

UNIVERSITÉ DU QUÉBEC À MONTRÉAL

ÉDUCATION À LA SEXUALITÉ EN CONTEXTE SCOLAIRE
PLURIETHNIQUE : EXPÉRIENCES DE PARENTS IMMIGRANTS ET
D'ÉDUCATEURS À LA SEXUALITÉ

MÉMOIRE
PRÉSENTÉ
COMME EXIGENCE PARTIELLE
MAÎTRISE EN SEXOLOGIE

PAR
GABRIELLE MORIN

MARS 2022

UNIVERSITÉ DU QUÉBEC À MONTRÉAL
Service des bibliothèques

Avertissement

La diffusion de ce mémoire se fait dans le respect des droits de son auteur, qui a signé le formulaire *Autorisation de reproduire et de diffuser un travail de recherche de cycles supérieurs* (SDU-522 – Rév.04-2020). Cette autorisation stipule que «conformément à l'article 11 du Règlement no 8 des études de cycles supérieurs, [l'auteur] concède à l'Université du Québec à Montréal une licence non exclusive d'utilisation et de publication de la totalité ou d'une partie importante de [son] travail de recherche pour des fins pédagogiques et non commerciales. Plus précisément, [l'auteur] autorise l'Université du Québec à Montréal à reproduire, diffuser, prêter, distribuer ou vendre des copies de [son] travail de recherche à des fins non commerciales sur quelque support que ce soit, y compris l'Internet. Cette licence et cette autorisation n'entraînent pas une renonciation de [la] part [de l'auteur] à [ses] droits moraux ni à [ses] droits de propriété intellectuelle. Sauf entente contraire, [l'auteur] conserve la liberté de diffuser et de commercialiser ou non ce travail dont [il] possède un exemplaire.»

REMERCIEMENTS

Je remercie chaudement Guy-Frank Essome Penda, mes ami.es les plus cher.ère.s et ma famille qui m'ont soutenue tout au long de ce projet. Je tiens à remercier mes directrices pour le partage de leurs expériences et leurs connaissances. De plus, un merci spécial à mes collègues du collectif *Éducation à la sexualité, je veux savoir!*.

Finalement, je remercie les personnes sur lequel repose ce projet : Felicia, Aya, Karis, Line, Maria, Inès, Aminata, Saïda, Neela, Fatoumata, Alma, Lina, Julie, Riwan, Manon et Chantal

AVANT-PROPOS

Sous un régime démocratique, il serait souhaitable de pouvoir répandre une connaissance comme l'éducation à la sexualité sans porter préjudice à la diversité témoin, qui est aussi à la poursuite du bien commun et du vivre-ensemble.

Préserver les valeurs cultivées dans la diversité culturelle est une pédagogie florissante pour promouvoir le vivre-ensemble et maintenir une justice sociale sans inégalités. Un modèle d'accomplissement qui pourrait prendre naissance à l'aube de nos écoles québécoises.

Un trésor à ne pas perdre!

Najiah Balladin

**Étudiante en psychologie et travail social
Membre de Parents en Action pour l'éducation, La Troisième Avenue
Membre du Commission de l'éducation préscolaire et de l'enseignement
primaire au Conseil supérieur de l'éducation**

TABLE DES MATIÈRES

AVANT-PROPOS	iv
TABLE DES MATIÈRES	v
LISTE DES TABLEAUX.....	x
RÉSUMÉ	xii
ABSTRACT.....	xiv
INTRODUCTION	1
CHAPITRE I La Problématique	3
1.1 Un historique de l'éducation à la sexualité au Québec.....	3
1.2 Les enjeux de l'ÉS en contexte scolaire pluriethnique.....	4
1.3 La question de recherche et sa pertinence	5
CHAPITRE II L'État des connaissances	7
2.1 Les parents et l'éducation à la sexualité.....	7
2.2 La migration, les références culturelles et le rapport aux institutions scolaires.....	9
2.2.1 Le processus de modification des références sexuelles en contexte migratoire	9
2.2.2 Les attitudes des parents immigrants à l'égard de l'école québécoise	10

2.2.3 Les enseignant.es et les relations interculturelles	11
2.2.4 Les relations école-famille immigrante.....	12
2.3 Les parents immigrants et l'éducation à la sexualité	13
2.3.1 Les cadres de références sexuels et la migration	14
2.3.2 Les rapports intergénérationnels concernant les valeurs sexuelles en contexte migratoire.....	17
2.3.3 Les parents immigrants et l'éducation à la sexualité en contexte scolaire..	18
2.4 Les enseignant.es et l'éducation à la sexualité en contexte pluriethnique	20
2.4.1 Les relations enseignant.es-parents immigrants en contexte d'éducation à la sexualité.....	20
2.4.2 La spécificité de l'ÉS en contexte pluriethnique et les pratiques enseignantes	20
2.5 Les limites de l'état des connaissances	22
CHAPITRE III Le Cadre conceptuel	24
3.1 L'approche constructiviste de la sexualité	24
3.2 Les frontières ethniques	25
3.3 Le nationalisme sexuel.....	28
3.4 Les objectifs de la recherche	29
CHAPITRE IV LA Méthodologie	30
4.1 L'échantillonnage et les critères d'inclusion.....	30
4.2 Les instruments et la collecte de données	34
4.3 Les analyses des données	39

CHAPITRE V Article	41
Introduction	43
National identity and immigration in Quebec	43
Conceptual framework	46
Methodology	46
<i>Analysis</i>	50
Results	50
<i>Very different SE experiences</i>	51
<i>The influence of the status of immigrant</i>	55
Discussion	57
Conclusion	60
References	62
CHAPITRE VI La Discussion	69
6.1 Les expériences des participantes en matière d'éducation à la sexualité en contexte scolaire pluriethnique	69
6.1.1 L'expérience des éducatrices : un rapport majoritaire/minoritaire se reflétant dans les pratiques en ÉS	70
6.1.2 Le point de vue des parents : une recherche de légitimité basée sur la communication	71

6.2 La frontière ethnique en contexte d'éducation à la sexualité : une manifestation du nationalisme sexuel?.....	73
6.3 Les contributions et les limites de la recherche	74
6.4 Les implications pratiques.....	75
6.5 Des pistes de recherches futures	78
CONCLUSION.....	80
ANNEXE A Certificat éthique.....	82
ANNEXE B Accusé de réception d'un.e membre du comité de direction de la revue scientifique	84
ANNEXE C Liste complète des catégories conceptuelles.....	85
RÉFÉRENCES.....	92

LISTE DES TABLEAUX

Tableau	Page
1. Caractéristiques sociodémographiques de l'échantillon de parents immigrants ($n = 12$)	28
2. Caractéristiques sociodémographiques de l'échantillon de personnes faisant de l'éducation à la sexualité ($n = 4$)	28
3. Schéma de discussion pour les groupes de parents immigrants	36
4. Schéma de discussion pour le groupe de personnes faisant de l'éducation à la sexualité	38

RÉSUMÉ

Titre : Éducation à la sexualité en contexte scolaire pluriethnique : expériences de parents immigrants et d'éducateurs à la sexualité

En 2018, le Québec a implanté un nouveau curriculum d'éducation à la sexualité (ÉS) obligatoire de la maternelle à la cinquième année du secondaire. Les médias ont rapporté une forte opposition au programme de la part de communautés immigrantes (Scali, 2018, 2019). Cette couverture médiatique a créé une vague de panique, en rapportant que de nombreux parents menaçaient de retirer leurs enfants des écoles lors de la tenue de cours d'ÉS, particulièrement au primaire (Daoust, 2019; Dion-Viens, 2018). Au cœur des débats entourant les demandes d'exemption se trouvent les questions religieuses et le sujet des minorités sexuelles et de genre. Ainsi, la recherche avait pour objectif de documenter, par le biais des perceptions et des expériences de parents immigrants et de personnes faisant de l'ÉS au primaire en contexte pluriethnique, l'impact des frontières ethniques en ÉS. La recherche a utilisé une méthodologie qualitative par groupes de discussion en ligne et a été réalisée à Montréal pendant la 3^e vague de la COVID-19, d'avril à mai 2021. L'analyse thématique (Paillé et Mucchielli, 2016) des expériences de douze mères immigrantes et de quatre personnes faisant de l'ÉS en contexte scolaire pluriethnique rapporte une frontière ethnique bien présente entre les parents immigrants et les milieux scolaires en matière d'ÉS. En effet, l'expérience des participantes en matière d'ÉS en contexte scolaire pluriethnique est influencée à la fois par les rapports sociaux entre groupes majoritaire et groupes minoritaires et par la recherche de légitimité des parents immigrants dans leurs rapports avec le milieu scolaire. De plus, éclairée par le nationalisme sexuel, la frontière ethnique identifiée entre l'école et les familles immigrantes en contexte d'ÉS semble construite autour des valeurs sexuelles des personnes et de la société en lien avec la sexualité. Ainsi, la discussion des résultats nous amène à recommander une responsabilisation des milieux scolaires quant aux communications et à la collaboration avec les familles immigrantes en matière d'ÉS (Audet, à paraître; Liboy et Mulatris, 2016).

Mots clés : Éducation à la sexualité, éducation inclusive, pluriethnicité, immigration, frontières ethniques

ABSTRACT

Title: Sexuality education in a multi-ethnic school context: experiences of immigrant parents and sexuality educators

In 2018, the province of Quebec implemented a new mandatory sexuality education curriculum for students from elementary to high school. The media reported the immigrant communities' strong opposition to the program (Scali, 2018, 2019). They threatened to withdraw their children from sexuality education classes, particularly at the elementary school level (Daoust, 2019; Dion-Viens, 2018)). Issues of conflicting values and beliefs about sexuality were at the core of the debates. The research aimed to document, through the perceptions and experiences of both immigrant parents and those providing elementary sexuality education in a multi-ethnic context, the impact of ethnic boundaries in elementary sexuality education in a multi-ethnic context. The research used a qualitative online focus group methodology (Paillé & Mucchielli, 2016) and has been conducted in Montreal during the 3rd wave of COVID-19, from April to May 2021. A thematic analysis (Paillé & Mucchielli, 2016) of 12 immigrant mothers' and 4 persons teaching sexuality education at the elementary level in a multi-ethnic context experiences show that there is a clear ethnic boundary between immigrant parents and the school environment in terms of sexuality education in elementary schools. Indeed, the participants' experience of SE in a multi-ethnic school context is influenced by the social relations between majority and minority groups on one hand, and by the immigrant parents' search for legitimacy in their relationship with the school environment on the other. Moreover, when analyzed in the light of sexual nationalism, the ethnic boundary between school and immigrant families in the context of SE seems to be intimately linked to the sexual values of individuals and society. Thus, the discussion of the results leads us to recommend accountability for schools in communicating and collaborating with immigrant families on sexuality education (Audet, forthcoming; Liboy & Mulatris, 2016).

Keywords : Sexuality education, migration, multicultural, ethnic borders, inclusive education

Introduction

L'éducation à la sexualité (ÉS), en raison des idéologies et des valeurs qu'elle porte et de la diversification des sociétés occidentales, est reconnue pour être une question de division sociale et politique (Corngold, 2013; Halstead et al., 2003; Shipley, 2017; Svendsen, 2017). En 2015, l'implantation d'un nouveau programme national d'ÉS en Ontario a fait place à des débats publics impliquant la revendication d'une identité collective au détriment des communautés immigrantes (Bialystok et Wright, 2019). Quelques années plus tard, en 2018, c'est au tour du Québec d'implanter un nouveau programme d'ÉS obligatoire de la maternelle à la cinquième année du secondaire. Les médias ont rapporté une forte opposition au programme de la part de communautés immigrantes (Scali, 2018, 2019). Cette couverture médiatique a créé une vague de panique, en rapportant que de nombreux parents menaçaient de retirer leurs enfants des écoles lors de la tenue de cours d'ÉS, particulièrement au primaire (Daoust, 2019; Dion-Viens, 2018). Au cœur des débats entourant les demandes d'exemption se trouvent les questions religieuses et le sujet des minorités sexuelles et de genre.

Au niveau théorique, les frontières ethniques (Barth, 1969) permettent d'investiguer les dynamiques sociales impliquées dans la relation entre l'école et les parents immigrants en contexte d'ÉS. En effet, il a été documenté que les groupes ethniques se définissent entre eux sur la base de caractéristiques différentielles qui désignent la frontière entre les membres et les non-membres (Barth, 1969). En contexte migratoire, cette frontière est influencée par des dynamiques de pouvoir inégalitaires entre le groupe majoritaire et les groupes minoritaires; la première ayant tendance à imposer des caractéristiques fixes et dévalorisantes aux secondes (ex. « les personnes arabes

sont misogynes ») (Puar, 2007; Svendsen, 2017). Ainsi, les parents immigrants peuvent se voir attribuer des caractéristiques par l'école et les personnes faisant l'ÉS à leurs enfants auxquelles ils n'adhèrent pas nécessairement, en raison de leur appartenance ethnique. En contexte d'ÉS, la frontière ethnique et ses conséquences pourraient être renforcées à cause des idéologies et des valeurs impliquées dans la sexualité (ex. : rôles de genre, impératifs culturels) (Shipley, 2017). Ainsi, par le biais des expériences des parents immigrants et des personnes faisant l'ÉS, ce projet de recherche vise à documenter la présence et la négociation des frontières ethniques (Barth, 1969; Juteau, 2015) en ÉS en contexte scolaire pluriethnique.

Le présent mémoire est organisé en six chapitres. Le chapitre 1 aborde la problématique en s'intéressant en premier lieu à l'histoire de l'ÉS au Québec, puis aux enjeux qui caractérisent l'ÉS en contexte scolaire pluriethnique. Une fois la problématique posée, la question de recherche et sa pertinence sont énoncées. Le chapitre 2 présente l'état des connaissances associées à la problématique et les limites de celle-ci. Le chapitre 3 présente le cadre conceptuel choisi pour guider la recherche. Il s'articule autour de deux approches complémentaires, soit la théorie des frontières ethniques (Barth, 1969) et le nationalisme sexuel (Puar, 2007). Ce chapitre culmine sur les objectifs qui guident le projet de recherche. Le chapitre 4 détaille la méthodologie utilisée, incluant la description de l'échantillonnage et des participant.es, les instruments, la collecte de données et l'analyse des données. Les résultats sont présentés dans le cinquième chapitre sous forme d'article scientifique. Finalement, le chapitre 6 a pour objectif d'approfondir la discussion des résultats précédemment entamée. C'est aussi dans ce chapitre que les contributions, les limites et les applications pratiques de la recherche sont présentées.

CHAPITRE I

LA PROBLÉMATIQUE

Dans ce chapitre, nous dresserons un portrait de la problématique. Ainsi, nous aborderons en premier lieu l'historique de l'ÉS au Québec, puis les enjeux spécifiques au contexte scolaire pluriethnique. Nous terminerons cette section avec la question de recherche.

1.1 Un historique de l'éducation à la sexualité au Québec

L'historique de l'ÉS en contexte scolaire québécois remonte à la première moitié des années 1900. Du début des années 1930 jusqu'aux années 1960, l'ÉS est marquée par une pédagogie sexuelle basée sur le discours catholique (Desjardins, 1990). En 1969, pour donner suite à la décriminalisation de l'homosexualité et de l'avortement, la Fédération du Québec pour le planning des naissances (FQPN) revendique des services d'ÉS auprès du ministère de l'Éducation. En 1985, un programme de formation professionnelle et sociale (FPS) comportant un volet d'ÉS est implanté dans les écoles. Ce programme vise principalement la prévention des grossesses adolescentes et des infections transmissibles sexuellement et par le sang (St-Cerny, 2007). Il est abandonné lors de la mise en place de la réforme du ministère de l'Éducation au début des années 2000. À la suite de cette réforme, l'ÉS n'est plus un contenu obligatoire. Elle est laissée

à la discrétion des enseignant.es, des directions d'écoles ainsi que des ressources externes (Centre Local de Services Communautaires (CLSC), organismes communautaires). Le manque de cadre et de lignes directrices a pour effet de donner lieu à une éducation sexuelle inégale, parfois même inexistante. Face à ce constat, le ministère de l'Éducation met en place en 2015 un projet pilote de programme d'ÉS prévoyant une grille de contenus obligatoires de la maternelle jusqu'en 5^e secondaire (Garcia, 2015). Ce programme adopte une vision holistique et positive de la sexualité et vise à favoriser le développement des élèves et à réduire leur vulnérabilité face à certaines problématiques (MEES, 2018). Pour donner suite au projet pilote, le programme est implanté dans toutes les écoles de la province à l'automne 2018 et il est toujours en cours.

1.2 Les enjeux de l'ÉS en contexte scolaire pluriethnique

Pour Garcia (2015), la multiplicité des visions de l'ÉS basées sur les croyances, sur les valeurs mais aussi sur la vision de la manière d'enseigner les contenus, remettent en cause la pertinence d'un programme d'ÉS appliqué de manière uniforme à travers la province. En effet, le portrait sociodémographique du milieu scolaire québécois s'est grandement diversifié. Les élèves de première ou de deuxième génération d'immigration représentent 31,2 % des élèves québécois (Réseau réussite Montréal, 2020) pas dans la biblio. Bien que la concentration d'élèves issu.es de l'immigration soit plus importante sur l'île de Montréal (67,3 % en 2019 (Réseau réussite Montréal, 2020)), elle est en constante augmentation dans les banlieues et dans les autres régions du Québec. Les enseignant.es de la région métropolitaine se trouvent donc à interagir fréquemment avec des parents immigrants. Toutefois, iels ne sont pas tou.tes adéquatement formé.es pour bien saisir les facteurs culturels impliqués dans la relation entretenue avec le parent immigrant (Charette et Kalubi, 2016; Larochelle-Audet et al., 2016; M. Vatz Laaroussi et al., 2008). En effet, Mc Andrew, Audet et Bakhshaei (2016)

rapportent que la formation initiale des enseignant.es varie grandement selon l'université fréquentée ainsi que le type d'enseignement vers lequel iels se dirigent. Ainsi, il semble que la formation des futur.es enseignant.es du primaire soit la deuxième plus exhaustive en ce qui a trait aux enjeux de la diversité, derrière celle des futur.es enseignant.es en français langue seconde (Larochelle-Audet et al., 2013).

Pour leur part, les parents immigrants, mis en relation avec un système scolaire représentant les codes et les valeurs de la société d'accueil, se trouvent au carrefour de différents cadres de références culturelles. Iels peuvent être tiraillé.es dans l'éducation de leurs enfants entre la transmission des normes éducatives et sociales inspirées de leur expérience de parent au pays d'origine et celles que proposent divers membres de la société d'accueil (Beauregard et al., 2014; Benoit et al., 2008; Charette, 2016; Charette et Kalubi, 2017). L'ÉS, en tant que sujet idéologiquement chargé (Stefanenko et Tchernetskaïa, 2011), est un bon exemple de contenu impliquant des valeurs culturelles (ex : normes sexuelles, relation entre les genres, liberté sexuelle). À ce sujet, certains parents immigrants pensent que l'ÉS devrait relever du milieu familial afin qu'iels soient en mesure de transmettre leurs valeurs et leurs normes à leur progéniture (Benoit et al., 2008).

1.3 La question de recherche et sa pertinence

Le présent projet a pour objectif de documenter les expériences liées à l'ÉS en contexte scolaire pluriethnique, d'une part, de parents immigrants et, d'autre part, de personnes faisant l'ÉS. La collaboration entre la personne enseignant les contenus et le parent apparaissant comme un facteur important pour l'atteinte des objectifs de l'ÉS (UNESCO, 2018b), il y a lieu de s'intéresser aux perceptions et aux expériences de ces deux groupes d'acteur.ices à cet égard.

En ce qui a trait à la pertinence de la recherche, celle-ci permet d'abord, du point de vue scientifique, de combler un vide empirique. En effet, à notre connaissance, c'est la première étude en contexte québécois s'intéressant simultanément aux expériences et aux perceptions des personnes faisant l'ÉS et à celles des parents immigrants. Ensuite, du point de vue sexologique, comme la recherche s'intéresse aux perceptions de deux groupes d'acteur.rices clé en ÉS (les parents et les personnes enseignant les contenus), elle permet de faire des recommandations sur le plan structurel et sur celui des pratiques d'ÉS en classe, afin de favoriser l'atteinte des objectifs d'ÉS en contexte pluriethnique. Finalement, du point de vue social, les résultats font ressortir certains enjeux caractérisant les relations école-familles immigrantes en contexte d'ÉS, ce qui nous amène à proposer des pistes d'amélioration des pratiques scolaires et institutionnelles pour favoriser une collaboration école-familles immigrantes plus égalitaire.

CHAPITRE II

L'ÉTAT DES CONNAISSANCES

Le précédent chapitre a mis en lumière la problématique dans laquelle s'inscrit la recherche. Dans ce chapitre, nous présentons en premier lieu les données exposées par la littérature scientifique sur la perception des parents à propos de l'ÉS. Ensuite, nous investiguons les intersections entre migration, références culturelles et rapport aux institutions scolaires. Cette section nous amène par la suite à nous intéresser aux spécificités des parents immigrants liées à l'ÉS. Puis, nous brosons un portrait des données qui existent sur les perceptions des enseignant.es en matière d'ÉS en contexte pluriethnique. Finalement, nous décrivons les limites de cet état des connaissances.

2.1 Les parents et l'éducation à la sexualité

Les études montrent qu'une majorité de parents sont en faveur d'une ÉS dispensée dès un jeune âge (Dake et al., 2014; Fisher et al., 2015; Robinson et Davies, 2017; Robinson et al., 2017) et y reconnaît plusieurs bienfaits (ex. le respect de l'intimité et des relations, le développement de l'esprit critique et de comportements sécuritaires, la sensibilisation à la désinformation) (Dake et al., 2014; Fisher et al., 2015; Robinson et al., 2017). Robinson et al., (2017) nuancent ce constat général en soulignant l'existence de zones de tension. Premièrement, des questionnements semblent persister à propos de l'âge auquel l'ÉS devrait commencer. Ces auteurs indiquent en effet que des parents

aimeraient choisir le moment auquel les contenus seront présentés à leurs enfants (Fisher et al., 2015), craignant que des sujets soient abordés de manière précoce dans l'enfance (Robinson et al. (2017). Cette crainte traduit une perception répandue de l'enfance comme étant une période innocente et pure ne devant pas être pervertie par les sujets associés à l'âge adulte (Martin et Bobier, 2017; Robinson et al., 2017). Deuxièmement, la question persiste à savoir qui devrait faire l'ÉS des enfants (Robinson et al., 2017). Ainsi, bien qu'au Québec 90 % des parents dont les enfants ont participé à l'implantation du nouveau programme d'ÉS ont indiqué être en accord avec le fait que l'école joue un rôle complémentaire au leur en matière d'ÉS (MEES, 2018), il reste une fraction des parents pour qui ce type d'éducation devrait relever du milieu familial (Nadeem et al., 2021; Robinson et al., 2017). Ces parents souhaitent ainsi s'assurer que les informations transmises à leur enfant correspondent aux valeurs morales, religieuses, culturelles et familiales (Allen, 2011; Robinson et Davies, 2017). Cette vision de l'ÉS renvoie à l'idée que la sexualité est influencée par différents facteurs individuels (ex. la religion, le bagage culturel). Cette vision de la sexualité s'inscrit dans la foulée des auteur.rices qui adoptent une approche constructiviste de celle-ci (Ahmadi, 2003; Ahmadi, 2001; Gagnon, 2008; Nadeem et al., 2021; Weeks, 2014).

À ce jour, aucune étude n'a documenté les attitudes ou les expériences des parents immigrants québécois liées au nouveau programme d'ÉS. Toutefois, en 2018, le ministère de l'Éducation et de l'Enseignement supérieur (MEES) a mené un sondage en ligne auprès de 314 parents dont les enfants ont participé au projet pilote d'implantation du programme (dans 19 écoles de la province de 2015 à 2017), tant au primaire ($n=184$) qu'au secondaire ($n=167$). Il avait pour objectif de « documenter l'information communiquée aux parents par l'école, l'offre des contenus aux élèves et connaître l'opinion des parents à l'égard du projet-pilote » (MEES, 2018). Pour 85 % des parents ayant répondu au sondage, la participation de l'école de leur enfant au

projet pilote fut une expérience positive. De plus, une majorité de parents (88 %) a répondu être en accord avec le caractère obligatoire de l'ÉS, tandis qu'une minorité (12 %) a répondu être en défaveur d'une ÉS en contexte scolaire ou ne pas considérer que les contenus sont adaptés à l'âge et au développement des élèves (MEES, 2018). Ce sondage suggère donc qu'une forte majorité de parents dont les enfants fréquentent l'école québécoise est en faveur du nouveau programme d'ÉS.

