

UNIVERSITÉ DU QUÉBEC À MONTRÉAL

REGARD SUR LE DÉPLOIEMENT DE L'ÉDUCATION À LA SEXUALITÉ
EN CONTEXTE SCOLAIRE À LA LUMIÈRE DU LEADERSHIP
POUR LA JUSTICE SOCIALE

MÉMOIRE
PRÉSENTÉ
COMME EXIGENCE PARTIELLE
À LA MAITRISE EN ÉDUCATION

PAR
STÉPHANIE THIBODEAU

FÉVRIER 2022

REMERCIEMENTS

Ce mémoire est le fruit d'un travail communautaire, pour lequel les réflexions ont émergé et avancé par le biais de moult conversations engagées, séances de travail partagées et évènements militants. Je ne saurais l'introduire sans exprimer une grande reconnaissance envers toutes les personnes qui, de près ou de loin, y ont contribué.

Je tiens d'abord à dédier ce mémoire à toutes les personnes qui s'impliquent et militent pour la justice sociale, notamment par le développement d'une éducation à la sexualité positive et émancipatrice et la mise en œuvre d'approches antiracistes et antioppressives en éducation; je les en remercie. Ces champs d'éducation sont nés de luttes sociales et j'ai beaucoup d'estime pour toute cette communauté qui continue à y contribuer, sur les plans tant scolaire et communautaire qu'académique.

Ensuite, j'offre un remerciement des plus chaleureux à toi, Geneviève Audet. Réfléchir et concrétiser la mise en œuvre de pratiques antioppressives et axées sur la justice sociale à même nos projets et nos réflexions est des plus enrichissants. Je porte aussi une reconnaissance infinie à tout le soutien que tu m'offres, à ta compréhension et, surtout, à ta façon d'oser et de m'encourager à le faire. Travailler ensemble auprès de l'ô combien pertinente Chaire de recherche sur les enjeux de la diversité en éducation a fait briller mon parcours académique et le soutien économique a définitivement marqué une différence.

Sur le plan de l'élaboration de ce mémoire, un premier merci tout spécial aux personnes interviewées, pour le partage de vos expériences et pour avoir pris part au déploiement de l'éducation à la sexualité. Un deuxième pour Justine Gosselin-Gagné et Gabrielle Morin pour votre participation à la collecte de données, tout comme pour ces projets que nous partageons. Un troisième pour les membres de mon comité d'évaluation, Audrey Dahl et Sophie Grossman, pour les retours constructifs et les pistes fort utiles. Un quatrième pour à mes camarades Louis-Simon Besner et Ariane Turmel-Chénard pour votre incroyable travail de relecture et de soutien tout au long de ce parcours, et à Marie-Claire Legaré pour le travail de révision. Enfin, un énorme merci à Marlaine Grenier pour ton indéniable soutien à notre communauté étudiante au 2^e cycle en éducation de l'UQAM : nous t'en sommes fort reconnaissant·es.

Pour continuer, je souhaite remercier l'Association des étudiantes et étudiants en sciences de l'éducation, l'Association des étudiant·es aux cycles supérieurs en éducation, le Syndicat des professeurs de l'UQAM et le Centre de recherche SHERPA pour avoir facilité mon parcours universitaire sur le plan matériel et pour l'avoir agrémente de divers évènements de convergence. J'ajoute à cette énumération toutes les personnes et groupes qui s'impliquent et agissent pour une éducation équitable, accessible et de qualité.

Ensuite, mille mercis à tous ces groupes d'appartenance qui me sont chers : l'équipe de la Chaire de recherche sur les enjeux de la diversité en éducation et en formation, les communautés étudiantes, féministes intersectionnelles et LGBTQAAI2S+, celle des chercheuses critiques en éducation, les Chercheuses badass et la communauté Thèsez-vous. Je me dois aussi d'offrir une mention toute spéciale à toute l'équipe transdisciplinaire de notre collectif *Éducation à la sexualité, je veux savoir!*, que nous avons créé en 2021. C'est

un plaisir de pouvoir concrétiser ensemble la rencontre des milieux communautaires, académiques et scolaires par diverses initiatives de formation.

De plus, je souhaite offrir des fleurs à ma famille, tout particulièrement à ma mère Martine Brodeur. Merci de m'avoir transmis la passion d'apprendre et de m'avoir offert des encouragements dès toute jeune pour mes rêves de « devenir une scientifique ». Merci également de m'avoir offert une éducation à la sexualité dès un jeune âge, bien que je me souviens encore de m'être opposée, à l'époque, d'entendre parler de ce sujet dont on ne doit pas parler.

Je ne saurais terminer ces éloges sans exprimer ma gratitude à mes ami·es, tout un·e chacun·e source d'amour, de passion, de care et d'inspiration. Je te salue tout spécialement Julie Sénat, camarade militante aux cycles supérieurs en éducation. Je vous remercie aussi chaleureusement, cher·es colocataires, Marianne Pelletier, Louis-Simon Besner, Charles-Antoine Besner, Christian Koujian, Nadia Koromyslova, Guillaume Briand, Hugo Samson, Jocelyne Veillette et Marie-Alice D'Aoust : pour tous ces bons repas partagés et ces soirées karaoké, qui ont su égayer notre quotidien entre nos mille projets et les temps covidien·s. Et à vous, magnifiques amies et supportrices émotionnelles par excellence, Myriam Daigneault-Roy, Laurence Meunier, Laurence Gabrielle Geoffrion, Emmélia Blais-Dowdy et Mathilde Létourneau : je vous lance des fleurs par centaines et par milliers pour vous exprimer toute ma reconnaissance.

Enfin, un dernier remerciement, à moi : d'avoir réussi à m'accorder l'espace nécessaire pour vivre ce projet qui me tient tant à cœur, d'avoir osé sortir des sentiers battus, d'avoir su ficeler au travers de mon cheminement universitaire et militant cette toile sociale qui m'est si précieuse et de pouvoir maintenant conclure ce projet avec fierté.

AVANT-PROPOS

Ce mémoire est un projet engagé. Il est né du désir d'utiliser la recherche en éducation comme outil politique, dans une perspective de transformation sociale pour une société plus antioppressive. Considérant la taille moindre d'un projet de mémoire et le besoin de développer la maîtrise des compétences de recherche, j'ai choisi de me servir de ce projet pour documenter un phénomène qui était source de tensions, celui de l'implantation de l'éducation à la sexualité, et de m'en servir comme première étape pour, je l'espère, des projets qui seront transformateurs dans une perspective de justice sociale.

Je tiens à souligner que mon lieu d'études, l'université du Québec à Montréal, est situé en territoire autochtone, lequel n'a jamais été cédé. Je reconnais la nation Kanien'kehá: ka comme gardienne des terres et des eaux où elle se trouve. Tiohtiá:ke, Montréal, est historiquement connue comme un lieu de rassemblement pour de nombreuses Premières Nations et, aujourd'hui, une population autochtone diversifiée et d'autres peuples y résident. C'est dans le respect des liens avec le passé, le présent et l'avenir que j'estime que la communauté de la recherche, nommément celle en éducation, a un rôle fort important à jouer pour une décolonisation de l'éducation et pour la prise en compte des Premiers Peuples, le respect à leur égard et la solidarité avec eux.

J'ai veillé à rédiger avec une écriture inclusive, soit un style qui porte la reconnaissance de la pluralité des genres et par lequel le masculin ne l'emporte pas en me référant à la *Grammaire non sexiste de la langue française* (Lessard et Zaccour, 2017) et à la *Grammaire du français inclusif* (Alpheratz, 2018).

Enfin, dans le contexte de cette recherche interprétative et critique, dont l'un des concepts porteurs est le leadership pour la justice sociale dans une société plurielle, j'estime fort important de mettre en évidence l'ancrage personnel qui teinte ma démarche ou, en d'autres mots, d'indiquer mon point de vue situé par rapport à l'objet de cette recherche (Flores Espínola, 2012; Harding, 2007; Larivée, 2013). Je procède également à cette introspection dans une perspective de justice sociale, en cohérence avec mon cadre de théorique, afin de faire preuve de sensibilité autocritique et d'identifier les biais potentiels au travers des diverses étapes (Bilge, 2015; Léonard, 2019; Shah, 2018).

Mon intérêt pour la recherche sur l'éducation antioppressive a émergé de mes expériences académiques et professionnelles au cours de mon baccalauréat en enseignement du français langue seconde. Alors que je m'attendais à ce qu'une grande partie de la formation porte sur le développement de compétences interculturelles et inclusives, cela ne fut pas le cas : il n'y avait qu'un seul cours sur le sujet, et encore. Qui plus est, ce ne sont pas tous les programmes de formation initiale en enseignement qui offrent de tels cours (Larochelle-Audet, 2014). Or, j'estime que ce n'est pas aux personnes issues des groupes minorisés de porter la charge de développer une éducation antioppressive. Le constat était le même pour l'éducation à la sexualité : aucun cours à ce sujet. Comment allais-je faire pour accompagner les élèves dans leur développement psychosexuel ? Pour répondre adéquatement à leurs questionnements ? Ou pour agir correctement si un·e élève rapporte avoir subi une agression ?

C'est ainsi, en souhaitant répondre à cette problématique et dans une perspective plus large et appliquée de justice sociale que j'ai écrit ce mémoire, qui porte sur le déploiement de l'éducation à la sexualité en contexte scolaire pluriel à la lumière de la justice sociale.

TABLE DES MATIÈRES

AVANT-PROPOS	v
LISTE DES TABLEAUX	xi
LISTE DES FIGURES.....	xii
LISTE DES SIGLES, DES ACRONYMES ET DES NÉOLOGISMES.....	xiii
RÉSUMÉ	xv
INTRODUCTION	1
CHAPITRE I La problématique	4
1.1 L'historique de l'éducation à la sexualité en contexte scolaire au Québec, empreinte de débats et de transformations	5
1.1.1 L'éducation sexuelle au cœur de débats sociaux (1960-1986).....	5
1.1.2 L'institutionnalisation du premier programme obligatoire (1986-2003)	6
1.1.3 La réforme de l'éducation à la sexualité (2000-2015).....	7
1.1.4 Le retour de l'éducation à la sexualité obligatoire	11
1.2 L'éducation à la sexualité positive et inclusive, qu'en pensent les jeunes ?	18
1.3 La pluralité ethnoculturelle et sociale de la population scolaire	22
1.3.1 La réalité sociodémographique des élèves montréalais·es en chiffres	22
1.3.2 Des encadrements normatifs pour la prise en compte de la pluralité	24
1.4 La direction d'école, un rôle influent.....	29
1.5 La question de recherche.....	31

CHAPITRE II Le cadre de référence	32
2.1 Les processus d'implantation et de déploiement curriculaires	32
2.1.1 Le curriculum	32
2.1.2 L'implantation et le déploiement	34
2.2 L'analyse critique du leadership pour la justice sociale	36
2.3 Les questions spécifiques de recherche	40
 CHAPITRE III La démarche méthodologique	 42
3.1 L'approche, le type de recherche et la posture	42
3.2 La collecte de données	43
3.2.1 Les écoles ciblées et les personnes répondantes	43
3.2.2 L'outil de collecte de données privilégié	44
3.2.3 Les considérations éthiques	48
3.3 Le traitement des données : une démarche qualitative	50
3.3.1 Les portraits sociodémographiques des écoles	51
3.3.2 La documentation des parcours d'implantation propres à chacune des écoles.....	51
3.3.3 L'émergence de tensions et d'ajustements	51
3.3.4 Un regard critique sous la loupe du leadership pour la justice sociale	53
 CHAPITRE IV La présentation des résultats	 54
4.1 Le déploiement de l'éducation à la sexualité à l'école A, du point de vue de sa direction.....	55
4.1.1 Le portrait de l'école et de sa communauté éducative.....	55
4.1.2 Les motifs pour porter l'éducation à la sexualité	57
4.1.3 Le parcours d'implantation	59
4.1.4 Au fil du déploiement : des tensions, des ajustements et des réflexions	61
4.2 Le déploiement de l'éducation à la sexualité à l'école B, du point de vue de son équipe de direction	75
4.2.1 Le portrait de l'école et de sa communauté éducative.....	75
4.2.2 Les motifs pour porter l'éducation à la sexualité	78
4.2.3 Le parcours d'implantation	79
4.2.4 Au fil du déploiement : des tensions, des ajustements et des réflexions	84

4.3	Le déploiement de l'éducation à la sexualité à l'école C, du point de vue de son équipe de direction	101
4.3.1	Le portrait de l'école et de sa communauté éducative.....	102
4.3.2	Les motifs pour porter l'éducation à la sexualité	106
4.3.3	Le parcours d'implantation	110
4.3.4	Au fil du déploiement : des tensions, des ajustements et des réflexions	117
4.4	Le déploiement de l'éducation à la sexualité à l'école D, du point de vue de son équipe de direction	147
4.4.1	Le portrait de l'école et de sa communauté éducative.....	148
4.4.2	Les motifs pour porter l'éducation à la sexualité	152
4.4.3	Le parcours d'implantation	154
4.4.4	Au fil du déploiement : tensions, ajustements et autres réflexions	159
	CHAPITRE V La discussion des résultats	179
5.1	Un regard transversal sur les démarches d'implantation, étape par étape	180
5.1.1	Le projet pilote (2017-2018)	181
5.1.2	Le curriculum officiel (2018-2020)	184
5.1.3	Pour la suite	185
5.2	Un regard transversal sur les parcours de déploiement, à la lumière du leadership pour la justice sociale	186
5.2.1	À l'émergence du projet pilote	188
5.2.2	À l'élaboration	193
5.2.3	À la mise en œuvre	197
5.2.4	Tout au long des parcours de déploiement	199
5.3	En rétrospective : un regard sur mon projet de recherche	203
	CONCLUSION Vers une éducation à la sexualité axée sur la justice sociale dans les écoles québécoises	206
	ANNEXE A L'évolution des contenus du programme d'éducation à la sexualité au québec	214
	ANNEXE B Les approches pour l'éducation sexuelle ou à la sexualité en contexte scolaire	216

ANNEXE C	Le portrait socioculturel des élèves inscrits dans les écoles publiques de l'île de Montréal pour l'année 2019-2020	217
ANNEXE D	La conceptualisation émergente des pratiques de renforcement du pouvoir, des mécanismes d'oppression et des privilèges.....	218
ANNEXE E	La grille synthèse du modèle de compétence du leadership pour la justice sociale	220
ANNEXE F	Les dimensions du leadership pour la justice sociale	222
APPENDICE A	Les canevas de la deuxième série d'entretiens.....	225
APPENDICE B	Les renseignements sociodémographiques des populations scolaires des écoles participantes	238
APPENDICE C	Le formulaire d'information et de consentement.....	240
LISTE DES RÉFÉRENCES	245

LISTE DES TABLEAUX

Tableau 3.1 : Les thèmes des entretiens et les catégories de questions	46
Tableau 3.2 : Le sommaire des entretiens réalisés	48
Tableau 3.3 : La collecte des données, en bref	49
Tableau 4.1 : L'école A, par ses personnes participantes, un sommaire.....	72
Tableau 4.2 : L'école B, par ses personnes participantes, un sommaire	98
Tableau 4.3 : L'école C, par ses personnes participantes, un sommaire	142
Tableau 4.4 : L'école D, par ses personnes participantes, un sommaire	174
Tableau 5.1 : Tensions, ajustements et réflexions, des situations significatives en termes de leadership pour la justice sociale	187
Tableau 6.1 : Liste de recommandations pour un leadership axé sur la justice sociale dans la cadre du déploiement de l'éducation à la sexualité	212

LISTE DES FIGURES

Figure 2.1 : La grille d'analyse critique du leadership pour la justice sociale (Shah, 2018).....	39
Figure 5.1 : Les parcours d'implantation rapportés dans quatre écoles.....	180
Figure 5.2 : Les parcours d'implantation rapportés dans quatre écoles en fonction du cadre de Carpentier (2010).....	181

LISTE DES SIGLES, DES ACRONYMES ET DES NÉOLOGISMES

ASS	Adaptation scolaire et sociale
Auteurice	Auteur et autrice
Cellui; ceulles	Celui et celle; ceux et celles
Chercheuse	Chercheur et chercheuse
CGTSIM	Comité de gestion de la taxe scolaire de l'île de Montréal
Collaborateurice	Collaborateur et collaboratrice
CS; CSS	Commission scolaire; Centre de services scolaire
Éducatrice	Éducateur, éducatrice
FFQ	Fédération des femmes du Québec
FQPN	Fédération du Québec pour le planning des naissances
ILSS	Intégration linguistique, scolaire et sociale
LGBTQQAI2S+	Lesbienne, gaie, bisexuelle, trans, queer, en questionnement, asexuelle, intersexe, bispirituelle, et de tout autre genre ou sexualité non incluse dans ces lettres
MCCI	Ministère des Communautés culturelles et de l'Immigration
MEES	Ministère de l'Éducation et de l'Enseignement supérieur du Québec
MELS	Ministère de l'Éducation, des Loisirs et du Sport du Québec
MEQ	Ministère de l'Éducation du Québec
MEESR	Ministère de l'Éducation, de l'Enseignement supérieur et de la Recherche du Québec

MIDI	Ministère de l'Immigration, de la Diversité et de l'Inclusion du Québec
MSSS	Ministère de la Santé et des Services sociaux du Québec
OMS	Organisation mondiale de la Santé
Toustes	Tous et toutes
Travailleuse	Travailleur et travailleuse
UNESCO	Organisation des Nations unies pour l'Éducation, la Science et la Culture
1G; 2G; 3G+	Personne issue de l'immigration de première génération; de deuxième génération; de troisième génération et plus

RÉSUMÉ

Depuis le début des revendications pour une éducation sexuelle en contexte scolaire au Québec, lors de la Révolution tranquille des années 1960, ce domaine de formation a vécu de profondes mutations. L'année 2018 marque l'implantation d'un nouveau curriculum d'éducation à la sexualité obligatoire pour l'ensemble des jeunes du Québec. Le contexte scolaire dans lequel se déploie cette implantation est lui aussi en constante transformation, notamment quant aux réalités plurielles des élèves et de leurs familles. L'objectif de cette recherche est de documenter le déploiement du nouveau curriculum en répondant à la question suivante : en quoi les démarches d'implantation de l'éducation à la sexualité ainsi que les tensions et les ajustements qui en ont émergé témoignent-elles de la mise en œuvre d'un leadership pour la justice sociale ? Pour ce faire, j'ai recueilli les discours d'acteur·ices impliqué·e·s dans l'implantation du curriculum d'éducation à la sexualité dans quatre écoles montréalaises. J'ai ensuite analysé les tensions, les ajustements et les réflexions émergeant de ces parcours dans la grille d'analyse du leadership pour la justice sociale de Shah (2018) afin de saisir s'ils témoignent d'une praxis de ce leadership de la part des directions. Ainsi, les résultats présentent les parcours de déploiement de chaque école tels que rapportés par les personnes répondantes, en commençant par une description de l'école et des motifs à offrir l'éducation à la sexualité, suivis d'une présentation des parcours en étapes et des tensions, des ajustements et des réflexions soulevés. Puis, ces résultats sont analysés selon deux axes, soit un regard transversal sur les parcours d'implantation rapportés et un deuxième regard transversal sur le déploiement à la lumière de la justice sociale. Enfin, ce projet conclut sur plusieurs pistes fécondes pour poursuivre cette recherche et pour la réinvestir dans d'autres projets, notamment en développant de futures recherches-actions sur le déploiement de l'éducation à la sexualité en contexte pluriethnique s'inscrivant dans des perspectives critiques, transformatrices et aux services des communautés éducatives.

Mots-clés : Leadership pour la justice sociale; implantation curriculaire; prise en compte de la pluralité ethnoculturelle; éducation à la sexualité.

INTRODUCTION

Au Québec, les revendications pour une éducation sexuelle en contexte scolaire ont débuté au plein cœur de la Révolution tranquille, dans les années 1960. Il faudra néanmoins attendre 1986 pour qu'un premier programme obligatoire fasse officiellement son entrée dans les écoles. Depuis, deux réformes se sont succédé. Celle de 2003 a marqué un tournant marquant en préconisant une approche éducative plutôt holistique, voire transversale, répondant aux nouvelles normes internationales favorisant une éducation à la sexualité positive. L'éducation à la sexualité n'était toutefois plus obligatoire au cursus scolaire, et ce, jusqu'en 2018. Le curriculum revient dès lors à la formule obligatoire et propose une série de nouveaux contenus. Au cours de ces trois périodes, il va sans dire que l'éducation à la sexualité en milieu scolaire a vécu de profondes mutations et que la nécessité que soit prise en compte la pluralité des élèves dans une perspective de respect des droits et d'équité est mise en lumière par la recherche.

Cette évolution n'est toutefois pas à analyser en vase clos, c'est-à-dire par l'analyse seule de son développement curriculaire et des approches éducatives prônées. En effet, ces changements se déploient dans un contexte largement empreint de transformations sociales. À ce sujet, le contexte scolaire de Montréal comporte ses propres réalités, renvoyant aux expériences plurielles des élèves et de leurs familles, dans leur mixité foisonnante sur le plan ethnoculturel et social. De même, le Québec s'est doté d'encadrements normatifs pour que la pluralité des élèves soit prise en compte dans le système d'éducation. Ainsi, des leviers sont offerts pour que l'éducation soit déployée

dans une perspective de respect de leurs droits et de l'équité. Mais sur le terrain, qu'en est-il vraiment? La seule existence d'une approche inclusive et d'encadrements normatifs ne peut manifestement pas suffire à desservir les objectifs de respect des droits des élèves et d'équité qu'ils entendent atteindre. Leur mise en œuvre repose également sur l'implication de différentes personnes actrices de l'éducation, nommément les directions d'école. Ces dernières jouent des rôles importants à la fois pour le déploiement de l'éducation à la sexualité et pour la mise en œuvre de pratiques inclusives et pour la justice sociale.

D'ailleurs, au sujet de l'implantation de l'éducation à la sexualité, quelles en sont les étapes? Au-delà de cela, quelles sont les tensions qui criblent ces parcours de déploiement et quels sont les ajustements mis en place ou envisagés pour les atténuer? Pour documenter ladite démarche, un premier cadre d'analyse, inspiré des travaux de Carpentier (2010), permet de déterminer les phases de ces parcours d'implantation. Un second cadre, inspiré des travaux de Shah (2018), permet de jeter un regard critique à savoir si, au travers des tensions et des ajustements qui sont soulevés, la praxis témoigne d'un leadership pour la justice sociale.

Par cette recherche, je vise, en documentant le déploiement du nouveau curriculum d'éducation à la sexualité du MEES dans des écoles montréalaises, à participer au développement des connaissances scientifiques et sociales sur le phénomène d'implantation curriculaire en contexte de pluralité ethnoculturelle sous la loupe du leadership pour la justice sociale. Afin de mener ce projet, je propose une démarche méthodologique qui consiste en l'adoption d'une perspective interprétative et critique. Par le biais d'entretiens semi-dirigés avec des directions d'écoles primaires et secondaires ayant accueilli le projet pilote

d'éducation à la sexualité, je vise à répondre à la question de recherche suivante : en quoi les parcours de déploiement de l'éducation à la sexualité relèvent de la mise en œuvre du leadership pour la justice sociale ?

Dans le premier chapitre, dédié à la problématique, je contextualise l'objet de cette recherche en remontant l'histoire de l'éducation à la sexualité depuis les années 1960. Les principaux événements dégagés sont mis en relation avec le bassin scolaire pluriel montréalais et l'approche de l'éducation inclusive. Je fais alors état de la recherche scientifique sur le sujet, puis je présente la pertinence à la fois scientifique et sociale de mon projet pour finir avec l'énonciation de la question de recherche. Dans le deuxième, je développe les concepts du déploiement curriculaire et du leadership pour la justice sociale qui constitue mon cadre de référence. Puis, dans le troisième chapitre, j'explique la démarche méthodologique utilisée pour répondre aux questions de recherche. Dans le quatrième, je présente les résultats de l'analyse des données recueillies. Dans le dernier chapitre, je discute de ces résultats en posant un regard transversal sur ceux-ci. Enfin, je conclus avec une évaluation de la manière dont ces parcours de déploiement témoignent de la mise en œuvre d'un leadership pour la justice sociale.

CHAPITRE I

LA PROBLÉMATIQUE

Dans ce premier chapitre, je commence par décrire le contexte des changements à l'origine de cette recherche, à savoir l'arrivée en 2018 du nouveau curriculum obligatoire d'éducation à la sexualité du ministère de l'Éducation et de l'Enseignement supérieur (MEES) dans l'ensemble des écoles primaires et secondaires québécoises. Il est d'abord question de l'histoire de l'éducation à la sexualité en contexte scolaire au Québec depuis les débuts dans les années 1960 jusqu'à l'implantation récente d'un curriculum obligatoire pour l'ensemble de la formation générale des jeunes. Ce changement était demandé, mais son arrivée a suscité diverses résistances. Je présente ensuite une étude sur l'éducation à la sexualité telle que vue par les jeunes, dont les résultats révèlent l'importance que soit prise en compte la pluralité des élèves. Puis, considérant le fait que je m'intéresse précisément au projet d'implantation dans des établissements scolaires montréalais, je dresse un portrait de la pluralité ethnoculturelle qui caractérise la population de la ville de Montréal et sa population scolaire. J'aborde ensuite le concept du leadership pour la justice sociale, en tenant compte du fait que les directions ont le pouvoir de jouer un rôle décisif pour l'instauration de la justice sociale dans leurs établissements. Enfin, je présente la portée académique et sociale de ce projet de recherche, sa pertinence dans les débats actuels et la question générale à laquelle je cherche à répondre dans le cadre de ce mémoire.

1.1 L'historique de l'éducation à la sexualité en contexte scolaire au Québec, empreinte de débats et de transformations

Des revendications en faveur de l'éducation sexuelle ont débuté il y a plus de cinquante ans dans la société québécoise, dans la foulée des révolutions sociales, sexuelles et féministes de l'époque. Néanmoins, ce n'est qu'en 1986 que ces revendications ont abouti à un premier programme institutionnalisé. Depuis ce moment, l'éducation à la sexualité en contexte scolaire a subi deux réformes majeures, dont les changements ont suscité de fortes réactions dans la sphère publique, à la fois par rapport aux nouvelles approches préconisées, aux contenus et à leur caractère obligatoire. Pour mieux comprendre les enjeux entourant ce dossier polémique, voici le portrait du développement curriculaire de cette éducation à la sexualité et l'évolution des contestations à son sujet.

1.1.1 L'éducation sexuelle au cœur de débats sociaux (1960-1986)

En 1972, le premier programme pilote d'éducation à la sexualité dans les écoles québécoises voit le jour. Comme le rapportent Dupras et Dionne (1989) et Boucher (2003) dans leurs divers travaux sur l'éducation à la sexualité en contexte scolaire, cette institutionnalisation donne suite à la Révolution tranquille, une période fertile en transformations sur les plans culturel et social au tournant des années 1960. Ces transformations touchent plus précisément les institutions de l'éducation, de la religion et de la famille. Et le projet est loin de faire l'unanimité.

Il s'ensuit alors une période de débats sociaux s'étalant sur plus d'une décennie, au cours de laquelle le curriculum pilote est modifié à cinq reprises. D'un côté, l'Église catholique et des parents soutiennent que cet enseignement relève de la famille et s'opposent vivement à ce qu'il y ait des contenus qui touchent au

plaisir et à l'orientation romantique et sexuelle. De l'autre côté, des personnes issues des milieux communautaires et académiques militent pour l'implantation d'une éducation à la sexualité, notamment dans une perspective féministe (Dupras et Dionne, 1989). Par exemple, la Fédération québécoise des naissances lance en 1981 la pétition *L'éducation à la sexualité : une responsabilité sociale* afin d'assurer que l'ensemble des jeunes du Québec aient le droit à l'éducation à la sexualité (Descheneaux, Pirotte, Pagé et Piazzesi, 2018b). Qui plus est, sur le plan international, l'éducation à la sexualité fait graduellement son entrée dans plusieurs pays à partir des années 1980, en réponse à la pandémie du SIDA (Dupras et Dionne, 1989).

En 1986, l'éducation à la sexualité devient finalement obligatoire pour l'ensemble des jeunes du primaire et du secondaire. Fruit de longues années d'agitation sociale et de débats autour de la question, le curriculum qui résulte se situe « dans la continuité des traditions catholiques, auxquelles on a accolé certaines valeurs défendues par les groupes de pression, les chercheurs et les sexologues » (Cyr, 2016, p. 6).

1.1.2 L'institutionnalisation du premier programme obligatoire (1986-2003)

Le ministère de l'Éducation du Québec instaure finalement l'éducation à la sexualité dans le programme scolaire en 1986 (MEQ, 1986). Ce sont alors les infirmières scolaires qui sont mandatées pour offrir les cours d'éducation sexuelle en classe au primaire. Au secondaire, les personnes enseignantes des cours de formation personnelle et sociale et de biologie sont mandatées de le faire. Cette formation obligatoire doit être enseignée à raison de cinq heures par année et être évaluée. Dans leur analyse du curriculum de ce programme, en référant à la fois au curriculum formel, sur papier (MEQ, 1998; voir *Annexe A*), et informel dans la pratique, plusieurs auteurices mettent de l'avant qu'une

approche biologisante et préventive y était alors préconisée, voire axée sur l'abstinence, mettant en garde les élèves des risques et des dangers de la sexualité tels que les grossesses et le SIDA (Boucher, 2003; Cyr, 2016; Descheneaux, 2019; Elia et Eliason, 2010; voir *Annexe B*).

