and women in the developing world, paper presented at the *Annual Meeting of the Population Association of America*, Boston, 1–3 April.
- Mohamud, A., Radeny, S., Yinger, N., Kittony, Z. & Ringheim, K. (2002) Protecting and empowering girls: confronting the roots of female genital cutting in Kenya, in: N. Haberland & D. Measham (Eds) *Responding to Cairo: case studies of changing practice in reproductive health and family planning* (New York, Population Council).
- Mongolian Ministry of Health and Social Welfare and United Nations Population Fund (1996) *Adolescent reproductive health survey* (Ulan Bator, Mongolian Ministry of Health and Social Welfare).
- Parish, W. L., Wang, T., Laumann, E. O., Pan, S. & Luo, Y. (2004) Intimate partner violence in China: national prevalence, risk factors and associated health problems, *International Family Planning Perspectives*, 30, 174–181.
- Pettersson T. (2003) *Basic values and civic education. A comparative analysis of adolescent orientations towards gender equality and good citizenship, World Values Survey*. Available online at: <http://www.worldvaluessurvey.org/library/latestpub.asp> (accessed 5 January 2005).

- Piot P. (2004) *Message on the occasion of World Aids Day*. UNAIDS, 1 December. Available online at: http://www.unaids.org/NetTools/Misc/DocInfo.aspx?LANG=en&href=http://gva-doc-owl/WEBcontent/Documents/pub/Media/Speeches02/SP_Piot_WAD2004_01Dec04_en.pdf (accessed 8 February 2005).
- Pleck, J. H., Sonenstein, F. L. & Ku, L. C. (1993) Masculinity ideology: its impact on adolescent males' heterosexual relationships *Journal of Social Issues*, 49, 11–29.
- Population Council (2001a) *Facts about adolescents from the demographic and health survey: statistical tables for program planning: Bangladesh 1996–1997* (New York, Population Council).
- Population Council (2001b) *Facts about adolescents from the demographic and health survey: statistical tables for program planning: Kenya 1998* (New York, Population Council).
- Population Council (2001c) *Facts about adolescents from the demographic and health survey: statistical tables for program planning: Senegal 1992–1993 and 1997* (New York, Population Council).
- Population Council (2002) *Facts about adolescents from the demographic and health survey: statistical tables for program planning: Colombia 1995* (New York, Population Council).
- Pulerwitz, J., Barker, G. & Segundo, M. (2004) *Promoting healthy relationships and HIV/STI prevention for young men: positive findings from an intervention study in Brazil*, *Horizons Research Update* (Washington, DC, Population Council).
- Rajani, R. (2005) Personal communication, May.
- RamaRao, S. (2005) Personal communication, February.
- Rani, M., Figueroa, M. E. & Ainsle, R. (2003) The psychosocial context of young adult sexual behavior in Nicaragua: looking through the gender lens, *International Family Planning Perspectives*, 29, 174–181.
- Rogow, D. (2000) Alone you are nobody, together we float: the Manuela Ramos movement, *Quality/Calidad/Qualité*, 10, 3–30.
- Sexuality Information and Education Council of the United States (2004) *Guidelines for comprehensive sexuality education: kindergarten–12th Grade* (3rd edn) (New York, SIECUS).
- Sexuality Information and Education Council of the United States (1996) *Guidelines for comprehensive sexuality education* (2nd edn) (New York, SIECUS).
- Snider-Simon, N. (2005) Personal communication, 25 May.
- Speizer, I. S., Magnani, R. J. & Colvin, C. E. (2003) The effectiveness of adolescent reproductive health interventions in developing countries: a review of the evidence, *Journal of Adolescent Health*, 33, 324–348.
- Swann, C., Bowe, K., McCormich, G. & Kosmin, M. (2003) *Teenage pregnancy and parenthood: a review of reviews: Evidence briefing*, *Health Development Agency* (London, Department of Health).
- United Nations (1995) Programme of action of the International Conference on Population and Development, in: *Report of the International Conference on Population and Development*, Cairo, Egypt, 5–13 September 1994 (UNDoc.A/CONF.171/13/Rev.1) (New York, United Nations).
- World Health Organization (2004) *Key issues in the implementation of programmes for adolescent sexual and reproductive health*, Department of Child and Adolescent Health and Development, WHO/FCH/CAH/04.3 (Geneva, WHO). Available online at: http://www.who.int/child-adolescenthealth/New_Publications/ADH/WHO_FCH_CAH_04.3.pdf (accessed 3 February 2005).