2.2 La migration, les références culturelles et le rapport aux institutions scolaires

S'étant intéressé à la vision de sexualité des immigrant.e.s iranien.ne.s en Suède, Ahmadi (2003) explique que la sexualité, étant socioculturellement construite et non « fixe », est vouée à évoluer au fil des expériences de vie d'une personne. Ainsi, en contexte migratoire, les expériences d'une personne liées aux comportements acceptés ou non par la société d'accueil (normes culturelles) l'amènent à modifier ses références culturelles (Villar et Concha, 2012). Ainsi, la personne immigrante adopte des aspects de la culture d'origine et des valeurs de socialisation véhiculées dans la société d'accueil (Berry, 2005; Guarnizo et al., 2003; Haller et Guarnizo, 2002) mais aussi des autres communautés culturelles qu'elle sera amenée à côtoyer (Williams et al., 2014).

2.2.1 Le processus de modification des références en contexte migratoire

Plusieurs auteur.es soulignent l'influence de facteurs individuels (ex. le genre (Metusela et al., 2017; Villar et Concha, 2012), le processus migratoire, la religiosité, l'ethnicité, l'adhérence à la culture traditionnelle (Villar et Concha, 2012), l'exposition aux valeurs de socialisation véhiculées dans la société d'accueil (Meston et al., 1998)), et de facteurs sociaux et politiques (ex. relation entre l'Occident et l'Orient, contexte migratoire, historique de la diaspora au sein de la société d'accueil) (Abboud et al.,

2015; Abboud et al., 2019) pour expliquer la grande hétérogénéité d'attitudes et de valeurs liées à la sexualité au sein des populations immigrantes.

Bien que Williams et al. (2014) rapportent que les personnes immigrantes deviennent plus ouvertes sur les comportements et attitudes qu'elles considèrent acceptables pour les autres et pour la société (ex. acceptation du divorce et la primauté des besoins individuels). Il semble que le processus inverse peut aussi se produire également en ce qui concerne certaines valeurs des personnes immigrantes. Effectivement, ces auteur.e.s documentent aussi une augmentation des valeurs traditionnelles chez les personnes immigrantes en ce qui a trait à la religiosité et aux valeurs familiales (ex. l'engagement envers la famille, sentiment d'obligation envers la famille et ses membres) (Williams et al., 2014). Cette transition vers des valeurs plus strictes est associée au stress et au manque de soutien social qui caractérisent l'expérience migratoire (Williams et al., 2014). Ainsi, la famille et la communauté religieuses représentent en contexte migratoire des réseaux sociaux accessibles aux personnes immigrantes. Le fait que certaines valeurs tendent à se libéraliser en contexte migratoire alors que d'autres, au contraire, se conservent, s'expliquerait aussi par le fait que certaines d'entre elles (ex. la morale, la religion, la famille, l'identité) sont davantage valorisées dans le pays d'origine que d'autres (Villar et Concha, 2012). Ainsi, les valeurs fortement associées à la culture du pays d'origine auraient tendance à se renforcer en contexte migratoire.

2.2.2 Les attitudes des parents immigrants à l'égard de l'école québécoise

En ce qui a trait aux attitudes des parents immigrants par rapport à l'école québécoise, Benoit et al. (2008), qui se sont intéressés aux relations parents immigrants-école dans un quartier fortement pluriethnique de Montréal (Parc-Extension), ont détecté chez certains parents un choc relatif à la différence entre leurs valeurs et celles de l'école québécoise. À cet égard, des parents immigrants souhaiteraient que les

enseignant.es soient plus sensibilisé.es aux réalités et aux valeurs des familles nouvellement arrivées (Liboy, 2014; Mc Andrew et al., 2015). Pour ces parents, le respect de leurs valeurs prend une dimension particulière puisqu'elles représentent un vecteur important de transmission de leur bagage culturel (Beauregard et al., 2014; Benoit et al., 2008).

Plusieurs parents immigrants sont très satisfaits des valeurs généralement transmises aux enfants par l'école (Charette, 2016; Vatz Laaroussi et al., 2008). Toutefois, certains éléments génèrent des malentendus, dont l'éducation à la sexualité.

2.2.3 Les enseignant.es et les relations interculturelles

De leur côté, les discours des enseignant.es sur leurs relations avec les parents immigrants sont majoritairement positifs et iels reconnaissent des forces à ces relations, notamment une grande valorisation de l'éducation (Mc Andrew et al., 2015). En effet, des études réalisées en contexte québécois montrent que les enseignant.es ne perçoivent pas nécessairement de façon négative la différence entre les valeurs culturelles du pays d'origine des parents et celles de la société d'accueil. Dans une étude réalisée dans des écoles primaires pluriethniques de Parc-Extension, un quartier très pluriethnique de Montréal, des enseignant.es se sont montrés intéressé.es à en apprendre davantage sur l'histoire, la culture et le vécu des familles immigrantes et de faire une place accrue à la diversité dans le quotidien scolaire (Benoit et al., 2008). Ces résultats vont dans le même sens que ceux qu'ont mis en évidence plus récemment Tardif-Grenier et ses collègues (2018). Les enseignant.es ont également précisé apprécier la stimulation que leur apporte l'exposition à la diversité culturelle et à la différence (Benoit et al., 2008).

Le faible niveau de maîtrise du français, des conceptions différentes de l'apprentissage ou des méthodes pédagogiques et l'existence, réelle ou perçue, de différences culturelles font aussi partie des défis répertoriés par la méta-analyse de Mc Andrew et

ses collègues (2015). Pour surmonter ces difficultés, Liboy et Mulatris (2016) soulignent l'impact positif que peut avoir la connaissance du vécu et des valeurs des familles immigrantes sur la relation et la communication entre l'enseignant.e et celles-ci, allant ainsi dans le même sens que Mc Andrew et ses collègues (2015). À cet égard, les enseignant.es issu.es de l'immigration semblent faire preuve d'une plus grande compréhension que leurs collègues non-immigrant.es (Liboy et Mulatris, 2016).

2.2.4 Les relations école-famille immigrante

Les études qui se sont intéressées aux relations école-famille immigrante au Québec reconnaissent que ces relations présentent un certain caractère inégalitaire (Conus, 2018). D'une part, la participation parentale est documentée comme étant largement définie par l'institution scolaire (Farmer et Labrie, 2008; Vatz Laaroussi et al., 2008) et visant à répondre aux besoins spécifiques de l'école (Audet, à paraître). De plus, dans certaines situations, il semblerait que l'école fasse preuve d'un manque de compréhension en ce qui a trait au processus migratoire et aux enjeux qui y sont associés (Vatz Laaroussi et Rachédi, 2003). Ces angles morts amèneraient parfois l'école à disqualifier les parents (Kanouté, 2002) et à culturaliser tout problème scolaire (Vatz Laaroussi, 2001). Ainsi, le rapport asymétrique qui s'installe entre l'école et les familles immigrantes (Périer, 2017) montre, selon Audet (à paraître), un contexte où ces dernières ne sont pas reconnues comme des partenaires légitimes.

D'autre part, la participation des familles immigrantes à la vie scolaire est influencée par de nombreuses barrières structurelles (Charette et Kalubi, 2016) relatives au processus d'immigration (Charette et al., 2019). Nous pouvons penser, entre autres, à la maîtrise de la langue d'instruction, à la connaissance du système scolaire local, aux horaires atypiques de travail ou encore à l'accès aux transports. De plus, des familles immigrantes ont mentionné percevoir la présence de préjugés dans leurs rapports avec les intervenant.es scolaires (Harnois, 2010; Lafortune, 2012). Elles associent

principalement ces préjugés à leur déqualification en tant qu'immigrant.es. Pour leur part, les parents issu.es de minorités « racisées » font un lien plutôt direct entre les préjugés et leur appartenance ethnique.

Le portrait brossé par les écrits scientifiques sur les relations école-familles immigrantes nous a permis de saisir le caractère inégalitaire qui marque les relations entre les groupes d'acteur.rices en ÉS que nous avons ciblés pour notre recherche. Ainsi, les barrières que rencontrent les familles immigrantes et qui sont documentées par les recherches ainsi que la tendance des écoles à délégitimer ces familles nous ont permis de mieux comprendre l'impact des rapports entre groupe majoritaire et groupes minoritaires en contexte d'ÉS. Toutefois, les relations peuvent aussi se dérouler dans des rapports d'égalité et de collaborations, dans le respect des partenaires (Charrette, 2016; Gosselin-Gagné, 2018) Vatz Laaroussi et al., 2005).

2.3 Les parents immigrants et l'éducation à la sexualité

La problématique soulève la possibilité qu'une différence existe entre les perceptions des parents immigrants et ceux nés dans la société d'accueil en lien avec l'ÉS. La présente section s'intéresse à cette question en éclairant les processus de modification des cadres de références sexuels en contexte migratoire et les rapports intergénérationnels entre les parents immigrants et leurs enfants en ce qui a trait aux valeurs sexuelles. Finalement, nous rapportons les résultats des études qui se sont intéressées aux perceptions et aux expériences des parents immigrants en lien avec l'ÉS en contexte scolaire.

2.3.1 Les cadres de références sexuels et la migration

Lorsqu'il est question de valeurs et de normes sexuelles, plusieurs auteur.rices distinguent deux grandes catégories : les valeurs et les normes conservatrices versus les valeurs et les normes libérales (Lukovitskaya et Buchanan, 2012; Tong, 2013; Kogan et al., 2020; Robinson et al., 2017). Une approche conservatrice de la sexualité tend à reproduire les modèles dominants (ex. hétérosexuels, monogames) et est régulée par une ou plusieurs figures d'autorité (ex. organisations religieuses, parents, médecine) (Jones, 2011). À cet égard, plusieurs études ont souligné le rôle important que jouent la famille et les institutions religieuses (ex. l'église) dans certaines communautés ethnoculturelles dans les prises de décisions liées à la sexualité (ex. contraception, grossesse, rites nuptiaux) et à l'ÉS des jeunes (Diallo, 2004; Velazquez et al., 2017; Villar et Concha, 2012; Golman et al., 2020; Griffith et al., 2010; Mungwini et Matereke, 2010).

Pour leur part, le genre et la sexualité y sont abordés sous forme d'opposition binaire (Gupta, 1999; Abboud et al., 2020; Naber, 2012; Bagheri, 2012), associant des caractéristiques distinctes, exclusives et complémentaires aux hommes (ex. la force, le courage et la fierté (Milbrath et al., 2009; Villarruel et al., 2005)) et aux femmes (Barlas, 2019; Wadud, 1999) (ex. l'obéissance, la douceur et la soumission à l'homme (Milbrath et al., 2009; O'Sullivan et Meyer-Bahlburg, 2003)). Pour certain.es auteur.rices, cette vision du genre traduit une culture du *double standard*¹ (Abboud et

¹ Il est à noter qu'en Occident, une tendance a été documentée à percevoir ce *double standard* à travers une lunette orientaliste (Said, 1978; Naber, 2012). L'orientalise se construit autour de discours qui place l'Occident dans une position de suprématie par rapport à l'Orient qui est traité de manière immuable et raciste (Nader, 2006). Ainsi, l'Occident et l'Orient sont perçus comme étant aux antipodes et ce dernier est fortement associé à la religion et aux traditions. Le *double-standard* est alors attribué de manière

al., 2020; Naber, 2012; Gupta, 1999) dans laquelle une grande attention est portée aux comportements des femmes (ex. virginité prémaritale, grossesse), leur sexualité incarnant symboliquement l'honneur et les idéaux de la famille (Sa'dāwī et Hetata, 1980; Ilkkaracan, 2008); Abboud et al. 2015; Abboud et al., 2020; Diallo, 2004; Kim et Ward, 2007; Milbrath et al., 2009; Naber, 2012; O'Sullivan et Meyer-Bahlburg, 2003;). De leur côté, les hommes ont accès à une plus grande liberté sexuelle que les femmes (ex. sexualité prémaritale, partenaires multiples et entrée dans la sexualité active à un jeune âge) (Muehlenhard et McCoy, 1991).

Pour sa part, des références sexuelles libérales abordent la sexualité sous l'angle du plaisir, de préférences personnelles, de pratiques sécuritaires et d'engagement relationnel entre individus plutôt que ritualisé (Jones, 2011). L'accent est mis sur les besoins, sur les choix et sur les libertés individuelles (Jones, 2011). Aussi, bien que l'influence des contextes relationnels traditionnels (ex. le mariage et le couple hétérosexuel) se ressente encore dans les attitudes et les pratiques, des modèles alternatifs (ex. le divorce, le célibat, les relations d'un soir, l'homosexualité) y sont acceptés (Johnston et al., 2021; Jones, 2011). De plus, quoique des inégalités persistent, les attitudes sexuelles libérales, influencées par les différentes vagues de féminismes, valorisent des rôles de genre égalitaires (Jones, 2011). Le plaisir et le désir sexuel féminins sont reconnus et promus (Jones, 2011).

exclusive aux communautés ethnoculturelles orientales (ex. arabes, musulmanes, perses, etc.), alors que les communautés occidentales sont associées à l'égalité entre les genres (Puar, 2007). Il faut cependant faire attention à ne pas adopter une interprétation stéréotypée de ces rôles de genre qui, d'ailleurs, ne sont pas exclusifs à ces communautés culturelles et religieuses (López et Chesney-Lind, 2014).

Les valeurs, les croyances et les normes culturelles sont reconnues comme ayant une influence sur la sexualité des personnes (Raffaelli et al., 2012), amenant ainsi des différences de comportements, d'attitudes, de valeurs ou de normes entre les groupes ethniques (Schwartz et al., 2014) et entre les personnes locales² et au sein des populations immigrantes (Metusela et al., 2017; Ussher et al., 2017). Ainsi, certain.es immigrant.es constatent des différences entre les valeurs et les normes du pays d'origine perçues comme restrictives en matière de sexualité et les valeurs et les normes libérales occidentales qu'iels associent à la promiscuité (Schwartz et al., 2014). Par exemple, des mères immigrantes musulmanes ont rapporté être choquées par la place prépondérante prise par la sexualité et la liberté sexuelle dans la société québécoise (Aouli, 2011). D'autres études rapportent aussi que l'accent mis en Occident sur l'acceptation de l'homosexualité entre en conflit avec les croyances et les valeurs religieuses de certains parents immigrants (Herzig van Wees et al., 2021). D'un autre côté, la rupture avec les normes traditionnelles est aussi parfois associée à une opportunité d'émancipation, particulièrement chez les femmes immigrantes (Ussher et al., 2017).

² Il a été documenté qu'historiquement une attention particulière a été portée à la sexualité de certaines communautés en adoptant une lunette stéréotypée teintée d'exotisme (Undie et Benaya, 2008). Cette vision a su dresser pendant de nombreuses années un portrait de la sexualité de ces communautés comme étant exotique, mystérieuse, non civilisée (Jolly, 2003) et hypersexuée (Elliston, 2005). La sexualité de ces communautés était souvent abordée à travers le prisme de la prévention (ex. VIH et ITSS) et de la violence faite aux femmes (ex. circoncision féminine) (Undie et Benaya, 2008; Harrison, 2007 pas dans la biblio; Hasan, 2012 pas dans la biblio). Cependant, des études plus récentes répertorient une diversité de pratiques et d'attitudes mettant de l'avant le plaisir et l'agentivité des femmes dans la sexualité (Undie et Benaya, 2008). Une attention particulière a donc été portée afin de choisir des recherches réalisées par des auteur.rices et des chercheur.euses appartenant aux communautés ciblées. Ainsi, nous espérons minimiser les biais essentialisant (Holliday et Macdonald, 2019) et ethnocentriques (Iordan, 2013) qui peuvent teinter le regard porté par les études occidentales sur d'autres communautés ethnoculturelles et religieuses.

2.3.2 Les rapports intergénérationnels concernant les valeurs sexuelles en contexte migratoire

Les rapports intergénérationnels post-migratoires liés aux attitudes et aux croyances sexuelles sont définis comme étant une source de conflit au sein des familles (Metusela et al., 2017). Comme les enfants semblent s'adapter plus rapidement que leurs parents à la culture et aux valeurs de la société d'accueil (Tong, 2013), certains parents ont l'impression de vivre une perte de contrôle et de l'isolement vis-à-vis de leur enfant (Griffith et al., 2010). Ce sentiment les conduirait à manifester un attachement particulier à certaines caractéristiques de leur pays d'origine qu'ils souhaitent transposer dans l'éducation de leur progéniture (Lafortune, 2012; Sun, 2013).

Plusieurs études se sont intéressées aux discussions portant sur la santé sexuelle entre les parents et les enfants, et ce, dans différentes communautés issues de l'immigration (Griffiths et al., 2008; Kao et al., 2007; Kingori et al., 2018; Mulholland et al., 2021). Leurs résultats ont soulevé des enjeux spécifiques au contexte post-migratoire tel que la négociation de normes et d'attitudes sexuelles (ex. à l'égard de certaines pratiques sexuelles ou de certaines orientations sexuelles) (Botfield et al. 2018; Mulholland et al., 2021) et la rencontre de différents cadres de références sexuels entre l'école et la famille (ex. conservateur et libéral) (Robinson et al., 2017; Sanjakdar, 2009). La durée de l'implantation dans la société d'accueil, le statut socioéconomique, les préjugés présents dans la société sur les communautés ethniques (Mulholland et al., 2021) et l'acculturation des parents (Villar et Concha, 2012) seraient des facteurs qui influencent la qualité des discussions entre les parents et les enfants.

De leur côté, certains jeunes, dans un désir de concilier les normes familiales et celles, plus permissives, de la société d'accueil à l'égard de la sexualité, vont chercher de l'information ou auront des relations sexuelles et intimes à l'insu de leurs parents (Griffiths et al., 2008; Kingori et al., 2018). Cette stratégie est déployée, entre autres,

afin de maintenir la réputation de la famille au sein de la communauté (Griffiths et al., 2008) tout en maintenant leur indépendance (Kingori et al., 2018). En raison de la pression plus importante qui est mise sur les jeunes filles par leurs parents (ex. attitudes plus contrôlantes, surveillance accrue) (Foner et Dreby, 2011; Mulholland et al., 2021), elles seraient plus nombreuses à aspirer à plus de liberté. Plusieurs jeunes issues de l'immigration vivent des sentiments conflictuels (ex. plaisir et honte) découlant de la conciliation de leurs désirs et des attentes parentales (Griffiths et al., 2008).

2.3.3 Les parents immigrants et l'éducation à la sexualité en contexte scolaire

Des données collectées en contexte québécois pluriethnique révèlent qu'un certain nombre de parents immigrants vivent un dépaysement, voire des incompréhensions (Cohen-Emerique, 2016) à l'égard de l'ÉS en contexte scolaire. Corroborant ces résultats, des études s'étant intéressées aux attitudes des parents immigrants à l'égard de l'ÉS dans d'autres contextes nationaux rapportent que plusieurs d'entre eux déplorent le fait de ne pas avoir eu accès à ces informations dans leur pays d'origine (Herzig van Wees et al., 2021; Ussher et al., 2017). Ces parents, majoritairement les mères, souhaitent que leurs enfants aient accès à une meilleure ÉS que celle qu'ils ont reçue (Herzig van Wees et al., 2021; Ussher et al., 2017). Cependant, afin de les (les enfants ou les parents?) soutenir dans cette nouveauté, des parents immigrants ont émis le besoin d'avoir accès à des ressources culturellement appropriées en ÉS (Metusela et al., 2017; Mulholland et al., 2021; Ussher et al., 2017).

De plus, les parents qui adhèrent à des croyances culturelles traditionnelles semblent vivre un inconfort accru lié à l'ÉS (Villar et Concha, 2012). Ainsi, certains parents voient en l'ÉS offerte en contexte scolaire une occasion de pallier les limites rencontrées par les familles qui partagent des tabous culturels liés à la sexualité, tandis que d'autres perçoivent dans l'intervention de l'école un affront à leurs valeurs traditionnelles (Villar et Concha, 2012). De la même manière, les résultats d'Aouli

(2011), qui s'est intéressée au regard de mères immigrantes musulmanes d'origine maghrébine sur l'école québécoise, font ressortir un malaise chez plusieurs participantes par rapport à l'ÉS dispensée au primaire. D'autres études rapportent des résultats similaires en soulignant que l'accent mis par les programmes sur l'acceptation de l'homosexualité et sur les choix individuels en matière de sexualité sont perçus par des parents immigrants comme entrant en conflit avec leurs croyances et leurs valeurs religieuses (Herzig van Wees et al., 2021). Certains parents préféreraient que les contenus soient davantage axés sur les aspects biologiques (Herzig van Wees et al., 2021) de la reproduction et sur la prévention des violences et des dangers associés à la sexualité (Babayanzad Ahari et al., 2020; Herzig van Wees et al., 2021).

Une autre zone de tension est associée à la valeur accordée à l'ÉS (Herzig van Wees et al., 2021). Ainsi, pour certains parents immigrants, l'ÉS consiste à parler de pratiques sexuelles et à faire la promotion de la sexualité, amenant les jeunes à entrer de façon précoce dans une sexualité active (Herzig van Wees et al., 2021). De la même manière, des participant.es d'une étude réalisée dans un contexte pluriethnique montréalais ont estimé que les contenus d'ÉS sont abordés de manière précoce dans l'éducation des enfants au Québec (Benoit et al., 2008).

Malgré certains enjeux spécifiques au contexte migratoire, les écrits scientifiques exposent que, globalement, la posture des parents immigrants ne diverge pas de celle des parents non immigrants quant à leur soutien aux programmes d'ÉS (Heller et Johnson, 2013). Ainsi, les parents immigrants, comme les autres parents, soutiennent les programmes d'ÉS dans la mesure où ceux-ci concordent avec leurs valeurs et avec leurs croyances (Al Zaabi et al., 2019; Meschke et Peter, 2014; Peter et al., 2015; Shin et al., 2019).

2.4 Les enseignant.es et l'éducation à la sexualité en contexte pluriethnique

Cette section s'intéresse aux spécificités de l'ÉS en contexte pluriethnique du point de vue des personnes enseignantes. Ainsi, nous documentons en premier lieu leurs relations avec les parents immigrants en contexte d'ÉS, puis les spécificités de l'ÉS en contexte pluriethnique et pratiques enseignantes. Ces dernières se déclinent en termes de pratiques à prioriser et les défis qui y sont associés.

2.4.1 Les relations enseignant.es-parents immigrants en contexte d'éducation à la sexualité

Les études s'étant intéressées à l'ÉS dans d'autres contextes nationaux pluriethniques mettent en évidence le fait que les enseignant.es, tant au secondaire (Al Zaabi et al., 2019; Meschke et Peter, 2014; Shin et al., 2019) qu'au primaire (Duffy et al., 2013), ont tendance à considérer les parents immigrants comme un frein à la mise en œuvre de l'ÉS. Iels percevraient aussi un manque de soutien vis-à-vis des apprentissages en ÉS chez ces parents. Ces attitudes seraient attribuées à un écart entre les connaissances ou les valeurs transmises par les programmes d'ÉS et celles des parents immigrants (Al Zaabi et al., 2019; Duffy et al., 2013; Meschke et Peter, 2014; Shin et al., 2019). Toutefois, pour Archambault et al. (2018), l'écart de valeurs en soi ne devrait pas poser problème. C'est plutôt l'interprétation et les attitudes vis-à-vis de ces écarts qui peuvent influencer le climat des relations interculturelles à l'école.