1.1.3 La réforme de l'éducation à la sexualité (2000-2015)

L'implantation de la réforme de l'éducation entamée depuis les années 2000 au Québec marque ensuite un moment tournant en ce qui concerne l'éducation à la sexualité, d'abord au niveau de son programme, puis sur le plan de revendications sociales.

1.1.3.1 Un nouveau programme transversal, à l'approche holistique

L'approche prônée par ce renouveau pédagogique en lien avec cette discipline est qu'elle devient dès lors un thème transversal, à enseigner avec une approche interdisciplinaire plutôt que dans le cadre de cours spécifiques. Hormis dans le cadre des cours de sciences et technologies, tous les contenus sont dorénavant vus comme des compétences à développer sans évaluation. Qui plus est, ce nouveau programme indique que la responsabilité d'offrir l'éducation à la sexualité incombe maintenant à toutes, à savoir à l'ensemble des membres de l'équipe-école, de la communauté et des familles (Beaulieu, 2011; Cyr, 2016; MEQ et MSSS, 2003). Il y est d'ailleurs spécifié qu'un rôle fort important est accordé aux familles dans cette éducation :

Les parents demeurent sans contredit les premiers responsables de l'éducation à la sexualité de leurs enfants : ils ont maintes occasions d'intervenir, en respectant les valeurs auxquelles ils adhèrent et en tenant compte de la personnalité de leur enfant (MEQ-MSSS, 2003, p. 72).

Le renouveau pédagogique représente ainsi une transformation complète, non seulement quant à ses contenus et au partage des responsabilités par rapport à son enseignement, mais également quant à l'approche holistique dorénavant préconisée. Apparue au début des années 1990, selon Yankah et Aggleton (2017), cette approche prône la reconnaissance de l'agentivité des apprenant-es et le devoir de leur offrir une « information objective, scientifiquement correcte, sur tous les aspects de la sexualité et qui, parallèlement, les aide à s'approprier les compétences nécessaires pour agir en fonction des connaissances acquises » (OMS et BZgA, 2013, p. 5). Le Canada a d'ailleurs été un leader dans la mise en application de cette approche avec la publication en 1994 des *Lignes directrices canadiennes pour l'éducation en matière de santé sexuelle*, par la suite révisées en 2003, qui s'inspiraient de cette approche holistique (Agence de santé publique du Canada, 2008). Le ministère de l'Éducation du Québec a suivi le mouvement avec la publication d'un nouveau programme d'éducation à la sexualité en 2003 (voir *Annexe A*). Dans leur rapport *Promouvoir des programmes d'éducation à la sexualité positive, inclusive et émancipatrice* (2018), Descheneaux, Pagé, Piazzesi, Pirotte et la Fédération du Québec pour le planning des naissances affirment que ce programme s'est démarqué positivement à cet effet sur le plan théorique par le fait de viser à l'avancement des droits reproductifs et sexuels (Beaulieu, 2010; Lottes, 2013; UNESCO, 2010; dans Descheneaux *et coll.*, 2018a). Des changements majeurs marquent ainsi l'enseignement de l'éducation à la sexualité au Québec au tournant du XXI^e siècle.

1.1.3.2 L'éducation à la sexualité, « trop essentielle pour être optionnelle »

Si la réforme pédagogique de 2003 du système scolaire québécois a été sujette à de nombreuses critiques, il va sans dire que la réforme du programme d'éducation à la sexualité n'y a pas échappé. L'une d'elles est que cette

formation est devenue « la responsabilité de tout le personnel de l'éducation et de personne en particulier » (Fédération des femmes du Québec [FFQ], 2010), donc que cela augmente le risque que certaines classes ne reçoivent pas d'éducation à la sexualité ou qu'elles ne reçoivent pas l'entièreté des contenus du programme. Soucieux·ses de cette situation, des travailleuses des milieux communautaires, de l'éducation et de la santé se mobilisent alors pour critiquer la situation et revendiquer que le gouvernement « assume pleinement ses responsabilités face à l'éducation à la sexualité » (FFQ, 2010).

Le 1^{er} septembre 2010, la Fédération des femmes du Québec, appuyée par plusieurs organismes et personnes actrices de l'éducation à la sexualité, lance à ce sujet le communiqué *L'éducation à la sexualité en milieu scolaire : trop essentielle pour être optionnelle et aléatoire*. Conradi, présidente de la fédération et porte-parole de la Coordination du Québec de la Marche mondiale des femmes, y exprime de sérieuses inquiétudes quant à l'état de la santé sexuelle des jeunes. Elle chiffre ainsi l'augmentation des infections transmissibles sexuellement et par le sang (ITSS) qui corrèle avec la réforme de l'éducation à la sexualité :

Selon le ministère de la Santé et des Services sociaux, entre 2004 et 2008, l'augmentation du nombre de gonorrhées a été 5 fois plus importante chez les femmes, particulièrement chez les 15-24 ans, à un âge où la prévention et l'éducation sont primordiales (FFQ, 2010).

Aussi, elle soulève le constat selon lequel « les cliniques jeunesse et les infirmières scolaires sont de plus en plus sollicitées », ce qui permet de penser que les jeunes ne reçoivent plus autant de formation sur le sujet que par le passé. De fait, un sondage interne du ministère de l'Éducation datant de 2012 révèle que 80 % des écoles n'offrent qu'une formation partielle d'éducation à la

sexualité, parce qu'elles n'ont pas de stratégie institutionnelle ou qu'elles ne couvrent pas assez de thématiques, et que 26,6 % des écoles n'assurent aucun de ces deux critères (MEES, 2015).

De plus, en octobre 2010, une pétition qui revendique le retour de ces cours « dans une perspective de rapports égalitaires, non sexiste et non hétérosexiste » est déposée à l'Assemblée nationale du Québec. Il s'agit d'une initiative du Centre d'aide et de lutte contre les agressions à caractère sexuel (CALACS) de l'Estrie. Cette consultation a recueilli 6 858 signatures (2010a, 2010 b). Le 29 novembre 2010, la Commission de la culture et de l'éducation tient la séance d'étude des pétitions concernant les cours d'éducation à la sexualité pour donner suite à cette pétition. Il est résolu à la fin de cette rencontre que :

La Commission de la culture et de l'éducation recommande au gouvernement, par la voie du ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport (MELS), de concert avec le ministère de la Santé et des Services sociaux (MSSS), qu'un programme obligatoire d'éducation à la sexualité soit élaboré et offert du niveau préscolaire jusqu'à la fin du secondaire [et qu'elle] recommande aussi au gouvernement de s'assurer d'une formation obligatoire adéquate pour les personnes qui offriront les cours d'éducation à la sexualité et que cette formation s'insère dans la formation des maitres (Assemblée nationale du Québec, 2010, p.2).

Quatre ans après l'adoption de cette recommandation, il n'y a toujours pas de retour du gouvernement à ce sujet. L'organisme Cyber-Aide lance donc une pétition similaire, en ajoutant aux considérations le besoin d'intervenir face aux modèles sexuels portés par les médias et face au phénomène d'hypersexualisation chez les jeunes filles. Cette pétition est à son tour déposée, signée par 5 762 personnes (Cyber-Aide, 2014).

Plusieurs pétitions ont donc été présentées au gouvernement à partir de 2010 afin de signifier le besoin d'une éducation à la sexualité pour l'ensemble des élèves et faire pression pour que cette revendication prenne réellement forme. Dans la prochaine section, je fais état de ce qui a suivi à partir de 2015, soit de l'arrivée d'un curriculum d'éducation à la sexualité révisé.

1.1.4 Le retour de l'éducation à la sexualité obligatoire

En juin 2015, le ministère de l'Éducation, de l'Enseignement supérieur et de la Recherche annonce la mise sur pied d'un projet pilote d'éducation à la sexualité. Cette démarche a pour but de tester l'intégration des contenus d'un nouveau curriculum pour cette discipline (Chouinard et Ouellet, 2015). L'approche holistique est toujours prônée dans cette nouvelle mouture du curriculum. C'est ainsi que, dès septembre 2015, une quinzaine d'écoles primaires et secondaires deviennent des écoles pilotes. Elles seront suivies de 19 écoles pour l'année 2016-2017 et de 200 autres, tant privées que publiques, pour 2017-2018 (Deschamps, 2017). La section qui suit présente la nouvelle forme de ce programme, suivie d'une description des tensions que son arrivée a suscitées.

1.1.4.1 Vers l'implantation d'un nouveau curriculum holistique et inclusif

L'implantation officielle de la nouvelle réforme de l'éducation à la sexualité dans le système scolaire québécois a finalement débuté en septembre 2018. La durée prévue de formation est de cinq à quinze heures par année (MEES, 2018). Les contenus du curriculum se divisent dorénavant en huit catégories, dont l'agression sexuelle, en plus de l'ajout des notions d'identité, de stéréotypes sexuels et de normes sociales (MEES, 2018; voir *Annexe A*). De plus, il faut savoir que ce nouveau curriculum est obligatoire pour l'ensemble des élèves du primaire et du secondaire. Les deux seules conditions

d'exemption établies par le ministère sont les suivantes : « l'activité ou le contenu pourrait causer à l'élève un tort psychologique » et « l'activité ou le contenu pourrait porter atteinte à une liberté ou à un droit fondamental garantis par les chartes canadienne et québécoise » (Deschamps, 2017). Au demeurant, il incombe à la direction de chaque établissement, avec les membres de l'équipe-école, de déterminer les personnes volontaires qui seront responsables d'enseigner l'éducation à la sexualité dans leur école (MEES, 2018).

Le ministère indique que l'un des objectifs de cette réforme curriculaire était de répondre aux recommandations d'institutions expertes comme l'Organisation mondiale de la Santé (OMS, 2013), l'Organisation des Nations unies pour l'Éducation, la Science et la Culture (UNESCO, 2018) et l'Agence de santé publique du Canada (2008) afin que le nouveau curriculum s'inscrive dans l'approche qu'elles promeuvent, soit l'éducation à la sexualité holistique (Saint-Louis et Chouinard, 2018). Celle-ci est « basée sur la reconnaissance et les droits liés aux différents aspects de la sexualité (cognitifs, émotionnels, physiques et sociaux) » (Agence de santé publique du Canada [ASPC], 2008; Descheneaux et Vigneau, 2018; Elia et Eliason, 2010b; UNESCO, 2018). Cette prise de position représente un changement majeur par rapport à la conception traditionnelle de l'éducation à la sexualité en milieu scolaire au Québec et ailleurs, qui avait été auparavant inexistante ou axée sur l'abstinence, tel qu'en démontre l'évolution des approches dans le domaine (voir *Annexe B*). En effet, bien que la réforme de 2003 préconisait déjà une approche transversale et holistique, Cyr (2016) rapporte que les seuls savoirs disciplinaires prévus dans le programme de formation de l'école québécoise à cette époque, soit dans le cours de sciences et technologie, étaient axés sur la prévention des infections transmissibles sexuellement et par le sang. Le passage représente donc un changement majeur en termes d'idéologies et de pratiques.

Enfin, nonobstant le fait que le retour de l'éducation à la sexualité émerge après des années de revendications sociales y faisant appel, l'arrivée du projet d'implantation a, à son tour, été source de tensions et de résistances de la part de différent·es acteur·ices de l'éducation.

1.1.4.2 Un retour qui soulève des tensions

De fait, depuis la première annonce du retour de l'éducation à la sexualité obligatoire en 2015, j'ai constaté, en faisant une revue de l'actualité à ce sujet, que de nombreuses inquiétudes et critiques sont exprimées par plusieurs acteur·ices de l'éducation des jeunes, plus précisément des parents, des personnels et syndicats enseignants, des sexologues et des personnes travaillant auprès des milieux communautaires.

Des familles militent pour dispenser leurs enfants de l'éducation à la sexualité

Diverses protestations provenant de familles se font entendre avec l'annonce de l'arrivée du nouveau curriculum d'éducation à la sexualité obligatoire. En 2015, l'article *Des parents musulmans s'opposent à l'éducation sexuelle* rapportait deux arguments en raison desquels des familles s'opposaient à l'implantation de ces nouveaux contenus, à savoir « pour des raisons culturelles » et que, selon ces parents, « imposer une éducation sexuelle unique aux citoyen·nes touche à la vie privée » (Esseghir, 2015). L'Association des parents catholiques du Québec (APCQ) s'est aussi positionnée contre l'arrivée de ces cours obligatoires en exprimant aux médias que les parents devaient avoir le droit de retirer leur enfant de l'école si l'éducation sexuelle était imposée (Maher, 2015). De plus, dans une déclaration adressée au gouvernement du Québec en 2017, l'Association a ajouté les arguments suivants pour contester l'implantation obligatoire de ce cours : « la présentation d'une prétendue

ambiguïté de l'identité sexuelle »; « l'encouragement explicite, dans le contexte de l'enseignement, de l'exploration et la promiscuité sexuelles chez les enfants de 5 à 16 ans »; « une potentielle atteinte aux valeurs chrétiennes »; « une violation aux droits à la vie personnelle des enfants ».

Qui plus est, en avril 2018, des dizaines de parents d'écoles montréalaises ont également fait la grève pour protester contre l'implantation du nouveau curriculum. En effet, ces parents ont décidé de se joindre à l'action proposée par Sex Ed Sit Out et de ne pas envoyer leurs enfants à l'école (Bergeron, 2018; Scali, Dumont et Duchaine, 2018). Ce mouvement regroupe des protestataires à l'éducation sexuelle en contexte scolaire du Canada, des États-Unis, de l'Angleterre et de l'Australie (Maher, 2015) et s'oppose à la sexualisation des jeunes, à l'utilisation de matériel pornographique en classe, au fait de laisser des « activistes » enseigner l'éducation sexuelle et au fait de payer des taxes à l'État à cet effet (Sex Ed Sit Out, 2018). Le Québec n'est donc pas la seule région à constater des oppositions de la part des familles.

Des travailleuses des milieux communautaires, syndicaux, de la santé et de l'éducation qui revendiquent une éducation à la sexualité de qualité

Assurer l'enseignement de l'éducation à la sexualité par du personnel formé à cet effet, qu'ielles soient issues des domaines de la sexologie, de l'éducation, de l'intervention communautaire, est un enjeu majeur. Dès le début du projet pilote en 2015, des groupes communautaires ont critiqué la décision de donner cette charge au corps enseignant plutôt qu'à des sexologues : « La majorité des enseignant·es nous disent qu'ielles ne sont pas à l'aise de parler de sexualité. Nous [sexologues] sommes formé·es pour aborder ces sujets de façon professionnelle », témoigne Gauthier, président de l'organisme de promotion de la santé sexuelle Émissaire (Lacoursière, 2015). L'absence de consultation

d'organismes communautaires et de spécialistes en éducation et en sexologie dans l'élaboration du nouveau curriculum est décriée, tout comme le manque de fonds pour l'implantation des contenus et pour la formation des enseignant·es et des intervenant·es responsables de le faire. *Nous refusons que le retour de l'éducation à la sexualité soit un rendez-vous manqué!* (FQPN, 2018), une pétition qui dénonce la situation, recueille alors les signatures de plus de 40 groupes et de 2 400 personnes. Le Groupe des Treize, une coalition québécoise de groupes communautaires impliqués dans la défense de causes féministes, est allé dans le même sens en publiant une lettre à l'intention du ministère. Il y réclame :

Que les dispensatrices des contenus relatifs aux apprentissages en éducation à la sexualité [soient] adéquatement formées pour développer une réelle compréhension de la diversité des identités et des réalités des jeunes (identité culturelle et raciale, identité et expression de genre, orientation sexuelle, capacités fonctionnelles, etc.).
(2017)

Du côté des fédérations d'enseignant·es, des sorties publiques sont faites pour critiquer l'absence de consultations quant à l'implantation et aux contenus (Richard, 2019). En avril 2018, la Fédération des syndicats en enseignement de la Centrale syndicale du Québec et le groupe Profs en mouvement ont indiqué dans un communiqué reconnaître la nécessité du retour de l'éducation à la sexualité, mais que « faute d'avoir les conditions adéquates, les ressources professionnelles, la formation, le temps d'appropriation et tout le matériel nécessaire dans les délais imposés, les enseignant·es réclament le report de l'implantation obligatoire de l'éducation à la sexualité dans les milieux tant que les conditions essentielles à sa réussite ne seront pas au rendez-vous » (FQPN, 2018). Malgré ces critiques, l'annonce de l'implantation officielle pour septembre

2018 a été faite, avec l'annonce d'un budget de 1 000 \$ par école pour l'année 2018-2019 (Scali, 2018a). Mallette, président de la Fédération autonome de l'enseignement, a alors affiché son indignation devant le fait que cette décision écartait l'embauche d'un·e sexologue et rendait la formation continue difficile alors qu'« il en coûte plus de 200 \$ pour libérer un enseignant pendant une journée » et que sévit la crise du personnel enseignant dans les écoles, particulièrement à Montréal.

Par ailleurs, dès la rentrée de 2018, certaines écoles font entendre leurs revendications. On parle notamment de la résolution des enseignant·es d'une école montréalaise, adoptée à l'unanimité, dans laquelle ielles ont indiqué leur refus de prendre en charge l'éducation à la sexualité, non pas par opposition aux cours, mais plutôt pour revendiquer le manque de fonds de formation pour ce faire (Brassard, 2018). Plusieurs contestations pour qu'une éducation à la sexualité de qualité soit offerte aux élèves, par des gens formé·es à cet effet, se sont ainsi fait entendre.

Des milieux communautaires qui réclament les ressources nécessaires

La revue de l'actualité démontre que, même après le début de l'implantation du nouveau curriculum officiel en septembre 2018, des milieux communautaires ont continué à exprimer des critiques envers le gouvernement dans sa prise en charge du projet. La Coalition pour l'éducation à la sexualité, qui réunit 95 groupes et regroupements provinciaux, fait un coup d'éclat en lançant le communiqué *L'éducation à la sexualité : un droit bafoué chez les jeunes*, le 26 août 2019, à la rentrée scolaire 2019-2020. Elle y dénonce le fait qu'un an après le début de l'implantation officielle du nouveau curriculum, cette démarche n'a pas encore été mise en œuvre dans l'ensemble des écoles et des classes. Pour illustrer la nécessité qu'une « éducation à la sexualité positive, inclusive et

émancipatrice pour l'ensemble des jeunes au Québec » soit offerte en contexte scolaire dès lors et les conséquences de son absence sur les jeunes depuis 2003, la Coalition présente les données suivantes :

- Le nombre de cas déclarés de chlamydia a doublé chez les 15-24 ans depuis 2008.
- La fréquence la plus élevée d'agressions à caractère sexuel est chez les filles de 12-14 ans.
- Les filles et les femmes racisées ou issues des communautés autochtones sont surreprésentées chez les victimes d'agression sexuelle.
- 95 % des jeunes trans ne se sentent pas en sécurité en milieu scolaire.
- 2/3 des élèves LGBTQ+ et 1/3 des élèves hétérosexuel·les vivent de l'homophobie à l'école.
- Les filles et les femmes en situation de handicap ont les mêmes besoins que leurs pairs, mais sont souvent déssexualisées et exclues de l'éducation à la sexualité. (2019)

Elle accuse également le gouvernement d'être responsable du retard de l'implantation du nouveau curriculum parce qu'il n'a pas accordé les ressources financières et humaines nécessaires pour ce faire.

Des directions d'école qui doivent faire face à différents enjeux

Enfin, les directions d'école ont également énoncé des appréhensions face au nouveau curriculum d'éducation à la sexualité. Comme le soulève le rapport 2015-2016 du Comité consultatif sur l'éducation à la sexualité, des

directions d'écoles secondaires, tant publiques que privées, ont indiqué ne pas être à l'aise avec certains des contenus abordés, à savoir l'agir sexuel, la vie affective et amoureuse, la violence sexuelle, les ITSS et la grossesse et la globalité de la sexualité (Jetté et Ouimet, 2017, p. 71). Plus récemment, Bourdages, alors présidente de l'Association montréalaise des directions d'établissement scolaire, a laissé entendre que le défi de l'implantation est « extrêmement difficile », énumérant les problèmes liés au manque d'enseignant·es volontaires, à la menace de boycottage dans certaines écoles, aux « parents agressifs » et à la solution envisagée d'étendre l'implantation sur plus d'un an (Scali, 2018b).

Finalement, bien que le curriculum d'éducation à la sexualité ait été révisé afin de répondre à l'approche holistique prônée à l'international, ce processus pose des défis, créant notamment des tensions chez plusieurs actrices. En effet, la revue de l'actualité sur la question m'a permis de cerner, au travers des discours, certaines tensions par rapport aux contenus, aux valeurs familiales et culturelles, aux rôles des différent·es actrices dans cette éducation et à la formation des personnes assignées à la donner. J'ai également pu y cerner une série d'enjeux familiaux, professionnels et syndicaux, notamment quant à savoir à qui incombe la responsabilité d'offrir ces cours d'éducation à la sexualité et la formation requise pour ce faire, tout comme des enjeux liés aux différentes visions, aux principes et aux valeurs prônées.

1.2 L'éducation à la sexualité positive et inclusive, qu'en pensent les jeunes ?

À l'annonce de l'arrivée du nouveau curriculum d'éducation à la sexualité, Descheneaux et son équipe (2018a) ont décidé de mettre sur pied cette métaétude ayant pour objectif de cerner les besoins et les points de vue des

élèves en ce qui concerne à une éducation à la sexualité positive, inclusive et émancipatrice. Ce projet de recherche a émergé devant le constat que, même si la réforme du curriculum a été faite dans le but d'adapter le programme aux recommandations internationales pour une éducation à la sexualité holistique et complète, aucune consultation des jeunes à qui le nouveau programme est destiné n'a été mise en effectuée.

Ce projet a pour cadre théorique la justice reproductive, qui promeut la reconnaissance de l'intersectionnalité des oppressions. Les chercheuses conceptualisent l'éducation à la sexualité positive, inclusive et émancipatrice en s'inspirant des lignes directrices de l'agence de santé publique du Canada pour l'éducation en matière de santé sexuelle (2008) et d'autres travaux féministes, intersectionnels et critiques en éducation à la sexualité. Elles la présentent en trois principes, soit une éducation qui reconnaît et qui valorise :

- Le droit universel à une sexualité, ou à une absence de sexualité, positive, épanouissante et de son choix, dont chacun·e est à la fois l'agent·e et le sujet;
- L'inclusion de la pluralité des identités, des expériences et des vécus en matière de sexualité et de genres;
- L'analyse critique et la prise de mesures face à l'imbrication des enjeux liés aux sexualités avec les contextes sociopolitiques des communautés d'appartenance de l'ensemble des élèves et des actrices. (Pagé, 2014; dans Descheneaux *et coll.*, 2018, p. 12)

Les auteures ont ensuite procédé à un recensement des études les plus récentes portant sur les besoins exprimés par les jeunes au sujet de l'éducation à la sexualité qu'elles avaient reçue ou qu'elles aimeraient recevoir, au travers de 25 études effectuées dans 6 pays. La majorité d'entre elles portaient sur des contextes d'éducation à la sexualité similaires à ceux du Québec, hormis aux

États-Unis où l'approche prônée était l'abstinence jusqu'au mariage dans certains cas.

Ce travail de méta-analyse du point de vue des jeunes sur l'éducation à la sexualité a mené à l'élaboration du *Modèle intégré de conceptualisation émergente des pratiques de renforcement du pouvoir* (2018, p. 25-26; voir *Annexe D*). Présenté comme des « ensembles organisés d'actions et d'inactions qui reposent sur des représentations sociales » et qui alimentent les rapports du pouvoir (Descheneaux *et coll.*, 2018, p. 27), ce modèle a été conçu pour porter un regard spécifiquement sur les rapports de pouvoir qui sont exercés entre les professionnel·les de l'éducation et les élèves, tout comme leurs incidences sur ces dernier·ères. En identifiant les pratiques de renforcement de pouvoir, cet outil rejoint la perspective critique de l'éducation à la sexualité antioppressive avancée par plusieurs auteurices (Elia et Tokunaga, 2015; Kumashiro, 2000; Richard, 2019).

Les résultats de cette recherche démontrent différents points de vue, consensuels, contradictoires et complémentaires, relevés dans le corpus des vingt-sept études retenues. Comme points qui font consensus, les jeunes nomment le besoin d'une éducation à la sexualité à l'école, et que ces cours commencent plus tôt dans le parcours scolaire et soient plus fréquents. Elles s'entendent à réclamer que des valeurs d'ouverture, d'égalité, de proactivité, de passion et de plaisir sont de mise pour son enseignement, tout comme la création d'espaces créatifs et sécuritaires pour offrir les cours. Elles affirment également que tout le corps professoral devrait être formé sur les enjeux des sexualités et de genre. Au sujet de la formation, et devant l'enjeu du manque de temps à cette fin, les chercheuses avancent qu'« il importe de développer des modèles d'éducation à la sexualité qui tiennent pour acquis que les jeunes ont

et auront une diversité de pratiques, d'identités et d'expériences, et que cette diversité soit abordée sans marginaliser, sans stigmatiser, sans invisibiliser des sujets et thématiques, sans reproduire des rôles sociosexuels et sans généraliser à un modèle normatif unique » (Descheneaux *et coll.*, 2018, p.55).

Enfin, les auteurices concluent une série de recommandations regroupées en trois ordres, à savoir d'impliquer l'ensemble des actrices et les jeunes dans le processus d'éducation à la sexualité, d'offrir diverses modalités d'enseignement pour répondre aux besoins des élèves et d'assurer que les personnes pédagogues et intervenantes reçoivent une formation adéquate en termes de savoirs, savoir-être et savoir-faire faire. Il est également précisé qu'il est « fondamental de fournir toutes les ressources nécessaires aux pédagogues, y compris un soutien actif de leur direction, pour résoudre les conflits avec les autorités parentales » (Descheneaux *et coll.*, 2018, p. 60). Il va sans dire que ces recommandations apparaissent des plus pertinentes dans une perspective de prise en compte de la pluralité des élèves.

Certes, Descheneaux et son équipe ont su approfondir la notion d'intersectionnalité en conceptualisant l'interrelation entre les mécanismes de privilèges et d'oppressions et les pratiques de renforcement du pouvoir en éducation à la sexualité, et ce, du point de vue des jeunes. Elles ont aussi mis en lumière, à l'orée de l'implantation du nouveau curriculum d'éducation à la sexualité au Québec, la nécessité de prendre en compte la pluralité des élèves dans une perspective de respect des droits et d'équité.

Dans la prochaine section, je m'intéresse à une population scolaire qui se démarque par sa mixité et à laquelle ce projet d'implantation de l'éducation à la sexualité n'échappe pas : celle de l'île de Montréal.

1.3 La pluralité ethnoculturelle et sociale de la population scolaire

Divers termes sont utilisés dans le domaine de la recherche en éducation pour référer à l'hétérogénéité de la population scolaire, en connaître ses caractéristiques et de veiller à ce que l'ensemble des élèves soit pris en considération dans l'offre éducative, telles *la diversité*, *la pluralité* ou la prise en compte des groupes minorisés¹. Les caractéristiques ethnoculturelles et sociales peuvent se traduire par la prise en compte des origines ethniques ou nationales, des religions, des races, des couleurs, des statuts d'immigration, des parcours migratoires et des statuts socioéconomiques.

Afin de tenir compte de cette pluralité dans le cadre de cette recherche, je trace d'abord le portrait de la pluralité ethnoculturelle et sociale de la population scolaire de la métropole à l'aide de statistiques. Je présente ensuite les leviers qui ont été institutionnalisés au Québec pour accueillir cette pluralité.

1.3.1 La réalité sociodémographique des élèves montréalais·es en chiffres

Montréal est la ville phare au Québec en matière de mixité sociale. Sa population se démarque par sa pluralité ethnoculturelle, incluant la pluralité religieuse et linguistique. Concrètement, dans le milieu scolaire, le comité de gestion de la taxe scolaire de l'île de Montréal rapporte dans son rapport *Portrait socioculturel des élèves inscrits dans les écoles publiques de l'île de Montréal* (CGTSIM, 2020) que pour l'année scolaire 2019-2020, plus de 70 % des élèves

¹ Bien que le terme « diversité ethnoculturelle » soit le plus communément utilisé, j'utilise le terme « pluralité ethnoculturelle » dans le cadre de ce projet pour mettre l'accent sur la relation avec la pluralité plutôt qu'avec les caractéristiques qui composent la diversité (Castellotti, 2009). Bien que je sois politiquement en accord avec l'usage du terme « groupe minorisé » pour porter la critique de la hiérarchisation qu'il sous-tend (Larochelle-Audet *et coll.*, 2018), je souhaite situer clairement mon intérêt pour la prise en compte des élèves issu·es de l'immigration dans ce projet.

sont des Québécois·es de première ou de deuxième génération, soit dont le lieu de naissance ou celui d'au moins un de leurs parents n'est pas dans la province (voir *Annexe C*). De plus, les résultats montrent aussi la présence non négligeable d'élèves de troisième génération, soit dont au moins un des grands-parents n'est pas né au pays. On peut même supposer que plusieurs de ces élèves appartiennent à des groupes minorisés ou racisés.