2.4.2 La spécificité de l'ÉS en contexte pluriethnique et les pratiques enseignantes

En ce qui a trait aux pratiques d'ÉS en contexte scolaire pluriethnique, les études documentent un manque de confiance et d'habiletés chez les éducateur.rice.s le moment venu d'enseigner à des élèves issu.es d'un groupe culturel autre que le leur (Schmeichel, 2012; Sleeter, 2011). Au Canada, Martinez et Phillips (2008), ont

documenté une décennie plus tôt chez des enseignant.e.s de l'Ontario une difficulté à concevoir de quelle manière la diversité culturelle et religieuse est interreliée aux contenus d'ÉS, malgré une reconnaissance de la diversité de leurs populations scolaires. Certain.es participantes ont associé l'émergence de thématiques spécifiques à l'augmentation des populations immigrantes (ex. circoncision féminine et masculine) et plus particulièrement à la présence d'élèves identifiés.es comme musulman.es (ex. différence dans la conception des rôles de genre ainsi qu'en matière de connaissances liées à la sexualité). Les enseignant.es ont toutefois fait état de difficultés à prendre en compte la diversité ethnoculturelle, plus spécifiquement les pratiques culturelles associées à certains groupes, aux contenus d'ÉS. Ceux-ci justifient cette situation par le manque de temps ainsi que le fait qu'ils ne voient pas nécessairement la pertinence de faire de telles adaptations (Martinez et Phillips, 2008). Plus récemment, une étude a indiqué que les enseignant.es ontarien.ne.s mettent de l'avant des valeurs de tolérance et de respect de la diversité dans leurs pratiques en ÉS, témoignant ainsi d'une sensibilité à l'égard de la diversité des milieux scolaires (Bialystok, 2019). Devant ces résultats, il y a lieu de croire que la formation des enseignant.e.s a eu un impact favorable sur la prise en compte de la diversité en ÉS.

Devant ce constat, plusieurs études mettent en évidence l'adoption de pratiques « culturellement responsables » (culturally responsive sexuality education) (Le Grice et Braun, 2018; Singh, 2016; Szlachta et Champion, 2019). Ces pratiques émanant d'une conscience critique (Sleeter, 2011; Young, 2010), engagent les personnes enseignantes dans un partenariat éthique, émotionnel et académique avec les élèves aux origines diverses (Gay, 2002). Les pratiques enseignantes qui en découlent sont alors respectueuses de l'identité culturelle et du bagage des élèves (Brockenbrough, 2014) afin de favoriser un espace sécuritaire d'apprentissage pour toutes les élèves (Gay, 2002). Les personnes faisant de l'ÉS rencontrent cependant différentes barrières systémiques (ex. manque de lignes directrices), conceptuelles (ex. la culture est traitée

comme un synonyme de la race) et pratiques (ex. barrière de la langue) (Singh, 2016). Szlachta et Champion (2019) ont réussi à dégager des pratiques autorapportées par des enseignant.es faisant de l'ÉS en contexte culturellement diversifié trois compétences menant à l'adoption de pratiques culturellement responsables : la décentration, le jugement réflexif et l'intelligence émotionnelle.

Selon Cohen-Emerique (2011), la décentration consiste, dans un premier temps, à prendre une distance par rapport à soi de manière introspective et de prendre conscience de ses références en tant que personne porteuse d'une ou de plusieurs cultures (ex. normes, valeurs, attitudes, croyances). Dans un second temps, elle requiert de se mettre à la place de l'autre personne et de réfléchir en fonction de sa logique (ex. trajectoires migratoires, identités multiples, acculturation). Finalement, ce processus se termine par une médiation basée sur le dialogue entre les deux cadres de références. Pour sa part, le jugement réflexif réfère à la capacité d'une personne à questionner de manière critique sa compréhension d'elle-même, de la personne devant elle et des circonstances environnantes (ex. Qu'est-ce qui aurait pu être fait autrement? Qu'est-ce qui pourrait être amélioré dans le futur?) (Schön, 1983). L'intelligence émotionnelle, quant à elle, est la capacité d'une personne de reconnaître ses émotions et de les réguler (Goleman, 1995). Ainsi, ces compétences auraient le potentiel de minimiser l'expression de stéréotypes culturels et d'offrir une ÉS culturellement appropriée à l'ensemble des élèves.

2.5 Les limites de l'état des connaissances

Bien qu'elle nous permette d'avoir une idée des enjeux associés au contexte migratoire et aux relations interculturelles impliquées en ÉS en contexte scolaire pluriethnique, l'état des connaissances comporte certaines limites. D'abord, la majorité des études mobilisées abordent la problématique à travers le spectre plus large du rapport entre

l'école et les familles immigrantes (Benoit et al., 2008; Tardif-Grenier et al., 2018) ou à travers les seules lunettes de l'enseignant.e (Al Zaabi et al., 2019; Audet, 2008; Duffy et al., 2012; Martinez et Phillips, 2008; Meschke et Peter, 2014; Sinai et Shehade, 2019), adoptant ainsi le point de vue de la culture majoritaire et de ses institutions. Finalement, aucune étude ne met en relation les expériences en matière d'ÉS des personnes faisant l'ÉS et celles des parents immigrants. Ce projet, en croisant ces regards, vise une compréhension plus fine et nuancée de la problématique.

CHAPITRE III

LE CADRE CONCEPTUEL

Sur le plan conceptuel, le projet s'est appuyé sur trois concepts principaux et complémentaires. Tout d'abord, la sexualité est réfléchié dans le cadre de ce projet à travers une lunette constructiviste. Puis, les expériences et les perceptions des deux groupes d'acteur.rices ont été analysées à la lumière des processus de création, de maintien et de négociation des frontières ethniques impliquées en ÉS en contexte scolaire pluriethnique. Finalement, le concept de *nationalisme sexuel* nous a permis de saisir les aspects politiques et macrosociaux des stratégies identitaires des participant.es en contexte d'ÉS en contexte pluriethnique.

3.1 L'approche constructiviste de la sexualité

Le projet s'inscrit dans une vision constructiviste de la sexualité (Gagnon, 2008; Weeks, 2014). L'expérience de la sexualité et de ses pratiques sont donc perçues comme le résultat des apprentissages et des pratiques langagières d'une culture et de groupes sociaux, qui sont imbriquées dans la morale, les lois, l'éducation, la psychologie, la médecine, les rites sociaux et le sens commun (Gagnon, 2008; Weeks, 2014). De plus, cette approche reconnaît aux identités, aux expériences et aux normes sexuelles la capacité d'évoluer et de changer dans le temps et l'espace en fonction des contextes (Berg-Sørensen, Holtug et Lippert-Rasmussen, 2010). Cette vision de la sexualité a

été développer en opposition à l'essentialisme qui, comme en témoigne son nom, attribue à la sexualité une essence naturelle, immuable et statique. Les critiques ont reproché à cette approche d'adopter un regard simpliste et stéréotypé des différentes dimensions de la sexualité telles que les rôles, les identités et les normes (Berg-Sørensen, Holtug et Lippert-Rasmussen, 2010).

L'approche constructiviste de la sexualité permet de mieux saisir les différences entre les attitudes envers la sexualité adoptées dans les différentes sociétés ou groupes culturels, notamment les attitudes sexuelles « conservatrices » et « libérales ». Dans le cadre de cette recherche, cette approche a permis de reconnaître qu'une pluralité de perceptions de l'ÉS pouvait émerger des discussions, toutes influencées par les référents sociaux et culturels des personnes participantes.

3.2 Les frontières ethniques

Le concept de *frontières ethniques* (Barth, 1969) nous a permis de répondre à l'objectif de la recherche qui était de documenter, par le biais des expériences de deux groupes d'acteur.rices, la présence et la négociation des frontières ethniques en ÉS en contexte scolaire pluriethnique. Ce concept a été élaboré pour conceptualiser les rapports entre groupes ethniques et pour permettre de comprendre les phénomènes associés à l'ethnicité (Poutignat et Streiff-Fenart, 1995).

La notion de frontière ethnique à deux faces (externe et interne) sert entre autres à identifier l'appartenance ethnique en délimitant la démarcation entre les membres et les non-membres du groupe. Cette démarcation s'articule autour d'une dichotomie Nous/Eux (Juteau, 2015). Cette dichotomisation met de côté les nuances, amenant les membres du groupe associé au « Eux » à être représentés par les membres du « Nous » de manière stéréotypée et essentialiste, culturalisant ainsi certaines de leurs

caractéristiques (Hamel, 2006). C'est ainsi que se construit la face externe de la frontière ethnique (Juteau, 2015).

Afin d'établir sa distinctivité, le groupe ethnique défini, érige et maintient sa frontière à partir d'un nombre limité de traits culturels (éléments différenciateurs matériels et idéels) (Barth, 1969). Ces éléments, additionnés à la croyance partagée par les membres du groupe ethnique en une origine commune, forment la face interne de la frontière ethnique (Juteau, 2015). Celle-ci se construit et évolue au fil de l'histoire. La défense de ces éléments différenciateurs revient alors à défendre l'identité de l'individu et l'identité de son groupe (Hamel, 2006). La reconnaissance et la validation de l'identité du groupe sont reconduites par des pressions exercées de l'intérieur du groupe pour ainsi contraindre les membres à maintenir la frontière (Barth, 1969). Les membres qui n'adhèrent pas à cette « tradition » se mettent à risque d'être durement sanctionnés par leurs semblables ainsi que d'être perçus.es comme trahissant leur groupe (Barth, 1969). De plus, le maintien de la frontière repose grandement sur la mise en œuvre d'une série de proscriptions et de prescriptions déterminées par les membres et s'appliquant aux membres (ex. l'endogamie, la défense d'éléments distinctifs ou encore l'adoption de symboles associés à leur spécificité culturelle). Ces règles ont le rôle de régir les interactions des membres entre eux et avec les non-membres (Barth, 1969).

Étant ainsi composée de deux faces (Juteau, 2015), la frontière ethnique ne possède pas la même signification pour les membres et les non-membres (Barth, 1969). En contexte de relation entre groupe majoritaire et groupe minoritaire, le rapport de force inégalitaire amène le groupe minoritaire à se définir en fonction du regard majoritaire. Toutefois les membres des groupes minorisés ne reprennent jamais telles quelles la définition qui leur est attribuée par le groupe majoritaire. Ils la transforment en renversant les critères imposés de l'extérieur et perçus comme négatifs, en critères choisis de l'intérieur et ayant une connotation positive et différentielle (Poutignat et

Streiff-Fenart, 1995). Par exemple, alors qu'en Occident une vision des cultures arabes les associe à la domination des femmes, des études ont documenté chez les femmes de diasporas arabes une forte adhérence aux rôles de genre traditionnels et à la virginité prémarital dans l'optique de maintenir les idéaux culturels à travers les générations (Abboud et al., 2015; Abboud et al., 2019; Amer et al., 2015; Cainkar et Read, 2014; Naber, 2012). Ainsi, leur « tradition » peut être comprise comme étant une recomposition et une resignification de valeurs tirées d'un autre contexte pour en faire une production nouvelle satisfaisant les attentes du groupe majoritaire (ex. réinterprétation de la virginité prémaritale et de l'égalité homme-femme) (Hamel, 2006).

Dans le cadre du projet de recherche, nous nous sommes intéressée aux éléments différenciateurs mis de l'avant par les deux catégories d'acteur.rices, ce qui nous a ensuite permis de démontrer la présence de frontières ethniques en ÉS en contexte scolaire pluriethnique. Nous avons également porté notre attention sur les possibles impacts de la relation de pouvoir entre groupes majoritaire et minoritaires en contexte d'ÉS. De plus, nous avons dégagé les stratégies mises en place par les parents immigrants (identifiés au groupe minoritaire) pour négocier la frontière entre le milieu scolaire et eux. Toutefois, l'emploi de la théorie des frontières ethniques dans la présente étude est limité à l'effet que les personnes immigrantes ne représentent pas un groupe homogène (Villar et Concha, 2012). Il pourrait donc exister des frontières ethniques entre les personnes immigrantes participantes.

3.3 Le nationalisme sexuel

Le concept de *nationalisme sexuel*, qui s'intéresse à la dimension politique de la sexualité, nous a permis d'approfondir notre interprétation de la création, du maintien et de la négociation des frontières ethniques en ÉS au primaire en contexte pluriethnique. Ce concept prend racine dans celui d'*homonationalisme* développé par Puar (2007) au sein des études *Queer* pour aborder l'exclusion de la figure du terroriste post 11 septembre 2001 par l'inclusion des valeurs et des revendications LGBT. Le *nationalisme sexuel* associe l'Occident à des valeurs sexuelles libérales liées à la défense des droits LGBTQ+ et des femmes tandis que les personnes racisées (Smith, 2011) sont associées à un système de valeurs conservatrices, patriarcales et homophobes entrant en conflit avec les valeurs occidentales (Bilge, 2012; Jaunait et al., 2013; Puar, 2007). Comme le rapportent Fisher et ses collègues (2016), l'Occident a tendance à penser et à imposer son régime de vérité en ÉS, alors qu'il perçoit les autres cultures comme étant archaïques, barbares et arriérées.

D'après cette vision dichotomique, la religion est associée à l'étranger et est perçue comme étant l'antithèse de la modernité et de la rationalité (Puar, 2007; Rasmussen, 2017). Ces associations cristallisées (Puar, 2007; Svendsen, 2017) créent une hiérarchie en matière de valeurs associées à la sexualité. Elles sont aussi impliquées dans un processus normatif et binaire basé sur un sentiment patriotique (Puar, 2007). Ainsi, l'intégration de cet « Autre » caractérisée par son adoption de valeurs sexuelles dites occidentales lui rend accessible la citoyenneté (Røthing et Svendsen, 2011). Autrement dit, pour avoir accès à une citoyenneté complète et aux privilèges qui y sont associés, une personne issue de l'immigration non occidentale doit faire la démonstration de son adhésion aux valeurs de défense des minorités sexuelles et de genre, de droits des femmes ainsi qu'à la rationalité et à la laïcité en matière d'ÉS. Cette dynamique a pour conséquence d'associer l'ÉS de manière exclusive à l'Occident (Svendsen, 2017).

Ce concept nous a permis d'interpréter des points de vue politique le maintien et la négociation des frontières ethniques en contexte d'ÉS auprès d'élèves issu.es de l'immigration. Ce concept nous a permis de discuter des éléments identitaires différenciateurs tels que les valeurs sexuelles, la défense des droits LGBTQ+ et les droits des femmes, impliqués dans la dichotomisation du groupe majoritaire par rapport aux groupes minoritaires dans le domaine de la sexualité.

3.4 Les objectifs de la recherche

La problématique détaillée précédemment met en lumière la pertinence de s'intéresser aux expériences des parents immigrants et des personnes faisant l'ÉS en contexte scolaire pluriethnique. Ainsi, la recherche a pour objectif de documenter, par le biais des expériences de ces deux groupes d'acteur.rices, la présence et la négociation des frontières ethniques en ÉS en contexte scolaire pluriethnique.

L'objectif général se décline en deux objectifs spécifiques :

- OS1. Documenter les expériences de ces deux groupes d'acteur.rices liées à l'ÉS en contexte scolaire pluriethnique.
- OS2. Explorer la présence de frontières ethniques dans les expériences de l'ÉS en contexte scolaire pluriethnique précédemment documentées.

CHAPITRE IV

LA MÉTHODOLOGIE

À la lumière des objectifs de la recherche de documenter, par le biais des expériences de ces deux groupes d'acteurs, la présence et la négociation des frontières ethniques en ÉS en contexte scolaire pluriethnique, la démarche méthodologique qualitative (Paillé et Mucchielli, 2012) s'est présentée comme allant de soi. En effet, la recherche, qui se présente comme un projet de compréhension de la problématique (Paillé et Mucchielli, 2012), adopte cette approche méthodologique pour sa capacité à donner accès au vécu subjectif et aux interprétations des participant.es (Paillé et Mucchielli, 2012). De plus, des études passées ont utilisé une méthodologie afin d'examiner les différents aspects de la problématique (ex. expériences liées à l'ÉS, perception des rapports école-famille immigrante, perceptions des parents immigrants de l'ÉS). Pour ces raisons, l'approche qualitative nous semble être optimale afin d'atteindre les objectifs de la recherche.

La collecte de données a été réalisée à Montréal, ville recevant la majorité de l'immigration de la province francophone du Québec. Elle s'est déroulée pendant la troisième vague de la COVID-19, d'avril à mai 2021. La tenue de groupes de discussion semi-dirigés en ligne s'est imposée afin de respecter les mesures sanitaires en place.

4.1 L'échantillonnage et les critères d'inclusion

D'une part, nous avons recruté des parents immigrants, vivant à Montréal et pouvant

s'exprimer aisément en français. Les critères d'inclusion associés aux parents ne ciblent pas de groupe ethnoculturel ni de pays d'origine afin de correspondre au traitement monolithique de l'immigration fait par les médias lors de leur documentation des conflits entourant le retour de l'ÉS (Bialystok et Wright, 2019; Scali, 2018, 2019). D'autre part, nous avons recruté des personnes faisant l'ÉS au sein d'écoles primaires pluriethniques de Montréal. Le recrutement a été réalisé exclusivement en ligne étant donné les contraintes imposées par le contexte pandémique. Des affiches de recrutement ont été publiées sur la page Facebook dédiée au projet de recherche, sur des groupes de parents d'écoles pluriethniques de Montréal, d'enseignant.es du Québec ainsi que d'intervenant.es en contexte scolaire et pluriethnique. Des publicités payantes déployées sur Facebook et sur Instagram, du mois de février au mois de mai 2021, ont été utilisées afin de rejoindre les deux groupes d'acteur.rices ciblés. Le recrutement a constitué un défi à cause du contexte pandémique qui a complexifié la réalité des enseignant.es et qui a fragilisé celui des communautés immigrantes (Cleveland et al., 2020; Russo et al., 2020), influençant ainsi leur motivation et leur disponibilité à participer à un projet de recherche.

Bien que l'appel à la participation ne ciblait pas uniquement les mères, les 12 parents immigrants ayant manifesté leur intérêt à participer sont des femmes immigrantes originaires de la Colombie (2), de la Côte d'Ivoire, de la France, du Honduras, de l'Île Maurice, du Maroc (2), du Mexique, de la Roumanie et de la Tunisie, âgées entre 30 et 49 ans, principalement issues d'une immigration économique (9 participantes) et dont près de la moitié (5 participantes) sont au Canada depuis moins de 5 ans. La majorité des participantes se sont identifiées comme pratiquant une religion (quatre ont répondu ne pas être pratiquantes et deux n'ont pas répondu). Plus précisément, quatre participantes s'identifient à l'islam, quatre autres au christianisme/catholicisme et une participante au christianisme orthodoxe. Pour sa part, le groupe de participantes faisant de l'ÉS en contexte scolaire pluriethnique (les éducatrices) se compose de quatre

femmes, âgées de 20 à 29 ans, deux enseignantes et deux sexologues, majoritairement non issues de l'immigration (une participante est née au Québec de parents nés au Liban) et dont deux s'identifient à l'islam (une seule toutefois se considère comme étant pratiquante). Les tableaux qui suivent résument les caractéristiques de l'échantillon.

Tableau 1. Caractéristiques sociodémographiques de l'échantillon de parents immigrants ($n = 12$)

		<i>n</i>	%
Âge ($n = 11^3$)	20 à 29 ans	1	9,1
	30 à 39 ans	3	27,3
	40 à 49 ans	7	63,6
Formation ($n = 11$)	Formation professionnelle	1	9,1
	Secondaire	1	9,1
	Baccalauréat	5	45,5
	Maîtrise/Master/Doctorat	4	36,4
Pays d'origine ($n = 11$)	Maroc	2	18,2
	Tunisie	1	9,1
	Île Maurice	1	9,1
	France	1	9,1
	Colombie	2	18,2
	Honduras	1	9,1
	Côte d'Ivoire	1	9,1
	Roumanie	1	9,1
	Mexique	1	9,1
Langue.s parlée.s ($n = 11$)	Français	11	100
	Anglais	6	54,5
	Espagnol	6	54,5
	Arabe	3	27,3
	Créole	1	9,1
	Roumain	1	9,1
Langue.s parlée.s à la maison ($n = 11$)	Français	4	36,4
	Espagnol	4	36,4

³ Une participante n'a pas rempli le formulaire sociodémographique.

	Arabe	3	27,3
	Créole	1	9,1
	Roumain	1	9,1
Âge d'immigration (n = 11)	20 à 29 ans	4	36,4
	30 à 39 ans	6	54,5
	40 à 49 ans	1	9,1
Temps passé au Canada (n = 11)	Moins de 5 ans	5	45,5
	5 à 10 ans	6	54,5
Type d'immigration (n = 11)	Économique	8	72,7
	Réfugié.es	2	18,2
	Rassemblement familial	1	9,1
Appartenance à une communauté religieuse (n = 11)	Oui	9	81,8
	Non	2	18,2
Communauté religieuse (n = 9)	Islam	4	44,4
	Christianisme/Catholicisme	4	44,4
	Orthodoxe	1	11,1
Pratique religieuse (n = 11)	Oui	7	63,6
	Non	4	36,4
Enfant.s né.e.s au Canada (n = 11)	Oui	4	36,4
	Non	7	63,6
Implication.s bénévoles (n = 11)	Communautaire	7	63,6
	Scolaire	1	9,1
	Association politique ou militante	1	9,1
	Aucune	2	18,2

Tableau 2. Caractéristiques sociodémographiques de l'échantillon de personnes faisant de l'ÉS (n = 4)

		<i>n</i>	%
Âge (n = 3)	20 à 29 ans	3	100
Formation (n = 3)	Baccalauréat	2	66,7
	Maîtrise/Master/Doctorat	1	33,3
Groupe culturel (n = 3)	Né.e au Québec	2	66,7
	Né.e au Québec, d'origine libanais.e	1	33,3
Issu.e de l'immigration (n = 3)	Deuxième génération	1	33,3
	Non	2	66,7
Année.s d'expérience en éducation à la sexualité (n = 3)	Moins de 5 ans	3	100
Emploi (n = 3)	Sexologue	2	66,7
	Enseignant.e	1	33,3

Appartenance à une communauté religieuse (n = 3)	Oui	2	66,7
	Non	1	33,3
Communauté religieuse (n = 2)	Islam	2	100
Pratique religieuse (n = 3)	Oui	1	33,3
	Non	2	66,7

4.2 Les instruments et la collecte de données

La collecte de donnée a été réalisée à l'aide de groupes de discussion virtuels sous forme de clavardage. En mettant l'accent sur le collectif, cette méthodologie permet de comprendre les enjeux et les préoccupations qui font sens pour les participant.es en lien avec la problématique. De plus, lorsque la population cible est formée de personnes minorisées, le fait de se retrouver entre paires peut être rassurant pour les participant.es (Kook et al., 2019). En leur donnant le contrôle des échanges, l'impact de la chercheure sur les données se trouve diminué, favorisant ainsi leur libre expression et l'objectivité des données (Miles et Huberman, 2003).

Deux groupes de discussion des parents et un groupe de personne faisant de l'ÉS, formés de 4 à 6 participantes, ont été réalisés entre le mois d'avril et le mois de mai 2021. Compte tenu des contraintes sanitaires à ce moment, les groupes de discussion se sont déroulés virtuellement et à l'écrit sur la plateforme Telegram, prenant ainsi la forme d'un clavardage de groupe. Nous n'avons donc pas eu de contacts verbaux avec les participantes ni les participantes entre elles dans le cadre de la collecte de données. Cette plateforme a été sélectionnée pour sa capacité à créer des groupes de discussion fermés ainsi que la possibilité pour les participantes de se choisir un pseudonyme, assurant ainsi leur anonymat. Pour chacun des regroupements d'acteurs, les groupes de discussion/clavardage commençaient le lundi et étaient d'une durée de six à sept jours, à raison d'une question par jour. Ils commençaient par une question écrite par la chercheure le matin même sur le clavardage entre 7h et 8h, et les participantes

pouvaient échanger entre elles à l'écrit jusqu'à 23h à propos de celle-ci. Les questions se regroupent sous trois thèmes généraux qui ont été abordés avec les participantes de chacun des groupes: 1. Leur perception du retour obligatoire de l'ÉS dans les écoles du Québec en 2018; 2. Leurs expériences en lien avec l'ÉS en contexte scolaire pluriethnique au Québec; 3. Les pistes de bonification qui pourraient être mises en place pour mieux présenter et implanter le programme d'ÉS en contexte scolaire pluriethnique. Comme annoncé aux participantes, la chercheure animait les échanges en relançant la discussion lorsque celle-ci semblait s'essouffler et posait des questions d'approfondissement et de clarification afin d'étayer les propos des participantes.

Tableau 3. Schémas d'entretien des groupes de discussion de parents

Retour de l'éducation à la sexualité :

1. Parlez-moi de vos perceptions du retour de l'éducation à la sexualité en 2018 dans les écoles du Québec.

- a) Que savez-vous du retour de l'éducation à la sexualité dans les écoles?
- *Quelle est votre perception du programme?*
 - *Comment vous a-t-il été présenté? À quel moment vous a-t-il été présenté?*
 - *Pourriez-vous me parler des ressources qui ont été mises à votre disposition?*
- b) Comment vous êtes-vous senti.e lors de l'annonce du retour de l'éducation à la sexualité dans les écoles?

Votre expérience en tant que parent immigrant de l'éducation à la sexualité

2. Pourriez-vous me parler de vos perceptions de l'éducation à la sexualité?

- a) *Parlez-moi de votre degré de connaissances et d'aisance en matière d'éducation à la sexualité?*
- b) *En tant que parent, quel est votre rapport à l'éducation à la sexualité?*
- c) *Comment, selon vous, votre appartenance ethnoculturelle ou religieuse influence votre rapport à l'éducation à la sexualité?*
- d) *Comment le fait d'être issu.e de l'immigration influence, selon vous, votre rapport à l'éducation à la sexualité?*

3. Comment vous sentez-vous par rapport aux thèmes (contenus) prévus par le programme?

- *Est-ce que vous abordez ces thèmes à la maison avec vos enfants? Vous sentez-vous à l'aise de les aborder avec eux?*

- *Avez-vous certaines craintes ou appréhensions, lesquelles? D'où proviennent-elles?*
 - *Certains thèmes représentent-ils pour vous des forces au sein du programme? Si oui, lesquels et pourquoi?*
 - *Pourriez-vous de parler de la manière dont vos valeurs associées à la sexualité et celles de votre communauté influencent votre perception des thèmes?*
 - *Si vous aviez eu à choisir les thèmes, en auriez-vous ajouté ou en auriez-vous retiré? Si oui, lesquels et pourquoi?*
4. **Quelle est votre perception de votre rôle en tant que parent vis-à-vis l'éducation à la sexualité offerte à votre enfant à l'école?**
- *Comment décririez-vous votre rôle de parent par rapport à l'éducation à la sexualité de votre enfant ?*
 - i. *Comment remplissez-vous ou jouez-vous ce rôle?*
 - *Comment percevez-vous le rôle du parent par rapport à celui de l'école en matière d'éducation à la sexualité? Plutôt différent, complémentaire, en confrontation, plutôt collaboratif...?*
5. **Pourriez-vous me décrire votre expérience avec le milieu scolaire en lien avec l'éducation à la sexualité?**
- *Comment la décririez-vous?*
 - i. *Globalement la trouvez-vous plutôt positive ou négative?*
 - *Est-ce que des moyens ont été mis en place par l'école pour vous impliquer ou vous tenir au courant de ce qui sera fait en éducation à la sexualité? Si oui, pourriez-vous me les décrire?*
 - *S'il n'y a pas de moyens qui ont été mis en place, qu'est-ce qui pourrait l'expliquer selon vous?*
 - *Avez-vous l'impression que le fait que vous soyez issu de l'immigration a un impact sur votre expérience avec le milieu scolaire en lien avec l'éducation à la sexualité?*

Perception des pistes de bonification

6. **Si vous aviez à proposer des pistes de bonification à proposer en ce qui a trait à comment le programme est présenté et appliqué, lesquelles proposeriez-vous?**
- *Comment le programme devrait être présenté aux parents immigrants?*
 - *De quelles ressources auriez-vous besoin pour vous soutenir face aux difficultés que vous avez mentionnées lors de cette discussion? De quels outils auriez-vous besoin?*
 - *Quel rôle aimeriez-vous jouer en éducation à la sexualité?*

Tableau 4. Schéma de discussion pour le groupe de personnes faisant de l'éducation à la sexualité

Retour de l'éducation à la sexualité

1. Parlez-moi de vos perceptions du retour de l'éducation à la sexualité en 2018 dans les écoles du Québec.

- a) Que savez-vous du retour de l'éducation à la sexualité dans les écoles?
 - a) *Quelle est votre perception du programme?*
 - b) *Comment vous a-t-il été présenté? À quel moment vous a-t-il été présenté?*
 - c) *Comment sera-t-il appliqué dans les classes?*
 - d) *Pourriez-vous me parler des ressources qui ont été mises à votre disposition?*
- b) Comment vous êtes-vous senti.e lors de l'annonce du retour de l'éducation à la sexualité dans les écoles?
- c) Comment le retour de l'éducation à la sexualité a-t-il été reçu par les parents de votre établissement?
- d) Comment pensez-vous que l'intégration de ces contenus se déroulera dans vos classes?

Votre expérience de l'éducation à la sexualité en tant que personne faisant de l'éducation à la sexualité en contexte scolaire pluriethnique

2. Pourriez-vous me parler de vos perceptions de l'éducation à la sexualité?

- a. *Parlez-moi de votre degré de connaissances et d'aisance en matière d'éducation à la sexualité?*
- b. *En tant que personne travaillant en éducation en contexte multiculturel, quel est votre rapport à l'éducation à la sexualité?*
- c. *Comment votre appartenance ethnoculturelle ou religieuse influence-t-elle votre rapport à l'éducation à la sexualité?*

3. Pourriez-vous me parler de votre expérience d'éducation à la sexualité auprès d'une clientèle issue de l'immigration?

- a) *Comment la décririez-vous?*
 - i. *Globalement la trouvez-vous plutôt positive ou négative?*
- b) *Percevez-vous certaines spécificités propres à cette population en matière d'éducation à la sexualité?*
- c) *Est-ce que l'école a mis en place des mesures ou des outils d'éducation à la sexualité spécifiquement pour cette clientèle?*
- d) *S'il n'y a pas de moyens qui ont été mis en place, qu'est-ce qui pourrait l'expliquer selon vous?*

- 4. Pensez-vous que l'éducation à la sexualité comporte certains enjeux spécifiques à la population immigrante? Si oui, lesquels et sinon, pourquoi?**
- Quelles sont vos perceptions concernant les spécificités de la clientèle que sont les parents immigrants?*
 - Quelles sont vos perceptions concernant les spécificités de l'éducation à la sexualité auprès d'enfants issus de l'immigration?*
 - Comment vous sentez-vous par rapport à l'enseignement de contenu d'éducation à la sexualité à des enfants issus de l'immigration?*
 - En matière d'éducation à la sexualité, quelles sont vos perceptions de ce qui se fait à la maison?*
 - Comment pensez-vous que l'enfant issu de l'immigration se positionne entre ce qu'il reçoit comme éducation à la sexualité de son milieu familial et de milieu scolaire?*
- 5. Comment vous sentez-vous par rapport aux thèmes (contenus) prévus par le programme que vous devrez aborder avec la population issue de l'immigration?**
- Pourriez-vous me parler de votre niveau d'aisance à aborder les différents thèmes du programme avec des enfants issus de l'immigration?*
 - Est-ce que pour vous certains thèmes sont plus sensibles à aborder avec une clientèle issue de l'immigration? Si oui, lesquels et pourquoi? Sinon, pourquoi?*
 - Si vous aviez à retirer ou à ajouter des thèmes, lesquels cibleriez-vous et pourquoi?*
- 6. Comment décririez-vous votre sentiment d'être outillé.e pour enseigner ces contenus auprès de cette clientèle?**
- Avez-vous des ressources en termes de matériel, de formation, de soutien professionnel? Sont-elles adaptées aux besoins de la clientèle issue de l'immigration? Par qui sont-elles offertes?*
 - Personnellement ressentez-vous un malaise ou vous sentez-vous compétent.e?*

Perception des pistes de bonification

- 7. Si vous aviez à proposer des pistes de bonifications des modalités d'implantation du programme lesquelles proposeriez-vous?**
- Comment présenter le programme?*
 - De quelles ressources auriez-vous besoin pour vous soutenir face aux difficultés que vous avez mentionnées lors de cette discussion? De quels outils auriez-vous besoin?*
 - Quels rôles devraient jouer les parents et le milieu scolaire en éducation à la sexualité?*

4.3 Les analyses des données

Une analyse de type thématique a été réalisée sur les données (Paillé et Mucchielli, 2016). Ce procédé de thématisation recourt à des « thèmes » afin de résumer et de traiter le corpus. Il se base sur un travail systématique de synthèse des propos par la personne chercheuse dans une visée descriptive des données. Ainsi, l'objectif est de traduire le corpus en un certain nombre de thèmes représentatifs et liés avec la problématique (Paillé et Mucchielli, 2016). L'analyse thématique a donc permis de construire un panorama des tendances de la problématique tout en identifiant les divergences, les recouvrements et les compléments entre les expériences des deux groupes d'acteurs (Paillé et Mucchielli, 2016).

Une première étape de codification des données a été réalisée sur les données du premier groupe de discussion de parents à l'aide du logiciel d'analyse qualitative NVivo. Des mémos et des notes ont été créés en marge de la codification tout au long des analyses afin de mettre en lumière certaines tendances ou pistes d'analyse (Raab, 2015). De cette première codification ont émergé les thèmes descriptifs suivants: les expériences liées à l'ÉS des participantes, leur vision du programme d'ÉS, leur vision de l'ÉS, relation école-familles immigrantes et relation société-immigration. Les trois premiers sont conformes des schémas de discussion alors que les deux derniers ont été respectivement inspirés de l'état des connaissances et du cadre conceptuel. L'arborescence ayant émergée de la première étape de codification a ensuite été appliquée au reste des données. Ensuite, les thèmes descriptifs résultant de la codification de l'ensemble des données ont été associés entre eux en regroupements thématiques. Le regroupement s'est fait sur la base de la ressemblance et la récurrence des idées et la possibilité d'association des thèmes afin d'en assurer la fiabilité (Miles et Huberman, 2003). Ce processus itératif a été répété jusqu'à l'obtention de regroupements thématiques exclusifs et complémentaires entre eux, éloquents et brossant le portrait global de la problématique tant du point de vue des parents

immigrants que de celui des personnes faisant de l'ÉS. Une attention particulière a été portée à rapporter les éléments d'analyse dans leur contexte local et temporel afin de bien traduire les expériences des participantes et assurer l'authenticité des données (Miles et Huberman, 2003). Finalement, regroupements thématiques ont été confrontés et mis en dialogue avec les écrits scientifiques et l'objectif de recherche pour une dernière étape de validation de la fiabilité et du sérieux de ceux-ci (Raab, 2015; Miles et Huberman, 2003). De plus, la confrontation à l'état des connaissances, mais aussi à aux théories plus globales des frontières ethniques et du nationalisme sexuel apportent aux analyses un caractère généralisable qui favorise leur transférabilité (Miles et Huberman, 2003).

Conformément au canevas proposé, les résultats des analyses nous ont permis de documenter en premier lieu la vision des participantes de l'ÉS comme concept global, en second lieu, leurs expériences en matière d'ÉS en contexte scolaire pluriethnique et, finalement, leurs perceptions du programme d'ÉS du MEES de 2018.

CHAPITRE V

ARTICLE

Negotiating ethnic boundaries in sexuality education in a multi-ethnic school context

Gabrielle Morin^{a*} Isabelle Wallach^{a**}

^aDepartement de Sexologie, Université du Québec à Montréal, Montréal, Canada.

[*morin.gabrielle.4@courrier.uqam.ca](mailto:morin.gabrielle.4@courrier.uqam.ca)

[**wallach.isabelle@uqam.ca](mailto:wallach.isabelle@uqam.ca)

Recognizing sexuality education (SE) as a socially divisive topic (Halstead & al., 2003; Shipley, 2017; Svendsen, 2017), this article documents the expression of ethnic boundaries involved in SE in multi-ethnic school settings. The findings upon which this article is based are derived from a thematic analysis of virtual focus groups conducted with recently immigrated parents and elementary school SE educators in a multi-ethnic context. The analysis allowed to pinpoint the identity elements that shape the participants' experience of SE in a multi-ethnic school context. These results, in light of the theory of ethnic boundaries (Barth, 1969; Juteau, 2015), allow us to take a critical look at relationships between school and immigrant families and to suggest ways to improve practices.

Keywords: sexuality education, education, ethnic borders, national identity, Quebec, Canada, interculturalism

INTRODUCTION

In Canada, as in many societies who welcome immigrants, sexuality education (SE), as a result of the ideologies and values it carries and the diversification of Western societies, is known to be a socially and politically divisive topic (Halstead & al., 2003; Shipley, 2017; Svendsen, 2017). In 2015, the implementation of a new provincial SE curriculum in Ontario gave way to public debates involving the claim of a collective identity at the expense of immigrant communities (Bialystok & Wright, 2019). A few years later, in 2018, it was Quebec's turn to implement a new compulsory SE curriculum for students' entire schooling. The media reported strong opposition to the program from members of cultural and religious communities (Scali, 2018, 2019). This media coverage created a wave of panic with reports of many parents threatening to pull their children out of schools when SE classes were held, particularly at the elementary level (Daoust, 2019; Dion-Viens, 2018). Religious factors and the topics of sexual and gender minorities are at the heart of the debates surrounding exemption requests.

In order to understand the issues encountered by immigrant parents and by elementary school teachers in a multi-ethnic context, this article examines the results of online focus groups conducted with two groups of participants, in light of the theory of ethnic boundaries (Barth, 1969). The results allow us to document the presence of an ethnic boundary between the school environment and immigrant parents and its impact on SE practices in a multi-ethnic context.

National identity and immigration in Quebec

In Quebec, where a fragile majority exists within an English-speaking federation (McAndrew, 2010), ethnic relations are strongly influenced by the valorization of common values and culture. This vision of citizenship has a related goal, as Juteau (2015) reminds us, of removing barriers drawn by ethnicity in the public space. This

citizenship is supported by the French language since the adoption of the 1977 Charter of the French Language (McAndrew, 2010) on the one hand and by secularism and gender equality on the other⁴.

In terms of educational public policy, Quebec schools have adopted a systemic adaptation plan for diversity with the objective of facilitating the integration of students from immigrant backgrounds (MEQ, 1998; Potvin & al., 2013). The debates surrounding the adaptation of the curriculum and school life to cultural and religious diversity highlight the precarious balance between the values of Quebec society and the inclusion of diversity (Mc Andrew, 2001; Mc Andrew & Audet, 2010). Although schools have made great strides, they still face many challenges in adapting to the needs and realities of young people of immigrant backgrounds and in aiding them in their integration into the Quebec school system (Mc Andrew & Audet, 2010).

Sexuality education in a multi-ethnic context

Studies that have looked at SE in a multi-ethnic context highlight that teachers at both secondary (Al Zaabi & al., 2019; Meschke & Peter, 2014; Shin & al., 2019) and elementary (Duffy & al., 2013) levels, tend to view immigrant parents as a barrier to the implementation of SE. They perceive a gap between the knowledge and values carried by SE programs and those of the parents. In the other hand, teachers report a lack of confidence and skills in providing culturally responsible SE practices (Szlachta & Champion, 2019). These practices are characterized by an understanding of students' cultural identity and sensitivity to a diversity of cultural perspectives

⁴ As reflected in the passage of the Act respecting the laicity of the state of 2019, following the work of the 2007 Consultation Commission on Accommodation Practices Related to Cultural Differences (Juteau, 2015; Seymour & Gosselin-Tapp, 2020).

(Szlachta & Champion, 2019). Szlachta and Champion (2019) reported that many teachers do not feel prepared to teach culturally diverse children. Others either lack the time to adapt their content, or do not see how cultural and religious diversity is interrelated to SE content (Martinez & Phillips, 2008).

Few studies have examined immigrant parents' perceptions of SE in the school context. Nevertheless, a study conducted in a multi-ethnic Montreal context reports that some recent immigrant parents find that SE is addressed too early in Quebec (Benoit & al., 2008). Despite the presence of issues specific to the migratory context of immigrant parents such as the transmission of their values and cultural baggage to their children (Beauregard & al., 2014; Benoit & al, 2008; Charette & Kalubi, 2017), the literature reports that immigrant parents do not differ from other parents; they support SE so long as the program is consistent with their values and beliefs (Al Zaabi & al., 2019; Meschke & Peter, 2014; Peter & al., 2015; Shin & al., 2019).

Thus, the studies conducted to date provide insight into the issues associated with the migratory context and the intercultural relationships involved in SE in a multi-ethnic school context. However, the majority of studies only address immigrant parents' experiences of SE in school contexts through the broader spectrum of the parent-school relationship (Benoit & al., 2008; Tardif-Grenier & al., 2018) or through the teacher's lens, thus adopting the point of the host culture and its institutions (Al Zaabi & al., 2019; Audet, 2008; Duffy & al., 2013; Martinez & Phillips, 2008; Meschke & Peter, 2014; Sinai & Shehade, 2019).

Using this data and the limitations identified as a starting point, this article aims to document, in light of the theory of ethnic boundaries, the experiences of immigrant parents and elementary school teachers in a multi-ethnic context. Avenues for improving practices will be addressed following the discussion of the results.

CONCEPTUAL FRAMEWORK

We focused on the experiences of two groups of actors, immigrant parents and elementary school SE teachers, to document the presence and negotiation of ethnic boundaries (Barth, 1969) in SE in a multi-ethnic school context. Ethnic boundaries, a concept that addresses relationships between ethnic groups (Poutignat & Streiff-Fenart, 1995), serve to emphasize ethnicity by delineating the boundaries between group members and non-members. This demarcation hinges on an Us/Them dichotomy based on a limited number of cultural traits, claimed and attributed as differentiating elements (Hamel, 2006). In the context of SE, some studies have been able to identify the promotion of LGBTQ+ and women's rights (Jaunait & al., 2013; Puar, 2007) and secular, evidence-based SE practices (Rasmussen, 2017) as the differentiating elements associated with the West. This ethnic identity is differentiated from 'other cultures', which are associated with an archaic, patriarchal, and religiously influenced view of sexuality. This Us/Them dichotomy (Puar, 2007; Svendsen, 2017) creates a hierarchy in terms of values associated with sexuality and results in the exclusive association of SE with the West (Svendsen, 2017).

In the context of immigration, the unequal relationship between majority and minority groups affects the establishment and perpetuation of a societal culture that reflects the majority group. Minority individuals' adoption of these characteristics or their claims to not adopt them then determine their ability to play certain roles in society (Barth, 1969; Juteau, 2015). By focusing on the experiences of immigrant parents and individuals teaching SE in a multi-ethnic context, this article aims to document the impact of these socio-political dynamics in SE in Quebec.

METHODOLOGY

The research uses a qualitative focus group-type methodology (Paillé & al., 2016).

By putting the emphasis on the collective, it allows for an understanding of the issues and concerns that are meaningful to the participants in relation to the problem. Moreover, by giving them the power, the researcher's impact on the data is reduced, thus favouring the free expression of the participants (Kook & al., 2019; Smithson, 2000)

The data collection was carried out in Montreal, the city that receives most of the immigration in Quebec, the French-speaking province. Online focus groups were necessary in order to respect the health measures relating to the COVID-19 pandemic (2021).

The project firstly received its ethic certification from ethics committees for research involving humans of the university of Quebec in Montreal (certificate number 4299). Then, we recruited parents of elementary school-aged children who had immigrated to Canada within the last 10 years, living in Montreal and able to express themselves easily in French. We also recruited people who teach SE in multi-ethnic elementary schools in Montreal. The recruitment was done exclusively online (Facebook and Instagram) and it proved to be a challenge due to the pandemic, which has complicated teachers' reality and weakens that of immigrant communities (Cleveland & al., 2020; Russo & al., 2020).

Sample and data collection

The final sample consists of 11 women (mothers) of primarily economic immigrant background, nearly half of whom have been in Canada for less than 5 years. The majority of the participants reported practicing a religion. The group of participants teaching SE at the elementary level in a multi-ethnic context (whom we will call the educators), consists of 2 teachers and 2 sexologists.

Table 1. Socio-demographic characteristics of the sample of immigrant parents ($n = 12^5$)

	<i>n</i>	
Age ($n = 11$)	20 to 29 years old	1
	30 to 39 years old	3
	40 to 49 years old	7
Formation ($n = 11$)	Professional degree	1
	High School	1
	Bachelor's degree	5
	Master's/Doctoral's degree	4
Country of origin ($n = 11$)	Morocco	2
	Tunisia	1
	Mauritius Island	1
	France	1
	Colombia	2
	Honduras	1
	Ivory Coast	1
	Rouman	1
	Mexico	1
Language.s spoken ($n = 11$)	French	11
	English	6
	Spanish	6
	Arabic	3
	Creole	1
	Roumanian	1
Language.s spoken at home ($n = 11$)	French	4
	Spanish	4
	Arabic	3
	Creole	1
	Roumanian	1
Immigration age ($n = 11$)	20 to 29 years old	4
	30 to 39 years old	6
	40 to 49 years old	1
Time passed in Canada ($n = 11$)	Less than years	5
	5 to 10 years	6

⁵ Some participants didn't report certain information. Therefore, some categories do not have an n equivalent to the total number of participants for each group.

Immigration type (n = 11)	Economic	8
	Refugee	2
	Familial gathering	1
Religious identity (n = 11)	Yes	9
	No	2
Religion (n = 9)	Islam	4
	Christianity/Catholicism	4
	Orthodox	1
Religious observance (n = 11)	Yes	7
	No	4
Children born in Canada (n = 11)	Yes	4
	No	7
Volunteer involvement (n = 11)	Community	7
	At the child's school	1
	Politic or activist	1
	None	2

Table 2. Socio-demographic characteristics of the sample of people doing SE (n = 4)

	n	
Age (n = 3)	20 to 29 years old	3
Formation (n = 4)	Bachelor's degree	3
	Master's/Doctoral's degree	1
Ethnic group (n = 4)	Born in Quebec	3
	Born in Quebec, Lebanese origin	1
Immigration status (n = 4)	Second generation	1
	Born in Canada from parents born in Canada	3
Years of experience in SE (n = 4)	Less than 5 years	3
	5 years and more	1
Employment (n = 3)	Sexologist	2
	Teacher	2
Religious identity (n = 3)	Yes	2
	No	1
Religion (n = 2)	Islam	2
Religious observance (n = 3)	Oui	1
	Non	2

Three focus groups, consisting of 4 to 6 participants, were conducted on the Telegram platform. This platform allows closed focus groups and offers participants the possibility of using a pseudonym, thus ensuring their anonymity. The focus groups lasted 7 days, with one question being asked per day, and the participants had all day to answer the question posed by the researcher in the morning and then exchange with each other. Three general themes were discussed with the participants: 1. their perception of the mandatory return of SE in Quebec schools in 2018; 2. their experiences with SE in a multi-ethnic school context in Quebec; and 3. possible improvements that could be implemented to better present and implement the SE program in a multi-ethnic school context.

Analysis

A thematic-type analysis was conducted on the collected data (Paillé & Mucchielli, 2016). A first step of coding the data was carried out using the NVivo qualitative analysis software. From this initial reading, descriptive themes emerged that were then associated with each other in thematic groupings based on their similarity, the recurrence of ideas, and the possibility of association. This iterative process was repeated until exclusive and complementary thematic groupings were obtained, which were eloquent, and painted an overall picture of the problem from the point of view of both immigrant parents and educators for each of the themes.

The results of the analyses documented the participants' views of SE, their experiences with SE in multi-ethnic school settings, and their perceptions of the national SE program as proposed in 2018. In this article, we will focus on the second component.

RESULTS

The participants' experiences with SE in a multi-ethnic school setting will be

presented in three parts. First, we will present the experiences related to SE as reported by the participants. Second, we will discuss the influence of participants' cultural background and values on their SE experiences. Finally, we will discuss the influences of an immigrant status on the SE-related experiences of the participating mothers and immigrant students. For each of these components, we will include the voices of both groups of participants: mothers and educators.

Very different SE experiences

When we look at the experiences reported by the participants, we can see that the two groups of participants recount more or less the same events, but that their perceptions also appear largely influenced by their respective positions.