Un autre fait saillant que rapporte le comité de gestion de la taxe scolaire de l'île de Montréal touche la réalité socioéconomique des élèves issu·es de l'immigration. Les résultats indiquent que les familles d'immigration récente sont beaucoup plus nombreuses à vivre dans les quartiers défavorisés. Pour l'année 2019-2020, le Comité relève que, selon les données d'inscription de 2019, les élèves né·es au Québec de deux parents également nés dans cette province provenaient de zones défavorisées dans une proportion de 18 % alors que dans le cas des élèves qui, comme leurs parents, sont né·es hors du Québec, cette réalité est presque le triple, à savoir que 51 % vivent dans des zones défavorisées (CGTSIM, 2018, p. 28). Le Comité rapporte également que, bien que le français soit la langue la plus parlée à la maison sur l'île de Montréal, soit par 50 % des élèves, plus de 60 % d'entre elles ont une langue maternelle autre que le français, une réalité en hausse depuis 2011.

C'est donc auprès d'une population scolaire plurielle sur les plans ethnoculturel et social qu'est déployée l'éducation à la sexualité. Cette réalité est d'ailleurs reconnue au Québec où divers encadrements sont graduellement institutionnalisés afin de servir de levier pour qu'une éducation de qualité soit offerte à l'ensemble des élèves.

1.3.2 Des encadrements normatifs pour la prise en compte de la pluralité

Au cours des dernières décennies, plusieurs transformations ont été apportées au système scolaire québécois pour inclure les élèves issus-es de groupes minorisés et favoriser le vivre ensemble. De fait, parallèlement à l'hétérogénéisation des populations scolaires et à la reconnaissance de celles-ci, le gouvernement provincial a mis des initiatives en place depuis les 20 dernières années pour développer la prise en compte des réalités plurielles et l'inclusion des personnes issues des groupes minorisés (Larochelle-Audet, 2014 ; Larochelle-Audet *et al.*, 2013 ; Mc Andrew et Audet, 2016 ; Mc Andrew et Bakhshaei, 2016), notamment par le biais d'encadrements légaux et de mesures financières. Dans la section qui suit, je brosse le portrait d'encadrements sociojuridiques en matière de droits de la personne qui ont été des vecteurs de changements pour les personnes issues des groupes minorisés.

Un premier pas en ce sens a été l'adoption de la Charte des droits et libertés de la personne (RLRQ, chapitre C-12) et la création de la Commission des droits de la personne et des droits de la jeunesse en 1975. En vertu de cette loi fondamentale, qui a préséance sur toutes les autres, en vertu de son article 52, toutes les personnes qui se trouvent sur le territoire québécois sont égales, à la fois en matière de dignité et de valeur. Trois passages sont particulièrement éloquents en ce qui a trait à l'encadrement de la pluriethnicité. Premièrement, l'article 3 stipule que « toute personne est titulaire des libertés fondamentales telles la liberté de conscience, la liberté de religion, la liberté d'opinion, la liberté d'expression, la liberté de réunion pacifique et la liberté d'association ». Deuxièmement, l'article 10 prévoit que « toute personne a droit à la reconnaissance et à l'exercice, en pleine égalité, des droits et libertés de la personne, sans distinction, exclusion ou préférence fondée sur la race, la couleur, le sexe, l'identité ou l'expression de genre, la grossesse, l'orientation

sexuelle, l'état civil, l'âge sauf dans la mesure prévue par la loi, la religion, les convictions politiques, la langue, l'origine ethnique ou nationale, la condition sociale, le handicap ou l'utilisation d'un moyen pour pallier ce handicap ». L'État s'est ainsi doté d'une charte pour proscrire, et ce, en priorité par rapport aux autres lois, toutes ces formes de discrimination : racisme, âgisme, sexisme, homophobie, linguicisme, capacitisme, etc.

Ensuite, l'instauration de la Loi sur l'instruction publique en 1988 a eu une forte influence en ce sens. L'école s'est alors vu confier la mission, « dans le respect du principe de l'égalité des chances, d'instruire, de socialiser et de qualifier les élèves, tout en les rendant aptes à entreprendre et à réussir un parcours scolaire » (RLRQ, chapitre I-13.3). En effet, il est stipulé dans l'article 1 que tout le monde a droit à l'éducation préscolaire, primaire et secondaire jusqu'à l'âge de 21 ans pour les personnes qui vivent une situation de handicap et jusqu'à l'âge de 18 ans pour les autres. De plus, l'article 14 précise que la fréquentation scolaire est obligatoire pour l'ensemble des jeunes âgé-es de 6 à 16 ans. Enfin, comme le spécifie le guide *L'accès des personnes immigrantes et réfugiées à des mesures sociales au Québec*, « la Loi fait référence à toute personne, et non à tout résident·e. Le droit à l'instruction n'est donc pas en fonction du statut d'immigration » (Services juridiques communautaires de Pointe-Saint-Charles et Petite-Bourgogne, 2017, p. 154). Il s'agit donc d'un droit universel pour l'ensemble des personnes qui se trouvent sur le territoire québécois.

Puis, en 1998, les commissions scolaires passent d'un statut confessionnel à un statut linguistique. Le ministère de l'Éducation du Québec instaure également la Politique d'intégration scolaire et d'éducation interculturelle (1998). Pour favoriser une meilleure prise en compte des diversités ethnoculturelles, cette dernière politique contient un volet d'éducation interculturelle, qui promeut

le développement de compétences au vivre ensemble pour tout le monde. Les Québécois·es de troisième génération et plus y sont d'ailleurs inclus·es comme actrices de développement, un net changement par rapport au plan d'action du ministère des Communautés culturelles et de l'Immigration (MCCI) de 1981 cité précédemment, dont le sous-titre indiquait qu'il était « à l'intention des communautés culturelles ». Cette politique a permis d'identifier explicitement le besoin de former les travailleuses en éducation à « relever les défis éducatifs liés, d'une part, à la diversité ethnoculturelle, linguistique et religieuse des effectifs et, d'autre part, à la nécessaire socialisation commune de l'ensemble des élèves » (MEQ, 1998, p. 2-33). À ce sujet, il est à noter que l'importance de la formation du personnel à ces enjeux a été réitérée dans l'évaluation de cette politique en 2014 (Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport [MELS], 2014).

Plus récemment, des encadrements ont été mis en place pour donner suite à la volonté de développer le vivre ensemble dans les communautés scolaires. Il s'agit, entre autres, de la publication du rapport sur l'état et les besoins de l'éducation *Remettre le cap sur l'équité* (Conseil supérieur de l'éducation, 2016) et de celle de l'avis *Pour une école riche de tous ses élèves : S'adapter à la diversité des élèves, de la maternelle à la 5^e année du secondaire* (MELS, 2017). Ces deux publications mettent en évidence le devoir des équipes-écoles et le rôle clé des directions pour le développement d'un milieu scolaire plus inclusif et qui prend en compte la diversité, par exemple dans la mise en place et dans la valorisation de pratiques en matière de justice sociale et dans la lutte contre les préjugés et dans la collaboration avec les parents et la communauté. Il est à noter que ce devoir dépasse leur agir professionnel et leur leadership. Il requiert, en plus, des actions concrètes de leur part, notamment par la mise en place de politiques incitatives et contraignantes. Pour répondre aux besoins des commissions scolaires à cet effet, une réorganisation récente des services du

ministère a permis la création de nouvelles mesures financières en 2018. L'une d'elles est la *Mesure pour le soutien à l'intégration et à la réussite des élèves immigrants et à l'éducation interculturelle* (mesure 15053). Elle offre du financement pour des projets qui visent à développer de nouvelles approches, pratiques et expertises pour soutenir les élèves issues de l'immigration, qui n'ont pas le français comme langue maternelle ou qui appartiennent à certains groupes minorisés (MEES, 2018).

Qui plus est, il est à noter qu'en plus des encadrements adoptés par l'État, d'autres encadrements sont aussi proposés, notamment par le milieu académique. À titre exemple, les travaux du Groupe de travail sur les compétences et la formation des directions en matière d'équité et de diversité sont définitivement d'intérêt en ce qui a trait au leadership pour la justice sociale. Ses chercheuses, Larochelle-Audet, Magnan, Potvin et Doré, ont travaillé à élaborer un modèle de compétences (voir *Annexe E*) qui poursuit deux finalités en ce sens :

- Faire de l'établissement scolaire un milieu de vie dans lequel les acteurs de la communauté éducative peuvent agir face aux inégalités, discriminations et exclusions sociales en vue de créer une société inclusive et plus juste;
- Mettre en place, avec l'équipe-école, des conditions qui favorisent la réussite éducative de l'ensemble des élèves, en tenant compte des groupes minorisés, dans le respect de leurs droits, identités, expériences et besoins individuels et collectifs. (2018)

Elles affirment l'avoir fait devant le constat qu'il y avait des besoins de balises dans les référentiels de compétences professionnelles des directions au niveau du ministère, des centres de services scolaires et des universités et des lacunes

dans la formation des directions d'école quant aux enjeux de l'équité, de l'inclusion et de la justice sociale, qu'elles définissent comme suit :

Concept fondé sur la conviction que chaque individu et chaque groupe d'une société donnée a le droit à l'égalité des chances, aux mêmes droits civils, à la pleine participation à cette société et à ses libertés et responsabilités, qu'elles soient d'ordre social, éducatif, économique, institutionnel ou moral. (Gouvernement de l'Ontario, 2004; dans Larochelle-Audet *et coll.*, 2014)

Le modèle de compétences qu'elles proposent est articulé autour de composantes, qui peuvent être résumées comme suit :

- Un agir professionnel intègre et critique;
- Un environnement éducatif favorisant l'action face aux inégalités, injustices et exclusions;
- Des pratiques éducatives et pédagogiques ainsi que des curriculums équitables, justes, différenciés et inclusifs.
- Une culture scolaire qui encourage la prise en compte des points de vue de l'ensemble des membres de la communauté, particulièrement celles issues des groupes minorisés.

Au bout du compte, ces encadrements normatifs représentent des avancées juridiques et légales en ce qui a trait à la reconnaissance et à la prise en compte des diversités de la population. Il va sans dire que celles-ci doivent aussi être adaptées dans les établissements scolaires pour mieux soutenir l'ensemble des élèves dans leur développement personnel scolaire et social, et ce, dans des perspectives d'équité. Ainsi, non seulement des pratiques de prise en compte de la pluriethnicité ont été développées et encadrées au Québec par la Charte des droits et libertés de la personne, mais également par la mise en œuvre de politiques, d'énoncés, de lois, de travaux de recherches et de mesures

matérielles. De plus, des modèles de compétences professionnelles sont maintenant proposés par le milieu académique pour former le personnel enseignant et les directions en matière d'équité et de diversité. La question est maintenant d'étudier comment, dans le contexte actuel et en considérant les forces et les limites de chacun de ces encadrements, certaines de ces mesures pourraient baliser le déploiement d'une éducation à la sexualité axé sur la justice sociale.

Dans la section qui suit, je m'intéresse à un acteur scolaire qui a un rôle capital dans l'implantation de programme et dans la mise en place de nouvelles approches : la direction.

1.4 La direction d'école, un rôle influent

Il ne fait aucun doute que les directions d'école sont des actrices clés dans le développement de leur établissement. Elles jouent un rôle crucial dans plusieurs domaines, notamment dans le cadre d'un projet d'implantation d'un nouveau curriculum, et tout autant dans l'instauration de pratiques scolaires pour la prise en compte de la pluralité des élèves et la mise en œuvre de la justice sociale.

Pour commencer, les responsabilités des directions sont clairement définies dans le nouveau curriculum d'éducation à la sexualité : coordonner la planification des contenus et, en collaboration avec l'équipe-école, assurer la répartition des responsabilités de les enseigner (MEES, 2018). La force du leadership d'une direction d'école est aussi vue comme l'un des aspects clés du développement d'une culture scolaire inclusive. En effet, plusieurs recherches avancent qu'une éducation plus inclusive et respectueuse des droits des élèves en contexte pluriel passe forcément par « des pratiques éducatives

plus inclusives et une administration soutenant davantage les élèves issues de l'immigration » (Steinbach et Grenier, 2013, p.199). En ce sens, divers écrits suggèrent qu'une éducation inclusive ne saurait être mise en œuvre sans un leader transformatif à la tête de l'école (Larochelle-Audet *et coll.*, 2018 ; Shah, 2018 ; Shields, 2010). Dans leurs travaux de recensement sur le rôle de direction d'école comme « acteur crucial pour l'inclusion scolaire », Thibodeau, Gélinas Proulx, Saint-Vincent, Leclerc, Labelle et Ramel (2016) déterminent plusieurs actions à mettre en place à cette fin : offrir de la formation à son équipe, utiliser des mises en situation pour contextualiser les besoins et s'investir dans le déploiement de pratiques inclusives. En se référant à divers travaux (Darveau *et coll.*, 2010; Van Horn, 2011; Prud'homme et Vézina, 2011; dans Thibodeau *et coll.*, 2016), l'équipe définit trois rôles de leadership clés à jouer pour favoriser la participation de l'ensemble des actrices à ces changements :

- La mise en place d'une structure organisationnelle favorisant la collaboration entre les membres de l'équipe-école;
- Le développement de relations harmonieuses et la valorisation du partage des responsabilités auprès des personnels scolaires;
- L'implication des membres de l'équipe dans le projet de déploiement dans des rôles qui leur procure de la satisfaction et de l'*empowerment*.

Ces chercheuses explorent également les différents styles de leadership et les pratiques à préconiser dans une perspective de développer des pratiques plus inclusives. Elles concluent qu'un besoin se présente d'analyser et d'actualiser ces styles en les mettant en corrélation avec les concepts de la justice sociale,

de l'inclusion et de l'équité. Elles concluent également par un appel à l'urgence : elles rappellent le besoin que des milieux scolaires soient inclusifs et le devoir des directions, des formatrices et des hautes instances de prendre conscience de leurs rôles dans ce processus et de se mobiliser en ce sens.

1.5 La question de recherche

La pertinence de cette recherche repose, d'un côté, sur l'intérêt à documenter le déploiement du nouveau curriculum d'éducation à la sexualité obligatoire du Québec, phénomène d'actualité qui alimente de nombreux débats sociaux et médiatiques. D'un autre côté, je constate que la nécessité de tenir compte de la pluralité des élèves dans une perspective de respect des droits des élèves et d'équité en éducation à la sexualité est mise de l'avant dans la littérature scientifique. Ce besoin est d'autant plus évident lorsque l'on constate la grande pluralité ethnoculturelle et sociale de la population scolaire montréalaise et les encadrements qui ont été mis en place pour que soit assurée la prise en compte de cette réalité. De plus, les directions d'écoles jouent des rôles clés dans l'implantation de curriculum et pour la mise en œuvre de pratiques inclusives.

Ainsi, je cherche par ce mémoire à répondre à la question de recherche suivante : en quoi les parcours de déploiement de l'éducation à la sexualité relèvent-ils de la mise en œuvre d'un leadership pour la justice sociale ? Dans le prochain chapitre, je présente le cadre de référence que j'ai élaboré afin de répondre à cette question.

CHAPITRE II

LE CADRE DE RÉFÉRENCE

Ce chapitre présente différents concepts porteurs qui me permettront, d'une part, de documenter mon objet de recherche, l'implantation du curriculum d'éducation à la sexualité de 2018 dans des écoles montréalaises et, d'autre part, d'en apprécier les résultats. Ainsi, je présente ici des bases théoriques qui me serviront à conceptualiser la démarche d'implantation curriculaire et le leadership pour la justice transformatrice pour, finalement, étudier dans quelle mesure ces processus d'implantation témoignent d'une mise en œuvre des principes de ce leadership.

2.1 Les processus d'implantation et de déploiement curriculaires

Pour saisir ce que représente le phénomène de déploiement du curriculum d'éducation à la sexualité dans son ensemble, je définirai ici en quoi consiste un curriculum, ce que représentent les actions d'en faire l'implantation et le déploiement et, finalement, les phases qui composent la démarche d'implantation.

2.1.1 Le curriculum

Un curriculum scolaire est une politique publique (Lessard, Desjardins, Schwimmer et Anne, 2008). Au Québec, il s'agit d'une décision du ministère de

l'Éducation mise en œuvre par les centres de services scolaires et les écoles. Carpentier (2010) précise qu'un curriculum revêt trois dimensions :

- Le curriculum *formel* ou *prescrit*, tel qu'offert par le ministère, pouvant référer à une multitude de représentations et de textes : « les lois qui assignent les buts à l'instruction publique, les programmes à mettre en œuvre dans les divers degrés ou cycles d'études de diverses filières, les méthodes recommandées ou imposées, les moyens d'enseignement plus ou moins officiels et toutes les grilles, circulaires et autres documents de travail qui prétendent assister ou régir l'action pédagogique » (Perrenoud, 1993; dans Carpentier, 2010).
- Le curriculum *caché*, ou non écrit, soit la part des contenus et des apprentissages qui n'apparaissent pas explicitement dans le programme et qui relèvent de chaque institution.
- Le curriculum *réel*, soit la réalisation du curriculum prescrit et aménagé, tel que vécu sur le terrain.

Ces dimensions montrent que la mise en œuvre de nouveaux curriculums nécessite non seulement de prendre en compte ce qui est prescrit par le gouvernement, mais également un travail d'aménagement propre aux différents milieux éducatifs.

Dans le champ de la recherche curriculaire, Crahay, Audigier et Dolz (2006) ont travaillé à identifier ce qui anime les controverses, les débats et les investigations. Ils ont identifié trois axes thématiques à la source de tensions :

1. Les approches prônées pour le développement curriculaire, entre technologie scientifique, enjeux sociaux et négociations;

2. L'écart entre le curriculum formel, tel que prescrit par les décideurs, et le curriculum réel, tel que mis en pratique par le personnel scolaire;
3. Le débat entre le pilotage de l'éducation par des curriculums ou par le développement de compétences et les *outputs*.

Ces axes thématiques mettent en lumière le fait que des tensions opposent divers actrices impliqués dans le développement curriculaire. Certaines le sont par leur positionnement théorique, comme les chercheuses, et d'autres par leur positionnement institutionnel, entre les membres du personnel scolaire, les directions d'école et les fonctionnaires du gouvernement et des centres de services scolaires dans le cas du Québec.

2.1.2 L'implantation et le déploiement

L'implantation d'une politique publique correspond à l'étape où, à la suite d'une décision gouvernementale, différents actrices ont le devoir de réaliser le programme attendu et doivent prendre le flambeau que leur tend l'État. Selon Lessard et ses collaboratrices (2008), cette responsabilité de donner forme au projet sur le terrain est donnée à l'équipe de direction dans le cas du curriculum scolaire. De plus, l'équipe précise que, pour qu'une implantation prenne forme, il est attendu que des ressources matérielles, financières et humaines soient mobilisées, tout comme les connaissances et les pouvoirs nécessaires pour qu'elle adienne.

Carpentier (2010) recense différentes approches qui peuvent être utilisées pour déployer ces politiques publiques. Certaines sont plutôt directives, d'autres plutôt consultatives. Elle les présente selon un spectre en trois approches :

- Centralisée, aussi dite *top-down*, où les politiques sont implantées de manière autoritaire ou du moins linéaire, de haut en bas, et où les enseignant-es sont perçu-es comme des exécutant-es des décisions prises par l'autorité;
- Décentralisée, dite *bottom-up*, caractérisée par une démarche souple et une base autonome pour la mettre en œuvre;
- Hybride, soit une dyade entre la centralisation et la décentralisation des pouvoirs, qui porte une logique double de considération et de négociation des pouvoirs entre le terrain et le gouvernement.

De plus, elle explique qu'une implantation est un processus se déployant et évoluant dans le temps. Afin de décrire ce déroulement, il est possible de les cadrer dans des schémas, par étapes. Dans ses observations, la chercheuse recense des schémas en plusieurs modèles, allant de trois à sept étapes. Pour les fins de cette recherche, je choisis d'utiliser un schéma en quatre phases :

1. L'*émergence*, qui regroupe les étapes de la naissance du projet et de l'adoption du projet;
2. L'*élaboration*, soit la planification du projet et la formation;
3. La *mise en œuvre*, soit l'enseignement des contenus du curriculum et le suivi de cet enseignement;
4. L'*évaluation* de la démarche.

Enfin, pour assurer la précision des descriptions de parcours, j'opte pour le terme *implantation*, lorsqu'il s'agit de la mise en œuvre du curriculum formel et pour le terme *déploiement*, lorsque je réfère à la mise en œuvre des trois dimensions du curriculum : formel, caché et réel (Carpentier, 2010).

Afin de documenter l'implantation d'un curriculum scolaire, un processus formel auquel s'ajoute des dimensions cachées et réelles, il est intéressant de connaître les différentes approches qui peuvent être employées, les différentes phases permettant de schématiser l'implantation et les facteurs servant à analyser la réussite de la démarche. Dans la prochaine section, il est question du deuxième cadre que j'utilise pour analyser ces parcours.

2.2 L'analyse critique du leadership pour la justice sociale

Il ne fait aucun doute que la population scolaire québécoise est plurielle. Sur le plan pluriethnique, ce sont maintenant plus de 30 % des élèves de la province qui sont issues de l'immigration de première ou de deuxième génération (MEES, 2020). Or, bien que la pluriethnicité ne soit pas nouvelle, sa reconnaissance et sa prise en compte par le système scolaire sont beaucoup plus récentes. De plus, la hausse constante de cette pluralité confronte les travailleuses de l'éducation à porter un rôle d'actrices de changement de l'éducation pour les nouvelles générations (Delors, 1996; dans Larochelle-Audet, 2014, p. 143).

Ainsi, plusieurs chercheuses avancent, comme mentionné précédemment, que la mise en œuvre d'un leadership transformatif par une direction d'école peut jouer un rôle crucial dans le développement d'une éducation inclusive, équitable et juste (Larochelle-Audet *et coll.*, 2018; Magnan *et coll.*, 2018; Shields, 2010; Thibodeau *et coll.*, 2016). Le leadership pour la justice sociale est une approche porteuse selon moi. Shah (2018), en se rapportant aux travaux de Shields (2005) et de Furman (2012), la définit comme une approche transformatrice qui permet d'identifier et de répondre aux obstacles structurels à l'équité dans la scolarisation, soit au constat que les élèves traditionnellement marginalisés

n'ont pas accès aux mêmes opportunités et expériences que les autres, à l'intérieur comme à l'extérieur des systèmes éducatifs. De plus, elle critique le terme parapluie que peut représenter le concept de leadership pour la justice sociale et insiste sur une vision antiraciste et antioppressive systémique de l'approche, en insistant sur le besoin de critiquer les privilèges systémiques et de bâtir des actions collectives pour les contrer plutôt que de recentrer les besoins sur la dualité entre les groupes dominants et minorisés.

Dans une étude qu'elle a menée, Shah (2018) a analysé la relation, chez les gestionnaires de l'éducation qui s'identifient comme privilégié-es, entre la conscience de leurs privilèges et leur pratique du leadership pour la justice sociale, notamment dans le cadre de leur collaboration avec les élèves et leurs familles. Pour analyser le développement et l'approfondissement de la compréhension du leadership pour la justice sociale par quatre directrices blanches, elle a employé le cadre *Praxis-Dimensions-Capacités* de la justice sociale de Furman (2012), initialement conçu pour les programmes de formation des gestionnaires scolaires. Celui-ci comprend les trois concepts suivants :

1. La *praxis* (Freire, 1968; 2021) qui définit la parole comme un outil de transformation lorsqu'il y a un jeu continu qui est appliqué entre la réflexion et l'action.
2. La *justice sociale*, décrite comme un modèle composé de 5 *dimensions* à considérer à la fois de façon imbriquée et individuelle : personnelle, interpersonnelle, communautaire, systémique et écologique.
3. Les *capacités*, qu'elle conçoit comme la capacité des gestionnaires à s'impliquer pour la justice sociale en appliquant la praxis (action/réflexion) pour chacune des dimensions.

Elle avait comme objectif de recherche d'analyser comment les gestionnaires, qui s'auto-identifient comme étant privilégié-es, pratiquent le leadership pour la justice sociale dans leur école. Pour ce faire, elle a employé ce cadre sous deux angles de la pédagogie critique :

- Les Whiteness studies, qui examinent les façons dont la blancheur et le privilège blanc se sont institutionnalisés et définissent l'arrangement et les facteurs systémiques qui contribuent à sa domination continue (Giroux et McLaren, 1994; Rodriguez, 2000; dans Shah, 2018);
- La Critical Race Theory, qui critique l'omniprésence du racisme et celle d'un libéralisme dominant qui prétend que le racisme n'existe pas. De Cuir et Dizon la résument ainsi :
 1. *counter Storytelling (stories that counter the dominant narrative about racialized groups);*
 2. *permanence of racism (racism is a permanent part of our lived experiences that may be conscious or unconscious, and continues to re-emerge in new and different ways);*
 3. *whiteness as property (a property right that includes policies and practices that reinforce white supremacy;*
 4. *interest convergence (concessions that do not disrupt the normal ways of life); and*
 5. *a critique of Liberalism (i.e., a critique of colour-blindness, the myth of neutrality and meritocracy, incremental change, etc.)* (2004; dans Shah, 2018, p.7).

La grille d'analyse de Shah est résumée dans la figure qui suit (voir *Figure 2.1*) et plus longuement explicitée en annexe (voir *Annexe F*).

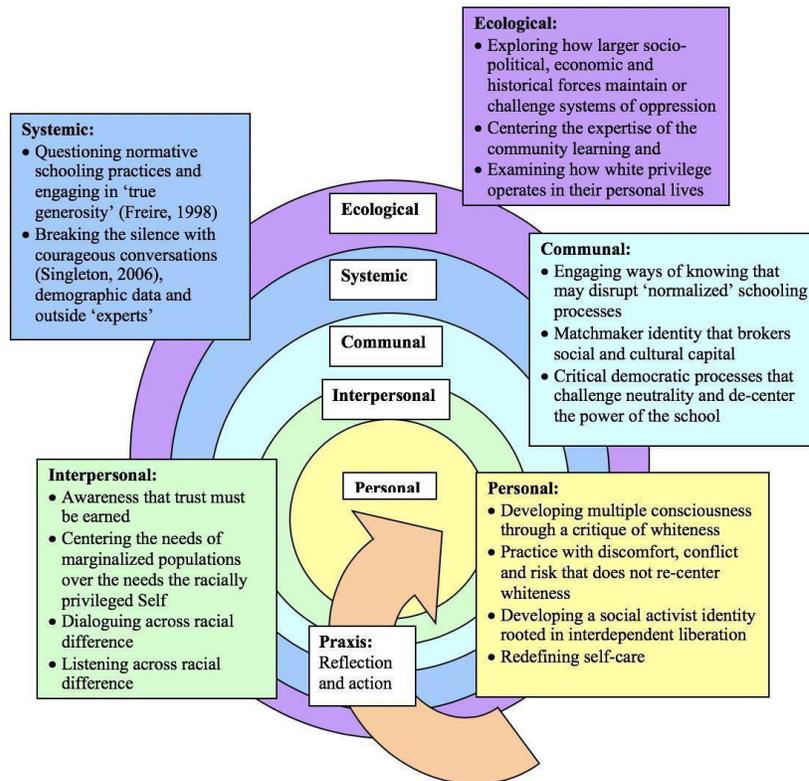


Figure 2.1 : La grille d'analyse critique du leadership pour la justice sociale (Shah, 2018)

Enfin, au sujet de la méthodologie qu'elle a employée, Shah indique qu'il s'agit de « la conversation avec un but » (Dexter, 1970; Merriam, 2009; dans Shah, 2018). Elle affirme que cette approche a une portée transformative, et ce, à même l'étape de la collecte de données. Ainsi, le dialogue encouru durant les entretiens, par le processus de réflexion qu'il génère et le but qui est fixé, peut engendrer des changements dans la praxis des personnes participantes. Il est intéressant de souligner que la chercheuse fait l'exercice de situer sa propre personne. Elle se présente comme une enseignante et dit qu'elle a eu l'occasion de travailler avec les participantes avant d'entamer le projet. Elle évoque également être une femme d'origine sud-asiatique.

La société québécoise s'est dotée de plusieurs leviers pour mettre en œuvre une éducation axée sur la justice sociale, qui respecte les droits de l'ensemble des élèves. Mais, dans la pratique, ces droits sont-ils vraiment respectés ? Pour m'aider à étudier ces questions, ce cadre de référence me permettra de documenter le processus d'implantation sous les axes des approches, des mises en œuvre et des étapes de déploiement (Carpentier, 2010). Puis, je compte analyser les enjeux et les ajustements qui en découlent avec le modèle critique Praxis-Dimensions-Capacités de Shah (2018), qui reprend les travaux de Freire (1968; 2021) et de Furman (2012). J'estime ce modèle fort pertinent puisqu'il remet en question les réflexions et les actions de gestionnaires qui se disent impliqués dans la justice sociale sous l'angle de la pédagogie critique, de la théorie critique de la race et des études critiques de la blancheur. Au-delà des normes prescriptives courantes pour la prise en compte des pluralités ethnoculturelles et sociales, je peux ainsi analyser de façon critique en quoi les parcours de déploiement rapportés par les directions témoignent ou non d'un leadership pour la justice sociale.