The participating educators reported overall positive experiences related to SE in a multi-ethnic context. They were very enthusiastic about the mandatory return of this content in school. In addition, they all reported being very comfortable with the teaching of this content. Most of the participating educators reported positive experiences with ethnocultural and religious diversity in the schools where they work, as illustrated by the following excerpt from Manon (educator):

My experience with SE in a multicultural setting is very positive and rich. The principal of my school is a black woman and almost all of her teaching staff is multicultural. [...] We can learn a lot from each other, from our colleagues, and from our students by asking questions and educating ourselves.

The only participant in this group with a more nuanced experience is Julie (educator). As the following excerpt illustrates, she experiences some discomfort associated with teaching SE in a multi-ethnic context: 'Although I am super comfortable with the content and have a good grasp of the required content, I still admit to feeling

uneasy/uncomfortable/like I am walking on eggshells when it comes to doing SE in a multi-ethnic setting.’

Most of the participating mothers reported negative experiences related to SE. First of all, many of them felt concerns and fears following the announcement of the return of mandatory SE, as reflected in the excerpt from Saïda (mother): ‘At first, I was shocked by the news. I think it's my job as a parent to educate my kids about this topic. [...] I was very concerned.’

Some of them were able to overcome their fears by seeking information about the content on their own and are now more comfortable.

For other participating mothers, it is not so much the SE that they have an issue with, but rather the way it has been implemented. Neela (mother) explains it well in the following excerpt:

We feel that it is a good idea that the school is doing this program, but we feel that we have not been consulted to see at what age we hope to introduce this program, and what the content is, and if it is appropriate or not according to our beliefs! In the end, it's like breaking the parents' trust.

In a similar vein, and echoing the experiences of many of the participating mothers, Saïda (mother) emphasized the importance of the school's lack of initiative on her SE experience:

[...] I don't have any real experience with the school environment in relation to SE. I remember they sent us a letter stating that our kids were going to be in this program without any further details. So, I will say that it is a negative experience.

The influence of belonging and cultural values

The participants' experiences seem to be influenced by their membership in or their

relations with cultural communities, as well as by their relationship to the cultural values transmitted in these communities.

The educators' discourse highlights different positions regarding intervention with students from cultures that are different than the Quebec culture. Julie (educator), who identifies herself as Caucasian and who has little teaching experience, testifies in the following excerpt to the discomfort she experiences in addressing the subject of ethnicity with her students.

I always have this 'pressure' (that I create for myself ahah) to 'satisfy' or at least not go overboard thinking about all my students from different backgrounds. So, I even feel like sometimes I have to censor myself from saying too much so as not to offend some students from communities that are much less comfortable addressing sexuality.

She was the only educator who expressed doubts about how to integrate cultural and religious aspects into her SE practices. The following excerpt reflects her questioning: 'And joining multiple cultures together in our approaches, is that really winning? School is supposed to be secular so how do we apply that on a daily basis in a multi-ethnic environment?!'

Along the same lines, being an immigrant or sharing common values with parents or students of immigrant background also seems to be a factor that makes educators more comfortable in a multi-ethnic context. Manon (educator), who is religious, said she was comfortable talking about religion and culture in an SE context. Similarly, Riwan (educator), herself an immigrant, discusses with students the tension they may experience between family prohibitions and their desires, as reflected in the following excerpt:

When I gave the workshops, they felt they could finally reconcile these two

cultures, just as I was explaining. When they asked me ‘what should I do about my sexuality?’ I explained to them that they should follow their heart and develop an authentic sexuality of their own.

For Chantal (educator), who has been teaching in the same neighbourhood for 20 years, it is the fact that she is well established in her community that makes her comfortable with the reactions of some parents to the return of SE: ‘[...] since I am familiar with their culture, I can understand where their apprehension comes from, without necessarily agreeing.’

As far as the mothers are concerned, there are also divergent positions between a majority who want their cultural heritage to be respected and a minority who consider that the values of the dominant culture should prevail. Although they are aware that their children will be educated in a society with its own norms, many mothers want to pass on their heritage and fear that the sexuality education they receive in school will interfere with this by creating ‘doubts’ in their minds. For some, the information given by teachers is “gospel” and they fear losing their children's trust. Miracle expresses this concern in the following excerpt:

When I heard about the return of sex education in school, I was a little worried as a parent. I was worried that my daughter would be taught something like sexual freedom. That she would be free to do whatever she wanted in terms of sex. As an immigrant, there are boundaries that cannot be crossed in my country of origin and per my values.

Expressing a different perspective, Line (mother), the only participant with a western immigrant background, defended the values and beliefs promoted by the SE program, such as secularism and LGBTQ+ rights. Responding to the comments of other participants requesting that the SE program and practices take into account their cultural and religious values, she states:

Except that you have decided to come and live in Canada and adapt. Your words shock me deeply [...]. I decided to come here, nothing was imposed on me, so I try to mix my values with those of my host country...

Thus, according to this participant, the program should not be modified as it represents the Quebec and Canadian reality: 'The program takes into account the reality of Canada! Why change it? Canada welcomes everyone but expects everyone to respect ITS values and beliefs.'

While the relationship to the cultural values of the majority group and cultural communities appears to largely influence perceptions of the SE program, the results of our study reveal that the status of immigrant also plays an important role in these experiences.

The influence of the status of immigrant

Being an immigrant seems to strongly influence the experience of the participating mothers, both because of the novelty of SE for parents who had not received it in their country of origin, and because of the existence of stereotypes about immigrants within the school and the status of immigrants in society at large.

Many of the participating mothers cited the fact that SE in a school setting, particularly at the elementary level, is new and can create an imbalance between the SE experiences of parents educated in Quebec and those of immigrant parents, putting the latter at a disadvantage.

It's very different for the parents who have gone to school here. They have the chance to have an idea of what we are talking about and which criteria to use to support their child! In the case of immigrants, the introduction of a letter alone is not enough. You feel lost. You don't understand much. (Neela, mother)

The same participant added that the lack of information provided by the school in relation to the return of SE affects the ability of parents to get involved with their children in SE. She identified the key role that communication between the school and immigrant families could play in supporting them in dealing with the novelty that SE represents for them:

There is a barrier between the school and us when it comes to things that are new to us! A regular exchange with the school could have been a bridge, a beautiful and enriching communication so that we could situate ourselves and be more present for our children. [...] Immigrants really need that to help them cope and adapt to their new environment.

Echoing Neela's comments, several of the participant mothers spoke of a 'barrier' between the school and immigrant families, which they attributed to the presence of prejudice and stereotypes about immigrants in the schools. Saïda (mother) explains:

They [immigrants] are even categorized by their ethnicity: Arab, Latino, etc. And for each origin we have a label. (I got this information from a teacher friend). The exchanges between teachers about students often start by associating them with an ethnic group. But in reality, and within the same ethnic group, there are differences that are explained by the education level of the parents and the socio-cultural level, etc. ...

Some participants spoke of the impact of stereotypes about certain cultural and religious communities on the experiences of immigrant children in relation to SE. Riwan (educator), who is herself from an immigrant background, refers to the need for children to hear positive discourse about sexuality from people they can relate to:

After the workshops, some of them also came to me and said that they were happy to see someone from their community/religion say that sexuality is

okay [...] They need to identify with a positive role model because negative role models in the media and racial stereotypes unfortunately influence their adolescence and identity development.

The way in which these prejudices were reported in the discussions suggests that they are part of a broader societal dynamic. Some of the participating mothers mentioned that they felt like they were constantly reminded of their immigrant status both in their SE experiences and in their daily lives, thus being denied full access to citizenship. Saïda's (mother) excerpt expresses how she feels about this on a daily basis:

I consider myself a citizen, but not a full citizen. Every time I check off ethnic minority when I apply for a job, it reminds me that I am an immigrant. Every time I speak out on a subject, I feel judged because I have held onto my identity and my values. [...] I stopped speaking up because I felt so judged.

In a similar vein, Neela (mother) shared with the other participants the impact of the label associated with her immigrant status on her sense of belonging in society: ‘So far, I can't feel at home here because there is a lack of complicity and I see that multiculturalism here is in a static state. The very word immigrant is a label for me.’

DISCUSSION

A cross-sectional look at the results allows us to identify that, for both types of participants, their experiences related to SE are influenced by their relationships with cultural and religious communities as well as by the discourses that, according to the participants, are conveyed in Quebec society about people of immigrant. We will now discuss the results through the lens of the theory of ethnic boundaries (Barth, 1969; Juteau, 2015).

Experiences on either side of the boundary

The experiences reported by the participating mothers suggest that schools approach them solely through their status as immigrants. This way of reducing them to this aspect of their identity echoes is identified, according to Juteau (2015) as a dichotomy based on a hierarchy between the majority group and minority groups. Among the participants, this 'Them' vs. 'Us' dichotomy that places the 'Other' as incomprehensibly different (Juteau, 2015) is expressed through, among other things, one educator's named discomfort with the inclusion of cultural and religious diversity in SE, the educators' interpretation of immigrant parents' fears, as well as Saïda's feeling of not being a full citizen. In addition to influencing the relationship between the school and parents, the stereotypical discourses and negative models as seen in the media by the participants appear to have concrete impacts on immigrant students. This is what Riwan (educator) reports in the discussions when referring to their loss of bearings as well as the influence of these negative messages on their identity development, which was also highlighted in the meta-analysis by Mc Andrew and al. (2015).

This way of thinking about immigrant parents would explain why the schools did not make a greater effort to communicate with the participating mothers about the implementation of the SE program. The participating mothers saw this as an attempt to prevent them from being involved with their children and, more generally, from speaking out as citizens on a matter that directly affects them. Through a Barthian lens, this reflects an unequal distribution of civic participation based on ethnic identity (Barth, 1969). What seems to be an affirmation of the ethnic boundary between schools and immigrant parents runs counter to the Policy Statement on Educational Integration and Intercultural Education (MEQ, 1998), which places the links between school and family at the heart of the academic success and integration of immigrant students. This policy explicitly states that it is up to the school to initiate dialogue and to encourage and value all forms of parental participation (MEQ, 1998;

p. 15).

Furthermore, based on the experiences depicted in the discussions, immigrant parents also seem to accept the ethnic boundary that separates them from the school. While the findings document a desire for collaboration with schools among the participating mothers (as illustrated by the mother's comments wishing for an exchange with the school), their claim to maintain and pass on certain cultural and religious beliefs and values to their children (Beauregard & al., 2014; Benoit & al., 2008; Charette & Kalubi, 2017) reflects a desire to maintain the boundary to some degree (Juteau, 2015). By claiming cultural and religious characteristics, they put forward an ethnic identity that differs from the immigrant identity that is based on an unequal and exclusionary relationship imposed by the majority group (Juteau, 2015). This position echoes the notion of normative pluralism, an ideology that values a cultural pluralism that recognizes the contribution of people of immigrant background to national society and grants them the possibility of maintaining or transforming their identity, practices and values (Juteau, 2015). This vision of social relations would favour a coexistence of diverse identities that would harmonize instead of clashing (Juteau, 2015). Conversely, Line's position that promotes the adoption of so-called Quebec or Canadian differentiating elements (e.g. secularism and defense of LGBTQ+ rights), which considers that it is up to immigrants to adopt the values and norms of the host society, reflects an assimilationist variant of civic and sexual nationalism (Juteau, 2015; Puar, 2007). This model, which promotes a universalism based on the experiences of the majority group, however, tends to obscure the historical and cultural characteristics of minority groups.

The role of educators at the boundary line

The analysis of the results demonstrates the importance for schools to have diverse teams in order to offer practices that take into account the reality of students from immigrant backgrounds and their families (Liboy & Mulatris, 2016). The

participating educators who have a connection with immigrant populations, either because they are part of them or because they have relationships with them, mention being sensitive to the dual socialization at the crossroads of their culture of origin and that of the majority group that immigrant students experience (Hohl & Normand, 1996). For example, by inviting them to ‘follow their hearts and develop an authentic sexuality of their own,’ Riwan (educator) encourages them to determine the traits and characteristics they want to retain from their culture of origin and the majority culture according to their needs and realities. Instead of removing culture and religion from SE, many of the participating educators do not hesitate to address them with the students and take them into account in their teachings. This approach of recognizing and valuing a variety of cultural and religious influences in SE (Kwon & al., 2020; Mulatris & Liboy, 2020; Mwaria & al., 2016) echoes Juteau's (2015) notion of normative pluralism. It presents an interesting alternative to the current SE agenda that promotes approaching sexuality through the lens of normativity as experienced by the majority group (Descheneaux & al., 2018). This approach to SE, rather than reinforcing the boundary between the majority group and immigrant communities, promotes student self-determination.

CONCLUSION

This article reminds us that the implementation of an SE program is not limited to schools. At the political and social level, the discussion of the results invites us to question the way in which Quebec schools play their role in supporting the integration of students from immigrant families (MEQ, 1998). The results also force us to question the gap between the guidelines set out by educational policies and their implementation. In addition, this article highlights the importance of having diverse school environments that maintain relationships with the cultural and religious communities represented in their school population. Finally, the results identify the need to build on more egalitarian partnerships between schools and immigrant

families by establishing a collaboration based on direct, egalitarian relationships that recognize the characteristics of immigrant families.

REFERENCES

- Al Zaabi, O., Heffernan, M., Holroyd, E., & Jackson, M. (2019). Islamic parents' attitudes and beliefs towards school-based sexual and reproductive health education programmes in Oman. *Sex Education, 19*(5), 534-550. <https://doi.org/10.1080/14681811.2018.1553708>
- Audet, G. (2008). La relation enseignant-parents d'un enfant d'une autre culture sous l'angle du rapport à l'altérité. *Revue des sciences de l'éducation, 34*(2), 333-350. <https://doi.org/10.7202/019684ar>
- Audet, G. (in press). Relations école-famille-communauté en contexte de diversité ethnoculturelle : enjeux de reconnaissance et de légitimité. *La revue internationale de l'éducation familiale*.
- Barth, F. (1969). *Ethnic groups and boundaries: The social organization of culture difference*.
- Beauregard, F., Petrakos, H., & Dupont, A. (2014). Family-School Partnership: Practices of Immigrant Parents in Quebec, Canada. *School Community Journal, 24*(1), 177-210. <https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ1032264.pdf>
- Benoit, M., Rousseau, C., Ngirumpatse, P., & Lacroix, L. (2008). Relations parents immigrants-écoles dans l'espace montréalais : au-delà des tensions, la rencontre des rêves. *Revue des sciences de l'éducation, 34*(2), 313-332. <https://doi.org/10.7202/019683ar>
- Bialystok, L., & Wright, J. (2019). 'Just Say No': Public Dissent over Sexuality Education and the Canadian National Imaginary. *Discourse: Studies in the Cultural Politics of Education, 40*(3), 343-357. <https://doi.org/10.1080/01596306.2017.1333085>
- Charette, J., & Kalubi, J.-C. (2016). Collaborations école-famille-communauté : l'apport de l'intervenant interculturel dans l'accompagnement à l'école de parents récemment immigrés au Québec. *Education Sciences and Society, 2*, 127-149. <http://tcri.qc.ca/images/publications/volets/volet->

[jeunes/2017/Actes_RN_ICI_ENJEU-mai_2017-Documents-internes/Josée_Charette_article_2.pdf](#)

- Charette, J., & Kalubi, J.-C. (2017). Rapport à l'école de parents récemment immigrés. Contexte migratoire et représentations sociales. *Diversité urbaine*, 17, 73-94. <https://doi.org/10.7202/1047978ar>
- Cleveland, J., Hanley, J., Jaimés, A., & Wolosfy, T. (2020). *Impacts de la crise de la COVID-19 sur les « communautés culturelles » montréalaises. Enquête sur les facteurs socioculturels et structurels affectant les groupes vulnérables*. Institut universitaire SHERPA. https://sherpa-recherche.com/wp-content/uploads/impact_covid19_communautes_culturelles.pdf
- Daoust, J.-P. (2019, November 4). Élèves retirés des cours d'éducation à la sexualité : « Je trouve que c'est aberrant » - Sophie Durocher. *Journal de Montréal*. <https://www.journaldemontreal.com/2019/11/04/eleves-retires-des-cours-deducation-a-la-sexualite-je-trouve-que-cest-aberrant---sophie-durocher>
- Descheneaux, J., Pagé, G., Piazzesi, C., & Pirotte, M. (2018). *Promouvoir des programmes d'éducation à la sexualité positive, inclusive et émancipatrice*. Service aux collectivités de l'Université du Québec à Montréal/Fédération du Québec pour le planning des naissances https://sac.uqam.ca/upload/files/Rapport_de_recherche_v7LR_revise.pdf
- Dion-Viens, D. (2018). De rares exemptions à l'éducation sexuelle. *Journal de Québec*. <https://www.journaldequebec.com/2018/04/26/education-a-la-sexualite--de-rares-exemptions-pourront-etre-accordees>
- Duffy, B., Fotinatos, N., Smith, A., & Burke, J. (2013). Puberty, health and sexual education in Australian regional primary schools: Year 5 and 6 teacher perceptions. *Sex Education*, 13(2), 186-203. <https://doi.org/10.1080/14681811.2012.678324>
- Farmer, D., & Labrie, N. (2008). Immigration et francophonie dans les écoles ontariennes : comment se structurent les rapports entre les institutions, les

- parents et le monde communautaire? *Revue des sciences de l'éducation*, 34(2), 377-398. <https://doi.org/10.7202/019686ar>
- Halstead, J. M., Reiss, M. J., & Reiss, M. J. (2003). *Values in sex education: from principles to practice*. Routledge Falmer.
- Hamel, C. (2006). La sexualité entre sexisme et racisme : les descendantes de migrant·e·s du Maghreb et la virginité. *Nouvelles Questions Féministes*, 25(1), 41-58. <https://www.cairn.info/revue-nouvelles-questions-feministes-2006-1-page-41.htm>
- Helfter, C. (2012). Contrepoint. Rencontres interculturelles : surmonter les obstacles à la communication. *Informations sociales*, 170, 109-109. <https://doi.org/10.3917/inso.170.0109>
- Hohl, J., & Normand, M. (1996). Construction et stratégies identitaires des enfants et des adolescents en contexte migratoire : le rôle des intervenants scolaires. *Revue française de pédagogie*, 39-52. https://www.persee.fr/doc/rfp_0556-7807_1996_num_117_1_1184
- Jaunait, A., Le, R. A., & Marteu, E. (2013). Nationalismes sexuels? reconfigurations contemporaines des sexualités et des nationalismes. *Raisons Politiques*, 49(1), 5-23. <https://doi.org/10.3917/rai.049.0005>
- Juteau, D. (2015). *L'ethnicité et ses frontières : Deuxième édition revue et mise à jour*. Les Presses de l'Université de Montréal.
- Kook, R., Harel-Shalev, A., & Yuval, F. (2019). Focus groups and the collective construction of meaning: Listening to minority women. *Women's Studies International Forum*, 72, 87-94. <https://doi.org/10.1016/j.wsif.2018.12.004>
- Kwon, E., Kang, M., & Kim, H. (2020). Factors Associated With Using Contraception Among Sexually Active Adolescents in Monocultural and Multicultural Families. *The Journal of School Nursing*, 0(0). <https://doi.org/10.1177/1059840519901165>

- Liboy, M.-G., & Mulatris, P. (2016). Enseignants non immigrants et enseignants immigrants : convergences et divergences autour de la relation entre école et familles immigrantes. *Alterstice: revue internationale de la recherche interculturelle*, 6(1), 91-103. <https://doi.org/10.7202/1038282ar>
- Martinez, A., & Phillips, K. P. (2008). Challenging ethno-cultural and sexual inequities: an intersectional feminist analysis of teachers, health partners and university student'views on adolescent sexual and reproductive health rights. *Canadian Journal of Human Sexuality*, 17(3).
- Mc Andrew, M. (2001). *Immigration et diversité à l'école : le débat québécois dans une perspective comparative*. Presses de l'Université de Montréal.
- Mc Andrew, M., & Audet, G. (2010). Trente ans d'adaptation institutionnelle à la diversité en milieu scolaire : bilan et défis. *Nos diverses cités*, 7, 129-135. <https://doi.org/10.7202/1043024ar>
- Mc Andrew, M., Balde, A., Bakhshaei, M., Tardif-Grenier, K., Audet, G., Armand, F., Guyon, S., Ledent, J., Lemieux, G., Potvin, M., Rahm, J., Vatz Laaroussi, M., Carpentier, A., & Rousseau, C. (2015). *La réussite éducative des élèves issus de l'immigration. Dix ans de recherche et d'intervention au Québec*. Presses de l'Université de Montréal.
- McAndrew, M. (2010). *Les majorités fragiles et l'éducation : Belgique, Catalogne, Irlande du Nord, Québec*. Presses de l'Université de Montréal.
- Meschke, L. L., & Peter, C. R. (2014). Hmong American parents' views on promoting adolescent sexual health. *American journal of sexuality education*, 9(3), 308-328. <https://psycnet.apa.org/doi/10.1080/15546128.2014.936638>
- Ministère de l'Éducation (MEQ). (1998). *A School for the Future - Policy Statement on Educational Integration and Intercultural Education*. Gouvernement du Québec. http://www.education.gouv.qc.ca/fileadmin/site_web/documents/dpse/adaptati

[on_serv_compl/PolitiqueMatiereIntegrationScolEducInterculturelle_UneEcoleAvenir_a.pdf](#)

- Mulatris, P., & Liboy, M.-G. (2020). Autour de la diversité des orientations sexuelles : regard croisé Afrique-Canada parmi les jeunes francophones issus de l'immigration africaine subsaharienne. *Canadian Ethnic Studies*, 52(1), 73-93. <https://doi.org/10.1353/ces.2020.0000>
- Mwaria, M., Chen, C., Coppola, N., Maurice, I., & Phifer, M. (2016). A Culturally Responsive Approach to Improving Replication of a Youth Sexual Health Program. *Health Promotion Practice*, 17(6), 781-792. <https://doi.org/10.1177/1524839916667382>
- Paillé, P., & Mucchielli, A. (2016). L'analyse thématique. In P. Paillé & A. Mucchielli (Eds.), *L'analyse qualitative en sciences humaines et sociales* (pp. 231-314). A. Colin.
- Paillé, P., & Mucchielli, A. (2012). *L'analyse qualitative en sciences humaines et sociales* (3e édition. ed.). A. Colin.
- Peter, C. R., Tasker, T. B., & Horn, S. S. (2015). Parents' attitudes toward comprehensive and inclusive sexuality education. *Health Education*, 115(1), 71-92. <https://doi.org/10.1108/HE-01-2014-0003>
- Potvin, M., Audet, G., & Bilodeau, A. (2013). L'expérience scolaire d'élèves issus de l'immigration dans trois écoles pluriethniques de Montréal. *Revue des sciences de l'éducation*, 39(3), 515-545. <https://doi.org/10.7202/1026311ar>
- Poutignat, P., & Streiff-Fenart, J. (1995). *Théories de l'ethnicité*. Presses universitaires de France.
- Puar, J. K. (2007). *Terrorist assemblages: Homonationalism in queer times*. Duke University Press.
- Rasmussen, M. L. (2017). Faith, progressive sexuality education, and Queer secularism: Unsettling associations. In L. Allen & M. L. Rasmussen (Eds.), *The Palgrave handbook of sexuality education* (pp. 115-135). Springer.