2.3 Les questions spécifiques de recherche

Avec cette recherche, je souhaite participer au développement des connaissances scientifiques et sociales sur le phénomène d'implantation du curriculum, en contexte de pluralité ethnoculturelle, à la lumière du leadership pour la justice sociale. Pour observer ce en quoi le travail des directions d'école relève du leadership pour la justice sociale, j'utilise, comme porte d'entrée, le déploiement de l'éducation à la sexualité depuis 2018 dans des écoles montréalaises. Plus précisément, je pose mon regard sur la façon dont les

directions rapportent avoir composé, au cours du déploiement de l'éducation à la sexualité, avec les tensions qui sont survenues et quels ajustements elles y ont apportés.

Afin de répondre à ma question générale, soit de savoir en quoi les parcours de déploiement de l'éducation à la sexualité relèvent de la mise en œuvre d'un leadership pour la justice sociale, je souhaite répondre aux questions spécifiques suivantes :

- Quels parcours d'implantation de l'éducation à la sexualité ont été mis en place entre 2017 et 2020 dans les écoles participantes ?
- Quelles tensions la démarche de déploiement a-t-elle causées ? Quelles sont les mesures d'ajustement, déclarées ou souhaitées, qui ont été relevées pour les dénouer ? Quelles sont les réflexions qui en découlent ?
- En quoi ces démarches d'implantation ainsi que les tensions et les ajustements qui en ont résulté témoignent-elles de la mise en œuvre d'un leadership pour la justice sociale ?
- Quelles recommandations peuvent être tirées de ces expériences de déploiement ?

Dans le prochain chapitre, je dresse le portrait de la démarche méthodologique que je privilégie pour répondre à ces questions, et ce, en cohérence avec les orientations théoriques adoptées.

CHAPITRE III

LA DÉMARCHE MÉTHODOLOGIQUE

Dans ce troisième chapitre, je présente la démarche méthodologique de mon projet. J'explique d'abord ma démarche de recherche, à commencer par l'approche méthodologique adoptée et la présentation des personnes qui ont participé au projet. Je présente ensuite les étapes de la collecte des données et les considérations éthiques sous-jacentes. Enfin, je fais état du traitement de ces données.

3.1 L'approche, le type de recherche et la posture

La réalisation d'un projet de mémoire, tant dans la construction de la problématique que dans l'élaboration d'une question de recherche et des objectifs qui en découlent, engage forcément les chercheuses à faire des choix de nature épistémologique. À l'instar de Savoie-Zajc (2011a), ces choix renvoient pour moi à la vision de la réalité dans ce projet, à la nature du savoir, à la finalité de cette recherche et à mon propre positionnement.

Pour cette recherche, j'adopte une posture interprétative, puisque je cherche à comprendre ce phénomène par le biais des d'acteurices impliqué·es dans cette démarche (Savoie-Zajc, 2007, 2011). Ma posture est également critique considérant la littérature scientifique par laquelle j'ai ciblé la problématique et les angles d'analyse critique que j'ai choisis pour y répondre. Ainsi, je porte mon

regard au travers des discours colligés lors d'entretiens. Dans les prochaines sections, je présente plus en détail la démarche de collecte de données employée, puis celle de leur analyse.

3.2 La collecte de données

La collecte a été menée en deux séries. La première, durant l'année scolaire 2017-2018, s'inscrivait dans le cadre d'un projet de recherche des chercheuses Audet et Gosselin-Gagné (2018), qui avaient pour objectif de consulter des membres des équipes de direction en tant qu'acteurices de l'implantation du projet pilote d'éducation à la sexualité pour documenter le processus en cours. Elles ont effectué quatre entretiens (E2018=4). La deuxième, que j'ai réalisée au cours de l'année scolaire 2019-2020 (E2020=4), portait sur le déploiement du curriculum officiel, un an et demi après le début de l'implantation. J'ai alors effectué quatre autres entretiens (E2020=4).

3.2.1 Les écoles ciblées et les personnes répondantes

Les personnes qui ont participé à des entretiens pour mon projet de recherche étaient des acteurices scolaires travaillant pour deux écoles primaires (A et B) et deux écoles secondaires (C et D). Ces établissements ont été ciblés par Audet et Gosselin-Gagné (2018), répondant au critère d'être hôtes du projet pilote d'éducation à la sexualité durant l'année scolaire 2017-2018. Dans l'objectif de documenter l'évolution du déploiement curriculaire en deux temps, j'ai ciblé ces mêmes écoles pour l'année 2019-2020. Au total, douze personnes (N=12) ont participé aux entretiens, et ce, sur une base volontaire. Neuf d'entre elles étaient des membres d'équipes de direction (DIR=9), soient des personnes occupant des postes de direction principale ou adjointe. Trois autres personnes actrices de l'implantation ont aussi été invitées à participer en équipe avec les

directions en raison de leur grande implication dans le projet, à savoir une membre du personnel non enseignant d'une école (PNE=1) et deux membres du personnel non enseignant affilié·es à un centre de services scolaire (PNECSS=2).

3.2.2 L'outil de collecte de données privilégié

Pour la collecte des données, j'ai eu recours à l'outil élaboré par Audet et Gosselin-Gagné (2018) : des entretiens semi-dirigés d'une durée de 60 à 90 minutes. Par cette méthodologie, j'ai souhaité donner la parole aux personnes qui participaient activement à la démarche d'implantation du nouveau curriculum. J'ai également choisi d'utiliser sensiblement les mêmes canevas d'entretiens, avec des ajustements mineurs, afin de pouvoir comparer les expériences rapportées du déploiement du projet pilote et celles, deux ans plus tard, du déploiement du curriculum officiel.

Les personnes répondantes étaient informées qu'elles auraient à s'exprimer à propos de trois thèmes principaux :

- Les étapes de l'implantation de l'éducation à la sexualité dans leur milieu;
- Les défis actuels et ceux anticipés auprès des parents, du personnel scolaire et des élèves à l'égard de l'implantation de l'éducation à la sexualité;
- Les moyens employés ou envisagés pour répondre à ces défis.

Les canevas d'entretien s'articulaient autour de questions se déployant en cinq catégories :

- La présentation de la direction et de son école;
- Le regard sur l'éducation à la sexualité et le déploiement du nouveau curriculum;
- Les modèles d'organisation des services et des responsabilités;
- Le bilan du déploiement du nouveau curriculum d'éducation à la sexualité;
- Les prospectives et les recommandations.

À la lumière de mon cadre de référence et afin de mieux atteindre mon objectif de recherche, j'ai bonifié les canevas pour la deuxième série d'entretiens avec des questions portant sur les catégories suivantes :

- Les modèles d'organisation des services et des responsabilités pour le déploiement;
- La mise en œuvre de stratégies face aux résistances;
- Les rôles des actrices du déploiement.

Les canevas de la deuxième série d'entretiens sont disponibles en appendice (voir *Appendice A*). L'encadré qui suit reprend les thèmes principaux qui ont été documentés à l'aide des entretiens semi-dirigés et les catégories de questions (voir *Tableau 3.1*).

Tableau 3.1 : Les thèmes des entretiens et les catégories de questions

<p>Les thèmes des entretiens</p> <ul style="list-style-type: none"> • Les étapes de l'implantation de l'éducation à la sexualité dans leur milieu • Les défis actuels et les défis anticipés auprès des parents, du personnel scolaire et des élèves à l'égard de l'implantation de l'éducation à la sexualité • Les moyens employés ou envisagés pour répondre à ces défis
<p>Les catégories de questions</p> <p>Tous les entretiens</p> <ul style="list-style-type: none"> • Leur présentation et celle de leur école • Leurs regards sur le nouveau curriculum d'éducation à la sexualité et le projet d'implantation • Leur expérience du déploiement de l'éducation à la sexualité • Leurs réflexions et leurs recommandations en rétrospective et pour la suite du déploiement <p>Pour la deuxième série d'entretiens</p> <ul style="list-style-type: none"> • Les modèles d'organisation des services et des responsabilités pour le déploiement • La mise en œuvre de stratégies face aux résistances • Leurs regards sur les rôles des actrices du déploiement

Des entretiens individuels ont été privilégiés comme outil de collecte de données pour la première série de collecte. J'ai choisi de reprendre cet outil pour saisir les expériences d'implantation et de déploiement telles que vécues et comprises par les personnes participantes, en profondeur (Baribeau et Royer, 2012, p. 26). Cela dit, les propositions de certaines personnes répondantes d'inviter un·e ou des collègues affecté·es au dossier de l'éducation à la sexualité ont également été acceptées afin de saisir l'occasion de discuter avec un nombre accru d'acteurices scolaires et dans l'idée de prendre le pouls de ces personnes quant à leur collaboration dans le projet. Ainsi, trois des huit entretiens se sont déroulés avec deux personnes répondantes et un avec trois personnes répondantes.

Il faut savoir que d'une série d'entretiens à l'autre, soit entre 2018 et 2020, il y a eu beaucoup de changements au sein des équipes des directions. De fait, une seule personne a participé aux deux séries. De plus, il n'a pas été possible d'obtenir d'entretien avec la direction de l'école A en 2020. Enfin, en raison de la pandémie de la COVID-19, la deuxième série d'entretiens n'a pu être effectuée en présentiel. Le choix a été laissé aux personnes répondantes de communiquer par appel téléphonique ou par vidéoconférence. Les entretiens se sont finalement tous déroulés en vidéoconférence par le biais du logiciel Zoom. Les formulaires d'éthique ont été dûment signés en version électronique.

Le tableau qui suit présente le sommaire des entretiens effectués (voir *Tableau 3.2*).

Tableau 3.2 : Le sommaire des entretiens réalisés

Établissement	Date	Type de personnes répondantes	Nombre de personnes répondantes	Identification des personnes répondantes
École A	Mai 2018	Direction	1	DirA1
École B	Septembre 2018	Direction	1	DirB1
	Avril 2020	Direction	1	DirB2
École C	Mai 2018	Direction	2	DirC1 et DirC2
	Avril 2020	Direction	2	DirC2 et DirC3
École D	Mai 2018	Direction et personnel non enseignant	2	DirD1 et PNE1
	Avril 2020	Direction	1	DirD3
Centre de services scolaire	Avril 2020	Personnel non enseignant	2	PNECS1 et PNECSS2

3.2.3 Les considérations éthiques

Par respect envers les participant-es de cette recherche et les populations scolaires de leurs établissements et de leur centre de services scolaire, j'ai mené ce projet en conformité aux règles déterminées par le comité d'éthique du centre de services scolaire concerné et par le Comité pour l'évaluation des projets étudiants impliquant de la recherche avec des êtres humains de la Faculté des sciences de l'éducation de l'UQAM, après avoir reçu la certification.

Pour ce faire, j'ai utilisé le Formulaire d'information et de consentement (voir *Appendice C*) que les personnes interviewées et moi-même avons lu et signé avant chaque entretien. Selon moi, le principal inconvénient associé à la participation à cette recherche consiste en un sentiment d'inconfort ressenti lié à une peur d'être jugé·e par rapport aux pratiques ou aux regards rapportés. Afin de prévenir cet inconfort, des mesures de confidentialité ont été prises et explicitées dans ledit formulaire, telles que l'anonymisation des noms des participant·es et des institutions ainsi que le retrait des informations qui pourraient rendre ces données retraçables.

Dans l'encadré qui suit se trouvent les informations de la collecte de données (voir *Tableau 3.3*). Pour donner suite à cette présentation de la collecte des données, la prochaine section porte sur le traitement des données colligées.

Tableau 3.3 : La collecte des données, en bref

Deux séries d'entretiens semi-dirigés

- À propos de la mise à l'essai du nouveau curriculum d'éducation à la sexualité (2017-2018; N=6)
- Sur l'implantation du curriculum officiel en cours depuis septembre 2018 (2019-2020; N=4)

12 personnes participantes

- Neuf membres d'équipes de direction (N=9)
- Trois membres du personnel non enseignant impliqué·es dans le dossier, une pour une école (N=1) et deux pour un centre de services scolaire (N=2)

3.3 Le traitement des données : une démarche qualitative

De prime abord, la collecte des données a mené à la création de deux corpus de quatre entretiens à analyser, soit une série pendant l'implantation du projet pilote et une autre série, un an et demi plus tard, alors que l'implantation du curriculum officiel était en cours. Ces entretiens ont été transcrits intégralement, puis codifiés avec le logiciel NVivo en procédant à une analyse thématique des données recueillies (Savoie-Zajc, 2011).

Après avoir saisi les données nécessaires pour élaborer les portraits sociodémographiques des écoles, j'ai procédé à une analyse en quatre niveaux :

- Un premier pour identifier les phases de parcours d'implantation du curriculum pour chacune des écoles;
- Un deuxième pour discerner les tensions rencontrées, les ajustements mis en place et souhaités et les réflexions qui en ont découlé;
- Un troisième pour analyser ces éléments à la lumière du leadership pour la justice sociale;
- Un dernier pour tirer des recommandations des expériences rapportées.

Pour toutes ces étapes, j'ai également pris soin de relever les éléments de divergence et de convergence d'une école à une autre et de tracer des liens, lorsque c'était possible, avec les caractéristiques sociodémographiques propres à chacune d'entre elles.

3.3.1 Les portraits sociodémographiques des écoles

Afin de pouvoir contextualiser les populations scolaires auprès desquelles travaillent les directions interviewées, j'ai relevé dans une grille (voir *Appendice B*) certaines des caractéristiques sociodémographiques des écoles participantes. Celles-ci étaient tirées des statistiques offertes par le ministère de l'Éducation (2020) et le Comité de gestion de la taxe scolaire de l'île de Montréal (2020), soient :

- le nombre d'élèves inscrits;
- le statut d'immigration (première, deuxième ou troisième génération et plus);
- la langue parlée à la maison;
- l'indice de défavorisation moyen.

3.3.2 La documentation des parcours d'implantation propres à chacune des écoles

J'ai procédé à une analyse thématique afin de définir les différentes phases du déploiement de l'implantation de l'éducation à la sexualité dans chacune des écoles. Pour ce faire, j'ai procédé à un encodage fermé pour mettre les données en dialogue avec un cadre d'implantation en quatre étapes, inspiré des travaux de Carpentier (2010) présentés au chapitre précédent. Ainsi, j'ai pu faire émerger une analyse des parcours d'implantation en quatre phases, soient l'émergence, l'élaboration, la mise en œuvre et l'évaluation.

3.3.3 L'émergence de tensions et d'ajustements

À certains moments au cours de la première analyse, il m'a semblé qu'aux yeux des directions, certains « problèmes » étaient survenus dans les démarches

d'implantation. Face à ceux-ci, elles rapportaient avoir mis en œuvre certaines stratégies. En effet, au fil des entretiens, les directions soulevaient des *tensions* qui avaient été vécues, soit des débats, des écarts ou parfois des obstacles. Elles rapportaient également des *ajustements* qui avaient été mis en place ou qui étaient envisagés pour y répondre. À titre d'exemple, une direction a rapporté que, devant l'arrivée massive d'appels téléphoniques de la part de parents, à la suite de l'annonce de la participation au projet pilote d'éducation à la sexualité, elle a invité les parents à une rencontre comme ajustement. Une autre direction indique que, comme plusieurs élèves arrivent chaque année à son école sans aucune connaissance du français, il est prévu comme ajustement de commencer les cours d'éducation à la sexualité au printemps afin de leur laisser le temps d'apprendre le français, et d'utiliser du matériel pédagogique imagé pour assurer une meilleure compréhension.

Ces tensions, ajustements et réflexions me semblaient être de différents ordres et donc de relever de divers aspects. Plus spécifiquement, je les ai regroupés en trois « zones », soient :

- une première zone, relative au projet d'implantation du Ministère;
- une deuxième zone, relative à l'équipe-école dans le projet;
- une troisième zone, relative aux élèves et à leurs familles.

Ainsi, j'ai procédé à une analyse et à une catégorisation des tensions, des ajustements et des réflexions qui ont découlé des parcours d'implantation et de déploiement rapportés.

3.3.4 Un regard critique sous la loupe du leadership pour la justice sociale

En continuité avec les travaux de recherche sur le leadership pour la justice sociale présentés dans le chapitre précédent, j'ai analysé les tensions qui ont émergé des parcours d'implantation, et les ajustements qui ont été faits, à la lumière du cadre *Praxis-Dimensions-Capacités pour le leadership pour la justice sociale* de Furman (2012) tel que revisité par Shah (2018, voir *Annexe F*)² sous l'angle des *Critical Race Theories* et *Critical Whiteness Studies*.

Somme toute, avec cette recherche, je visais à documenter, en adoptant une posture interprétative et critique, le déploiement de l'éducation à la sexualité. Pour ce faire, j'ai eu recours aux données colligées lors de deux séries d'entretiens avec douze actrices de l'éducation impliquées dans ce projet provenant de quatre écoles et d'un centre de services scolaire. J'ai ensuite procédé à l'analyse des discours en quatre niveaux. Dans le prochain chapitre, je présente, école par école, les résultats obtenus quant aux parcours de déploiement du projet pilote et du curriculum.

² Il est à noter que Shah (2018) avait utilisé ce cadre pour analyser les discours de directrices d'école blanches qui s'affirmaient toutes en faveur du leadership pour la justice sociale. Ces critères n'ont pas été retenus pour le recrutement des personnes répondantes à mon projet actuel.

CHAPITRE IV

LA PRÉSENTATION DES RÉSULTATS

Dans ce chapitre, je brosse le tableau du déploiement de l'éducation à la sexualité à l'aide des données colligées lors des entretiens. Je fais état des résultats école par école, en quatre parties. Dans la première partie, je relate les portraits que font chacune des équipes de direction de leur école. Je dresse les profils des communautés de chaque école, soit des élèves, de leurs familles et des membres du personnel, telles que les directions les décrivent. Je rapporte aussi les représentations que font les directions de leurs établissements, du climat scolaire qui y règne et des enjeux qui y sont vécus. Dans la deuxième partie, je présente les motifs pour lesquels les directions et leur équipe ont choisi d'offrir l'éducation à la sexualité dans leur école avant 2018. Puis, dans la troisième partie, je retrace les parcours d'implantation du curriculum dans chaque école, selon les propos recueillis. Ces parcours seront rapportés en trois périodes : 1) lors de l'année pilote et avant, 2) au cours des deux premières années d'implantation officielle et 3) pour la suite du déploiement. J'utilise comme cadre pour présenter ces parcours les phases d'implantation décrites dans le chapitre précédent : l'émergence, l'élaboration et de la mise en œuvre. Enfin, dans la dernière partie, je dresse le portrait des tensions soulevées par cette démarche de déploiement, à la lumière des propos rapportés au travers de trois types de zones de tensions et des ajustements déclarés ou envisagés pour y répondre.

Il est à noter que les résultats sont basés sur les discours des personnes répondantes. Certaines des citations et des propos rapportés pourraient s'avérer sensibles pour des lectorices.

4.1 Le déploiement de l'éducation à la sexualité à l'école A, du point de vue de sa direction

Pour parler de l'expérience de déploiement dans cette école primaire, la directrice de l'école s'est portée volontaire pour répondre à la première série d'entretiens en 2018. Alors en poste depuis quelques mois, elle disait avoir cumulé des expériences de travail variées dans la grande région de Montréal, passant de secteurs qu'elle décrit comme fortement multiethniques et défavorisés à d'autres plus aisés. Un seul entretien a pu être réalisé pour cette école.

4.1.1 Le portrait de l'école et de sa communauté éducative

La population scolaire et les familles

La directrice présente sa population scolaire comme variée sur le plan ethnoculturel et favorisée sur le plan socioéconomique, ce que confirment les statistiques présentées dans le chapitre précédent (voir *Appendice B*). Sa population scolaire est principalement issue de communautés d'origine égyptienne ou asiatique et de Québécois·es anglophones. Elle rapporte que la religion et le pays d'origine sont des marqueurs identitaires forts pour les élèves et leurs familles et qu'elles portent avec fierté la valeur de la communauté :

Ils sont pour la majorité très chrétiens. Très, très chrétiens. Nous on est, en majorité au Québec, de souche catholique, mais sans être de très grands pratiquants... Eux ils sont très

très pratiquants. J'ai des fois l'impression de côtoyer des parents du Québec des années 1940. (DirA1, 2018)

Elle ajoute que les familles sont de plus en plus allophones, mais que les parents ont tous minimalement l'anglais comme langue d'usage.

Au sujet de la situation socioéconomique des élèves, bien que la répondante souligne la présence de familles moins favorisées dans la communauté depuis quelques années, elle ajoute qu'elles sont très peu nombreuses : « Tu ne peux pas t'installer [ici] si tu n'as pas de sous... Alors, de façon assez générale, ce sont des familles favorisées, très anglophones, de plus en plus allophones, et des communautés tissées très serrées. » (DirA1, 2018). En termes d'implication dans la vie scolaire de leurs enfants, les parents sont très présents selon elle, tant dans l'accompagnement à la maison qu'à l'école. Elle mentionne, en exemple, qu'ils organisent annuellement des campagnes de financement pour financer des projets et des activités scolaires.

L'école et son équipe

La direction affirme qu'un beau climat règne dans son établissement. Elle souligne que bien que la population scolaire soit composée de groupes aux marqueurs identitaires forts, elle n'a pas assisté à des conflits intergroupes. Elle avance l'hypothèse que cela est attribuable au fait que ces groupes démontrent de l'ouverture envers les autres et qu'ils sont bien nantis :

C'est un milieu très facile. Ce n'est pas un milieu où il y a beaucoup d'intimidation, de la grosse chicane ou des grosses batailles, très peu. Et ce n'est pas des enfants en souffrance à la maison non plus, donc ça se passe bien, en général. (DirA1, 2018)

Au sujet de l'équipe enseignante, la direction rapporte qu'elle est composée en quasi-totalité de personnes francophones de troisième génération et plus. Elle remarque que les membres de cette équipe ont tendance à travailler plus individuellement que dans d'autres écoles où elle a travaillé par le passé. Quant au reste de son équipe-école, elle souligne qu'il y a une plus grande diversité parmi du personnel du service de garde.

En ce qui a trait au climat scolaire, il est à la fois stimulant et performant aux dires de la direction : « Les enfants sont extrêmement soutenus à la maison, extrêmement stimulés sur plein de choses : les voyages, le parascolaire... », avance-t-elle (DirA1, 2018). Elle suggère toutefois que l'individualisme est un trait marquant des membres de la communauté scolaire, tant du côté de l'équipe que des parents, et que chacun s'implique pour ses intérêts personnels et ceux de sa propre communauté à défaut de partager une vision commune de l'école. En comparant avec d'autres équipes avec lesquelles elle a travaillé, elle avance que lorsque les familles sont moins favorisées sur le plan matériel, un sentiment d'entraide se crée dans l'équipe envers la communauté et les jeunes.

Pour donner suite à cette présentation de l'école et de sa communauté éducative et pour mieux contextualiser le processus de déploiement de l'éducation à la sexualité, je présente maintenant les raisons pour lesquelles cette école est devenue porteuse du projet pilote d'éducation à la sexualité.

4.1.2 Les motifs pour porter l'éducation à la sexualité

Lorsqu'on demande à la direction les raisons qui ont amené l'école à devenir école pilote durant l'année 2017-2018, elle en rapporte trois. La première est que l'école a été ciblée pour le faire. Le projet pilote du Ministère était déjà en cours depuis deux ans lorsqu'elle a reçu un courriel du gestionnaire responsable

de l'éducation à la sexualité de la commission scolaire invitant son école à y participer. Elle l'a alors proposé à son équipe-école et elles se sont entendu-es pour participer au projet pilote dans l'idée de pouvoir s'y impliquer en offrant des rétroactions et partager leur expérience avec le ministère. La deuxième raison est le fait que, sachant que l'éducation à la sexualité ferait un retour officiel dans les écoles, la direction trouvait intéressant d'avoir accès à l'information et à l'expérience concernant le nouveau curriculum le plus tôt possible. La troisième raison est l'omniprésence de la sexualité dans la société, dans la publicité et dans les médias et le besoin d'amener les jeunes à développer un sens critique par rapport à celle-ci. La vague de dénonciations des violences à caractère sexuel *#moiaussi* à l'automne 2017 est venue confirmer ce besoin, selon la direction. Elle raconte que ce sujet battait alors son plein dans l'actualité québécoise, dévoilant des dénonciations pour des actes de harcèlement et d'agression sexuelle, notamment contre plusieurs personnalités publiques :

On était dans la vague en novembre... d'Éric Salvail... Puis de Gilbert Rozon... Puis, tu sais, les dénonciations d'agressions, tout ça... Je disais : « On voit ce qui se passe dans la société, nos jeunes ne sont pas équipés-es à se dire : "Je ne peux pas accepter ça", ou "Je ne peux pas faire ça" ». Parce qu'il faut faire les deux : il faut éduquer nos jeunes à dire non, mais il faut éduquer nos jeunes à respecter l'autre aussi, le plus tôt. (DirA1, 2018)

L'éducation à la sexualité apparaissait alors aux yeux de la direction comme une réponse au besoin de promouvoir la culture du consentement auprès de l'ensemble des jeunes.

Ainsi, l'équipe-école et la direction ont accepté de participer au projet pilote avec l'idée de s'impliquer dans le projet en offrant des rétroactions et pour profiter de l'occasion pour obtenir du soutien et gagner de l'expérience. La direction dit

aussi avoir pris cette décision en réponse à la vague *#moiaussi*, pour en faire un outil de prévention. Pour continuer l'analyse du déploiement de l'éducation à la sexualité dans cette école, voyons maintenant les étapes de la démarche d'implantation au cours de l'année pilote.

4.1.3 Le parcours d'implantation

4.1.3.1 Lors du projet pilote

L'implantation pour l'année 2017-2018 s'est résumée aux phases de l'émergence et de l'élaboration du projet, décrites dans le chapitre précédent. Selon la direction, le retour de l'éducation à la sexualité a débuté à l'automne 2017 dans son établissement, quand elle a reçu un courriel d'invitation pour y participer. Pour elle, l'appui et l'engagement d'un nombre suffisant d'enseignant·es était une condition essentielle pour participer. Elle a donc transféré le courriel à son équipe pour savoir s'il y avait un intérêt à y participer et en faisant valoir le fait que le programme deviendrait obligatoire. Plusieurs volontaires ont rapidement répondu en faveur de la proposition :

J'étais quand même surprise, agréablement surprise, de voir que mon équipe enseignante voulait se plonger là-dedans, parce que ça ne fait pas longtemps que je suis avec eux. Mais mes enseignants sont là depuis longtemps, ce qui fait qu'il y en a qui connaissent très bien la communauté de l'école. Puis ils n'ont pas eu peur, ils ont voulu embarquer quand même. Ils ont vu l'importance de s'impliquer là-dedans. (DirA1, 2018)

À la suite de la consultation de l'équipe-école, quelques personnes se sont portées volontaires pour y participer. La direction dit avoir également obtenu avec facilité l'appui du conseil d'établissement : « Le Conseil d'établissement était très heureux de savoir qu'on serait école pilote, même qu'il ne comprenait pas que toutes les classes ne voulaient pas l'être ! » (DirA1, 2018).

L'étape suivante a été d'informer les parents de la participation au projet pilote. En décembre, une première lettre d'annonce et d'information leur a été acheminée, suivie d'un deuxième communiqué les invitant à une soirée d'information quelques jours plus tard ³.

La phase de l'élaboration du projet d'implantation a commencé en janvier 2018. Des formations ont été offertes aux personnes enseignantes volontaires. Selon la directrice, les personnes qui ont participé étaient contentes d'avoir pu prendre connaissance des grandes lignes et des contenus du nouveau programme. Elles avaient trouvé rassurant de prendre connaissance du matériel offert, par exemple une médiagraphie regroupant des titres de livres et de vidéos sur le sujet, et de se faire offrir des fonds pour se les procurer.

En mars, le travail de planification des activités d'éducation à la sexualité a été entamé. La direction indique que l'objectif était que les personnes enseignantes préparent une planification complète à lui remettre avant le mois de septembre. Cet exercice de planification avait aussi pour objectif que la démarche d'implantation soit faite en concertation avec l'équipe, avec une vision commune. Ainsi, les membres de l'équipe pourraient s'entraider dans la présentation des contenus. De plus, la direction pourrait intervenir en connaissance de cause si la mise en œuvre de l'éducation à la sexualité générerait de nouvelles tensions.

4.1.3.2 Pour la suite

Lors de l'entretien en mai 2018, la direction envisageait de nouvelles étapes pour l'année scolaire en cours et pour celle à venir. Tout d'abord, la mise en

³ Plus d'informations seront données dans la section portant sur les tensions (voir 4.1.4.1).