- Russo, K., de Oliveira Soares, R., Magnan, M.-O., & Borri-Anadon, C. (2020). *Droit à la santé ou droit à l'éducation? Inégalités en éducation pendant la première vague de la Covid-19 au Québec*. Chaire-réseau de recherche sur la jeunesse du Québec (CRJ).
<http://www.obsjeunes.qc.ca/sites/obsjeunes.qc.ca/files/InegalitesCovid.pdf>
- Scali, D. (2018, December 10). Éducation sexuelle : directrice menacée par des parents « agressifs ». *Journal de Montréal*.
<https://www.journaldequebec.com/2018/12/10/education-sexuelle-des-parents-agressifs-veulent-lexemption>
- Scali, D. (2019, November 4). Éducation à la sexualité: plus de 200 élèves exemptés. *Journal de Montréal*.
<https://www.journaldemontreal.com/2019/11/04/education-a-la-sexualite-plus-de-200eleves-exemptes>
- Seymour, M., & Gosselin-Tapp, J. (2020). Entre philosophie politique et droit : le cas de la Loi sur la laïcité de l'État au Québec. *Les Cahiers de droit*, 61(3), 741-775. <https://doi.org/https://doi.org/10.7202/1071387ar>
- Shin, H., Lee, J. M., & Min, J. Y. (2019). Sexual Knowledge, Sexual Attitudes, and Perceptions and Actualities of Sex Education among Elementary School Parents. *Child Health Nursing Research*, 25(3), 312-323.
<https://doi.org/10.4094/chnr.2019.25.3.312>
- Shiple, H. (2017). Teaching Sexuality, Teaching Religion: Sexuality Education and Religion in Canada. In L. Allen & M. L. Rasmussen (Eds.), *The Palgrave Handbook of Sexuality Education* (pp. 157-176). Springer.
- Sinai, M., & Shehade, F. M. (2019). Let's (not) talk about sex: challenges in integrating sex education in traditional Arabic Society in Israel. *International Journal for the Advancement of Counselling*, 41(3), 361-375.
<https://doi.org/10.1007/s10447-018-9355-x>

- Smithson, J. (2000). Using and analysing focus groups: limitations and possibilities. *International journal of social research methodology*, 3(2), 103-119. <https://doi.org/10.1080/136455700405172>
- Steinbach, M. (2010). Eux autres versus nous autres : adolescent students' views on the integration of newcomers. *Intercultural Education*, 21(6), 535-547. <https://doi.org/10.1080/14675986.2010.533035>
- Svendson, S. H. B. (2017). The cultural politics of sex education in the Nordics. In L. Allen & M. L. Rasmussen (Eds.), *The Palgrave Handbook of Sexuality Education* (pp. 137-155). Springer.
- Szlachta, A., & Champion, J. (2019). Working toward culturally responsive sexuality education: Recommendations for becoming a culturally responsive teacher. *Journal of Prevention & Intervention in the Community*, 48(4), 348-364. <https://doi.org/10.1080/10852352.2019.1627083>
- Tardif-Grenier, K., Archambault, I., Lafantaisie, V., & Magnan, M.-O. (2018). La collaboration école-famille immigrante : représentations d'administrateurs en milieu scolaire primaire socioéconomiquement défavorisé. *Canadian Journal of Education*, 41(4). <https://journals.sfu.ca/cje/index.php/cje-rce/article/view/3333>
- Vatz Laaroussi, M. I., Kanouté, F., Rachédi, L., Noël-Gaudreault, M., & Raïche, G. (2008). Les divers modèles de collaborations familles immigrantes-écoles : de l'implication assignée au partenariat. *Revue des sciences de l'éducation*, 34(2), 291-311. <https://doi.org/10.7202/019682ar>

CHAPITRE VI

LA DISCUSSION

Cette recherche exploratoire a été guidée par l'objectif de documenter par le biais des expériences de parents immigrants, d'une part, et de personnes faisant l'ÉS, d'autre part, la présence et la négociation des frontières ethniques en ÉS en contexte scolaire pluriethnique. Ce chapitre permettra d'approfondir certains éléments de la discussion ainsi que les recommandations complémentaires à ce qui est présenté dans l'article. Enfin, nous discuterons des pistes de recherche futures nécessaires à l'implantation d'une ÉS inclusive à l'égard des élèves issu.es de l'immigration.

6.1 Les expériences des participantes en matière d'éducation à la sexualité en contexte scolaire pluriethnique

En ce qui a trait au premier objectif spécifique, la recherche a permis de documenter des expériences qui se rejoignent, bien qu'elles adoptent souvent des points de vue différents. Ces résultats, à l'image des écrits scientifiques sur les relations école-famille immigrante (Mc Andrew et al., 2015), font ressortir des problématiques complémentaires. Alors que les éducatrices rapportent des expériences liées à l'ÉS en contexte pluriethnique principalement positives et riches, les mères participantes rapportent des expériences qu'elles qualifient d'inexistantes ou de négatives. Les prochaines lignes nous permettront d'approfondir cette idée.

6.1.1 L'expérience des éducatrices : un rapport majoritaire/minoritaire se reflétant dans les pratiques en ÉS

Du côté des éducatrices, alors qu'elles rapportent toutes avoir accueilli avec enthousiasme le retour de l'ÉS sous forme de contenu formel, leurs expériences se distinguent au niveau de leur aisance professionnelle en contexte pluriethnique. En effet, si certaines éducatrices rapportent des expériences enrichissantes et positives, l'une d'elles dit vivre un inconfort à aborder les questions culturelles en classe. Les craintes de cette dernière de « ne pas déborder » et de « ne pas dire trop de choses » rappellent les zones d'inconfort pouvant survenir lorsqu'un.e enseignant.e appartenant au groupe majoritaire travaille auprès d'élèves minorisé.es (Korteweg et Fiddler, 2018; Sleeter, 2011). Korteweg et Fiddler (2018) associent cet inconfort à un manque d'information de la part des enseignant.es issu.es du groupe majoritaire quant aux besoins et aux réalités des populations minorisées. Ce contexte nous porte à penser que certain.es éducateur.rices ressentent dans leur pratique le poids de la frontière ethnique entre le groupe majoritaire et les groupes minorisés dont font partie les parents immigrants. Le malaise qui en découle amène les personnes à « se censurer » et à ne pas aborder ces sujets. L'offre d'une ÉS adaptée aux élèves issu.es de l'immigration s'en trouve alors affectée. D'un côté, l'implantation uniforme tend à invisibiliser la culture et, ainsi, à réaffirmer le point de vue majoritaire (Sleeter, 2011). De l'autre, le fait de ne pas aborder les aspects culturels ne favorise pas l'atteinte des objectifs de l'ÉS en minant la capacité du programme à correspondre aux réalités multiples et diversifiées des élèves (Mwaria et al., 2016).

L'expérience de cette éducatrice fait écho à celle de plusieurs enseignant.es œuvrant auprès d'élèves issu.es de l'immigration (Schmeichel, 2012; Sleeter, 2011). À cet égard, les pratiques enseignantes misant sur une répartition des pouvoirs au sein du groupe (ex. laisser les élèves réguler les discussions, valider les expériences des élèves) et sur le développement de l'esprit critique des élèves (ex. présenter différentes perspectives,

encourager l'introspection) contribuent aussi à minimiser le risque pour les éducateur.rices de perpétuer des stéréotypes culturels en contexte d'ÉS (Szlachta et Champion, 2019). De plus, ces pratiques réaffirment la frontière ethnique entre le groupe majoritaire et les groupes minorisés. Ainsi, l'analyse des résultats confirme un besoin pour les éducateur.rices en ÉS d'être formé.es sur ces approches afin d'atteindre les objectifs de l'ÉS. En effet, les élèves sont plus à même de discuter ouvertement de sujets sensibles comme ceux d'ÉS lorsqu'ils sentent que la personne qui les accompagne est formée pour le faire (Allen, 2009; Poteat et al., 2019).

6.1.2 Le point de vue des parents : une recherche de légitimité basée sur la communication

Du côté des mères participantes, l'enjeu des communications entre l'école et les familles se trouve au cœur des expériences relatées dans les résultats. D'une part, certaines mères disent qu'elles auraient souhaité être consultées avant l'implantation du programme d'ÉS pour pouvoir se positionner par rapport à la nature des contenus, l'âge auquel ils devraient être présentés et, finalement, l'adéquation du contenu avec leurs croyances. Ces demandes rappellent les zones de tensions déjà identifiées par les écrits scientifiques dans la perception des parents associées à l'ÉS, soient l'âge d'introduction des contenus ainsi que la nature des contenus et leur concordance avec les valeurs et les croyances familiales (Robinson et al., 2017). Toutefois, contrairement aux parents nés au Québec, les participantes immigrantes se retrouvent à expérimenter l'adoption ou le refus de référents culturels de la société d'accueil et la négociation de la place à laisser aux référents culturels du pays d'origine. En effet, leur souhait d'être consultées rappelle le désir de transmission des caractéristiques du pays d'origine dans l'éducation de leurs enfants (ex. normes, comportements, traditions, valeurs, etc.) présent chez certains parents immigrants (Lafortune, 2012; Sun, 2013). Ainsi, ceux-ci tentent de contrecarrer le sentiment de perte de contrôle et de l'isolement vis-à-vis de

leur enfant (Griffith et al., 2010) s'adapte souvent plus rapidement qu'eux à la culture et aux valeurs présentes au sein de la société d'accueil (Tong, 2013).

Par ailleurs, les témoignages de mères mentionnant des craintes par rapport aux informations qui seront transmises à leurs enfants font ressortir le besoin pour certains parents d'être davantage informés sur les responsabilités partagées en ÉS. Alors que le rôle de l'école est de transmettre aux élèves des informations justes et de qualité et de les outiller pour vivre en société, le rôle du parent est de transmettre de l'information, mais aussi d'inculquer les valeurs et les croyances du milieu familial (MEES, 2021). Une action concrète qui pourrait être prise à cet égard serait d'informer les parents sur les manières dont le nouveau programme d'ÉS est implanté au sein de l'école et les différentes stratégies qu'ils peuvent déployer pour s'impliquer dans l'ÉS de leurs enfants. Ces initiatives ont le potentiel de répondre aux besoins de certains parents immigrants pour qui les communications traditionnelles envoyées par l'école ne sont pas suffisantes (Mc Andrew et al., 2015). En effet, plusieurs parents nouvellement arrivés peuvent rencontrer des défis structurels, entre autres, la maîtrise de la langue d'usage, une mécompréhension du système scolaire et une vision de l'éducation différente ou divergente par rapport à celle du Québec (Audet, à paraître; Charette et Kalubi, 2016). À cela, se superposent le caractère nouveau que peut revêtir le programme d'ÉS national obligatoire et les possibles chocs de valeurs, de croyances et de normes déclenchés par les contenus. Cette proposition fait écho à ce qu'Audet (à paraître) décrit comme étant un *enjeu de légitimité* des familles immigrantes. En effet, il semblerait que les milieux scolaires ont tendance à proposer des initiatives ou des projets répondant aux besoins de l'école plutôt qu'à ceux des familles immigrantes auxquelles ils prétendent être destinés (Audet, à paraître), perpétuant une relation école-famille immigrante asymétrique (Périer, 2017).

6.2 La frontière ethnique en contexte d'éducation à la sexualité : une manifestation du nationalisme sexuel?

Abordés sous l'angle du nationalisme sexuel (Bilge, 2012; Le Renard et al., 2013; Puar, 2007), les résultats nous permettent de répondre au second objectif spécifique relatif à la présence de frontières ethniques dans les expériences de l'ÉS en contexte scolaire pluriethnique précédemment documentées. Au cœur du concept de nationalisme se trouve le conflit perçu entre les valeurs sexuelles associées, d'une part, à l'Occident (**valeurs sexuelles libérales** liées à la défense des droits LGBTQ+ et des femmes) et, d'autre part, celles qui sont attribuées aux personnes racisées (**valeurs conservatrices**, patriarcales et homophobes) (Bilge, 2012; Le Renard et al., 2013; Puar, 2007). Sans être explicitement identifiées par les participantes, leurs discours et leurs expériences nous semblent teintés de ce conflit de valeurs. En effet, il nous apparaît que leur vision de leurs valeurs sexuelles et celles de la société est influencée par des discours politiques teintés de nationalisme sexuel lorsque les mères participantes mentionnent s'inquiéter à savoir si les contenus enseignés à leurs enfants seront adaptés à leurs croyances ou encore si leurs filles se feront enseigner « la liberté sexuelle », nous pouvons interpréter qu'elles admettent un certain décalage entre leurs valeurs sexuelles et celles de la société d'accueil, nous apparaissant reconduire cette vision dichotomique et statique. De la même manière, lorsqu'une éducatrice remet en question l'intégration de plusieurs cultures dans son enseignement alors que, pour elle, l'école québécoise est censée être laïque, elle souligne la différence entre la place accordée à la religion dans les valeurs des familles et dans celles de la société d'accueil. D'ailleurs, dans cette réflexion, il est intéressant de souligner que pour l'éducatrice, l'intégration de différentes cultures est synonyme d'intégrer des notions de religion. Ce type de discours nous semble relever d'une vision dichotomique associant la religion aux personnes non-occidentales (Puar, 2007 ; Rasmussen, 2017).

Au niveau macroscopique, le nationalisme sexuel est intimement lié à la capacité d'une personne à exercer sa citoyenneté au sein d'une société. Ainsi, en contexte migratoire, l'accès à une citoyenneté complète et aux privilèges réservés aux membres du groupe majoritaire (ex. jouer un rôle dans la sphère publique, s'impliquer auprès des institutions sociales (Barth, 1995)) sont accordés en fonction de l'adoption par la personne immigrante des valeurs sexuelles de la société d'accueil (ex. laïcité, respect de la diversité sexuelle et de genre, égalité de genre) (Røthing et Svendsen, 2011). Cette vision de la citoyenneté nous semble bien dépeinte par les propos de la mère d'immigration occidentale qui avance, en quelque sorte, qu'il revient aux immigrant.es de s'adapter en respectant et en adoptant les valeurs que cette mère associe au Canada.

6.3 Les contributions et les limites de la recherche

La principale contribution de cette recherche est son caractère novateur quant à l'exploration de la présence et la négociation des frontières ethniques en ÉS en contexte scolaire pluriethnique, une première à notre connaissance en contexte québécois. Elle permet de faire des rapprochements entre les politiques éducatives et les implications concrètes des pratiques en ÉS sur les relations entre les milieux scolaires et les familles immigrantes. De plus, le projet a permis de souligner les pratiques culturellement sensibles de certaines participantes faisant de l'ÉS en contexte pluriethnique. Face au manque de ressource et de documentation à cet effet, tant dans la littérature scientifique qu'en matière d'outils de formation, ces résultats représentent un point de départ intéressant pour de futures recherches.

Néanmoins, comme tout projet de recherche, celui-ci comporte certaines lacunes. D'une part, le fait que les groupes de discussion aient été proposés en français et en anglais a pu restreindre la participation de parents immigrants ne maîtrisant pas ces

langues. Ainsi, cette fraction de la population immigrante, qui rencontre des enjeux qui leur sont spécifiques dans leurs relations avec les milieux scolaires (Garcia et Guerra, 2004; Murphy, 2015) reste invisibilisée dans la recherche. Au Québec, la maîtrise du français jouant un rôle clé dans la négociation des rapports ethniques (Juteau, 2015), il aurait été intéressant d'avoir accès aux expériences de ce groupe de parents.

Finalement, le fait que la chercheuse soit une personne appartenant au groupe ethnique majoritaire (blanche, francophone, non issue de l'immigration), et bénéficie du statut privilégié associé aux chercheur.euses peut avoir eu un impact sur le sentiment des participantes minorisées à devoir présenter des discours correspondant aux attentes du groupe majoritaire (Tremblay, 2019). Cependant, le fait d'avoir utilisé une collecte de données par groupe de discussion a permis de minimiser les impacts de cette relation inégalitaire entre la chercheuse et les participantes, en les laissant gérer elles-mêmes les discussions, leur permettant de s'appropriier en quelque sorte l'agenda de la recherche (Kook et al., 2019; Smithson, 2000).

6.4 Les implications pratiques

La discussion des résultats nous permet d'énoncer des recommandations en ce qui concerne la bonification du nouveau programme d'ÉS québécois, la responsabilisation des institutions scolaires vis-à-vis des communautés issues de l'immigration et les pratiques en ÉS en contexte scolaire.

En premier lieu, nous recommandons d'améliorer les contenus d'ÉS en y intégrant des notions associées à une variété de parcours tels que les parcours migratoires ainsi que des aspects culturels et religieux liés à l'ÉS. Cette recommandation s'inscrit dans la pensée de Corngold (2013) selon laquelle une ÉS menant les élèves à développer leur autonomie doit intégrer des éléments culturels, religieux et ethniques puisqu'ils évoluent dans différents contextes sociaux qui influencent leurs prises de décisions en

matière de sexualité. Pour aller plus loin, l'ajout d'un contenu portant sur la dimension spirituelle de la sexualité permettrait d'arrimer le programme aux réalités et aux croyances de plusieurs élèves issu.es de l'immigration (UNESCO, 2018a; Vallerand et al., 2016), et de répondre à la diversité de la population québécoise. Actuellement, cette dimension, tout comme la notion de religion, est complètement absente de la grille des contenus obligatoires prévue par le MEES (2018). Comme le montrent les résultats, l'absence de lignes directrices associées aux contenus culturels et religieux amène leur enseignement à se faire à géométrie variable. Ainsi, les éducateur.rices, qui sont à l'aise d'aborder les sujets avec un angle culturel et religieux vont le faire, tandis que ceux qui ne se sentent pas outillé.es ne les aborderont pas. Devant ce constat, nous croyons qu'il revient au ministère de l'Éducation de fournir des lignes directrices claires et des outils de formation afin d'assurer une implantation du programme adaptée à tou.tes les élèves du Québec, peu importe leur appartenance ethnique et religieuse.

En second lieu, en reconnaissant le rôle clé joué par les directions d'école (UNESCO, 2018a; Larochelle-Audet et al., 2018) dans l'implantation de l'ÉS au Québec (Larochelle-Audet et al., 2018), nous invitons ces dernières à mettre en place des mesures concrètes de réduction des obstacles structurels rencontrés par les parents immigrants en ÉS (ex. communications adaptées et offertes dans plusieurs langues, explications sur le rôle de l'école et du parent en matière d'ÉS). Ces pratiques visent leur pleine actualisation en tant que principaux.ales éducateur.rices en ÉS ainsi que la valorisation de la complémentarité des rôles parentaux et scolaires en ÉS (MEES, 2021). Il nous apparaît essentiel d'offrir un espace où tous les parents pourront poser leurs questions et exprimer leurs craintes auprès des intervenant.es scolaires afin de créer et de solidifier le lien de confiance (UNESCO, 2018a; MEQ, 1998). Cette recommandation va dans le même sens que celle du MEES qui met de l'avant la complémentarité des rôles de l'école et des parents en ÉS sur leur site internet consacré à l'ÉS (MEES, 2021).

L'analyse des résultats nous amène à proposer, dans la lignée de la Politique d'intégration scolaire et d'éducation interculturelle qui est toujours en vigueur (MEQ, 1998a; MELS, 2014), la mise en place d'initiatives d'échange entre les milieux scolaires et les parents immigrants autour de leurs besoins, de leurs réalités et des valeurs qu'ils appuient en ÉS. Cette recommandation s'inscrit au cœur des caractéristiques d'élaboration de programmes efficaces en ÉS de l'Organisation des Nations Unies UNESCO (2018b) et a le potentiel d'amoindrir la barrière perçue par les participantes entre l'école et les familles immigrantes. En effet, Barth (1969) reconnaît aux personnes appartenant aux groupes minorisés entrant en contact avec les institutions du groupe majoritaire le statut « d'agent.es de changement ». Ainsi, ces personnes, si elles mettent de l'avant leur identité ethnique et leurs caractéristiques différenciatrices, participeront au développement de pratiques novatrices ainsi qu'à une redéfinition de la frontière ethnique (Barth, 1969). Dans une visée collaborative, nous proposons la création d'un comité dédié à l'implantation du programme d'ÉS au sein de l'école, formé de parents aux parcours variés, d'élèves, d'un.e représentant.e de la direction, de membres du personnel enseignant et de représentant.es de la communauté. Nous invitons aussi les établissements scolaires à ouvrir leurs portes à d'éventuels parents-agent.es de changement, notamment en contexte d'ÉS. L'implication active des parents dans les prises de décision en matière d'ÉS, en plus de s'inscrire directement dans les orientations de la Politique d'intégration scolaire et d'éducation interculturelle (MEQ, 1998; MELS, 2014), actualise les Principes directeurs internationaux sur l'ÉS (UNESCO, 2018b).

De plus, l'impact des stéréotypes sur les élèves issu.es de l'immigration véhiculés dans les médias et répertoriés par Riwan renvoie à la nécessité, pour les éducateur.rices, de prendre le temps de réfléchir aux impacts de ces représentations sur leurs propres perceptions de leurs élèves et de leur sexualité. Ainsi, s'il revient aux instances gouvernementales de les soutenir quant à l'enseignement des contenus (Descheneaux

et al., 2018), nous croyons qu'il appartient aux éducateur.rices d'adopter une posture réflexive sur leurs pratiques afin, notamment, de prendre conscience de leurs préconceptions et de leurs biais qui peuvent avoir un impact négatif sur leurs élèves (Zook et al., 2017), particulièrement ceux issu.es de l'immigration (Kwon et al., 2020). Iels gagneraient aussi à s'inspirer des pratiques rapportées par Riwan qui consistent à donner la parole aux élèves, les amenant à devenir des agent.es actif.ves de leur propre sexualité (Corngold, 2013; Mayo, 2011). Laisser les élèves s'exprimer sur les sujets qui les concernent dans un environnement de non-jugement a l'avantage de minimiser les possibilités de leur imposer des référencesfér (ex. valeurs, normes et croyances) ne leur correspondant pas. Le développement de telles capacités d'intervention culturellement responsables (Szlachta et Champion, 2019) permet de ne pas reproduire de hiérarchie en matière de sexualité (Bilge, 2012; Puar, 2007) et, ainsi, de contribuer à une ÉS positive (Zook et al., 2017).

6.5 Des pistes de recherches futures

L'implantation du nouveau programme d'ÉS au Québec se trouvant encore à ses balbutiements, il serait pertinent que de futures recherches longitudinales s'intéressent à l'implantation de pratiques collaboratives entre les écoles, la communauté et les parents immigrants en ÉS. S'intéresser à de telles études de cas permettrait de documenter les obstacles structurels, matériels et logistiques ainsi que leurs retombées positives afin de favoriser leur implantation dans des milieux scolaires diversifiés. De plus, il serait pertinent de s'intéresser à la manière dont les élèves issu.es de l'immigration vivent l'ÉS. Iels restent les personnes les mieux placées pour énoncer/décrire leurs besoins et témoigner des oppressions qu'iels peuvent vivre en contexte d'ÉS (UNESCO, 2018b). Il est de notre responsabilité de les écouter et de prendre leurs voix en considération. De plus, il serait intéressant de s'intéresser les

pratiques des écoles en ÉS à la lumière du concept de nationalisme sexuel puisqu'en tant qu'institutions elles ont le pouvoir de véhiculer des normes nationales.

Conclusion

Cette recherche exploratoire visait à documenter, par le biais des expériences de parents immigrants et de personnes faisant l'ÉS, la présence et la négociation des frontières ethniques en ÉS en contexte scolaire pluriethnique. Les deux sous-objectifs (I. Documenter les expériences de ces deux groupes d'acteur.rices en matière d'ÉS en contexte scolaire pluriethnique; II. Explorer la présence de frontières ethniques dans les expériences d'ÉS en contexte scolaire pluriethnique précédemment documentées) ont permis de montrer la présence et la négociation d'une frontière ethnique entre les milieux scolaires pluriethniques et les parents immigrants en ÉS.

L'analyse des groupes de discussion virtuels réalisés auprès des deux groupes d'acteur.rices rappelle que l'implantation du nouveau programme québécois d'ÉS ne se restreint pas aux établissements scolaires. En effet, il semblerait que les dynamiques sociales associées à la négociation de la frontière ethnique entre le groupe majoritaire et les groupes minorisés se reflètent dans l'ÉS en contexte scolaire. Des dynamiques identitaires et sociales (ex. stéréotypes, catégorisation sociale) semblent avoir un impact sur les expériences des différent.es acteur.rices (élèves, parents, enseignant.es) impliqué.es en ÉS. Par exemple, l'aisance variable des éducatrices à faire de l'ÉS en contexte pluriethnique fait en sorte que l'ÉS reçue par les élèves issus de l'immigration au primaire est inégale et qu'elle n'est pas toujours adaptée à leurs besoins et à leurs réalités. Du côté des parents immigrants, les résultats rapportés illustrent de quelle manière les expériences des mères participantes étaient influencées par leur vision des rapports sociaux entre les personnes immigrantes et la société d'accueil (ex. pluralisme normatif versus universalisme).