œuvre de l'éducation à la sexualité commencerait en classe, au cours des semaines à venir. Puis, l'année suivante, elle comptait aborder l'éducation à la sexualité avec les familles des élèves qui feraient leur entrée en maternelle dès leur arrivée, dans la présentation *Bienvenue en maternelle*. Lors de l'assemblée générale annuelle, elle présenterait les grandes lignes du nouveau curriculum et inviterait les parents qui auraient des incompréhensions ou des désaccords par rapport à l'éducation à la sexualité à venir lui en parler directement. Enfin, elle dit que la mise en œuvre des canevas élaborés pourrait alors commencer.

L'année 2017-2018 se résume donc à une année de présentation du projet d'éducation à la sexualité aux parents et de formation des personnes enseignantes volontaires pour qu'elles soient en mesure de le mettre en œuvre. Il s'agit aussi d'une année d'élaboration avec l'équipe volontaire de la façon dont serait offerte l'éducation à la sexualité l'année suivante. La prochaine section présente plus en détail les tensions, les ajustements et les autres réflexions qui ont découlé de la participation au projet pilote.

4.1.4 Au fil du déploiement : des tensions, des ajustements et des réflexions

4.1.4.1 Un projet pilote qui soulève des oppositions parmi des parents et au sein de l'équipe-école

Le projet pilote a généré différentes tensions lors de l'année d'implantation, tant à la phase de l'émergence que lors de son élaboration.

Au tout début, selon la direction, la lettre annonçant la participation de l'école au projet a provoqué de fortes réactions de la part de parents. Un facteur qui pourrait expliquer ce soulèvement est la réalité socioéconomique de la communauté éducative. « Peut-être que si j'étais restée à [l'école plus défavorisée où je travaillais avant] au moment de devenir une école pilote, ça

aurait sauté aussi, mais j'ai l'impression que j'aurais eu un peu plus d'appui de la part des parents », avance-t-elle. Comme exemple d'oppositions soulevées, elle explique que certaines familles considéraient que l'éducation à la sexualité était de l'ordre de la famille et de ses valeurs : « Ce n'est pas à l'école à enseigner ça. C'est à moi à le faire. C'est mon enfant, c'est mon éducation. Et [la sexualité] ne se passera pas avant le mariage... ». Elle ajoute que certains craignaient que cette éducation vienne sexualiser les jeunes. Elle rapporte que la question de l'homosexualité était aussi un enjeu majeur soulevé. Elle raconte :

Il y a des questions du genre : « Si mon enfant vous parle du mariage gai, qu'est-ce que vous allez dire ? » Là, je me disais : « Est-ce qu'on est en 2018 ? Le mariage gai, on est encore là-dessus... » Alors, je répondais : « Ça existe ! Et on va leur dire qu'on n'a pas de jugement à porter si c'est bien ou mal de se marier de façon gaie. » Mais les parents auraient voulu, je pense, qu'on leur dise que c'était le diable ! (DirA1, 2018)

De plus, comme ce curriculum était encore incomplet en 2017-2018, alors que le projet pilote en était à sa troisième année, la direction n'a pas pu répondre à toutes les questions soulevées lors de la rencontre d'information aux parents. Ce manque d'information ne lui a pas permis d'informer et de rassurer les parents inquiets autant qu'elle l'aurait souhaité, confie-t-elle.

Ensuite, lors de l'élaboration du projet, la direction souligne que le nouveau curriculum d'éducation à la sexualité a causé plusieurs soucis. Premièrement, l'idée de prévoir d'éventuels changements aux contenus apporte son lot d'incertitudes. La direction avance qu'elle doute que le curriculum soit prêt en septembre 2018, et ce, malgré l'annonce de l'implantation officielle à cette date, partout au Québec, sans compter qu'un prochain gouvernement pourrait aussi

venir changer les balises. Selon elle, ces sources d'insécurité minent la confiance des personnes enseignantes envers le projet et leur désir de s'y impliquer. Deuxièmement, la directrice critique le format du programme. Elle fait remarquer que l'annonce du retour a provoqué un tollé et a demandé beaucoup de gestion alors que, dans les faits, ce programme n'est pas évalué et ne sera pas être enseigné en profondeur, faute de temps : « Cinq heures, ça va vite ! Et les enseignants vont faire des choix... Ils vont y aller en survol puis, "mission accomplie!", ils vont avoir l'impression de l'avoir fait. » (DirA1, 2018). Troisièmement, la direction confie que certains contenus ne lui semblent pas adaptés à l'ensemble des élèves de niveau primaire et que la grille des contenus est l'un des facteurs qui ont accentué l'opposition de parents, avec l'emploi de mots font peur aux parents :

Pour chaque niveau scolaire, il y a au moins un thème qui ne passe pas, même à la maternelle. Le programme dit *L'évolution de la naissance, La fécondation...* comme si on allait parler aux enfants de maternelle de comment on fait réellement un bébé ? Non. C'est vrai qu'on va parler d'où provient la naissance d'un bébé, mais on ne commencera pas à parler du spermatozoïde puis de l'ovule. Et c'est ce bout-là où les parents vont trop loin dans leur imaginaire. (DirA1, 2018)

Quatrièmement, la direction rapporte la déception des enseignant-es volontaires lorsqu'elles ont constaté qu'aucune consultation n'était prévue dans le cadre du projet pilote. Ainsi, non seulement elles ne pourraient pas donner leur avis et contribuer à améliorer le programme, mais cela signifiait également que les nouveaux contenus ne pourraient pas être modifiés :

Au départ, certaines enseignantes me disaient : « C'est le temps de donner notre opinion si jamais il y a des choses qui ne marchent pas là-dedans. » Ça n'a pas été tout à fait comme ça... [...] Ça a été reproché au Ministère la façon qu'ils ont

amené les contenus : c'était comme déjà clé en main. Je comprends qu'il y a une grande recherche avec des sexologues et que ça a été fait de façon quand même bien réfléchi. Mais les écoles pilotes n'avaient pas tant un droit de regard ni un droit de critique. On pensait qu'on serait là plus en expertise et en rétroaction de ce qui s'est passé, mais ce n'était pas ça du tout. (DirA1, 2018)

Enfin, la direction mentionne que le projet d'implantation a suscité des malaises et des difficultés de recrutement chez les enseignant·es. De fait, elle raconte que l'enjeu de la charge de travail a fait obstacle au recrutement de volontaires pour enseigner le cours. Plusieurs personnes lui ont indiqué qu'elles seraient disposées à participer au projet pilote si et seulement si elles obtenaient une diminution de leur tâche d'enseignement pour compenser cette tâche supplémentaire. Elle décrit également des malaises qu'ont éprouvés certaines personnes à l'idée d'enseigner des contenus délicats en classe. Selon ses propos, de tels inconforts peuvent faire en sorte que ces sujets ne soient pas abordés ou même que ces personnes finissent par refuser d'enseigner l'éducation à la sexualité en entier :

Il n'y a pas un enseignant à l'heure actuelle — et je ne parle pas juste pour mon école là, je suis certaine que c'est ça partout — qui a envie de parler d'agression sexuelle. Alors ce volet-là va être mis de côté pendant plusieurs années, parce que même s'ils nous disent : « Ça va être implanté de A à Z en septembre », il n'y a pas une école qui va être prête à faire tout ce contenu-là à l'an 1. Donc, tout le monde va faire des choix et, forcément, ça va être mis de côté. (DirA1, 2018)

Selon ses propos, le fait que l'éducation à la sexualité puisse mener à des situations délicates est une source de tension pour l'équipe. Elle rapporte que les personnes enseignantes se font un devoir d'être à l'écoute des élèves et qu'elle comprend qu'elles ne se sentent pas adéquatement formé·es pour

intervenir correctement dans ce contexte. Elle critique également le fait que l'école ne dispose pas des ressources nécessaires pour permettre au personnel enseignant d'intervenir pendant l'enseignement, si des signes portaient soudainement à croire qu'un·e élève aurait été victime d'une agression.

Ainsi, la direction évoque que le projet pilote a non seulement suscité des réactions chez des parents, mais a également fait naître des incertitudes et des soucis au sein de son équipe lors de l'élaboration du projet. La section qui suit présente les ajustements mis en place pour remédier à ces tensions.

4.1.4.2 Des informations et de l'accompagnement pour rassurer et avancer

Face aux enjeux qu'ont soulevés les débuts de l'implantation, divers ajustements ont été réfléchis, planifiés et mis en œuvre. D'abord, la direction indique que des mesures ont été mises en place pour écouter et informer les parents, en concertation avec les responsables de l'éducation à la sexualité de la commission scolaire et l'équipe-école. Ainsi, un communiqué leur a rapidement été envoyé après le soulèvement suscité par l'annonce du projet pilote afin de les inviter à une soirée d'information. Lors de cette séance, la direction était accompagnée de personnes enseignantes volontaires pour répondre aux nombreuses questions de parents. « Il avait des questions qui sortaient de tous bords tous côtés. Ça prend une expérience scolaire pour être capable de rassurer les parents », dit-elle (DirA1, 2018). Bien qu'elle précise que les parents présents provenaient principalement de familles dont au moins un des parents était québécois d'implantation ancienne, elle raconte qu'un élément clé de la soirée a été la participation d'un enseignant de la communauté égyptienne, une communauté assez présente dans l'école. Elle évoque qu'il a su en rassurer plusieurs avec son intervention au microphone, qu'elle rapporte comme suit :

Je parle pour ma communauté. Il y en a qui sont présents ce soir, moi je suis présent. Il faut que vous nous fassiez confiance... On n'ira pas si loin que ça dans le contenu. Là, vous voyez des termes qui font peur, mais tout le monde va y aller de façon prudente, et on va aborder le thème sans nécessairement mettre les gros mots. Faire peur aux enfants n'est pas notre but. (Propos rapportés par DirA1, 2018)

À la fin de la soirée, un sondage a été distribué aux parents pour savoir si la rencontre avait répondu à leurs besoins. Les résultats révèlent que l'exercice a permis d'en rassurer plusieurs. La directrice explique que la plupart des personnes présentes se sont dites satisfaites et contentes d'avoir été écoutées. Elle précise qu'elles restaient quand même inquiètes, mais que, dans l'ensemble, le résultat était positif et que l'évènement a été un succès. Selon elle, une activité pour écouter et informer les parents est primordiale à la démarche d'implantation de l'éducation à la sexualité.

Un autre ajustement mis en place a consisté à informer les parents à propos des contenus présentés en classe. La direction relate que certains parents ont demandé à recevoir d'avance la planification de l'enseignement du contenu. Elle dit avoir choisi comme stratégie de leur annoncer qu'ils recevraient plutôt une communication les journées où les ateliers auraient été donnés, présentant les grandes lignes de ce qui aurait été abordé. La directrice explique que cette stratégie a déjà été appliquée dans le cadre d'ateliers sur l'intimidation. À la fin de la journée, les enfants devaient remettre à leur famille le message qui présentait l'activité et résumait les thèmes abordés. Des pistes de discussions et d'échanges y étaient aussi proposées :

Aujourd'hui, votre enfant a vécu une pièce de théâtre traitant de l'intimidation. On leur montrait douze stratégies à employer. Je vous invite à parler de la stratégie de la chandelle. Vos enfants sauront vous parler de... (DirA1, 2018)

Dans le contexte de l'éducation à la sexualité, elle dit avoir réfléchi à cette mesure pour éviter que des parents transmettent leurs appréhensions à leurs enfants ou les retirent de l'école lors des journées d'atelier. Elle ajoute que cela vise également à les rassurer, en leur permettant de voir que les sujets ne sont pas abordés au-delà du développement psychosexuel de l'enfant.

Ensuite, en réponse aux craintes du personnel enseignant, la direction dit avoir pris des mesures pour accompagner son équipe dans le processus d'implantation. Pour ce faire, elle a veillé à lui offrir du temps et des ressources. Elle dit d'abord avoir offert aux enseignant·es des périodes de libération de leur temps d'enseignement pour qu'ielles se consacrent à l'élaboration de leurs canevas pédagogique. Elle leur a aussi offert une séance de planification où l'équipe était accompagnée du responsable de l'éducation à la sexualité de leur commission scolaire et d'une sexologue afin de les aider à trouver des activités en lien avec les contenus du ministère de l'Éducation : « C'était un bel avantage. Les enseignants trouvaient que c'était intéressant et trouvaient même qu'il y avait un soutien positif de le faire comme ça. Et il n'y avait pas d'ajout à leur tâche. » (DirA1, 2018). Ces périodes ont, selon elle, permis à l'équipe de s'approprier les contenus du curriculum et de faire un travail de qualité. Elle mentionne aussi leur avoir proposé l'achat de nouveaux livres de leur choix pour accompagner leur enseignement :

J'avais demandé à la bibliothécaire de la Commission scolaire de me sortir toutes les références possibles de livres qu'on pourrait acheter, en regardant ce qu'on a dans mon école et ce

qu'on n'a pas. J'ai fourni ça à mes équipes-cycle en disant : « On a des sous d'ici la fin de l'année, c'est le temps d'acheter ! » (DirA1, 2018)

De plus, la direction dit avoir travaillé au développement d'un sentiment d'équipe dans le cadre de l'implantation. Pour ce faire, elle a informé le personnel des avancées du projet tout au long de l'année : « J'ai pris régulièrement du temps sur mes réunions du personnel pour en parler. Même si ce n'était que deux minutes : "Je vous transmets tous les canevas à ce jour disponibles. Vous êtes chanceux de les avoir !" » (DirA1, 2018). Elle insiste sur le fait qu'elle s'adressait à l'ensemble du personnel, incluant les enseignant·es qui ne participaient pas au projet pilote, afin que tout le monde ait accès aux informations et pour encourager l'équipe à se préparer en vue de l'implantation officielle.

Aux dires de la directrice, elle a aussi pris soin d'orchestrer et de valoriser le travail d'équipe, autant entre les volontaires qu'avec elle. D'ailleurs, à ce sujet, la directrice dit avoir mis au clair avec son équipe que c'est elle qui s'occuperait de répondre aux parents et que l'équipe devait lui référer les parents le cas échéant. Cet ajustement visait deux objectifs : 1) faire en sorte que l'éducation à la sexualité ne prenne pas toute la place dans les discussions lors des événements école-famille, par exemple lors des assemblées générales et 2) réduire la peur des enseignant·es de se faire bombarder de questions ou de critiques, que ce soit lors de ces événements ou dans la vie quotidienne.

À la lumière de ces propos, nous pouvons conclure que l'équipe-école et la direction ont écouté les parents et ont veillé de façon prioritaire à prendre des mesures pour répondre aux besoins nommés par ces parents. Voyons maintenant d'autres pistes et réflexions que la direction a évoquées en s'appuyant sur sa propre expérience.

4.1.4.3 Faciliter l'implantation avec une offre de soutien accrue et des adaptations au programme

En faisant un retour sur son expérience, la direction souligne que son équipe et elles sont heureuses de leur participation au projet pilote. Pour terminer l'analyse du parcours d'implantation de l'école A, voici d'autres pistes et réflexions qui pourraient s'avérer pertinentes, selon la répondante, pour la poursuite de l'implantation ou pour des projets similaires.

En premier lieu, en ce qui concerne le projet d'implantation du ministère, la direction affirme que les écoles pilotes devraient être mieux soutenues. En pensant à ses collègues d'autres écoles qui n'ont pas vécu cette mise à l'essai, elle ajoute qu'il serait bénéfique qu'elles reçoivent plus de soutien lors de l'implantation officielle en septembre 2018, sans quoi elle avance qu'elles ne sauront pas par où commencer. Par exemple, elle suggère que les centres de services scolaires devraient être les mandataires de l'envoi des lettres officielles d'annonce de tels projets d'implantation, de présentation des grandes étapes et d'information quant à tout ce qui concerne les élèves d'un territoire. Selon elle, la première communication aux parents aurait eu une tout autre réception si elle avait porté le sceau de la direction générale. Elle estime également que les gestionnaires impliqués dans le dossier auraient apporté un meilleur soutien s'elles avaient pu explorer le projet en collaboration avec d'autres écoles pilotes plutôt que de se limiter aux informations incomplètes offertes par le Ministère. Enfin, sans mentionner directement que cela devrait venir de la Commission scolaire ou du Ministère, elle insiste sur le besoin que soient mis en place des filets de sécurité pour pouvoir intervenir adéquatement et offrir le soutien nécessaire en cas de doute ou de dévoilement d'agressions.

En deuxième lieu, la direction estime qu'il aurait été avantageux que des sexologues et que plus de pédagogues participent à l'élaboration du curriculum et au soutien à l'implantation afin que le tout soit mieux adapté au contexte scolaire. Elle avance également que plusieurs changements pourraient être apportés au nouveau curriculum, tant dans la formule du cours que dans la terminologie utilisée, afin de mieux l'adapter à sa population scolaire diversifiée et de minimiser le risque d'opposition parentale face au projet. Par exemple, elle suggère que l'éducation à la sexualité obligatoire au primaire commence en quatrième année plutôt qu'en première année :

C'est là que le corps commence à changer, c'est là qu'il peut y avoir, de façon un petit peu plus sérieuse, des amitiés qui se transforment en relations amoureuses, des regards ou des critiques. Ça aurait été suffisant, peut-être que ça aurait moins choqué les parents. (DirA1, 2018)

Elle estime aussi que le simple fait de changer *Éducation à la sexualité* pour *Éveil à l'éducation à la sexualité* ou *Formation personnelle et sociale* avant la 4^e année permettrait de faire moins peur aux parents tout en rendant justice aux contenus du programme à ces niveaux. Elle propose d'en faire de même dans la grille des contenus avec les thèmes Aggression sexuelle et Plaisir.

Enfin, la direction annonce que son équipe et elle sont heureuses d'avoir participé au projet. Elle conclut en confiant avoir le sentiment que la participation au projet pilote était une bonne décision.

C'est donc sur des propositions concrètes de la part de la direction que se termine la présentation des résultats en ce qui concerne l'école A. Un tableau en annexe résume les grandes lignes du portrait de cette école, son parcours d'implantation et les réflexions quant aux tensions, aux ajustements et aux améliorations possibles, le tout rapporté par la direction (voir *Tableau 4.1*).

Ces données nous révèlent qu'en 2017-2018 l'éducation à la sexualité en était alors à ses débuts et que son déploiement a débuté dans un contexte scolaire qui se démarque par la présence de familles diversifiées sur le plan ethnoculturel, aisées sur le plan économique et fortement engagées dans leurs communautés d'appartenance et auprès de l'école. Bien que l'arrivée du projet d'éducation à la sexualité ait créé des tensions, tant chez des parents que chez certains membres de l'équipe-école, diverses mesures ont été mises en place pour écouter et mettre en confiance la communauté éducative, permettant ainsi que la démarche continue. D'ailleurs, l'implantation de l'éducation à la sexualité y est vue comme un projet d'école. Les personnes volontaires à y participer ont bénéficié de temps et de formations ainsi que de ressources pour les accompagner dans son élaboration. De plus, le travail d'équipe est valorisé. Enfin, c'est en conservant ces valeurs de collaboration avec la communauté éducative que la direction envisageait la prochaine année de déploiement.

Le prochain parcours de déploiement étudié sera celui d'une autre école primaire ayant participé au projet pilote, mais dont le portrait est fort différent : l'école B.

Tableau 4.1 : L'école A, par ses personnes participantes, un sommaire

Le portrait de l'école et de sa communauté	
La population scolaire	<ul style="list-style-type: none"> • Familles favorisées sur le plan économique • Diversité ethnoculturelle « assez variée » : originaires principalement de l'Asie, de l'Égypte ou du Québec anglophone • Langue d'usage la plus courante : l'anglais • Principalement des chrétien·nes « très très pratiquant·es » • Composée de communautés dites « tissée serrées » • Parents impliqués dans la vie de l'école et dans la scolarité de leurs enfants
L'école et son équipe	<ul style="list-style-type: none"> • Enseignant·es majoritairement québécois·es d'implantation ancienne • Approche individualiste
Les motifs pour porter l'éducation à la sexualité	
À l'adoption du projet pilote	<ul style="list-style-type: none"> • L'école a été invitée à participer par sa commission scolaire • Le fait d'avoir accès à l'information et à l'expérience du projet pilote en vue de l'arrivée du nouveau curriculum officiel • La possibilité de développer chez les jeunes un sens critique devant l'omniprésence de la sexualité, besoin confirmé par le mouvement <i>#moiaussi</i>
Le parcours d'implantation	
Avant le projet pilote	X
Du projet pilote (2017-2018)	<ol style="list-style-type: none"> 1. Proposition de la part de gestionnaires de devenir école pilote 2. Recrutement d'enseignant·es pour participer au projet 3. Décision de participer au projet par l'équipe-école 4. Appui du projet par le conseil d'établissement 5. Annonce du projet par l'envoi d'une lettre aux parents 6. Soirée d'information aux parents 7. Formation des enseignant·es volontaires 8. Élaboration de canevas pédagogiques en équipe avec les enseignant·es volontaires

Du curriculum officiel (2018-2020)	Le deuxième entretien n'a pas pu avoir lieu	
Pour la suite	<ol style="list-style-type: none"> 1. Présentation du projet d'éducation à la sexualité aux parents des élèves de maternelle dès la rentrée 2. Présentation des grandes lignes des canevas au conseil d'établissement 3. Présentation des grandes lignes des canevas en assemblée générale 4. Mise en œuvre des canevas pédagogiques d'éducation à la sexualité 	
Au fil des parcours		
Des obstacles et des sources de tension	Par rapport au projet d'implantation	<ul style="list-style-type: none"> • La terminologie choisie semble inadaptée aux élèves (éducation à la sexualité, plaisir et agression sexuelle) et faisait peur aux parents • Le format du programme ne permet pas d'assurer que les contenus seraient enseignés en profondeur • Le curriculum était incomplet lors du projet pilote et au premier trimestre d'implantation officielle • Le projet pilote ne prévoyait pas de consultation des enseignant·es volontaires participant·es
	Par rapport à l'équipe-école	<ul style="list-style-type: none"> • Le projet a suscité des malaises et des difficultés de recrutement au sein des enseignant·es concernant : <ul style="list-style-type: none"> ○ la charge de travail supplémentaire ○ le manque de ressources pour enseigner et pour intervenir adéquatement en classe ○ la crainte de devoir gérer des situations de dévoilement d'agressions sexuelles
	Par rapport aux élèves et à leurs familles	<ul style="list-style-type: none"> • Plusieurs parents se sont opposés à ce que leurs enfants reçoivent de l'éducation à la sexualité • Des parents s'opposent à ce que l'homosexualité soit discutée à l'école
Des ajustements	Par rapport au projet d'implantation	<ul style="list-style-type: none"> • Informer régulièrement toute l'équipe des avancées, même si des gens ne s'impliquent pas directement dans le projet • Encadrer l'équipe pour assurer l'avancement du projet
	Par rapport à l'équipe-école	<ul style="list-style-type: none"> • Offrir du temps et des ressources • Offrir l'accompagnement de spécialistes de l'éducation à la sexualité pour la planification • Valoriser le travail d'équipe

		<ul style="list-style-type: none"> • Déléguer la tâche de la gestion des parents à la direction
	Par rapport aux élèves et à leurs familles	<ul style="list-style-type: none"> • Écouter et informer les parents en : <ul style="list-style-type: none"> ○ tenant une rencontre d'information pour les parents, où la présence d'un enseignant de la communauté égyptienne a été un élément clé ○ informant les familles des contenus vus en classe
D'autres réflexions et des pistes	Avec le projet d'implantation	<ul style="list-style-type: none"> • Besoin d'un soutien accru de la part de la commission scolaire : <ul style="list-style-type: none"> ○ pour l'envoi des communications officielles aux parents ○ pour offrir des ressources accrues pour l'enseignement • Plusieurs pistes d'amélioration du curriculum sont proposées : <ul style="list-style-type: none"> ○ rendre le cours non obligatoire ou le renommer <i>Formation personnelle et sociale</i> avant la 4^e année ○ nommer les thèmes Agression sexuelle et Plaisir autrement ○ faire élaborer et réviser par des pédagogues • La direction et son équipe sont heureuses d'avoir participé au projet et sentent que la participation au projet pilote était une bonne décision
	Par rapport aux élèves et à leurs familles	<ul style="list-style-type: none"> • L'hypothèse de forte opposition parentale parce que la communauté est « tissée serrée »

4.2 Le déploiement de l'éducation à la sexualité à l'école B, du point de vue de son équipe de direction

Pour cette école, deux personnes à la direction de l'école ont participé aux séries d'entretien. Le directeur qui l'a fait en 2018 (DirB1) s'est présenté en disant qu'il était en poste depuis quelques mois seulement après son ouverture. Il indique avoir auparavant travaillé à la direction d'écoles secondaires, et ce, toujours dans des milieux très pluriethniques. Puis, en 2020, la directrice qui lui a succédé (DirB2) s'est quant à elle présentée comme étant en poste depuis un an. Elle a affirmé avoir cumulé, depuis plus de vingt ans, diverses expériences comme enseignante, puis à la direction de divers établissements primaires et secondaires situés principalement à Montréal. Elle a expliqué qu'elle connaissait déjà bien le portrait de l'école à son arrivée car elle avait déjà travaillé dans une autre école du quartier et que les directions travaillent de concert.

Dans les sections qui suivent, je trace le portrait de l'école et de sa communauté tel que rapporté par les personnes répondantes. Je présente ensuite les motifs qui ont justifié la participation au projet pilote d'éducation à la sexualité. Enfin, je termine avec la présentation du parcours de déploiement du cours depuis 2017, étape par étape, puis des tensions, des ajustements et des réflexions qui ont découlé de la démarche.

4.2.1 Le portrait de l'école et de sa communauté éducative

La population scolaire et les familles

L'équipe de direction présente la population scolaire comme étant « très diversifiée » (DirB1, 2018) et « très multiethnique » (DirB2, 2020). En s'appuyant sur les données statistiques du Comité de gestion de la taxe scolaire

de l'île de Montréal, les personnes répondantes disent que près de 80 % des élèves sont issues de l'immigration de première ou de deuxième génération et que l'indice de défavorisation de l'école se situe aux déciles les plus élevés dans le classement des écoles montréalaises. Elles précisent que les origines et les confessions des familles sont diversifiées : certaines provenant de l'Europe de l'Est, plusieurs de l'Afrique francophone ou anglophone et d'autres, de régions et de communautés arabes. De plus, l'équipe souligne qu'il y avait aussi une forte présence de réfugiés provenant de l'Europe de l'Est en 2018, mais que ce n'était plus le cas en 2020.

En parlant des familles, un membre de l'équipe souligne qu'il ne semble pas y avoir de phénomène de convergence entre elles : « J'ai beaucoup d'élèves de confessions vraiment différentes, mais ce n'est pas nécessairement des concentrations qui se tiennent dans des événements sociaux, organisés en centre le dimanche ou le samedi. » (DirB1, 2018). Il ajoute que dans des écoles où un phénomène de communauté est plus présent, cela peut créer une dynamique où les parents sont sensibles aux mêmes enjeux et se mobilisent autour de ceux-ci, mais que ce n'est pas le cas à son école.

Au sujet de la relation école-famille, un membre de la direction mentionne à plusieurs reprises se considérer chanceux de vivre une relation privilégiée avec les parents. Il mentionne que bien qu'il perçoive une certaine distance dans leur contact, qu'il explique par un respect de la hiérarchie de la part des parents face à lui dans son rôle de direction, il voit cette relation comme l'une des forces de leur milieu. « Les parents que nous avons, étant issus de l'immigration, souvent ils portent l'éducation comme une de leurs valeurs. Ils sont très respectueux, de l'école en général et du rôle de l'enseignant » (DirB1, 2018), souligne-t-il. Cependant, toute l'équipe s'entend pour dire que, bien que les parents sont

collaboratifs et respectueux, ils sont peu mobilisés dans la vie de l'école et peu présents sur le campus.

Par ailleurs, selon elle, la communication avec les familles représente un défi, mais constitue aussi un devoir, considérant la vulnérabilité de certaines d'entre elles :

Le parent qui est d'immigration ultra récente a ses enjeux, que ce soit qu'il est lui-même en francisation ou en train de trouver du travail. Aussi, il n'a pas nécessairement un tissu social, ou en tout cas pas d'aide familiale. Avec de jeunes enfants en plus, il a un niveau de vulnérabilité qui est grave, ce qui fait que pour eux, décorer le gymnase pour l'Halloween, ça ne rentre pas dans ses priorités. (DirB1, 2018)

Ainsi, l'équipe résume en affirmant que le statut socioéconomique de la population scolaire, la barrière linguistique entre l'école et de nombreux parents et l'absence de filet familial ou social sont des facteurs porteurs de défi dans leur école. Elle ajoute que, pour ces raisons, la création de liens avec les parents est une priorité dans son établissement.

L'école et son équipe

Les personnes répondantes disent travailler dans une école encore jeune, son ouverture datant de moins de dix ans. Elles soulignent que bien que l'indice de défavorisation de sa population soit élevé, les élèves ont la chance d'étudier dans un établissement qui offre des installations sportives dans son enceinte et qui est soutenu économiquement par une fondation.

Un membre de l'équipe de direction dit que le climat de l'école est à « géométrie variable » (DirB1, 2018), faisant état d'une cohésion entre les membres de

l'équipe-école. Par exemple, il se remémore que les assemblées générales ont déjà soulevé des défis et précise que les membres de l'équipe-école ont tendance à travailler en groupuscules plutôt qu'en grands groupes. Il ajoute que les enseignant·es ont des approches qui diffèrent avec les élèves et que l'équipe n'a pas vraiment développé de vision commune. Cela dit, il précise qu'il ne s'agit pas nécessairement d'un problème, mais plutôt d'une réalité dont il faut tenir compte, entre autres pour l'organisation du travail.

Quant à la diversité ethnoculturelle dans l'équipe, la direction en poste depuis un an confie n'y avoir jamais porté attention, lorsqu'on la questionne à ce sujet. Elle se dit étonnée, après une analyse rapide, de constater qu'il ne semble y avoir que trois personnes issues de la diversité ethnoculturelle dans le personnel scolaire.

4.2.2 Les motifs pour porter l'éducation à la sexualité

À la question à savoir pourquoi l'école a accepté de participer au projet pilote, un des membres de la direction rapporte que c'est le gestionnaire responsable de l'éducation à la sexualité à la commission scolaire qui l'a convaincu d'y faire participer son école. Il souligne que ce dernier l'a mis en confiance, même si les informations sur le programme étaient encore minimales. Il indique que, par le passé, ils avaient fait ensemble d'autres projets qui avaient bien fonctionné et que cela représentait un facteur de protection à ses yeux : « Ce qui favorise beaucoup l'implantation de quelque chose de nouveau, c'est si on a déjà un historique [de travail d'équipe positif]. Nous, on était choyé·es dans ce sens-là. » (DirB1, 2018).

4.2.3 Le parcours d'implantation

4.2.3.1 Lors du projet pilote

L'éducation à la sexualité a débuté à l'automne 2017 dans cette école primaire également. Comme à l'école A, la direction a été invitée à prendre part à l'essai pilote par un gestionnaire de la commission scolaire et a accepté de le faire conditionnellement au recrutement d'enseignant·es volontaires. Après l'appel lancé auprès de son équipe, deux personnes enseignantes ont manifesté leur intérêt à y prendre part. La décision de participer alors confirmée, l'équipe volontaire a procédé à l'étape d'élaboration, selon les propos rapportés.

L'étape suivante a été d'avertir les parents de la quarantaine d'élèves concerné·es. L'école leur a envoyé une lettre explicative visant à diffuser l'information de façon claire et transparente. Un membre de la direction mentionne qu'il a choisi d'indiquer la semaine au cours de laquelle aurait lieu la première activité d'éducation à la sexualité. Il spécifie toutefois ne pas avoir indiqué la date précise pour réduire le risque d'absentéisme. Cette lettre invitait également les familles qui désiraient discuter du projet ou qui avaient des questions à une rencontre d'information. La direction ajoute que peu de parents se sont présentés à cette soirée, mais que l'évènement avait été un succès. Enfin, la direction a rapporté qu'au moins une activité d'éducation à la sexualité avait eu lieu, sans plus de détail. Elle souligne aussi avoir pris soin de faire un retour auprès de son équipe, en précisant que ce qui avait été fait était de qualité et répondait à ses attentes⁴.

⁴ Plus d'informations seront données sur toutes ces étapes dans la section sur les tensions, ajustements et réflexions (voir 4.2.4).

Ainsi, dans cette école où aucune éducation à la sexualité n'avait été donnée depuis plusieurs années, la direction rapporte que l'implantation est passée par plusieurs étapes : de l'émergence et de l'adoption du projet à la planification et à la mise en œuvre d'au moins une première activité, sans oublier l'annonce aux parents. Dans la prochaine section, je présente la suite de cette démarche d'implantation.

4.2.3.2 Depuis l'arrivée du curriculum officiel, en septembre 2018

Lors de la première série d'entretiens, en septembre 2018, le directeur alors en poste indique avoir abordé le sujet de l'implantation une fois, en rencontre avec l'équipe-école depuis la rentrée. Il dit avoir annoncé à ce moment les thèmes à enseigner pour 2018-2019, présenté les documents disponibles et d'autres qui sont accessibles et indiqué qu'il faudrait rediscuter de la question plus tard durant l'année. Il précise qu'il n'avait alors pas été question de logistique, à savoir, de définir un calendrier d'activités ou de trouver des volontaires. Il préférerait ne pas surcharger la période de la rentrée scolaire des enseignant·es et leur laisser regarder le matériel sans rien imposer.

Pour la suite, considérant qu'il y a eu un changement de poste entre les deux séries d'entretiens, voici deux différents parcours : celui envisagé par la direction sortante pour l'année 2018-2019 qui commençait alors, et celui mis en place par la nouvelle direction à son arrivée l'année suivante.

Le parcours envisagé pour l'année 2018-2019

La personne répondante raconte qu'elle planifiait, pour l'année en cours, commencer par convoquer une rencontre en décembre afin discuter avec toute l'équipe enseignante du projet d'implantation. Ce serait une occasion de parler

du nouveau curriculum et de présenter des ressources pour l'enseigner. Elle ajoute que des contenus web regroupant un tableau résumé du programme et d'autres documents pertinents pour l'enseignement du cours ont été élaborés et rendus accessibles à l'école. Ce serait également une occasion, selon elle, de donner suite au travail entamé lors du projet pilote et d'amener les enseignant·es à partager leurs expertises, de préciser ce sur quoi elles souhaitent travailler pour commencer l'implantation officielle et de bâtir un thème en équipe, étape par étape.

En ce qui a trait aux communications aux parents, le directeur alors en poste comptait faire une annonce après le retour en classe en janvier. Il jugeait important de discuter du programme avec l'équipe-école et que celle-ci ait le temps de s'approprier les contenus du curriculum et de se familiariser avec le matériel avant tout.

Le parcours rapporté pour l'année 2019-2020

Lors de la deuxième série d'entretiens, en mai 2020, la direction alors en poste rapporte que la démarche d'implantation entreprise pour l'année 2018-2019 semble s'être finalement arrêtée à l'étape de l'élaboration :

En début d'année [2019-2020], j'ai demandé aux enseignants de se faire des planifications par équipe de niveau. Puis là, on m'a dit : « On n'est pas super outillés. L'année dernière on a fait une planification, mais on ne l'a pas enseignée. » (DirB2, 2020)

La répondante explique que la poursuite de l'implantation a donc commencé avec l'élaboration du projet d'éducation à la sexualité annuel avec l'équipe-école. Pour ce faire, elle dit avoir invité les personnes enseignantes de chaque

niveau scolaire à travailler en équipe. Elle rapporte avoir également engagé une personne agente à l'éducation à la sexualité pour former et accompagner l'équipe à cette fin⁵. Elle précise que la démarche d'élaboration de la planification s'est faite en quatre étapes dans chaque équipe :

1. Le choix des thématiques qui seraient enseignées au cours de l'année;
2. L'analyse de ce qui se faisait déjà et ce qu'il fallait améliorer;
3. La planification de l'enseignement des contenus choisis;
4. L'élaboration des activités d'enseignement et des collaborations.

Pour ce qui est des collaborations, elle rapporte en exemple que l'équipe de 6^e année a choisi d'inviter l'infirmière scolaire pour aborder certains sujets. La mise en œuvre était prévue au printemps⁶. Lorsque l'élaboration de la planification du cours a été terminée, une répondante explique avoir pris soin de bien présenter le projet au conseil d'établissement. Elle dit avoir tâté le pouls des parents qui y siègent par la même occasion, notamment d'un parent musulman et d'une mère russe.

De plus, une lettre et un feuillet d'information ont été envoyés aux parents. Il a aussi été convenu avec l'équipe-école que des communications leur seraient envoyées après chaque cours où des contenus d'éducation à la sexualité seraient abordés en classe, comme à l'école A, afin de les informer et de les inviter à en parler avec leurs enfants. Il a également été décidé que les parents seraient invités à communiquer avec la direction, et non avec les personnes enseignantes, en cas de questions ou de désir de discuter.

⁵ Plus d'informations seront données dans la section sur les ajustements (voir 4.2.4.2).

⁶ Plus d'informations seront données dans la section sur les ajustements (voir 4.2.4.2).

La direction souligne qu'elle a aussi fait un suivi auprès des équipes de chaque niveau pour s'assurer que le déploiement de l'éducation à la sexualité se fasse bel et bien. Elle termine en disant que l'enseignement qui était prévu au printemps 2020 n'a finalement pas eu lieu en raison de la pandémie de COVID-19. L'année 2019-2020 s'est donc résumée à une année d'élaboration du projet d'éducation à la sexualité pour cette école.

4.2.3.3 Pour la suite

Pour 2020-2021, la direction projette de continuer l'implantation. Comme la pandémie de COVID-19 a ralenti la démarche, la personne répondante prévoit que l'équipe-école pourra reprendre les planifications qui n'ont pas pu être déployées au printemps 2020. De plus, elle regarde d'un bon œil les compétences que son équipe a développées en termes de travail collaboratif. Elle compte l'encourager à transposer ces apprentissages pour la suite du déploiement de l'éducation à la sexualité :

Étant donné qu'on a vécu des nouveautés au niveau de la pédagogie à l'école jusqu'au mois de mars [en raison de la pandémie], j'ai eu des profs qui sont sortis de leur cocon et qui se mis à collaborer d'une façon différente, en décroisement : « Je vais aller enseigner dans ta classe telle notion. Tu vas venir dans ma classe enseigner cette notion-là. » On va peut-être avoir envie de le faire en éducation à la sexualité, de voir comment on peut se partager les contenus au lieu de tous les enseigner chacune de notre bord. (DirB2, 2020)

Elle estime que ces apprentissages sont de bon augure pour la suite de l'implantation du curriculum. Enfin, elle ajoute que le questionnaire administré quelques années plus tôt aux élèves sur leurs habitudes de vie leur sera distribué à nouveau au cours de l'année 2020. À propos de l'éducation à la

sexualité, une directrice explique que les résultats permettront non seulement de mettre à jour les priorités des élèves en la matière et de s'y adapter, mais également d'évaluer la portée du nouveau curriculum, de façon indirecte puisque ce ne sont pas les mêmes élèves qui répondront.

Le parcours d'implantation dans cette école se résume donc à la phase de l'émergence lors de l'année pilote, à celle de l'élaboration pour l'année 2018-2019, puis à une réelle implantation avec les phases d'élaboration et de mise en œuvre pour l'année 2019-2020. Le portrait des étapes de l'implantation du curriculum, tel que rapporté par l'équipe de direction, ainsi reconstitué, je rendrai maintenant compte des réflexions qui sont ressorties quant aux diverses tensions qui y sont apparues et aux ajustements mis en place ou souhaités.

4.2.4 Au fil du déploiement : des tensions, des ajustements et des réflexions

4.2.4.1 Un programme qui pose des défis pour l'enseignement et l'adaptation

L'arrivée de l'éducation à la sexualité a soulevé plusieurs enjeux aux dires des personnes répondantes, principalement auprès du personnel enseignant, mais également quant à la prise en compte de la diversité linguistique et des valeurs.

Tout d'abord, la direction de l'école rapporte, comme celle de l'école A, que le projet a suscité des craintes pour l'équipe-école. Elle raconte que son équipe a reçu difficilement l'annonce de l'implantation officielle débutant en septembre 2018 partout au Québec, avec moins de six mois de préavis :

C'est vraiment la façon dont ça s'est fait... On savait que ça sortirait parce qu'on l'avait entendu aux nouvelles, mais on ne savait pas quoi, comment, de quoi ça allait avoir l'air... Il y avait beaucoup de désinformation et on avait peur : [10 à 15 heures]

c'est beaucoup d'heures ! On va faire ça quand ? On n'a déjà pas le temps de faire ce qu'on a à faire. (DirB2, 2020)

Elle ajoute que le fait que le programme ne soit pas encore complet à ce moment-là a aussi nui à la situation dans son école primaire. Ce fut notamment le cas lorsque l'équipe a pris connaissance du thème Agression sexuelle. Les informations du Ministère n'étaient pas encore assez complètes pour que la direction se sente capable de répondre de façon rassurante et en connaissance de cause, selon ses dires. Le sentiment de ne pas être assez outillé·e ou formé·e pour enseigner les contenus semblait aussi omniprésent chez les membres de l'équipe-école. La répondante entrée en poste à l'hiver 2020 dit d'ailleurs que les enseignant·es lui ont rapporté qu'elles n'avaient pas mis en œuvre les planifications d'éducation à la sexualité dans la dernière année pour cette raison. Elle ajoute que la lourdeur de prendre en charge l'éducation à la sexualité a dû contribuer à ce phénomène, qu'elle nomme « une résistance passive » de leur part.

Ensuite, la direction indique que la couverture médiatique entourant le retour de l'éducation à la sexualité a également suscité de nombreuses craintes auprès de son équipe. Elle avance que les médias ont rapporté une image disproportionnée de l'opposition parentale face au retour de l'éducation à la sexualité, faisant croire qu'il s'agissait d'une forte majorité alors que, dans les faits, il s'agissait d'une minorité.

L'équipe parle aussi du défi que représente l'enseignement de l'éducation à la sexualité en classe d'intégration linguistique, scolaire et sociale (ILSS). La barrière linguistique est un enjeu majeur, dans les communications tant avec les parents qu'avec les élèves. Une répondante explique qu'en classe d'accueil, il faut commencer l'éducation à la sexualité « beaucoup plus tard dans l'année

parce qu'il faut que les enfants soient capables de comprendre un minimum de vocabulaire pour être capables de parler de ça » (DirB2, 2020). Elle ajoute que l'absence de programme spécialement conçu pour ces classes pose également problème, laissant le défi d'enseigner tous les contenus du programme dans un plus court laps de temps :

C'est toujours plus long expliquer quelque chose en accueil que dans une classe où les enfants parlent bien le français. Tu fais le même nombre d'heures, mais tu vois moins de thèmes. [...] Tous les thèmes sont bons à présenter, mais je pense qu'à un moment donné, c'est la lourdeur de ce qu'on a à enseigner à l'accueil qui est problématique, parce qu'on ne veut pas les laisser trop longtemps en accueil. (DirB2, 2020)

Par ailleurs, les personnes répondantes soulignent que la dimension des valeurs a, tout comme à l'école A, été une source de tension. Lorsque l'implantation de l'éducation à la sexualité a été annoncée aux familles, la direction raconte qu'un parent lui a fait savoir qu'il refusait que sa fille participe au cours. Elle ajoute que des membres de l'équipe enseignante ont aussi indiqué éprouver des désaccords face au projet. Un répondant rapporte qu'« il y a des enseignants pour qui au niveau familial, dans leurs valeurs, ce ne sont pas des sujets qui appartiennent à l'école, mais bien quelque chose qui appartient aux familles » (DirB1, 2018). Il explique que cela a aussi posé des défis lors du recrutement de personnes intéressées à enseigner l'éducation à la sexualité. Enfin, il est soulevé le fait que la pandémie de COVID-19 a occasionné une autre pause dans l'implantation du projet, d'autres priorités ayant alors été mises de l'avant.

Ainsi, les membres de la direction de cette école s'entendent pour émettre des critiques quant à l'arrivée du nouveau curriculum, celui-ci ayant été annoncé

sans préavis suffisant, ayant été incomplet trop longtemps et n'étant pas adapté aux classes d'intégration linguistique, scolaire et sociale. Elles rapportent également qu'un parent s'est opposé à la démarche, que la pandémie a causé un ralentissement et que le personnel enseignant ne se sentait pas assez confiant pour l'enseigner ou jugeait que ce n'était pas le rôle de l'école de le faire. Dans la prochaine section, je me penche sur les ajustements qui ont été mis en place dans l'école pour pallier ces situations.

4.2.4.2 Les bienfaits d'une équipe accompagnée qui prend en compte la diversité des élèves, des familles et des valeurs

Afin d'ajuster la démarche à la communauté éducative, la direction rapporte que plusieurs mesures ont été mises en place pour accompagner l'équipe-école dans le processus, pour communiquer avec les parents et pour adapter l'éducation à la sexualité à l'ensemble des élèves.

Pour commencer, en ce qui a trait à l'accompagnement de l'équipe dans le déploiement de l'éducation à la sexualité, la direction rapporte avoir agi de quatre façons, soit :

- en prenant en charge la gestion de la collaboration école-famille;
- en favorisant et en valorisant le travail d'équipe;
- en offrant le soutien de personnes extérieures spécialisées; et
- en encadrant l'avancement du projet.

En premier lieu, un membre de la direction explique qu'il a, comme à l'école A, pris en charge la gestion des parents. Il rapporte avoir invité les enseignantes qui participaient au projet pilote à diriger vers lui tout parent qui aurait des

questions ou qui voudrait en discuter. Il dit avoir pris ce rôle parce qu'il savait que cela rassurerait les enseignantes en question.

En deuxième lieu, les personnes répondantes s'entendent pour dire qu'elles ont mis à l'avant-plan le travail d'équipe dans le cadre de l'implantation, non seulement pour la phase de l'élaboration, comme à l'école A, mais également pour celle de la mise en œuvre du projet. Pour ce faire, une répondante explique d'abord avoir offert non seulement du temps aux personnes enseignantes, mais bien du temps libre commun aux équipes de même niveau pour leur permettre d'échanger et de se concerter entre elles si elles le souhaitaient. À ce sujet, elle raconte :

Nous, ce qu'on a essayé de faire, c'est d'avoir les enseignants d'un même niveau qui sont libérés au moins 45 minutes en même temps dans une semaine. Donc ils ont une période libre en même temps. S'ils ont à échanger, à se dire : « As-tu regardé ? Oui ! Comment as-tu compris ça ? », au moins ils savent qu'il y a des trous dans l'horaire où ils vont pouvoir le faire. (DirB1, 2018)

Elle précise ne pas avoir aménagé cet espace-temps seulement pour l'éducation à la sexualité, mais que c'était l'une des mesures mises en place qu'elle comptait promouvoir aux fins de l'implantation, afin de s'assurer que personne ne soit laissé de côté dans ce processus.

Ensuite, une membre de la direction indique qu'elle visait à ce que les membres de l'équipe en viennent à se partager les tâches d'enseignement en travaillant ensemble. Ainsi, tous les thèmes pourraient être enseignés par des personnes en confiance pour le faire. En effet, cette stratégie visait à désamorcer les

craintes de certaines personnes à l'idée d'être obligées d'enseigner l'ensemble des contenus ou des contenus avec lesquels elles ne se sentaient pas à l'aise :

Il y en a qui se disaient « Peut-être que je n'enseignerai pas ça » ou « Je demanderai à quelqu'un de venir l'enseigner avec moi ». À ce moment-là, les craintes étaient moins grandes. Je leur ai toujours donné la possibilité que chacune se partage finalement les thèmes pour ne pas être obligée d'enseigner tous les thèmes tout le temps; par exemple, d'aller enseigner un thème à tous les niveaux, ou à tous les groupes du même niveau. (DirC3, 2020).

Elle avait aussi pour but d'optimiser le déploiement du projet en permettant que les gens puissent choisir des contenus à enseigner selon leurs intérêts, leur maîtrise du sujet et leur aisance à le faire. Enfin, elle donne plusieurs exemples positifs de décloisonnement, comme lorsque des enseignantes ont pris l'initiative de proposer au reste de l'équipe de leur niveau d'enseigner certains sujets. Son équipe a développé des habiletés pour ce faire dans le contexte de la pandémie, des apprentissages qu'elle salue et qui seront fort pertinents, selon elle, pour la suite du déploiement.

En troisième lieu, les membres de la direction s'accordent pour dire que le soutien de spécialistes a été d'une grande aide. Elles rapportent qu'en 2018, lors de la phase d'émergence du projet pilote, elles ont invité une conseillère pédagogique spécialisée en éducation à la sexualité pour rencontrer les personnes enseignantes, répondre à leurs questions et dissiper leurs craintes. Selon les membres de la direction, cela a permis de rassurer les personnes participantes. Elles ajoutent que cette spécialiste a également su accompagner l'équipe avec ouverture et bienveillance lors d'élaboration du projet, ce qui leur a donné la confiance nécessaire pour passer à la phase de mise en œuvre. Puis, en 2020, la direction rapporte avoir utilisé les fonds offerts par le ministère

aux fins de l'implantation pour engager une personne spécialiste en éducation à la sexualité afin d'accompagner l'équipe-école pour la suite du déploiement, en continuité du travail de la conseillère pédagogique. Une membre de l'équipe qualifie cette décision de réussite, en précisant que cette spécialiste a aidé l'équipe-école à prendre connaissance des contenus du curriculum et des activités proposées par le Ministère, en plus d'offrir de la formation et du soutien pour l'élaboration et la mise en œuvre des planifications.

En quatrième lieu, la direction mentionne avoir dû faire des retours auprès de l'équipe-école quant à l'avancement du projet, pour en assurer la continuité et pour donner confiance à l'équipe. L'un des membres de la direction insiste d'abord sur le fait qu'il était de mise que les personnes volontaires à participer au projet reçoivent des rétroactions positives. Il explique que ce genre de nouveauté peut générer beaucoup de stress et que, selon son expérience, les enseignants peuvent être « des gens hyper professionnels et perfectionnistes, qui ont peur de ne pas être capables de le faire. » (DirB1, 2018). Ainsi, selon lui, le fait de valider ce qui a été fait et de préciser si cela répond aux attentes est l'une des formes de collaboration qui ont rassuré son équipe. L'autre répondante mentionne qu'en tant que nouvelle directrice, elle a dû prendre un rôle d'encadrement du projet d'implantation à son arrivée. Elle raconte que cela était nécessaire considérant que l'équipe-école avait mis une pause sur l'implantation avant son arrivée : « Si je ne faisais pas de contrôle, peut-être que ça ne se serait pas fait », confie-t-elle (DirB2, 2020). Elle ajoute qu'elle encadre également les membres de son équipe en étant présente pour l'avancement du processus et pour répondre à leurs besoins.

Pour continuer, un membre de la direction raconte que, devant la couverture médiatique tendue entourant le retour de l'éducation à la sexualité, des mesures

ont été prises pour prévenir de potentielles oppositions parentales et y répondre. D'abord, pour annoncer le projet aux parents, l'équipe s'est questionnée à savoir si elle tiendrait une assemblée générale pour présenter le projet à tous les parents ou si elle le ferait plutôt par le biais d'une lettre, en invitant les parents inquiets et ceux qui auraient des questions à venir rencontrer la direction individuellement. Il explique que l'équipe a alors choisi la deuxième option afin d'éviter un effet de contamination c'est-à-dire que « par sympathie ou par sensibilité » avec les parents réfractaires, les parents qui n'étaient pas opposés à l'éducation à la sexualité le deviennent. Il ajoute que cette stratégie avait aussi pour but d'investir temps et énergie sur des éléments constructifs et positifs plutôt que de répondre à un phénomène médiatique exagéré :

Pour ce peut-être 10 % [de parents qui s'opposent à l'éducation à la sexualité], eux auront une démarche claire qui leur sera proposée. Mais ce n'est pas vrai qu'ils vont prendre 100 % du temps en assemblée générale alors qu'il y a des gens qui ont des questions super pertinentes. (DirB1, 2018)

Afin d'offrir aux parents l'occasion de s'informer, de se manifester et d'obtenir des réponses à leurs questions, l'équipe de direction indique avoir élaboré une démarche de gestion des parents en deux étapes :

1. L'offre d'une première rencontre d'information spécialement dédiée aux parents ayant des questions et des commentaires sur l'implantation et sur le programme;
2. L'offre d'une rencontre individuelle avec les parents démontrant des résistances subséquentement à la rencontre.

Un membre de l'équipe en parle avec confiance, en insistant sur la nécessité d'une première rencontre pour discuter dans le cas où adviendrait une demande

d'exemption : « C'est vraiment une minorité [de parents qui réagissent] et quand on leur donne la bonne information, quand ils sont inquiets et qu'on répond à leurs questions, ça fait toute la différence. » (DirB1, 2018).

Pour terminer, les personnes répondantes rapportent aussi avoir veillé, avec leur équipe-école, à adapter le projet aux élèves et à leurs familles. À titre d'exemple, une directrice explique que, compte tenu de la forte présence d'élèves issus-es de l'immigration récente, le début de l'enseignement de l'éducation à la sexualité était prévu au printemps 2020, afin d'assurer que les élèves comprennent mieux le français qu'en début d'année, dans toutes les classes :

On a beaucoup d'élèves qui viennent de l'accueil dans les classes, donc on attend un petit peu plus tard dans l'année, quand on est plus avancé-es au niveau du vocabulaire, et tout ça, pour travailler [l'éducation à la sexualité]. (DirB2, 2020)

Commencer cet enseignement au printemps a aussi pour avantage, selon elle, de laisser aux enseignant-es plus de temps pour connaître les élèves, leurs familles et leurs valeurs, pour apprendre à tenir compte de leur diversité et pour s'y adapter. De plus, elle rapporte que cela a permis aux personnes enseignantes d'apporter des ajustements aux contenus amenés en classe. Pour illustrer ses propos, elle compare le traitement de l'éducation à la sexualité à celui de la fête de Noël :

L'idée n'était pas tant de modifier des thèmes ou les mots à utiliser. Les enseignants sont habitués avec les différentes valeurs qui sont véhiculées par les parents en lien, notamment, avec les repères culturels, mais aussi la religion. Par exemple, quand on parle de Noël, c'est la même affaire... Je veux dire qu'on ne modifie pas notre discours parce qu'on a des enfants

qui ne célèbrent pas Noël : on parle de Noël, on fait la fête de Noël quand même. Donc c'est la même chose pour l'éducation à la sexualité. (DirB2, 2020)

Pour s'adapter aux élèves qui n'ont pas le français comme langue première, elle suggère aussi de privilégier le matériel d'enseignement avec du support visuel pour surmonter la barrière linguistique. Quant aux parents, dont une forte proportion ne maîtrise pas le français, elle confie aussi prendre des mesures pour faciliter les communications avec eux :

On n'a pas le droit de traduire les documents. Il faut envoyer tout en français. Moi, je mets toujours dans mes lettres le lien vers Google Translate. Donc ceux qui veulent faire la traduction... vont le faire. Mais quand on parle aux parents par exemple, s'ils ont des questions, on leur parle en anglais s'ils parlent en anglais. (DirB2, 2020)

Ensuite, considérant l'absence de curriculum adapté pour les classes d'intégration linguistique, scolaire et sociale, la directrice dit avoir permis aux enseignant-es d'adapter le curriculum dans leur planification. Elle souligne que la priorité, pour les élèves de ce programme, est le développement des compétences linguistiques en français et fait remarquer que les élèves suivront des cours d'éducation à la sexualité lorsqu'elles seront en classe ordinaire.

Ainsi, les membres de la direction de cette école primaire révèlent que, pour surmonter les tensions survenues au cours du déploiement du projet, des mesures ont été prises pour soutenir l'équipe, pour prévenir les tensions avec les parents, telles que présentées dans les médias, et y réagir et pour adapter le curriculum aux élèves et à leurs familles, en tenant compte de leur diversité. La prochaine section décrit les pistes d'action et les réflexions supplémentaires qu'a fait émerger le parcours d'implantation chez ces personnes répondantes.

4.2.4.3 Vers une direction en soutien à son équipe et des parents informés

En retour sur le parcours de déploiement de l'éducation à la sexualité dans son école, l'équipe de direction soulève différents bons coups, des éléments sur lesquels réfléchir et des pistes pour des projets futurs.

Tout d'abord, comme pistes pour la suite de l'implantation, la direction identifie deux éléments relevant du ministère qui auraient pu ou pourraient faire une grande différence pour le déploiement, selon elle. Le premier est l'importance d'une consultation des équipes-écoles par le Ministère avant d'opérer de grands changements dans le programme de formation. Elle affirme que l'absence de consultation au sujet de l'éducation à la sexualité avant le début de l'implantation a rendu difficile la démarche auprès des équipes-écoles, même pour son équipe qui avait participé au projet pilote :

J'aurais aimé qu'on soit plus en mode... d'une problématique dans la société à résoudre ensemble, et qu'on puisse en parler dans nos équipes-écoles avant que ça sorte. [...]. On aurait pu éviter tellement de problèmes en allant chercher la participation des enseignants. Et je ne parle pas des syndicats, je parle vraiment des équipes-écoles... Juste répandre un sondage, comment on verrait ça. Juste ça, d'avoir l'impression d'avoir donné notre avis. (DirB2, 2020)

Elle affirme qu'il est important de consulter les équipes-écoles sur de tels projets et qu'il serait encore pertinent de le faire pour l'éducation à la sexualité. Le deuxième élément que le Ministère pourrait instaurer, selon cette direction, pour que le curriculum soit offert à l'ensemble des élèves serait de réserver un temps d'enseignement propre à cette matière : « Si on veut vraiment que ce soit obligatoire, il faut qu'il y ait un temps d'enseignement protégé et que ce soit

organisé parce que sinon on le fait pour le faire, mais ce n'est pas toujours bien fait », confie une répondante (DirB2, 2020).