Au point de vue politique et social, la discussion des analyses nous invite à remettre en question la manière dont l'école québécoise joue son rôle d'intégration des élèves issu.es de l'immigration et de leurs familles (MEQ, 1998b). Elle s'interroge aussi à propos de l'écart entre les lignes directrices énoncées par les politiques éducatives et les pratiques enseignantes. De plus, les résultats soulignent l'importance d'avoir des milieux scolaires diversifiés qui entretiennent des liens étroits avec les communautés culturelles représentées au sein de leur population scolaire. Finalement, ils montrent le besoin de contrecarrer la relation inégalitaire qui existe actuellement entre les écoles et les familles immigrantes (Charette et Kalubi, 2016; Farmer et Labrie, 2008; Vatz Laaroussi et al., 2008) en mettant en place une collaboration basée sur des rapports directs, égalitaires et reconnaissant les spécificités des familles immigrantes (Audet, à paraître).

ANNEXE A

CERTIFICAT ÉTHIQUE



No. de certificat: 4299
Certificat émis le: 27-07-2020

CERTIFICAT D'APPROBATION ÉTHIQUE

Le Comité d'éthique de la recherche pour les projets étudiants impliquant des êtres humains (CERPE FSH) a examiné le projet de recherche suivant et le juge conforme aux pratiques habituelles ainsi qu'aux normes établies par la *Politique No 54 sur l'éthique de la recherche avec des êtres humains* (Janvier 2016) de l'UQAM.

Titre du projet:	Éducation à la sexualité au primaire auprès d'une clientèle issue de l'immigration: perceptions de deux groupes d'acteurs majeurs
Nom de l'étudiant:	Gabrielle MORIN
Programme d'études:	Maîtrise en sexologie (concentration recherche-intervention)
Direction de recherche:	Isabelle WALLACH

Modalités d'application

Toute modification au protocole de recherche en cours de même que tout événement ou renseignement pouvant affecter l'intégrité de la recherche doivent être communiqués rapidement au comité.

La suspension ou la cessation du protocole, temporaire ou définitive, doit être communiquée au comité dans les meilleurs délais.

Le présent certificat est valide pour une durée d'un an à partir de la date d'émission. Au terme de ce délai, un rapport d'avancement de projet doit être soumis au comité, en guise de rapport final si le projet est réalisé en moins d'un an, et en guise de rapport annuel pour le projet se poursuivant sur plus d'une année. Dans ce dernier cas, le rapport annuel permettra au comité de se prononcer sur le renouvellement du certificat d'approbation éthique.

A handwritten signature in black ink, appearing to read 'Anne-Marie Parisot', positioned above a horizontal line.

Anne-Marie Parisot

Professeure, Département de linguistique

Présidente du CERPÉ FSH

Titre du projet: Éducation à la sexualité au primaire auprès d'une clientèle issue de l'immigration:
perceptions de deux groupes d'acteurs majeurs

Nom de l'étudiant: Gabrielle MORIN

Programme d'études: Maîtrise en sexologie (concentration recherche-intervention)

Direction de recherche: Isabelle WALLACH

Objet : Modifications apportées au projet

Bonjour,

Le Comité d'éthique de la recherche pour les projets étudiants impliquant des êtres humains (CERPE FSH) a bien reçu votre demande de suivi continu et vous en remercie.

La présente vise à confirmer l'approbation, au plan de l'éthique de la recherche avec des êtres humains, de l'ensemble des modifications apportées au projet.

Ces modifications concernent :

- Les méthodes et procédures de recherche
- Le consentement

Les membres du CERPE FSH vous offrent leurs meilleurs vœux de succès pour la réalisation de votre recherche.

Cordialement,



Anne-Marie Parisot

Professeure, Département de linguistique

Présidente du CERPÉ FSH

ANNEXE B

ACCUSÉ DE RÉCEPTION D'UN.E MEMBRE DU COMITÉ DE DIRECTION DE
LA REVUE SCIENTIFIQUE

De : journalshelpdesk@taylorandfrancis.com

Envoyé le : 1 novembre 2021 13:30

À : Morin, Gabrielle

Objet : Submission received for Discourse: Studies In The Cultural Politics Of Education
(Submission ID: 212592622)



Dear Gabrielle Morin,

Thank you for your submission.

Submission ID	212592622
Manuscript Title	Negotiating ethnic boundaries in sexuality education in a multi-ethnic school context
Journal	Discourse: Studies In The Cultural Politics Of Education

You can check the progress of your submission, and make any requested revisions, on the [Author Portal](#).

Thank you for submitting your work to our journal.
If you have any queries, please get in touch with
journalshelpdesk@taylorandfrancis.com.

Kind Regards,
Discourse: Studies In The Cultural Politics Of Education Editorial Office

ANNEXE C

LISTE COMPLÈTE DES CATÉGORIES CONCEPTUELLES

1. Vision de l'ÉS

1.1 Caractéristiques perçues de l'ÉS

- 1.1.1 Associée au développement psychosexuel
- 1.1.2 Holistique
- 1.1.4 Dispositif de transmission de valeurs et de croyances
- 1.1.8 Caractère neutre et scientifique de certains sujets
- 1.1.10 Caractère sensible
- 1.1.11 Religieuse vs laïque

1.2 Valeur de l'ÉS

- 1.2.1 Importance
- 1.2.3 En tant que matière scolaire

1.3 Pertinence perçue de l'ÉS

- 1.3.1 Briser les tabous
- 1.3.2 Former de futurs adultes équilibré.es
- 1.3.3 Offrir un guide aux enfants

1.4 Perceptions des visées de l'ÉS

- 1.4.1 Guider les enfants
- 1.4.2 Enseigner un minimum

1.5 Positionnement par rapport à l'ÉS

1.5.1 Parents

1.5.1.1 En accord

1.5.1.2 Accord mitigé

1.5.2 Édicateur.rices

1.5.2.1 En accord

1.5.2.2 Première impression négative

1.7 Caractéristiques perçues des enfants en matière d'ÉS

1.7.1 Aisance des enfants par rapport à l'ÉS

1.7.2 Potentiel de choc

1.7.3 Capacité à prendre des décisions en matière d'ÉS

1.7.3.1 Iels sont influençables

1.7.3.2 Iels sont libres de faire leurs propres choix

1.8 Rôles perçus des acteur.rice.s en ÉS

1.8.1 École

1.8.1.1 Éduquer les enfants

1.8.1.2 Palier aux lacunes du milieu familial

1.8.1.3 Respecter les parents

1.8.1.4 Transmettre des valeurs aux enfants

1.8.2 Parents

1.8.2.1 Appuyer l'école

1.8.2.2 Appuyer son enfant dans ses apprentissages

1.8.2.3 Principal.e acteur.rice en ÉS pour son enfant

1.8.3 Ministère

1.8.3.1 Mettre des ressources à disposition des écoles

1.8.3.2 Traduire la documentation en plusieurs langues

2. Comment l'ÉS se passe dans les écoles primaires pluriethniques de Montréal

2.1 Réaction des parents à l'ÉS

- 2.1.1 Aucune réaction spécifique
- 2.1.2 Craintes et inquiétudes
- 2.1.3 Mécompréhension du programme
- 2.1.4 Craintes que l'école joue leur rôle d'éducateur.rice

2.2 Réaction des élèves par rapport au contenu d'ÉS

- 2.2.1 Aisance
- 2.2.2 Dégoût et timidité
- 2.2.3 Choc devant la nouveauté

2.3 Réception des milieux scolaires au retour du programme en 2018

2.4 Facteurs teintant les réactions des acteurs.rice.s

- 2.3.1 Avoir un lien avec les communautés ethnoculturelles des parents
- 2.3.2 Identité de l'éducateur.rice
 - 2.3.2.1 Être croyant.e
 - 2.3.2.2 Être issu.e du groupe majoritaire
 - 2.3.2.3 Être racisé.e
- 2.3.3 Être immigrant.e
 - 2.3.3.1 Accès à la citoyenneté
 - 2.3.3.2 Discriminations vécues
 - 2.3.3.3 Rapport à la diversité sexuelle et de genre
 - 2.3.3.4 Protéger ses valeurs et ses croyances
 - 2.3.3.5 Immigration non occidentale
- 2.3.4 Être issu.e de l'immigration
 - 2.3.4.1 Choc
 - 2.3.4.2 Confusion
 - 2.3.4.3 Besoin de s'identifier à des modèles positifs qui leur ressemblent
- 2.3.4 Années d'expérience
- 2.3.5 Relation école-parents immigrants

2.5 Stratégies déployées pour faire de l'ÉS en contexte pluriethnique

- 2.5.1 Informer les parents
- 2.5.2 Ne pas informer les parents
- 2.5.3 Offrir des ressources
- 2.5.4 Intégrer et valoriser la diversité
- 2.5.5 Donner la parole aux élèves
- 2.5.6 Être à l'aise avec le contenu d'ÉS

2.6 Facteurs influençant positivement l'implantation du programme dans les milieux scolaires

- 2.6.1 Collaboration de l'école avec des ressources
 - 2.6.1.1 Professionnelles
 - 2.6.1.2 Communautaires
- 2.6.2 Lien des enseignant.es avec la communauté
- 2.6.3 Avoir accès à des ressources
- 2.6.4 Soutien de la direction d'école
- 2.6.5 Aisance des éducateur.rice.s par rapport à l'ÉS
- 2.6.6 Expérience de l'école par rapport à la diversité
- 2.6.7 Le cas particulier de l'école alternative

2.7 Facteurs influençant négativement l'implantation du programme dans les milieux scolaires

- 2.7.1 Surcharge des enseignant.es
- 2.7.2 Manque d'encadrement du programme par rapport à l'inclusion de la diversité
- 2.7.3 Positionnement des enseignant.es par rapport à l'ÉS
- 2.7.4 Réactions des parents
- 2.7.5 Relation inégalitaire école-parents
- 2.7.6 ÉS que les élèves reçoivent à la maison
- 2.7.7 Manque de compétence en contexte pluriethnique
- 2.7.8 Manque de communication entre l'école et les parents

2.7.9 Distance entre l'école et les familles

2.8 Stratégies mises en place pour pallier les lacunes de l'implantation de l'ÉS en contexte pluriethnique

2.8.1 Communiquer avec son enfant

2.8.2 S'impliquer

2.8.3 S'informer

2.9 Enjeux perçus d'ÉS en contexte pluriethnique

2.9.1 L'accès des parents à l'information

2.9.2 Les élèves pris.es entre deux cultures

2.9.3 Les éducateur.rice.s craignent les parents

2.9.4 Malaise des enseignant.es caucasien.ne.s

3. Vision du programme

3.1 Forces

3.1.1 Adaptabilité

3.1.2 Thématiques

3.1.3 Répond à un besoin

3.1.4 Respecte le développement psychosexuel

3.1.5 Porteur de valeurs universelles

3.1.6 Adapté à a société

3.2 Lacunes

3.2.1 Manque d'encadrement

3.2.2 Outils négligés

3.2.3 Pas adapté à certaines populations

3.2.4 Trop négatif

3.2.5 L'implantation

3.3 Pistes de bonifications

3.3.1 Impliquer des parents immigrants dans l'élaboration du programme

- 3.3.2 Communiquer de l'information aux parents
- 3.3.3 Accompagner les parents dans la nouveauté
- 3.3.4 Accepter la différence – Valoriser la diversité
- 3.3.5 Collaboration école-parents
- 3.3.6 Que l'école reconnaisse ses difficultés
- 3.3.7 Offrir et adapter des ressources

RÉFÉRENCES

- Abboud, S., Flores, D., Redmond, L., Brawner, B. M. et Sommers, M. S. (2020). Sexual attitudes and behaviours among Arab American young adults in the USA. *Culture, Health & Sexuality*, 1-17.
<https://doi.org/10.1080/13691058.2020.1788163>
- Abboud, S., Jemmott, L. S. et Sommers, M. S. (2015). “We are Arabs:” The embodiment of virginity through Arab and Arab American women’s lived experiences. *Sexuality & culture*, 19(4), 715-736.
- Abboud, S., Lanier, Y., Sweet Jemmott, L. et Sommers, M. S. (2019). Navigating virginities: enactment of sexual agency among Arab women in the USA. *Culture, Health & Sexuality*, 21(10), 1103-1116.
<https://doi.org/10.1080/13691058.2018.1539249>
- Ahmadi Lewin, F. (2001). Identity crisis and integration. The divergent attitudes of Iranian immigrant men and women towards integration into Swedish society. *International Migration*, 39(3), 121-135.
- Ahmadi, N. (2003). Rocking sexualities: Iranian migrants' views on sexuality. *Archives of Sexual Behavior*, 32(4), 317-326. <https://link-springer-com.proxy.bibliotheques.uqam.ca/content/pdf/10.1023/A:1024038931202.pdf>
- Al Zaabi, O., Heffernan, M., Holroyd, E. et Jackson, M. (2019). Islamic parents’ attitudes and beliefs towards school-based sexual and reproductive health education programmes in Oman. *Sex Education*, 19(5), 534-550.

- Allen, L. (2009). 'It's not who they are it's what they are like': re-conceptualising sexuality education's 'best educator' debate. *Sex Education*, 9(1), 33-49. <https://doi.org/10.1080/14681810802639814>
- Allen, L. (2011). *Young people and sexuality education: Rethinking key debates*. Springer.
- Amer, A., Howarth, C. et Sen, R. (2015). Diasporic virginites: Social representations of virginity and identity formation amongst British Arab Muslim women. *Culture & Psychology*, 21(1), 3-19.
- Aouli, M. (2011). Regards d'immigrantes musulmanes d'origine maghrébine sur l'école québécoise. (Maîtrise). Université du Québec à Montréal, Montréal.
- Archambault, I., Mc Andrew, M., Audet, G., Borri-Anadon, C., Hirsch, S., Amiraux, V. et Tardif-Grenier, K. (2018). Vers une conception théorique multidimensionnelle du climat scolaire interculturel. *Alterstice: revue internationale de la recherche interculturelle*, 8(2), 117-132.
- Audet, G. (2008). La relation enseignant-parents d'un enfant d'une autre culture sous l'angle du rapport à l'altérité. *Revue des sciences de l'éducation*, 34(2), 333-350.
- Audet, G. (à paraître). Relations école-famille-communauté en contexte de diversité ethnoculturelle : enjeux de reconnaissance et de légitimité. *La revue internationale de l'éducation familiale*.
- Babayanzad Ahari, S., Behboodi Moghadam, Z., Azin, S. A. et Maasoumi, R. (2020). Concerns and educational needs of Iranian parents regarding the sexual health of their male adolescents: a qualitative study. *Reproductive Health*, 17(1), 24. <https://doi.org/10.1186/s12978-020-0883-6>
- Bagheri, E. (2012). A qualitative investigation of religion, gender role beliefs, and culture in the lives of a select group of Muslim men. The University of Iowa.
- Barlas, A. (2019). *Believing women in Islam: Unreading patriarchal interpretations of the Qur'an*. University of Texas Press.

- Barth, F. (1969). *Ethnic groups and boundaries: The social organization of culture difference*.
- Beauregard, F., Petrakos, H. et Dupont, A. (2014). Family-School Partnership: Practices of Immigrant Parents in Quebec, Canada. *School Community Journal*, 24(1), 177-210.
- Benoit, M., Rousseau, C., Ngirumpatse, P. et Lacroix, L. (2008). Relations parents immigrants-écoles dans l'espace montréalais : au-delà des tensions, la rencontre des rêves. *Revue des sciences de l'éducation*, 34(2), 313-332.
- Berry, J. W. (2005, 2005/11/01/). Acculturation: Living successfully in two cultures. *International Journal of Intercultural Relations*, 29(6), 697-712. <https://doi.org/https://doi.org/10.1016/j.ijintrel.2005.07.013>
- Bialystok, L. (2019). Ontario Teachers' Perceptions of the Controversial Update to Sexual Health and Human Development. *Canadian Journal of Education*, 42(1), 1-41.
- Bialystok, L. et Wright, J. (2019). 'Just Say No': Public Dissent over Sexuality Education and the Canadian National Imaginary. *Discourse: Studies in the Cultural Politics of Education*, 40(3), 343-357.
- Bilge, S. (2012). Mapping Québécois sexual nationalism in times of 'crisis of reasonable accommodations'. *Journal of intercultural studies*, 33(3), 303-318.
- Botfield, J. R., Newman, C. E., Lenette, C., Albury, K., et Zwi, A. B. (2018). Using digital storytelling to promote the sexual health and well-being of migrant and refugee young people: A scoping review. *Health Education Journal*, 77(7), 735-748. <https://doi.org/10.1177/0017896917745568>
- Brockenbrough, E. (2014). Becoming Queerly Responsive: Culturally Responsive Pedagogy for Black and Latino Urban Queer Youth. *Urban Education*, 51(2), 170-196. <https://doi.org/10.1177/0042085914549261>
- Cainkar L. et Read J.G. (2014) Arab Americans and Gender. In: Nassar-McMillan S., Ajrouch K., Hakim-Larson J. (eds) Biopsychosocial Perspectives on

- Arab Americans. Springer, Boston, MA. https://doi.org/10.1007/978-1-4614-8238-3_5
- Charette, J. (2016). Stratégies parentales déployées pour soutenir l'expérience socioscolaire d'élèves récemment immigrés : un fort investissement « en marge » de l'école. *Alterstice – Revue Internationale de la Recherche Interculturelle*, 6(1), 121–132. <http://dx.doi.org/10.7202/1038284ar>
- Charette, J. et Kalubi, J.-C. (2016). Collaborations école-famille-communauté : l'apport de l'intervenant interculturel dans l'accompagnement à l'école de parents récemment immigrés au Québec. *Education Sciences and Society*, 2, 127-149.
- Charette, J. et Kalubi, J.-C. (2017). Rapport à l'école de parents récemment immigrés. Contexte migratoire et représentations sociales. *Diversité urbaine*, 17, 73-94.
- Charette, J., Kalubi, J.-C. et Lessard, A. (2019). Intervenants école-familles immigrantes : défis et perspectives du rôle de médiation. *La revue internationale de l'éducation familiale*, 45(1), 23. <https://doi.org/10.3917/rief.045.0023>
- Cleveland, J., Hanley, J., Jaimes, A. et Wolosfy, T. (2020). Impacts de la crise de la COVID-19 sur les «communautés culturelles» montréalaises. Enquête sur les facteurs socioculturels et structurels affectant les groupes vulnérables. *Rapport de recherche. Montréal : Institut universitaire SHERPA.*
- Cohen-Emerique, M. (2011). *Pour une approche interculturelle en travail social : théories et pratiques* (Ser. Politiques et interventions sociales). Presses de l'École des hautes études en santé publique.
- Cohen-Emerique, M. (2016). Le choc culturel : révélateur des difficultés des travailleurs sociaux intervenant en milieu de migrants et réfugiés. *Les Politiques Sociales*, 3-4(2), 76-87. <https://www.cairn.info/revue-les-politiques-sociales-2016-2-page-76.htm>

- Conus, X. (2018). Mobilisation des écrits scientifiques dans une recherche inductive sur la négociation des rôles entre enseignants et parents minoritaires. *Approches inductives: travail intellectuel et construction des connaissances*, 5(1), 37-63.
- Corngold, J. (2013). Moral pluralism and sex education. *Educational Theory*, 63(5), 461-482.
- Dake, J. A., Price, J. H., Baksovich, C. M. et Wielinski, M. (2014). Preferences Regarding School Sexuality Education Among Elementary Schoolchildren's Parents. *American Journal of Health Education*, 45(1), 29-36.
<https://doi.org/10.1080/19325037.2013.852998>
- Daoust, J.-P. (2019). Élèves retirés des cours d'éducation à la sexualité : « Je trouve que c'est aberrant » - Sophie Durocher. *Journal de Montréal*.
<https://www.journaldemontreal.com/2019/11/04/eleves-retires-des-cours-deducation-a-la-sexualite-je-trouve-que-cest-aberrant---sophie-durocher>
- Descheneaux, J., Pagé, G., Piazzesi, C. et Pirotte, M. (2018). Promouvoir des programmes d'éducation à la sexualité positive, inclusive et émancipatrice.
- Desjardins, G. (1990). La pédagogie du sexe : un aspect du discours catholique sur la sexualité au Québec (1930-1960). *Revue d'histoire de l'Amérique française*, 43(3), 381-401.
- Diallo, A. (2004). Paradoxes of female sexuality in Mali: On the practices of "Magnonmaka" and "Bokololi-Kela.". *Re-thinking sexualities in Africa*, 173-189.
- Dion-Viens, D. (2018). De rares exemptions à l'éducation sexuelle. *Journal de Québec*. <https://www.journaldequebec.com/2018/04/26/education-a-la-sexualite--de-rares-exemptions-pourront-etre-accordees>
- Duffy, B., Fotinatos, N., Smith, A. et Burke, J. (2013). Puberty, health and sexual education in Australian regional primary schools: Year 5 and 6 teacher perceptions. *Sex Education*, 13(2), 186-203.

- Elliston, D. (2005). Critical reflexivity and sexuality studies in anthropology: Siting sexuality in research, theory, ethnography, and pedagogy. *Reviews in Anthropology*, 34(1), 21-47.
- Farmer, D. et Labrie, N. (2008). Immigration et francophonie dans les écoles ontariennes : comment se structurent les rapports entre les institutions, les parents et le monde communautaire? *Revue des sciences de l'éducation*, 34(2), 377-398.
- Fisher, C. M., Telljohann, S. K., Price, J. H., Dake, J. A. et Glassman, T. (2015). Perceptions of Elementary School Children's Parents Regarding Sexuality Education. *American journal of sexuality education*, 10(1), 1-20.
<https://doi.org/10.1080/15546128.2015.1009595>
- Fisher, K., Grove, J. et Langlands, R. (2016). 'Sex and History': Talking Sex with Objects from the Past. Dans: Allen L., Rasmussen M. (eds) *The Palgrave Handbook of Sexuality Education*. Palgrave Macmillan, London.
https://doi.org/10.1057/978-1-137-40033-8_6
- Foner, N. et Dreby, J. (2011). Relations Between the Generations in Immigrant Families. *Annual Review of Sociology*, 37(1), 545-564.
<https://doi.org/10.1146/annurev-soc-081309-150030>
- Gagnon, J. (2008). Les scripts de la sexualité. Essais sur les origines culturelles du désir. Lectures, Les rééditions.
- Garcia, C. K. (2015). Sexual health education in Quebec schools: A critique and call for change. *The Canadian Journal of Human Sexuality*, 24(3), 197-204.
<https://muse-jhu-edu.proxy.bibliotheques.uqam.ca/article/604576/pdf>
- Garcia, S. B. et Guerra, P. L. (2004). Deconstructing deficit thinking: Working with educators to create more equitable learning environments. *Education and Urban Society*, 36(2), 150-168.
- Goleman, D. (1995). *Emotional intelligence*. Bantam Books, Inc.