Pour donner suite à ces recommandations formulées à l'intention du Ministère et pour terminer sur une réflexion empreinte d'espoir, il faut savoir que le directeur qui a accompagné l'équipe lors du projet pilote se dit satisfait du déroulement de l'implantation et regarde les années à venir avec confiance : « J'ai l'impression que c'est comme n'importe quoi : c'est difficile au début, mais les enseignants vont s'adapter et ça va devenir plus facile ». (DirB1, 2018). Il avance que l'arrivée d'un curriculum complet de la part du Ministère, encore manquant à l'époque, et l'acquisition d'expérience par l'équipe dans les années à venir seront des facteurs gagnants pour le déploiement et ajoute qu'il faut laisser le temps faire les choses.

Ensuite, en posant un regard sur leur leadership au travers de cette expérience, les personnes répondantes s'entendent pour dire qu'un des points forts a été de se donner un rôle de collaboration et de soutien pour le personnel enseignant. Pour illustrer ce travail d'équipe, une des membres de la direction dit que son équipe-école est composée de personnes expertes en enseignement et qu'elle était là pour elles, en soutien :

Je travaille avec plein d'experts. Moi, je suis leur experte de la gestion et de la pédagogie et eux, ce sont les experts des élèves, de la pédagogie, de ce qui se rapporte aux matières enseignées et de tout ce qui est affectif avec les enfants. Puis, je me vois vraiment comme une courroie de transmission, pour aller chercher ce dont ils ont besoin. Dans le milieu où je travaille, avec la qualité des gens qui travaillent avec moi, j'ai cette chance d'avoir un rôle... je dirais plus de soutien et de travail d'équipe que de supérieur immédiat, qui sort le fouet (DirB2, 2020).

C'est d'ailleurs ce pour quoi la direction a laissé les membres de l'équipe piloter le projet en leur permettant d'enseigner les thèmes de leur choix afin d'explorer le nouveau curriculum. Elle qualifie cette stratégie de gagnante, ayant permis aux personnes enseignantes de choisir les thèmes avec lesquels elles étaient à l'aise pour commencer.

Enfin, l'équipe affirme accorder une grande importance à la relation école-famille. Un répondant suggère, en soulevant le fait qu'une seule opposition parentale a été reçue en trois ans de déploiement, qu'en plus des stratégies de collaboration avec les parents, qui semblent avoir porté fruit dans le cadre de l'implantation, le fait que la population scolaire soit hétérogène et qu'il n'y ait pas de convergence constatée entre les parents doit avoir un rôle à jouer.

Au demeurant, la direction souligne, comme celle de l'école A, qu'un point fort a été le fait de répondre en priorité aux questions des parents et de leur présenter des informations complètes afin de les mettre en confiance :

Il y a des fois des parents qui posent des questions et qui ne sont pas certains de comprendre. On leur explique bien la façon dont c'est présenté par les enseignants, c'est important là. Si on disait aux parents « Demain là, avec vos enfants de 1^{re} année, on va parler de viol », c'est certain qu'on passerait dans le journal. Mais ce n'est pas ça, ce n'est pas comme ça qu'on le communique. (DirB2, 2020).

Elle indique d'ailleurs avoir répété le processus de réflexion et de mise en œuvre des moyens pour écouter et informer les parents lors des différentes phases du déploiement. Elle conclut en soulignant que le choix des mots est, selon elle, un élément d'une grande importance dans ces communications.

Selon le portrait tracé par l'équipe, l'émergence du projet a d'abord suscité des craintes chez les enseignant·es, faute d'informations complètes et de confiance. Cela dit, plusieurs mesures ont été prises pour favoriser et valoriser le travail d'équipe dans les différentes phases du projet, afin que les personnes participantes puissent se partager la tâche, qu'elles puissent enseigner le contenu avec lequel elles sont à l'aise et qui les intéresse le plus et que personne ne soit obligé d'aborder des sujets lui occasionnant de l'inconfort. Par ailleurs, l'école a fait attention aux parents, les a écoutés et informés. L'émergence avait aussi fait apparaître les craintes d'un grand soulèvement parental, qui n'eut finalement pas lieu. Puis, plusieurs défis pour l'enseignement en contexte pluriethnique ont été identifiés et surmontés, non seulement pour les classes d'intégration linguistique, scolaire et sociale, mais aussi pour l'ensemble des classes. Certes, cette équipe-école s'est démarquée par sa prise en compte de la diversité, par sa grande préoccupation à connaître les élèves, leurs familles et leurs valeurs dans cette démarche de déploiement et par son adaptation à toutes ces réalités en vue d'offrir une éducation à la sexualité de qualité à toutes les classes. Finalement, l'équipe a terminé en invitant le gouvernement à consulter les travailleuses de l'éducation pour des projets de cette envergure et à réserver un temps officiel d'enseignement du curriculum en classe, pour assurer une réelle implantation du programme.

En annexe se trouve un tableau sommaire des caractéristiques de l'école et de sa population scolaire ainsi que les grandes lignes du déploiement, telles que rapportées par les personnes rencontrées (voir *Tableau 4.2*). Pour donner suite à cette présentation des parcours d'implantation dans les deux écoles primaires participantes, il est maintenant question du parcours dans une école secondaire qui se démarque, elle aussi, par sa communauté éducative plurielle, l'école C.

Tableau 4.2 : L'école B, par ses personnes participantes, un sommaire

Le portrait de l'école et de sa communauté	
La population scolaire	<ul style="list-style-type: none"> • Indice de défavorisation parmi les plus élevés • Origines ethnoculturelles « très diversifiées » : Europe de l'Est, Afrique francophone ou anglophone, communautés arabes. Forte présence de réfugié-es de l'Europe de l'Est en 2018, mais ce n'était plus le cas en 2020 • Les familles sont de plusieurs confessions, sans phénomène de communauté religieuse
L'école et son équipe	<ul style="list-style-type: none"> • Équipe-école majoritairement québécoise d'implantation ancienne • Climat scolaire « variable », absence de vision commune et cohésion en groupuscules plus qu'en grand groupe au sein de l'équipe-école
Les motifs pour porter l'éducation à la sexualité	
À l'adoption du projet pilote	<ul style="list-style-type: none"> • L'école a été invitée à participer par sa commission scolaire. • La direction avait déjà des expériences de travail positives avec le gestionnaire responsable du dossier • Le fait d'avoir accès à l'information et à l'expérience du projet pilote en vue de l'arrivée du curriculum officiel • La possibilité de développer chez les jeunes un sens critique devant l'omniprésence de la sexualité, besoin confirmé par le mouvement <i>#moiaussi</i>
Le parcours d'implantation	
Du projet pilote (2017-2018)	<ol style="list-style-type: none"> 1. Proposition de la part de gestionnaires de devenir école pilote 2. Recrutement d'enseignant-es pour participer au projet 3. Décision de participer au projet par l'équipe-école 4. Planification 5. Élaboration de la démarche de communication avec les parents et de gestion des questions et des oppositions 6. Envoi d'une lettre aux parents concernés par le projet 7. Enseignement d'au moins une activité 8. Rétrospection de la part de la direction.
Du curriculum officiel (2018-2020)	<ol style="list-style-type: none"> 9. Annonce à l'équipe-école les thèmes qui seraient enseignés durant l'année en septembre 2018

	<p>Parcours envisagé</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Rencontre de l'équipe enseignante pour discuter du programme, des ressources, des expertises acquises lors du projet pilote et des sujets sur lesquels elles ont envie de travailler en décembre 2. Envoi d'une communication aux parents au sujet de l'éducation à la sexualité en janvier <p>Parcours rapporté</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Élaboration du projet pédagogique en équipe, par niveau : choix de thématiques, planification de l'enseignement et élaboration des activités et des collaborations 2. Présentation au conseil d'établissement 3. Envoi d'information aux parents 4. Formation et accompagnement des membres de l'équipe-école 5. Suivi de l'implantation auprès des équipes de chaque niveau 	
Pour la suite	Continuer la mise en œuvre avec les planifications élaborées avant la pandémie de COVID-19	
Au fil des parcours		
Des obstacles et des sources de tension	Par rapport au projet d'implantation	<ul style="list-style-type: none"> • L'implantation officielle a été annoncée avec un préavis trop court • Une image disproportionnée de l'opposition parentale a été présentée dans les médias • Le curriculum était incomplet lors du projet pilote et au début de l'implantation officielle • Le nouveau curriculum n'est pas adapté pour les classes d'ILSS et d'ASS • La COVID-19 a ralenti la démarche
	Par rapport à l'équipe-école	<ul style="list-style-type: none"> • Prendre en charge la gestion des parents • Offrir du temps commun aux enseignant·es pour qu'elles puissent échanger • Valoriser le travail d'équipe pour assurer que tous les thèmes soient enseignés et que ce soit fait par des personnes de confiance et en confiance • Offrir l'accompagnement de spécialistes de l'éducation à la sexualité pour l'élaboration et la mise en œuvre • Encadrer l'équipe et faire des suivis et des retours pour assurer l'avancement du projet

	Par rapport aux élèves et à leurs familles	<ul style="list-style-type: none"> • Un seul parent s'est opposé à ce que son enfant reçoive de l'éducation à la sexualité • La réalité allophone crée des enjeux de communication avec les parents et les élèves
Des ajustements	Par rapport à l'équipe-école	<ul style="list-style-type: none"> • Offrir du temps et des ressources • Offrir l'accompagnement de spécialistes de l'éducation à la sexualité pour la planification • Valoriser le travail d'équipe • Déléguer la tâche de la gestion des parents à la direction
	Par rapport aux élèves et à leurs familles	<ul style="list-style-type: none"> • Adapter le programme aux élèves <ul style="list-style-type: none"> ○ Commencer le cours au printemps ○ Privilégier du matériel qui présente du visuel ○ Alléger les thèmes et les contenus pour les classes d'ILSS • Inviter les parents en questionnement ou en opposition à une rencontre d'information <ul style="list-style-type: none"> ○ Mettre un lien vers <i>Google Translate</i> et parler en anglais avec les parents lorsque c'est nécessaire
D'autres réflexions et des pistes	Avec le projet d'implantation	<ul style="list-style-type: none"> • Des recommandations au ministère : <ul style="list-style-type: none"> ○ L'importance pour le gouvernement de consulter les équipes-écoles avant de tels projets ○ Le besoin d'avoir des informations complètes pour mieux implanter le programme ○ La nécessité de réserver un temps d'enseignement pour que l'éducation à la sexualité soit vraiment mise en œuvre pour l'ensemble des élèves • Le sentiment que le projet pilote s'est bien passé • La confiance que le temps, l'acquisition d'expérience et la venue des informations complètes sur le curriculum du ministère aideront pour la suite
	Par rapport à l'équipe-école	<ul style="list-style-type: none"> • Vision du rôle de direction <ul style="list-style-type: none"> ○ Apporter du soutien et collaborer avec l'équipe ○ Présenter le projet et sa pertinence aux parents
	Par rapport aux élèves et à leurs familles	<ul style="list-style-type: none"> • Des hypothèses pour expliquer la seule opposition parentale : <ul style="list-style-type: none"> ○ l'absence de convergence entre les parents ○ le choix de rencontrer les parents réfractaires au projet individuellement, ce qui a évité la contamination de l'opposition • Écouter et informer les parents en priorité

4.3 Le déploiement de l'éducation à la sexualité à l'école C, du point de vue de son équipe de direction

L'équipe de direction a participé aux deux séries d'entretien, les deux fois en binômes. Pour le premier, le directeur principal et une directrice adjointe de l'école ont été interviewé·es. Le directeur (DirC1) travaillait à l'école depuis quelques années et cumulait une quinzaine d'années d'expérience à des postes de direction. En parlant de son parcours, il disait que c'était ses expériences dans des écoles secondaires diversifiées sur le plan ethnoculturel qui lui avaient permis de développer l'expertise nécessaire pour travailler à la direction générale de l'école C, reconnue pour sa population scolaire fortement diversifiée sur les plans ethnoculturel et social. Sa collègue (DirC2) était, quant à elle, une nouvelle directrice adjointe. Elle s'est présentée en disant avoir cumulé une dizaine d'années d'expérience dans les secteurs de l'intégration linguistique, scolaire et sociale et de l'adaptation scolaire et sociale (ASS). Par rapport à l'éducation à la sexualité, elle a indiqué que l'implantation du projet pilote avait commencé au moment de son entrée en poste. Elle a également mentionné être impliquée dans le comité de l'école responsable du dossier.

Deux directrices adjointes ont participé au deuxième entretien. Il s'agissait de la répondante qui avait participé au premier entretien (DirC2), alors assignée à un autre poste de direction adjointe, accompagnée d'une nouvelle directrice adjointe (DirC3), en poste depuis le début de l'année scolaire 2019-2020. Cette dernière était auparavant enseignante. En parlant de ses expériences, elle soulignait qu'elle n'avait pas eu l'occasion de traiter de l'éducation à la sexualité par le passé, mais qu'elle siégeait maintenant, tout comme sa collègue, au comité impliqué dans l'éducation à la sexualité.

Dans les sections qui suivent, je dresse le portrait de l'école et de sa communauté éducative tel que rapporté par cette équipe de direction. Puis, je présente les motifs pour lesquels l'éducation à la sexualité a depuis longtemps une place importante dans cette école et qui justifient sa participation au projet pilote. Enfin, je rapporte le déploiement du projet dans cet établissement et divers éléments et réflexions qui ont criblé ce parcours.

4.3.1 Le portrait de l'école et de sa communauté éducative

La population scolaire et les familles

Les membres de l'équipe de direction affirment que leur école se démarque sur plusieurs points en ce qui a trait à la diversité des élèves, à leur réalité socioéconomique et à leur réussite scolaire. D'emblée, elle précise que sa population scolaire est fort diversifiée sur le plan ethnoculturel, avec une population issue quasi exclusivement de l'immigration de première ou de deuxième génération, mais sans groupe majoritaire. Elle dénote toutefois une forte réalité allophone. Une répondante souligne à ce sujet que des statistiques auraient révélé dans les dernières années que l'arabe devançait le français et l'anglais quant aux langues parlées à la maison⁷. De plus, elle mentionne qu'en 2018, l'école a enregistré une hausse de plus de 40 % de la population nouvellement arrivée par rapport à l'année précédente, ce qui a nécessité l'ouverture de plusieurs classes d'accueil. Des membres de l'équipe expliquent également que la vague migratoire des dernières années a été marquée par une arrivée plus importante d'élèves réfugiés.

⁷ Après vérification des statistiques offertes par le Comité de gestion de la taxe scolaire de l'île de Montréal accessibles en ligne, l'arabe était la deuxième langue la plus parlée à la maison après le français pour les années 2017-2018 (2018) et 2019-2020 (2020). Cela dit, c'est la langue maternelle la plus courante des élèves pour ces deux années scolaires.

Ensuite, la population scolaire est marquée par une grande précarité économique, avec un indice de défavorisation très élevé selon les propos de l'équipe et confirmés par les statistiques (GGITSIM, 2018; 2020). La direction suggère que cette réalité contribue à ce que les élèves développent un fort sentiment d'appartenance envers l'école. Une répondante affirme que les échos qu'elle reçoit des élèves en pleine pandémie de COVID-19 montrent bien cette réalité, alors que les réseaux de solidarité habituels sont au ralenti :

Il y a beaucoup d'élèves pour qui l'école est un facteur de protection. On s'en rend compte en ce moment. Il y a beaucoup d'élèves qui ont de la précarité économique. Et au niveau de la famille, il peut y avoir des tensions dues, par exemple, au surpeuplement à l'intérieur de la maison, qu'il y a beaucoup de gens sous le même toit. J'ai du feedback de nos élèves qui s'ennuient de l'école. Il y a un sentiment d'appartenance, ça fait partie des facteurs de protection. C'est un milieu de vie, essentiel pour beaucoup d'entre eux. (DirC2, 2020)

Cela étant dit, l'équipe de direction est fière de dire que, même si la population scolaire de l'école est qualifiée de vulnérable, le taux de décrochage scolaire est faible et celui de réussite élevé, avec un taux de diplomation en croissance. Les personnes interviewées sont également unanimes à affirmer que le climat est bon entre les élèves et qu'il y a beaucoup à apprendre de ceulles-ci en termes de vivre ensemble en contexte de diversité :

Je dirais qu'il n'y a pas tant de tensions raciales entre les élèves. Les élèves ont toujours évolué dans un contexte de diversité. On dit souvent que ce sont les élèves qui peuvent donner des leçons aux adultes sur la façon de se comporter. Il y a des enjeux d'adolescents comme partout, mais on a très peu ou pas [d'enjeux] basé sur l'origine ethnique. La culture prédominante américaine joue son rôle pour faire en sorte que tout le monde soit un adolescent moyen. (DirC1, 2018)

En ce qui concerne les familles des élèves, la direction dit qu'elles ont toutes à cœur l'éducation de leurs enfants. Cela dit, l'investissement n'est pas le même dans toutes les familles : « On a deux paradigmes : on a des parents qui sont dépassés, peu investis, mais qui vont faire une confiance aveugle en l'école. Puis, parallèlement, on a des parents très investis dans la vie scolaire de leurs enfants » (DirC2, 2020), explique une répondante. Elle ajoute que, dans le cas des parents qui peuvent offrir leur collaboration, celle-ci se fait sans contestation de leur part. Quant aux autres, l'équipe suggère plusieurs pistes pour expliquer leur distance avec le milieu scolaire. En premier lieu, elle évoque le fait que beaucoup de familles sont nombreuses et défavorisées. Bien que les parents aient à cœur de s'occuper de leurs enfants, ils doivent travailler pour subvenir aux besoins de la famille, et ce, souvent de soir et de fin de semaine. De ce fait, ils ne peuvent se présenter à l'école ou offrir un suivi approfondi de la vie scolaire de leurs enfants.

En deuxième lieu, elle avance que la barrière linguistique et l'acclimatation à la culture scolaire québécoise présentent des défis pour la collaboration avec les parents. Un directeur raconte : « Je dis souvent que mon assemblée générale ressemble à une classe d'accueil. Une classe d'accueil, c'est des élèves qui arrivent, qui ne connaissent pas trop le système et qui s'adaptent, lentement. » (DirC1, 2018). En troisième lieu, des membres de la direction soulignent qu'en comparaison avec d'autres écoles où les parents sont très impliqués et exigeants, ceux de leur école ont plutôt ce qu'elles nomment une « confiance aveugle » envers l'école et le système d'éducation. Elles suggèrent que le bagage culturel des familles et leur niveau de défavorisation sont à l'origine de cette réalité : les parents veillent à ce que les consignes de l'école soient toujours respectées par leurs enfants, sans jamais les contester.

L'école et son équipe

Les personnes répondantes présentent leur école comme un milieu sain, sans grandes tensions entre les élèves, entre les familles ou entre les membres du personnel. Elles s'entendent pour dire qu'il y existe une culture de respect, notamment du respect de la diversité ethnoculturelle, et affirment qu'il y a peu d'enjeux liés au racisme dans leur établissement.

Les membres de la direction disent que l'équipe-école est composée de professionnel·les dynamiques et engagé·es et que les personnes enseignantes sont proactives, tant dans l'intervention avec les élèves qu'au niveau pédagogique. Elles mentionnent que malgré quelques petits accrochages occasionnels, le personnel a pour force de travailler en équipe : « Toute l'équipe est mobilisée, tout le monde travaille dans le même sens et tout le monde est investi ! Je vous dirais que la grande majorité des enseignants travaillent ensemble » (DirC2, 2020), s'exclame une répondante.

Un membre de la direction évoque le fait que bon nombre des employé·es sont également issu·es de l'immigration, ce qu'il considère comme positif. Sa collègue explique que, selon les secteurs d'enseignement, certaines équipes sont très diversifiées et d'autres moins, composées essentiellement de Québécois·es de 3^e génération et plus. Elle précise que, dans certains salons du personnel, quelques personnes auront tendance à se regrouper selon leur origine ou leur langue parlée, mais que cela n'est à l'origine d'aucun conflit. Un directeur affirme que cette diversité dans l'équipe-école a un effet positif sur la population scolaire : « Cela s'avère un plus dans la mesure où ça fait des adultes signifiants pour nos élèves. » (DirC1, 2018)

Au sujet du fort taux de diplomation des élèves, l'équipe s'entend pour dire que cette réussite est attribuable à une adaptation constante des pratiques aux élèves, aux parents, aux familles. Selon elle, cela se traduit notamment par la diversité des approches employées selon les parcours migratoires et les croyances des élèves et des parents, par le travail en équipe et par l'engagement du personnel. Par exemple, deux grands chantiers étaient en cours dans l'école en 2018 pour accompagner les élèves dans leur parcours scolaire : l'un pour la gestion des apprentissages et de la différenciation et l'autre pour la mise en place d'un milieu sain et sécuritaire pour s'assurer de préserver les acquis au niveau de la réussite.

4.3.2 Les motifs pour porter l'éducation à la sexualité

L'équipe de direction donne quelques raisons pour justifier tant sa décision de participer au projet pilote de 2017 que le maintien d'initiatives d'éducation à la sexualité dans le projet scolaire de l'école en cours depuis 2003.

L'argument majeur est qu'il s'agit d'un dossier prioritaire de la direction. En effet, l'équipe explique qu'une démarche d'éducation à la sexualité est en cours depuis plusieurs années à l'école C. Elle s'inscrit dans un désir et une mission d'égalité envers les jeunes, qui n'arrivent pas tous avec les mêmes chances à l'école, dont celle de recevoir de l'éducation à la sexualité (DirC2, 2020). Les répondant-es s'entendent sur le fait que le manque d'éducation à la sexualité est un enjeu majeur pour l'ensemble des jeunes : « il y a peu d'espace à la maison pour en discuter et encore moins de place pour le faire, donc ils peuvent se mettre à risque dans différents contextes. » (DirC1, 2018). Selon leurs dires, rien ne garantit que les élèves reçoivent une éducation à la sexualité de la part de leur famille ou que l'éducation reçue soit complète. De ce fait, elle avance que cela les amène à aller chercher l'information ailleurs, en ligne par exemple :

S'ils n'en parlent pas à la maison, ces jeunes vont apprendre avec les limites de ce qu'on peut trouver sur internet [et apprendre] que la sexualité c'est ça. Il y a un rajustement à faire. Ça fait partie du défi, et pas par rapport au fait qu'on est une école multiculturelle ou défavorisée : c'est un défi de la société actuelle auprès de tous les jeunes adolescent-es. (DirC2, 2020)

L'équipe de direction rapporte qu'il y a un grand travail d'éducation et de prévention à faire auprès des jeunes, dans une perspective de développement social et personnel, en mettant en lumière le besoin de les informer des potentiels impacts désirés et non désirés de la sexualité sur leur vie : « Ça démystifie la sexualité, parce que pour notre clientèle, pour certain-es, ce n'est pas beau : c'est laid, on n'en parle pas, c'est caché, c'est tabou. » (DirC2, 2020). Parmi les notions centrales à aborder, des membres parlent de l'intimité, du plaisir, du consentement, du respect de soi et d'autrui et de l'agir-sexuel : « Qu'est-ce qui se fait, où et comment ? Qu'est-ce qui est de l'ordre privé ? Qu'est-ce qui ne se fait pas ? » (DirC1, 2018). Un directeur souligne que les effets de cette éducation auprès de la population étudiante sont tangibles lorsque ces contenus sont vus en classe, et d'autant plus lorsqu'ils ne le sont pas. Il met aussi l'accent sur l'éducation citoyenne permettant le développement du respect et du vivre-ensemble au travers de l'éducation à la sexualité, notamment en abordant des sujets qui pourraient avoir des impacts à long terme. Il donne comme exemple le fait d'entamer une grossesse ou de contracter une ITSS à l'âge de 16 ans : « Cela peut donner des conditions particulières à vie ! » (DirC1, 2018). Il donne comme autre exemple celle d'éviter des accusations juridiques graves :

Je ne suis pas sûr que tous les jeunes savent que s'ils font une vidéo d'un acte sexuel, ça peut affecter leur avenir. Même si c'est avec leur blonde ou leur chum par téléphone, s'ils

distribuent, ils sont en train de faire la distribution de pornographie juvénile. Ça, c'est une question d'éducation. (DirC1, 2018)

Il précise que le phénomène *#moiaussi* est venu démontrer ce besoin d'éducation au respect et au vivre-ensemble, tout comme certains actes homophobes violents vécus au sein de leur établissement.

Ensuite, l'équipe avance qu'elle a aussi pour mission d'offrir une éducation à la sexualité qui tient compte de la pluralité de sa population scolaire. Un membre de l'équipe explique :

Là où parlent les caractéristiques de notre population étudiante, c'est qu'il y a moins de dialogue sur le sujet à la maison compte tenu du tabou entourant la sexualité, dans un premier temps; puis de la défavorisation dans un deuxième temps, c'est-à-dire qu'on a peut-être autre chose à faire que de parler de [sexualité] quand on est en survie. [...] Dans un milieu défavorisé et où [l'éducation à la sexualité] est tabou, l'école doit prendre le *lead*. Parce que si l'école ne le fait pas, on prend la chance que ce ne soit pas fait. (DirC1, 2018)

L'un des enjeux soulevés pour illustrer l'influence des conditions de vie dans des milieux socioéconomiquement défavorisés est le fait que, certain·es de leurs élèves, en âge d'explorer leur sexualité, n'ont pas d'espace physique pour le faire. Les répondant·es confient qu'il n'est pas rare qu'ielles aient à faire des interventions avec des jeunes qui vivent des moments intimes à même l'enceinte de l'école. L'une d'euilles explique que ce phénomène est causé par le fait que plusieurs de leurs élèves habitent avec leur famille nombreuse dans des petits appartements : « Il y a peu d'espace à la maison pour discuter de sexualité, et il y a encore moins de place pour le faire, donc ielles peuvent se mettre à risque dans différents contextes [pour vivre leur sexualité]. » (DirC3,

2020). De plus, la défavorisation soulève des enjeux matériels dans la découverte sexuelle selon l'équipe, par exemple l'impossibilité d'acheter des préservatifs et des risques accrus de recrutement par des gangs de rue.

Un autre enjeu qu'identifie l'équipe est celui des chocs de valeurs entre des jeunes et leur famille. Le fait que l'éducation à la sexualité soit un sujet délicat, qui touche les valeurs, a incité l'école à mettre sur pied des initiatives : « C'est un besoin criant à l'école, à cause de la différence des valeurs entre les élèves, de leur origine ethnique, de leur confession religieuse. Il y a beaucoup de défis à cet effet-là », confie un répondant (DirC1, 2018). À titre d'exemple, une membre de l'équipe de direction décrit la gestion d'un conflit relationnel qui impliquait deux élèves bisexuelles : « Lorsqu'on a dit : "Ça va faire, il va falloir qu'on contacte les parents", les élèves sont devenues vertes. Il ne fallait pas surtout pas qu'on en parle à leur famille ! » (DirC3, 2020). Elle explique que les jeunes avaient réellement peur que leur orientation romantique et sexuelle soit alors révélée. Un directeur ajoute que la question de l'orientation représente un choc des valeurs entre plusieurs jeunes et leur famille, avec un phénomène de double standard : « On dirait que les jeunes voudraient pouvoir l'accepter, mais qu'ils sont retenus à la maison par le fait que ça n'a pas d'allure [selon leur famille]. » (DirC1, 2018). Un répondant donne un autre exemple de choc de valeurs, celui d'une adolescente qui a rapporté être enceinte alors que l'abstinence était prônée dans sa famille :

Une fille qui est enceinte à 15 ans, alors qu'elle est supposée de ne pas avoir d'acte sexuel avant le mariage : on est ailleurs là. On gère des choses : non seulement « Je suis enceinte », mais en plus « Mon père va apprendre que j'ai déjà eu une relation sexuelle ». Il y a des enjeux quand même importants. (DirC1, 2018)

Pour l'équipe, l'éducation à la sexualité est une solution pour prévenir ce genre de situation. Enfin, en ce qui a trait aux motifs pour participer au projet pilote, l'équipe évoque le fait que l'école a été choisie, comme les écoles A et B, pour ce faire. Elle ajoute que cela représentait une opportunité, considérant les expériences acquises en éducation à la sexualité. Elle ajoute que les résultats d'un recensement auprès de leur population scolaire montrent que, depuis plusieurs années, les élèves jugent que l'éducation à la sexualité est une priorité. De plus, pour surmonter les défis nommés plus haut, les membres de l'équipe de direction interviewé-es s'entendent sur le besoin d'une éducation à la sexualité positive et complète dans leur école, une valeur qui est prônée dans le nouveau curriculum. L'une d'elles souligne qu'il offre des informations qui sont justes, neutres et adaptées aux élèves de l'école (DirC2, 2020).

Ainsi, c'est pour que les élèves aient droit à une éducation à la sexualité adaptée à leur pluralité sociale et pour approfondir l'exploration d'une éducation à la sexualité positive et complète que l'école a comme priorité d'offrir de l'éducation à la sexualité, depuis plusieurs années, alors que ce n'était pas obligatoire, et que la direction a accepté de participer au projet pilote. Voyons maintenant comment l'implantation de l'éducation à la sexualité s'est déroulée.

4.3.3 Le parcours d'implantation

4.3.3.1 Avant le projet pilote

Selon l'équipe de direction, l'éducation à la sexualité n'a jamais été interrompue dans cette école secondaire. Lorsque le cours de formation personnelle et sociale a été retiré du programme en 2003, l'infirmière de l'école s'est fait assigner de nouveaux mandats pour que l'éducation à la sexualité continue d'être offerte.