- Golman, M., Luu, A., Ricks, N., Norris, V. et Nguyen, S. (2020). Engaging Church Leaders in the Reduction of Teen Birth Rate in High-Risk Areas. *International Quarterly of Community Health Education*, 0(0).
<https://doi.org/10.1177/0272684x20915378>
- Gosselin-Gagné, J. (2018). Quand diversité ethnoculturelle et défavorisation se conjuguent au quotidien : regards croisés d'acteurs en contexte scolaire montréalais sur les défis et les leviers d'intervention. *Alterstice*, 8(2), 89–100.
<https://doi.org/10.7202/1066955ar>
- Griffith, D. M., Campbell, B., Allen, J. O., Robinson, K. J. et Stewart, S. K. (2010). YOUR Blessed Health: An HIV-Prevention Program Bridging Faith and Public Health Communities. *Public Health Reports*, 125(1_suppl), 4-11.
<https://doi.org/10.1177/00333549101250s102>
- Griffiths, C., French, R. S., Patel-Kanwal, H. et Rait, G. (2008). 'Always between two cultures': young British Bangladeshis and their mothers' views on sex and relationships. *Culture, Health & Sexuality*, 10(7), 709-723.
<https://doi.org/10.1080/13691050802213571>
- Guarnizo, L. E., Portes, A. et Haller, W. (2003). Assimilation and transnationalism: Determinants of transnational political action among contemporary migrants. *American journal of sociology*, 108(6), 1211-1248.
- Gupta, S. R. (1999). *Emerging voices: South Asian American women redefine self, family and community*. Sage.
- Haller, W. et Guarnizo, L. (2002). Transnational Entrepreneurs: An Alternative Form of Immigrant Economic Adaptation. *American Sociological Review*, 67(2), 278-298.
- Halstead, J. M., Reiss, M. J. et Reiss, M. J. (2003). *Values in sex education: from principles to practice*. RoutledgeFalmer.
<https://search.ebscohost.com/login.aspx?direct=true&scope=site&db=nlebk&db=nlabk&AN=98144>

- Hamel, C. (2006). La sexualité entre sexisme et racisme : les descendantes de migrant·e·s du Maghreb et la virginité. *Nouvelles Questions Féministes*, 25(1), 41-58.
- Harnois, L. (2010). Le partenariat école-famille-communauté : points de vue de parents réfugiés ou immigrants de Joliette, Lanaudière. Direction des services aux communautés culturelles.
- Heller, J. R. et Johnson, H. L. (2013). Parental opinion concerning school sexuality education in a culturally diverse population in the USA. *Sex Education*, 13(5), 548-559. <https://doi.org/10.1080/14681811.2013.775063>
- Herzig van Wees, S., Fried, S. et Larsson, E. C. (2021). Arabic speaking migrant parents' perceptions of sex education in Sweden: A qualitative study. *Sexual & reproductive healthcare: official journal of the Swedish Association of Midwives*, 28, 100596. <https://doi.org/10.1016/j.srhc.2021.100596>
- Holliday, A. et Macdonald, M. N. (2019). Researching the Intercultural: Intersubjectivity and the Problem with Postpositivism. *Applied Linguistics*, 41(5), 621-639. <https://doi.org/10.1093/applin/amz006>
- Ilkkaracan, P. (2008). Changing Turkey? s Laws to Improve Women? s Rights. *IDS Research Summary*, 08.
- Jordan, C. (2013). Western Ethnocentrism as a Cultural Illusion International Relations. *Res. & Sci. Today*, 5, 121.
- Jaunait, A., Le, R. A., & Marteu, E. (2013). Nationalismes sexuels? reconfigurations contemporaines des sexualités et des nationalismes. *Raisons Politiques*, 49(1), 5–23. <https://doi.org/10.3917/rai.049.0005>
- Johnston, S. F., McKie, R. M., Levere, D., Russell, E., Prokosch, M. L. et Reissing, E. D. (2021). Normalizing gay and straight male friendships: A qualitative analysis of beliefs and attitudes in Canada and the United States. *Psychology of Men & Masculinities*, 22(2), 277-287. <https://doi.org/10.1037/men0000333>

- Jolly, S. (2003). Development myths around sex and sexualities in the south. International Workshop Feminist Fables and Gender Myths: Repositioning Gender in Development Policy and Practice, Institute of Development Studies, Sussex.
- Jones, T. (2011). A sexuality education discourses framework: Conservative, liberal, critical, and postmodern. *American journal of sexuality education*, 6(2), 133-175.
- Juteau, D. (2015). *L'ethnicité et ses frontières: Deuxième édition revue et mise à jour*. Les Presses de l'Université de Montréal.
- Kanouté, F. (2002). Profils d'acculturation d'élèves issus de l'immigration récente à Montréal. *Revue des sciences de l'éducation*, 28(1), 171-190.
- Kao, T.-S. A., Guthrie, B. et Loveland-Cherry, C. (2007). An intergenerational approach to understanding Taiwanese American adolescent girls' and their mothers' perceptions about sexual health. *Journal of Family Nursing*, 13(3), 312-332.
- Kim, J. L. et Ward, L. M. (2007). Silence speaks volumes: Parental sexual communication among Asian American emerging adults. *Journal of Adolescent Research*, 22(1), 3-31.
- Kingori, C., Ice, G. H., Hassan, Q., Elmi, A. et Perko, E. (2018). 'If I went to my mom with that information, I'm dead': sexual health knowledge barriers among immigrant and refugee Somali young adults in Ohio. *Ethnicity & Health*, 23(3), 339-352. <https://doi.org/10.1080/13557858.2016.1263285>
- Kogan, I., Fong, E. et Reitz, J. G. (2020). Religion and integration among immigrant and minority youth. *Journal of Ethnic and Migration Studies*, 46(17), 3543-3558. <https://doi.org/10.1080/1369183X.2019.1620408>
- Kook, R., Harel-Shalev, A. et Yuval, F. (2019). Focus groups and the collective construction of meaning: Listening to minority women. *Women's Studies International Forum*,

- Korteweg, L. et Fiddler, T. (2018). Unlearning colonial identities while engaging in relationality: settler teachers' education-as-reconciliation. *McGill Journal of Education/Revue des sciences de l'éducation de McGill*, 53(2).
- Kwon, E., Kang, M. et Kim, H. (2020). Factors Associated With Using Contraception Among Sexually Active Adolescents in Monocultural and Multicultural Families. *The Journal of School Nursing*, 0(0), 1059840519901165.
<https://doi.org/10.1177/1059840519901165>
- Lafortune, G. (2012). *Rapport à l'école et aux savoirs scolaires de jeunes d'origine haïtienne en contexte scolaire défavorisé à Montréal*. Université de Montréal. Montréal.
- Larochelle-Audet, J., Borri-Anadon, C., Mc Andrew, M. et Potvin, M. (2013). *La formation initiale du personnel scolaire sur la diversité ethnoculturelle, religieuse et linguistique dans les universités québécoises : portrait quantitatif et qualitatif : rapport de recherche*. Université de Montréal. Montréal.
- Larochelle-Audet, J., Borri-Anadon, C. et Potvin, M. (2016). La formation interculturelle et inclusive du personnel enseignant : conceptualisation et opérationnalisation de compétences professionnelles. *Éducation et francophonie*, 44(2), 172-195.
- Larochelle-Audet, J., Magnan, M.-O., Potvin, M. et Doré, E. (2018). *Les compétences des directions en matière d'équité et de diversité: pistes pour les cadres de référence et la formation*.
- Le Grice, J. et Braun, V. (2018). Indigenous (Māori) sexual health psychologies in New Zealand: Delivering culturally congruent sexuality education. *Journal of Health Psychology*, 23(2), 175-187.
<https://doi.org/10.1177/1359105317739909>
- Liboy, M.-G. (2014). Comment favoriser la communication école-familles en Alberta? Des solutions proposées par les parents immigrants. *Comparative and International Education*, 43(2).

- Liboy, M.-G. et Mulatris, P. (2016). Enseignants non immigrants et enseignants immigrants: convergences et divergences autour de la relation entre école et familles immigrantes. *Alterstice: revue internationale de la recherche interculturelle*, 6(1), 91-103.
- López, V. et Chesney-Lind, M. (2014). Latina girls speak out: Stereotypes, gender and relationship dynamics. *Latino Studies*, 12(4), 527-549.
<https://doi.org/10.1057/lst.2014.54>
- Lukovitskaya, E. et Buchanan, D. (2012). Reproductive health knowledge, attitude, and behaviors of technical college students in Velikye Novgorod, Russia. *International quarterly of community health education*, 32(2), 115-134.
- Martin, K. A. et Bobier, L. (2017). Preschool Sexuality Education?! Dans: Allen L., Rasmussen M. (eds) *The Palgrave Handbook of Sexuality Education*. Palgrave Macmillan, London. https://doi.org/10.1057/978-1-137-40033-8_6
- Martinez, A. et Phillips, K. P. (2008). Challenging ethno-cultural and sexual inequities: an intersectional feminist analysis of teachers, health partners and university student's views on adolescent sexual and reproductive health rights. *Canadian Journal of Human Sexuality*, 17(3).
- Mayo, C. (2011). Sexuality education policy and the educative potentials of risk and rights. *Policy Futures in Education*, 9(3), 406-415.
- Mc Andrew, M., Balde, A., Bakhshaei, M., Tardif-Grenier, K., Audet, G., Armand, F., Guyon, S., Ledent, J., Lemieux, G., Potvin, M., Rahm, J., Vatz Laaroussi, M., Carpentier, A. et Rousseau, C. (2015). *La réussite éducative des élèves issus de l'immigration : dix ans de recherche et d'intervention au Québec*. Les Presses de l'Université de Montréal. <http://www.deslibris.ca/ID/468123>
- Mc Andrew, M., Audet, G. et Bakhshaei, M. (2016). La scolarisation des élèves issus de l'immigration et l'éducation interculturelle: historique, situation actuelle et

principaux défis. *La diversité ethnoculturelle, religieuse et linguistique en éducation. Théorie et pratique*, 19-40.

- Meschke, L. L. et Peter, C. R. (2014). Hmong American parents' views on promoting adolescent sexual health. *American journal of sexuality education*, 9(3), 308-328.
- Meston, C. M., Trapnell, P. D. et Gorzalka, B. B. (1998). Ethnic, gender, and length-of-residency influences on sexual knowledge and attitudes. *The Journal of Sex Research*, 35(2), 176-188. <https://doi.org/10.1080/00224499809551931>
- Metusela, C., Ussher, J., Perz, J., Hawkey, A., Morrow, M., Narchal, R., Estoesta, J. et Monteiro, M. (2017). "In My Culture, We Don't Know Anything About That": Sexual and Reproductive Health of Migrant and Refugee Women. *International Journal of Behavioral Medicine*, 24(6), 836-845. <https://doi.org/10.1007/s12529-017-9662-3>
- Milbrath, C., Ohlson, B. et Eyre, S. L. (2009). Analyzing cultural models in adolescent accounts of romantic relationships. *Journal of Research on Adolescence*, 19(2), 313-351.
- Miles, M. B., Huberman et A. M., Huberman (2003). *Analyse des données qualitatives* (2e éd, Ser. Méthodes en sciences humaines). De Boeck Université.
- Ministère de l'Éducation (MEQ). (1998). Politique d'intégration scolaire et d'éducation interculturelle. Québec : Gouvernement du Québec.
- Ministère de l'Éducation et de l'Enseignement supérieur (MEES). (2018). Sondage aux parents : Éducation à la sexualité, projet pilote (2015-2016/2016-2017). Québec : Gouvernement du Québec.
- Ministère de l'Éducation et de l'Enseignement supérieur (MEES). (2021). Rôles de l'école et de la famille. Gouvernement du Québec.
- Ministère de l'Éducation et de l'Enseignement Supérieur (MEES). (2018). Contenus en éducation à la sexualité. Québec : Gouvernement du Québec.

- Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport (MELS). (2014) La politique d'intégration scolaire et d'éducation interculturelle (1998), Rapport d'évaluation. Québec : Gouvernement du Québec.
- Mulholland, M., Robinson, K., Fisher, C. et Pallotta-Chiarolli, M. (2021). Parent-child communication, sexuality and intergenerational conflict in multicultural and multifaith communities. *Sex Education*, 21(1), 44-58.
<https://doi.org/10.1080/14681811.2020.1732336>
- Muehlenhard, C. L., et McCoy, M. L. (1991). Double Standard/Double Bind: The Sexual Double Standard and Women's Communication about Sex. *Psychology of Women Quarterly*, 15(3), 447-461. <https://doi.org/10.1111/j.1471-6402.1991.tb00420.x>
- Mungwini, P. et Matereke, K. (2010). Rape, sexual politics and the construction of manhood among the Shona of Zimbabwe: Some philosophical reflections. *Thought and Practice*, 2(1), 1-19.
- Murphy, T. (2015). Représentations d'enseignants quant à l'intégration linguistique, socioscolaire, scolaire et sociale d'élèves allophones immigrants dans trois écoles secondaires montréalaises. [mémoire de maîtrise, Université de Montréal]. Papyrus.
https://papyrus.bib.umontreal.ca/xmlui/bitstream/handle/1866/11886/Murphy_Tresa_2014_memoire.pdf?sequence=5&isAllowed=y
- Mwaria, M., Chen, C., Coppola, N., Maurice, I. et Phifer, M. (2016). A Culturally Responsive Approach to Improving Replication of a Youth Sexual Health Program. *Health Promotion Practice*, 17(6), 781-792.
<https://doi.org/10.1177/1524839916667382>
- Naber, N. (2012). *Arab America*. New York University Press.
- Nadeem, A., Cheema, M. K. et Zameer, S. (2021). Perceptions of Muslim parents and teachers towards sex education in Pakistan. *Sex Education*, 21(1), 106-118.
<https://doi.org/10.1080/14681811.2020.1753032>

- O'Sullivan, L. F. et Meyer-Bahlburg, H. F. L. (2003). African-American and Latina Inner-City Girls' Reports of Romantic and Sexual Development. *Journal of Social and Personal Relationships*, 20(2), 221-238.
<https://doi.org/10.1177/02654075030202006>
- Paillé, P. et Mucchielli, A. (2016). *L'analyse qualitative en sciences humaines et sociales* (4e édition, Ser. Collection u. sciences humaines et sociales). A. Colin.
- Périer, P. (2017). Les familles immigrées aux marges de l'école. Dépendance et mobilisation des parents dans le contexte d'un quartier populaire. *Cahiers de la recherche sur l'éducation et les savoirs* (16), 229-251.
- Peter, C. R., Tasker, T. B. et Horn, S. S. (2015). Parents' attitudes toward comprehensive and inclusive sexuality education. *Health Education*, 115(1), 71-92.
- Poteat, V. P., Calzo, J. P., Yoshikawa, H., Rosenbach, S. B., Ceccolini, C. J. et Marx, R. A. (2019). Extracurricular Settings as a Space to Address Sociopolitical Crises: The Case of Discussing Immigration in Gender-Sexuality Alliances Following the 2016 U.S. Presidential Election. *American Educational Research Journal*, 56(6), 2262-2294.
<https://doi.org/10.3102/0002831219839033>
- Poutignat, P. et Streiff-Fenart, J. (1995). *Théories de l'ethnicité*. Presses universitaires de France.
- Puar, J. K. (2007). *Terrorist assemblages: Homonationalism in queer times*. Duke University Press.
- Raab, R. (2015). Quelles opérations de recherche dans une démarche inductive inspirée de l'analyse par catégories conceptualisantes. *Recherches qualitatives*, 34(1), 122-114.
- Raffaelli, M., Kang, H. et Guarini, T. (2012). Exploring the immigrant paradox in adolescent sexuality: An ecological perspective. In *The immigrant paradox in children and adolescents: Is becoming American a developmental risk?*

- (p. 109-134). American Psychological Association.
<https://doi.org/10.1037/13094-005>
- Rasmussen M.L. (2017) Faith, Progressive Sexuality Education, and Queer Secularism: Unsettling Associations. Dans: Allen L., Rasmussen M. (eds) *The Palgrave Handbook of Sexuality Education*. Palgrave Macmillan, London. https://doi.org/10.1057/978-1-137-40033-8_6
- Réseau réussite Montréal. (2020). *Jeunes issus de l'immigration*. <https://www.reseautreussitemontreal.ca/dossiers-thematiques/jeunes-issus-de-limmigration/>
- Robinson K.H., Davies C. (2017) Sexuality Education in Early Childhood. Dans: Allen L., Rasmussen M. (eds) *The Palgrave Handbook of Sexuality Education*. Palgrave Macmillan, London. https://doi.org/10.1057/978-1-137-40033-8_11
- Robinson, K. H., Smith, E. et Davies, C. (2017). Responsibilities, tensions and ways forward: parents' perspectives on children's sexuality education. *Sex Education, 17*(3), 333-347.
- Røthing, Å. et Svendsen, S. H. B. (2011). Sexuality in Norwegian textbooks: constructing and controlling ethnic borders? *Ethnic and Racial Studies, 34*(11), 1953-1973.
- Russo, K., Soares, R., Magnan, M.-O. et Borri-Anadon, C. (2020). *Droit à la santé ou droit à l'éducation? Inégalités en éducation pendant la première vague de la Covid-19 au Québec*. Québec : Chaire-réseau de recherche sur la jeunesse du Québec (CRJ).
- Sa'dāwī, N. et Hetata, S., (1980). *The hidden face of eve : women in the arab world* (Ser. Women in the third world series, 2). Zed Press.
- Sanjakdar, F. (2009). 'Teacher talk': the problems, perspectives and possibilities of developing a comprehensive sexual health education curriculum for

- Australian Muslim students. *Sex Education*, 9(3), 261-275.
<https://doi.org/10.1080/14681810903059086>
- Scali, D. (2018). Éducation sexuelle : directrice menacée par des parents « agressifs ». *Journal de Montréal*. (date?)
<https://www.journaldequebec.com/2018/12/10/education-sexuelle-des-parents-agressifs-veulent-lexemption>
- Scali, D. (2019). Éducation à la sexualité : plus de 200 élèves exemptés. *Journal de Montréal*.(date?) <https://www.journaldemontreal.com/2019/11/04/education-a-la-sexualite-plus-de-200eleves-exemptes>
- Schmeichel, M. (2012). Good Teaching? An examination of culturally relevant pedagogy as an equity practice. *Journal of Curriculum Studies*, 44(2), 211-231. <https://doi.org/10.1080/00220272.2011.591434>
- Schön, D. A. (1983). *The reflective practitioner. How professionals think in action.* New York: Basic Books Inc.
- Schwartz, S. J., Unger, J. B., Des Rosiers, S. E., Lorenzo-Blanco, E. I., Zamboanga, B. L., Huang, S., Baezconde-Garbanati, L., Villamar, J. A., Soto, D. W., Pattarroyo, M. et Szapocznik, J. (2011). Domains of Acculturation and Their Effects on Substance Use and Sexual Behavior in Recent Hispanic Immigrant Adolescents. *Prevention Science*, 15(3), 385-396.
<https://doi.org/10.1007/s11121-013-0419-1>
- Shin, H., Lee, J. M. et Min, J. Y. (2019). Sexual Knowledge, Sexual Attitudes, and Perceptions and Actualities of Sex Education among Elementary School Parents. *Child Health Nursing Research*, 25(3), 312-323. <https://www.e-chnr.org/upload/pdf/chnr-25-3-312.pdf>
- Shipley, H. (2017). Teaching Sexuality, Teaching Religion: Sexuality Education and Religion in Canada. Dans: Allen L., Rasmussen M. (eds) *The Palgrave Handbook of Sexuality Education*. Palgrave Macmillan, London.
https://doi.org/10.1057/978-1-137-40033-8_6

- Singh, L. B. (2016). *Assessing Culturally Responsive Sexuality Education: Implications for Program Development and Practice* University of California]. Berkeley.
- Sleeter, C. E. (2011). An agenda to strengthen culturally responsive pedagogy. *English teaching: Practice and critique*, 10(2), 7-23.
- Smith, M. (2011). Canada: The power of institutions. *The Lesbian and Gay Movement and the State. Comparative Insights into a Transformed Relationship*, 73-87.
- Smithson, J. (2000). Using and analysing focus groups: limitations and possibilities. *International journal of social research methodology*, 3(2), 103-119.
- St-Cerny, A. (2007). Brève histoire de l'éducation sexuelle. *À Babord!*, (20).
<https://www.ababord.org/Breve-histoire-de-l-education>
- Stefanenko, T. et Tchernetskaïa, O. (2011). Des différences interculturelles dans l'idée de la sexualité. *Le sexuel, ses différences et ses genres : Enjeu du sexuel dans les cultures contemporaine.*, 227-234.
<https://doi.org/10.3917/edk.chaud.2011.01.0227>
- Sun, M. (2013). *The Educational Experience of Students of Chinese Origin in a French-Speaking Context: the role of school, family, and community* [Doctorat]. Montréal.
- Svendsen, S. H. B. (2017). The cultural politics of sex education in the Nordics. Dans: Allen L., Rasmussen M. (eds) *The Palgrave Handbook of Sexuality Education*. Palgrave Macmillan, London. https://doi.org/10.1057/978-1-137-40033-8_6
- Szlachta, A. et Champion, J. (2019). Working toward culturally responsive sexuality education: Recommendations for becoming a culturally responsive teacher. *Journal of Prevention & Intervention in the Community*, 1-17.
- Tardif-Grenier, K., Archambault, I., Lafantaisie, V. et Magnan, M.-O. (2018). La collaboration école-famille immigrante : représentations d'administrateurs en

- milieu scolaire primaire socioéconomiquement défavorisé. *Canadian Journal of Education*, 41(4).
- Tong, Y. (2013). Acculturation, Gender Disparity, and the Sexual Behavior of Asian American Youth. *The Journal of Sex Research*, 50(6), 560-573.
<https://doi.org/10.1080/00224499.2012.668976>
- UNESCO. (2018a). « Appuyer et planifier la mise en œuvre des programmes d'éducation complète en éducation à la sexualité ». Dans : UNESCO (eds) *Principes directeurs internationaux sur l'éducation à la sexualité : un approche factuelle* (p. 96-106).
- UNESCO. (2018b). « Mettre en œuvre des programmes efficaces d'éducation complète à la sexualité ». Dans : UNESCO (eds) *Principes directeurs internationaux sur l'éducation à la sexualité : un approche factuelle* (p. 107-119)
- Undie, C.-C. et Benaya, K. (2008). The state of knowledge on sexuality in sub-Saharan Africa. *African feminisms*, 119.
- Ussher, J. M., Perz, J., Metusela, C., Hawkey, A. J., Morrow, M., Narchal, R. et Estoesta, J. (2017). Negotiating Discourses of Shame, Secrecy, and Silence: Migrant and Refugee Women's Experiences of Sexual Embodiment. *Archives of Sexual Behavior*, 46(7), 1901-1921. <https://doi.org/10.1007/s10508-016-0898-9>
- Vallerand, O., Charbonneau, A., Lavoie, K. et Houzeau, M. (2016). Vingt ans d'intervention de démythification de l'homosexualité et de la bisexualité dans les écoles : transformations des publics, transformations des approches. *Nouvelles pratiques sociales*, 28(1), 276-287.
- Vatz Laaroussi, M. (2001). *Le familial au coeur de l'immigration : les stratégies de citoyenneté des familles immigrantes au Québec et en France*. L'Harmattan.
- Vatz Laaroussi, M. I., Kanouté, F., Rachédi, L., Noël-Gaudreault, M. et Raïche, G. (2008). Les divers modèles de collaborations familles immigrantes-écoles : de

l'implication assignée au partenariat. *Revue des sciences de l'éducation*, 34(2), 291-311. <https://www.erudit.org/fr/revues/rse/2008-v34-n2-rse2553/019682ar.pdf>

Les deux références précédentes sont identique à part les deux derniers auteurs. Il faudrait vérifier laquelle est la bonne.

Vatz Laaroussi, M. et Rachédi, L. (2003). *Familles immigrantes des guerres en Estrie : de la connaissance au soutien*. Université de Sherbrooke, Équipe de recherche F.I.G.

Velazquez, E., Corona, R., Easter, R., Barinas, J., Elshaer, L. et Halfond, R. W. (2017). Cultural values, mother–adolescent discussions about sex, and Latina/o adolescents' condom use attitudes and intentions. *Journal of Latina/o Psychology*, 5(3), 213.

Villar, M. E. et Concha, M. (2012). Sex education and cultural values: experiences and attitudes of Latina immigrant women. *Sex Education*, 12(5), 545-554. <https://doi.org/10.1080/14681811.2011.627733>

Villarruel, A. M., Jemmott, L. S. et Jemmott III, J. B. (2005). Designing a culturally based intervention to reduce HIV sexual risk for Latino adolescents. *Journal of the Association of Nurses in AIDS Care*, 16(2), 23-31.

Wadud, A. (1999). *Qur'an and woman: Rereading the sacred text from a woman's perspective*. Oxford University Press, USA.

Weeks, J. (2014). *Sexualité*. Presses universitaires de Lyon. <http://catalogue.bnf.fr/ark:/12148/cb438253163>

Williams, N. E., Thornton, A. et Young-DeMarco, L. C. (2014). Migrant Values and Beliefs: How Are They Different and How Do They Change? *Journal of Ethnic and Migration Studies*, 40(5), 796-813. <https://doi.org/10.1080/1369183X.2013.830501>

- Young, E. (2010). Challenges to Conceptualizing and Actualizing Culturally Relevant Pedagogy: How Viable Is the Theory in Classroom Practice? *Journal of Teacher Education*, 61(3), 248-260.
<https://doi.org/10.1177/0022487109359775>
- Zook, M., Chan, K., Chabot, F. et Neron, B. (2017). "How to guide for educators?". In *Beyond the Basics: A Resource for Educators on Sexuality and Sexual Health* (p. 15-44). Action Canada for Sexual Health and Rights