Dix ans plus tard, une nouvelle démarche a été mise sur pied afin que plus de contenus soient offerts aux élèves. Cette initiative a été prise pour donner suite aux recommandations d'un comité qui travaillait sur les habitudes des jeunes. Il était composé de membres de l'équipe de direction, de l'infirmière scolaire et éventuellement d'une personne intervenante externe, provenant du milieu communautaire. L'équipe explique que les résultats d'un sondage auprès des élèves avaient montré qu'elles se posaient beaucoup de questions sur la sexualité qu'il fallait prendre au sérieux. Cet exercice a mené à la création et à la mise en œuvre de plus d'activités en matière d'éducation à la sexualité, qui sont depuis offertes par l'infirmière scolaire et par un organisme communautaire.

Les personnes répondantes révèlent ainsi que l'éducation à la sexualité était déjà une priorité dans leur école depuis plusieurs années et que cela s'était confirmé avec les résultats du sondage aux élèves. Le projet était déjà élaboré pour répondre aux besoins nommés par les élèves et déjà bien en place dans l'école avant l'arrivée du nouveau curriculum, une période dont il est question dans la prochaine section.

4.3.3.2 Lors du projet pilote

Une membre de la direction raconte que « par un heureux hasard », le responsable du dossier au ministère de l'Éducation les avait contactées, son équipe et elle, pour les inviter à participer et qu'elles ont immédiatement accepté, considérant tous les motifs présentés plus tôt (DirC2, 2018).

Pour amorcer la démarche d'implantation du projet pilote, l'équipe a pris connaissance du nouveau curriculum. Des personnes répondantes rapportent que le premier défi se trouvait dans l'intégration des nouveaux contenus dans

leur planification. En effet, il faudrait non seulement trouver des périodes à réserver au calendrier pour chaque niveau scolaire afin d'atteindre les 10 à 15 heures prévues, mais également faire en sorte que l'entièreté des contenus serait enseignée. Le recensement de toutes les activités d'éducation à la sexualité qui se faisaient déjà dans l'école a alors été lancé. Puis, les résultats ont été comparés en comité avec le curriculum pilote :

On s'est assis pour faire le topo entre le programme qui était prévu par le Ministère et nous, ce qui avait été mis en place. On s'est rendu compte qu'il y avait beaucoup de croisements, beaucoup de choses qui se faisaient déjà. (DirC2, 2018)

Puis, une lettre annonçant la participation de l'école au projet pilote d'éducation à la sexualité a été envoyée aux familles. Bien que l'équipe de direction confie qu'elles avaient alors de grandes appréhensions⁸, elle indique n'avoir finalement reçu aucun retour après l'envoi de cette communication.

Enfin, pour cette année 2017-2018, la mise en œuvre des activités déjà en place a continué. Pour ce qui est du projet pilote, les personnes répondantes résumant cette première année comme une occasion de se familiariser avec son curriculum et d'élaborer le projet en vue d'une implantation complète.

4.3.3.3 Depuis l'arrivée du curriculum officiel, en septembre 2018

Avec l'arrivée du curriculum officiel, une directrice raconte que la démarche a été réfléchi dès le départ avec le comité déjà en place et que le premier exercice a été d'élaborer la planification de l'éducation à la sexualité pour chaque niveau pour l'année. Le gestionnaire responsable de l'éducation à la

⁸ Plus d'informations seront données dans la section portant sur les tensions (voir 4.3.4.1).

sexualité de la Commission scolaire a également été invité pour accompagner l'équipe dans ce processus :

Donc j'ai fait venir [le gestionnaire] avec mes membres du comité et moi. J'ai pris le tableau du Ministère avec selon chaque année quel contenu devait être couvert et là j'ai pris notre tableau des initiatives déjà en place et nous avons passé au travers des différentes activités qui se faisaient : les pièces de théâtre, l'enseignement en classe, les capsules, les psychoéducateurs, l'infirmière scolaire... Et avec l'aide du gestionnaire, on est allé placer ça dans le tableau d'éducation à la sexualité du Ministère, selon les niveaux. Pour se rendre compte que des choses qu'on faisait en secondaire 3, on aurait dû les faire en secondaire 2, donc on les déplaçait. On essayait aussi de comptabiliser le nombre d'heures, parce qu'on sait que le programme veut qu'on enseigne 10-15 heures par année, donc on a essayé de voir on était à combien d'heures. (DirC2, 2020)

Cet exercice a permis à l'équipe de conclure que, bien qu'il y avait des changements à apporter, plus de la moitié du programme du ministère était couverte dans la planification scolaire déjà en place.

Le deuxième a été de rapporter les avancées du projet en assemblée générale. Ce fut aussi l'occasion de préciser les besoins pour la suite, entre autres en matière de recrutement de personnel. Une répondante dit avoir d'abord présenté les attentes du ministère avec le nouveau programme, les grandes sphères de la recherche en éducation à la sexualité, puis le portrait comparatif entre ce qu'enseignait l'école et les contenus qu'il restait à couvrir :

J'ai fait une présentation PowerPoint qu'on a présentée en assemblée générale... parce qu'il faut qu'on parle à notre personnel de ce qu'on faisait à l'école et qu'on soit en mode recrutement pour mettre des initiatives en place. (DirC2, 2020)

Elle raconte que l'équipe avait invité une conseillère pédagogique en éducation à la sexualité à l'assemblée générale pour faire la présentation des pistes d'intégration des nouveaux contenus aux divers cours (éthique et culture religieuse, sciences, etc.). La conseillère avait aussi discuté du matériel, des planifications clé en main et des autres mesures d'accompagnement offertes. Cela dit, la direction relate que personne de l'équipe-école n'a démontré d'intérêt à participer au projet pilote.

Le troisième exercice a été de lancer la consultation annuelle auprès de l'équipe-école pour savoir dans quels contextes pourraient être enseignés les contenus supplémentaires d'éducation à la sexualité et qui seraient les personnes responsables de le faire. Comme personne ne se portait volontaire, le comité a décidé de faire appel à des organismes communautaires à cette fin et d'allouer un budget pour ce faire⁹.

Pour conclure à propos de la phase d'élaboration du projet d'éducation à la sexualité, la direction indique l'avoir présentée à l'équipe-école puis au conseil d'établissement. Elle ajoute que ces présentations seraient faites annuellement, en début d'année scolaire, avant l'enseignement des contenus. De fait, pour l'année 2019-2020, le même processus d'élaboration et de présentation du projet est rapporté, suivi de l'enseignement de l'éducation à la sexualité par le biais d'initiatives auprès de l'équipe et de collaborations avec l'infirmière scolaire et avec des organismes communautaires. D'ailleurs, la directrice adjointe qui est entrée en poste au début de cette même année scolaire confirme que, grâce à tout le travail d'élaboration et de planification fait dans les années antérieures,

⁹ Plus d'informations seront données dans la section sur les ajustements (voir 4.3.4.2).

elle a pu, à son arrivée, simplement faire une mise à jour et continuer ce travail avec son équipe-école. De plus, l'équipe de direction rapporte que du travail supplémentaire se poursuit en termes d'élaboration du projet, à savoir, de bonifier les pratiques déjà en place et de tenter diverses stratégies de mobilisation afin qu'un nombre accru de personnes enseignantes s'impliquent en éducation à la sexualité.

En outre, selon la direction, de plus en plus de personnes travaillent ensemble pour présenter les contenus d'éducation à la sexualité. Des répondantes évoquent par exemple que la psychologue de l'école peut maintenant accompagner les personnes enseignantes dans la préparation et dans le réinvestissement de certaines activités. Ce travail d'équipe permet d'approfondir la présentation des contenus selon les propos rapportés :

Quand on a des pièces de théâtre, ce n'est pas juste une pièce de théâtre, il y a un carnet qui vient avec. Le professeur de français fait de la préparation et fait un réinvestissement. L'infirmière vient travailler avec le professeur de français dans l'activité, ce qui fait que ça s'imbrique. Ce n'est pas juste un organisme externe qui vient, qui présente et qui s'en retourne : c'est réinvesti, c'est repris à l'interne en équipe. (DirC2, 2020)

Enfin, une membre de l'équipe (DirC3, 2020) indique aussi que leur centre de services scolaire offre de l'accompagnement et des outils par l'intermédiaire du réseau informatique interne et de la conseillère pédagogique : « Ce n'est pas nécessairement de la formation, mais plus des ressources en lien avec l'enseignement de certains contenus. ».

4.3.3.4 Pour la suite

L'équipe de direction rapporte que les activités prévues n'ont pas pu être réalisées en raison de la pandémie de COVID-19. Cela dit, la mise en œuvre de plusieurs activités a été planifiée dans le but de continuer l'implantation de l'ensemble des contenus du nouveau curriculum :

- Une tournée des classes par un organisme en début d'année;
- Une conférence sur les violences amoureuses présentée dans le cadre du cours d'éducation physique;
- La bonification de la tournée des classes sur la prévention du virus du papillome humain (VPH) par l'infirmière scolaire avec une activité de type Questions et réponses sur la sexualité;
- Une collaboration entre des enseignant·es de sciences et un organisme communautaire pour aborder certains contenus;
- Une collaboration avec un autre organisme communautaire pour informer les élèves sur les identités de genre et sur les diverses orientations sexuelles et romantiques.

Il a aussi été précisé qu'afin d'informer les parents, les informations sur le site web de l'école à propos de l'éducation à la sexualité seraient mises à jour.

Pour conclure, l'école a prévu de poursuivre la démarche annuelle mise en place et de reprendre chaque année les phases d'élaboration et de mise en œuvre telles que rapportées depuis septembre 2018. Il s'agit donc, en premier lieu, de consulter l'équipe, d'élaborer la planification et de faire la présentation en assemblée générale et en conseil d'établissement. En deuxième lieu, il s'agit de procéder à l'enseignement des contenus par des activités impliquant diverses personnes internes et externes à l'école, l'accès à plusieurs outils et

l'accompagnement de la conseillère pédagogique en éducation à la sexualité de la commission scolaire, au besoin. Pour donner suite à l'illustration de ce parcours d'implantation à l'école C, la section suivante présente les défis l'ayant criblé, les moyens de résolution et les réflexions qui s'en sont suivies.

4.3.4 Au fil du déploiement : des tensions, des ajustements et des réflexions

4.3.4.1 Un projet du Ministère qui suscite critiques, appréhensions, défis et réactions

Dans cette école où des initiatives d'éducation à la sexualité étaient déjà en place, l'arrivée du nouveau curriculum d'éducation à la sexualité a tout de même causé des tensions en lien avec le projet du Ministère, avec l'équipe-école en vue de l'enseignement du cours et avec les familles.

D'abord, de nombreuses critiques sont adressées au Ministère au sujet du projet d'implantation et de l'expérience terrain qui en découle. De prime abord, les membres de l'équipe de direction disent avoir été critiques des décisions gouvernementales au sujet du nouveau curriculum, dès l'annonce de son retour en 2015. L'un d'entre elles explique : « Au Ministère, ça a été suite à un opportunisme politique de dire : "Oui bien sûr, il faut traiter de l'éducation à la sexualité", dans la mouvance qu'on connaît tous des vagues d'agressions sexuelles. » (DirC1, 2018). Ce dernier critique le fait que le gouvernement ait décidé unilatéralement de devancer le retour de l'éducation à la sexualité alors que le programme n'était pas encore prêt et qu'il restait encore beaucoup de travail à faire pour définir les contenus ainsi que les rôles et les responsabilités des équipes-écoles et de la direction pour offrir une éducation à la sexualité complète et de qualité.

Ensuite, pour l'élaboration de l'implantation des projets pilote et officiel, l'équipe critique le manque d'encadrement, de ressources et de soutien de la part du ministère. En tant que directrice adjointe présente à l'arrivée du projet pilote en 2018, une répondante confie avoir mis du temps avant de se sentir en confiance dans le projet d'implantation : « La première année, j'étais un peu comme un chevreuil au milieu d'une route, j'étais aveuglée par tout ce qui m'arrivait en pleine face. J'avais de la misère à gérer » (DirC2, 2020). Qui plus est, sur le plan matériel, son collègue critique l'absence de ressources financières pour l'implantation, qu'il constatait lors de son entretien en 2018. L'idée de devoir trouver des personnes bénévoles pour assurer la mise en œuvre du nouveau curriculum était, selon lui, un non-sens, surtout qu'il avait déjà reçu de l'argent pour d'autres projets d'implantation.

Au sujet de la planification de l'enseignement, la direction de l'école C, tout comme celles des écoles A et B, rapporte qu'un des enjeux est le fait que la mise à jour du programme n'a pas été diffusée avant la fin de la troisième et dernière année d'essai du projet. Cela a comporté son lot de défis. Une personne interviewée en 2018 rapporte que seul un tableau résumant les thèmes était alors accessible et que cela a posé plusieurs inconvénients. Il faut d'ailleurs savoir que deux ans plus tard, alors que le programme complet était rendu, elle continuait à déplorer le manque de soutien du gouvernement pour le projet.

Un autre enjeu qu'identifie l'équipe est le fait que le projet soit obligatoire, sans être doté de cadre précis pour l'enseigner. L'un des membres de l'équipe critique le fait que le gouvernement ait soudainement ajouté 15 heures d'enseignement par année au programme de formation et qu'il se soit attendu à ce que cela se fasse miraculeusement. Une répondante renchérit que, pour

les écoles, devoir s'assurer d'offrir le programme sans avoir, pour la plupart, le personnel formé à cet effet, représente de grands défis. L'un de ces défis est le fait de devoir tout définir quant au partage des rôles et des responsabilités des personnes assignées à enseigner l'éducation à la sexualité.

Un autre enjeu concerne le recrutement de personnel. La direction affirme que « Pour faire le nombre d'heures et l'intensité des interventions désirée par le programme, on va avoir besoin d'enseignant-es ! » (DirC2, 2018), mais dit avoir de la difficulté à trouver des volontaires pour enseigner l'éducation à la sexualité. Ses propos illustrent que, tant en 2018 qu'en 2020, peu de personnes se montraient intéressées à offrir l'éducation à la sexualité et plusieurs tentatives pour pallier cette situation ont été infructueuses. L'une d'elles a été de glisser des contenus d'éducation à la sexualité dans différents cours, en faisant des liens avec les contenus du programme de formation de l'école québécoise. Cela n'a pas fonctionné : non seulement les contenus ne rejoignaient pas ceux des autres matières pour le même niveau scolaire, mais également cette façon de faire n'assurerait pas l'enseignement en profondeur des contenus d'éducation à la sexualité.

Pour terminer le rapport des critiques soulevées par l'équipe de direction de l'école C envers le projet d'implantation du ministère, les membres s'entendent pour dire que « le parent pauvre en éducation à la sexualité, c'est l'adaptation scolaire et l'accueil » (DirC2, 2020). Elles critiquent le fait que les élèves de ces programmes aient été laissés-es pour compte, aucun curriculum n'ayant été élaboré par le Ministère à leur intention. En parlant des élèves d'intégration linguistique, scolaire et sociale plus précisément, une répondante se questionne :

Les élèves sont classés sur des niveaux d'acquisition de la langue : ils arrivent chez nous et souvent, la sexualité ce n'est pas quelque chose qu'ils n'ont abordé, jamais. Et dans la classe il y a des élèves de 13 à 15 ans. Je présente quoi comme contenus ? (DirC2, 2020)

Ainsi, la direction rapporte de nombreuses critiques envers le projet d'implantation : un projet opportuniste, imposé sans consultation, dont le curriculum est resté trop longtemps incomplet, qui n'est pas adapté à l'ensemble des élèves et qui est obligatoire malgré le fait qu'il manque nettement d'encadrement et de ressources pour mobiliser du personnel à y travailler et pour soutenir la démarche d'implantation.

En deuxième lieu, l'équipe de direction rapporte que l'implantation a suscité des tensions auprès de l'équipe-école, en lien avec le manque de formation et la charge de travail ainsi que sur le plan des relations de travail. Tout d'abord, elle dit à plusieurs reprises, comme les directions des écoles A et B, que plusieurs personnes ne se sentent pas assez à l'aise ni assez formées pour enseigner ce programme. Pour illustrer ses propos, elle rapporte des conversations tenues avec des membres du personnel :

On a un défi de formation parce que les gens ne sont pas à l'aise, parce que les gens nous disent encore : « Pourquoi on n'a pas justement une enseignante qui est spécialisée là-dedans ? Un cours de sexualité prévu à la plage horaire ? Moi, je ne suis pas à l'aise, ma formation est en français du secondaire. J'ai fait le choix d'enseigner le français, pas la sexualité. » (DirC2, 2018)

Ensuite, elle explique que, pour les personnes enseignantes, devoir ajouter de nouveaux contenus à leur planification pourrait causer de la résistance. Elles souhaitent protéger leur temps de classe et doivent déjà faire des acrobaties

pour présenter l'ensemble du cursus. De plus, une membre de l'équipe ajoute que certaines tensions, qui existaient déjà entre les membres du personnel, ont été exacerbées par la mise en œuvre de l'éducation à la sexualité. Ainsi, des commentaires et des critiques se font entendre au sujet des pratiques et des approches employées par d'autres membres de l'équipe, notamment envers des enseignant·es formé·es à l'international :

Quand on arrive au volet pédagogique, il y a des fois des malaises. On a des gens, souvent les gens qui n'ont pas été formés au Québec ou en Ontario, qui arrivent avec une façon d'enseigner qui n'est pas tout à fait la même avec laquelle on est habitués. Et des fois, ça accroche. (DirC2, 2020)

À titre d'exemple, elle raconte une situation où elle a dû intervenir à la suite de ouï-dire : une enseignante rapportait qu'une autre enseignante, originaire de l'Afrique du Nord, refusait d'enseigner tout le volet en lien avec la sexualité et qu'elle trouvait cela « bien épouvantable ».

Le projet d'implantation a donc fait émerger des défis de mobilisation du personnel pour enseigner le nouveau curriculum en profondeur. Il a également généré de nouvelles tensions entre les membres de l'équipe enseignante.

En troisième lieu, l'équipe de direction confie que l'implantation a aussi soulevé des tensions auprès des élèves et de leurs familles. D'une part, à l'émergence du projet pilote, elle avoue qu'elle avait des appréhensions quant à l'étape de l'envoi de la lettre d'annonce aux parents. Des membres confient qu'ielles s'attendaient à une forte résistance de leur part. Finalement, l'une des directrices adjointes dit qu'elle a eu à traiter seulement trois demandes d'exemption entre 2017 et 2020, provenant de parents d'élèves en adaptation scolaire et sociale. Pour le reste de l'école, il n'y aurait eu qu'une seule autre

demande, à sa connaissance. Elle ajoute avoir été la seule qui a dû faire une demande assermentée, présentée au secrétariat général du Centre de services scolaire.

D'autre part, une répondante discute d'appréhensions de la part de personnes enseignantes, qui tiennent parfois pour acquis qu'il n'y aura pas d'ouverture chez les élèves face à l'éducation à la sexualité :

Il y a une perception de : « On sait bien lui, il vient de l'Afrique du Nord, je vais avoir de la difficulté à passer ces notions-là. » On a des profs qui ont d'office cette réaction-là alors que ce n'est pas toujours justifié. Ça fait qu'on est là dans les deux sens : c'est sûr que ces profs sont plus sur leurs gardes, ils ont vécu un éventail d'expériences en lien avec la pluriethnicité, qui va être plus grand que s'ils enseignaient à Rouyn-Noranda, et ça va peut-être créer des précédents. Comme ma collègue disait, ils vont peut-être avoir affaire à un contexte culturel X qui va associer la réaction à ce qu'ils ont vécu avec un autre milieu ethnoculturel et ça n'a aucun rapport, ils n'auront pas cet obstacle-là qui se génère de par leurs expériences antérieures. (DirC2, 2020)

Nonobstant ces présomptions, elle rapporte n'avoir eu vent que d'une situation où un élève s'est manifesté dans les trois dernières années, celui dont la mère avait fait la demande d'exemption au Centre de services scolaire. Elle raconte qu'il avait réagi alors que *l'Homme de Vitruve*, l'œuvre de Leonardo Da Vinci exposant un corps nu, avait été projeté en classe :

Il s'est retourné et il s'est mis à parler fort : « Allah ne veut pas que je vois ça, c'est impur... » et il s'est mis à répéter ça dans la classe, dos au tableau. Mais je pense que c'est plus lié à la particularité de l'élève qu'à une appartenance religieuse qui allait le corrompre. (DirC2, 2020)

Ensuite, l'équipe de direction rapporte que le thème de l'homosexualité est un « gros enjeu, très délicat » pour la communauté éducative. Les membres de l'équipe s'entendent pour dire que le sujet est une source de tension tant auprès des élèves que des familles. Par rapport aux parents, bien qu'ils ne se rendent pas nécessairement jusqu'à la demande d'exemption, la direction rapporte avoir été contactée à ce sujet, et ce, même avant l'implantation : « D'un point de vue anecdotique, chaque année, on a des parents qui appellent pour dire qu'on n'a pas à enseigner l'homosexualité à nos élèves », révèle un directeur (DirC1, 2018). L'une suggère que cela est explicable parce que les familles « viennent de sociétés traditionnelles qui sont très conservatrices » (DirC2, 2020). Un autre affirme que cette réalité vient de familles québécoises également, mais que la diversité ethnoculturelle ajoute en effet du défi (DirC1, 2018). Par rapport aux élèves, la direction rapporte que l'homophobie est encore présente au sein de l'école. Un répondant raconte avec regret qu'un représentant d'un organisme communautaire qui était venu animer un atelier sur les réalités LGBTQQAII2S+ a déjà été victime d'actes violents à la suite de son atelier. Une répondante fait remarquer que le phénomène d'homophobie n'est pas associé à un groupe en particulier, qu'il est généralisé : « On va souvent penser que les arabes [sont les plus homophobes], on va avoir un grand préjugé, mais ce n'est pas vrai. Il y en a d'autres cultures. » (DirC2, 2018).

Les réactions des parents et de leurs enfants face au nouveau projet d'éducation à la sexualité ont donc été moindres par rapport à ce qu'appréhendait l'équipe. Le thème de l'homosexualité reste cependant un grand défi. Enfin, comme dans les autres écoles, l'équipe mentionne que l'implantation a pris du retard depuis le début de la pandémie de COVID-19 puisque la gestion de cette dernière est devenue la priorité.

Somme toute, l'équipe de direction trace un portrait plutôt chargé des critiques de son équipe et des siennes. Lorsqu'elle fait état de l'expérience d'implantation vécue dans son école, elle dit que le projet a été déployé trop vite, avec ce qui s'apparente à de l'opportunisme politique. Selon elle, cela a nui à l'implantation. Elle ajoute qu'il manquait d'encadrement, de ressources et de fondements scientifiques au projet lors de son implantation. Cela a porté atteinte à sa crédibilité comme au recrutement des personnes volontaires pour s'y joindre. Pour le reste, la direction soutient que le projet a suscité certaines appréhensions et réactions chez les élèves et leurs familles. La prochaine section aborde les ajustements mis en place pour atténuer les tensions rapportées ici.

4.3.4.2 Se donner les moyens pour avancer

Divers ajustements ont été mis en place pour faciliter l'implantation du curriculum et la collaboration entre les membres de l'équipe-école pour ce faire et pour tenir compte des parents dans le processus de déploiement.

Premièrement, pour faciliter la démarche d'implantation de façon globale, l'équipe présente deux mesures qu'elle a mises en place. D'une part, « il y a un travail en amont qui est à refaire pour s'assurer d'une bonne implantation et pour ne pas se brûler [dans ce processus] », avance une membre de l'équipe (DirC2, 2018). Une autre mesure prise en ce sens est de faire « l'utilisation des données probantes et de la métapédagogie » dans l'élaboration du projet afin d'en démontrer la pertinence scientifique et d'en assurer la crédibilité. Selon ses propos, cette mesure répond aussi à la critique du manque de rigueur du ministère dans la façon avec laquelle il a annoncé l'arrivée du nouveau curriculum et aux enjeux qui ont découlé de la couverture médiatique peu reluisante.

D'autre part, comme personne ne se portait volontaire pour enseigner l'éducation à la sexualité lors de l'année pilote, et peu pour la suite, l'équipe s'est tournée vers des collaborations déjà existantes avec l'infirmière scolaire et des partenaires externes. Elle fait remarquer que, puisque l'école est considérée comme défavorisée sur le plan socioéconomique, elle a accès à des budgets supplémentaires et avait autorisé d'en investir une partie dans le projet. Ainsi, l'équipe a identifié les sphères du programme pour lesquelles il y avait des besoins. Elle a aussi décidé de faire affaire avec des organismes qui détenaient une expertise à parler d'éducation à la sexualité de façon intéressante et adaptée à une population scolaire diversifiée sur le plan ethnoculturel et social. Pour que le projet d'implantation ait du sens auprès des divers groupes impliqués et qu'il puisse avancer, la direction s'est assurée de ses fondements scientifiques, en amont, et a investi un budget afin d'établir toutes les collaborations nécessaires pour planifier l'offre de l'ensemble des contenus.

Deuxièmement, en ce qui a trait aux ajustements apportés auprès de l'équipe-école et, de façon similaire, à ce qui a été fait dans les autres écoles, la direction annonce qu'elle encourage le travail d'équipe au sein de son personnel. Pour commencer, elle explique qu'elle prône une approche de collaboration par équipe pédagogique, avec des rencontres hebdomadaires. Elle ajoute que cela mène parfois à des situations d'entraide et de décloisonnement entre enseignant·es, ce qui est fort utile pour éviter qu'ielles aient à enseigner des sujets avec lesquels ielles ne sont pas à l'aise. Elle donne l'exemple de deux enseignantes qui ont fait des échanges de périodes entre leurs groupes, la première étant intéressée par l'enseignement de l'éducation à la sexualité et l'autre non. Elle rapporte aussi encourager la collaboration entre les partenaires invité·es à animer les activités d'éducation à la sexualité et les enseignant·es, comme lors de la présentation d'une pièce de théâtre mentionnée plus tôt.

Pour continuer, en ce qui concerne les tensions entre certain·es enseignant·es qui en critiquent d'autres, deux répondantes affirment avoir traité ce genre de situation avec une approche neutre et en ayant le programme de formation à l'appui (DirC2, 2018; 2020). Elles expliquent que, peu importe leur origine ou leur approche, le devoir du personnel enseignant est d'assurer que les contenus prescrits par le programme soient enseignés et que les élèves réussissent. Ainsi, les répondantes expliquent qu'en tant que direction, elles assument leur rôle d'accompagner les membres de leur équipe et de rencontrer les enseignant·es lorsque ces critères ne sont pas atteints, afin de proposer des ressources pour qu'elles s'améliorent. Elles ajoutent qu'elles ont également le devoir de faire cesser toute attaque qui pourrait survenir quant à leur façon d'enseigner ou à leur personne. Qui plus est, pour que les membres de l'équipe-école se sentent plus à l'aise, la direction affirme valoriser le travail d'équipe entre toutes les personnes impliquées et volontaires pour le faire, à la fois entre les membres de l'équipe et avec des partenaires externes. De plus, afin d'atténuer certaines tensions entre des membres, elle privilégie une approche neutre avec l'ensemble des enseignant·es, axée sur la prestation de l'emploi et sur la réussite des élèves.

Troisièmement, la direction énonce diverses mesures élaborées pour ajuster l'éducation à la sexualité à la population scolaire et aux familles. Considérant le phénomène médiatique entourant le retour de l'éducation à la sexualité, elle indique avoir commencé par réfléchir au poids des mots dans les communications avec les parents. Cela avait pour but de « faire passer l'information sans créer une vague de protestations » (DirC1, 2018), et ce, tant à l'occasion de l'annonce de la participation au projet pilote que des communications ultérieures. De plus, dans les situations où la direction a dû s'entretenir avec des parents réfractaires, diverses stratégies ont été utilisées.

Une directrice dit que de 2018 à 2020, elle a produit des documents explicatifs du programme pour chaque niveau. Elle explique qu'elle a fait ce travail afin d'offrir des informations justes aux parents et que ces documents sont remis à la pièce lorsqu'un parent manifeste une opposition ou a de questionnements. Elle ajoute que l'école a mis un protocole en place pour gérer ces situations :

On avait un protocole à respecter : de parler au parent par téléphone; lui donner une rencontre; présenter les informations et lui expliquer ce que c'était. Je lui remettait la documentation que j'imprimais à l'avance », raconte-t-elle. (DirC2, 2020)

Le site web de l'école avait également été mis à jour pour donner des informations justes lorsque le dossier était à l'avant-scène dans les médias. Quant au traitement des demandes d'exemption, la directrice adjointe qui a eu à en gérer explique que dans le cas de deux d'entre elles, une simple discussion avec les parents a su calmer le jeu. L'un des parents a tout de même dit : « Je vais demander à mon fils qu'il me le dise à l'avance, je ne veux pas qu'il y assiste » (propos rapporté par DirC2, 2020) en fin de discussion, mais la répondante raconte que le fils en question n'en a pas parlé à ses parents et qu'il a assisté au cours. Dans le troisième cas, celui de la mère qui avait fait une demande d'exemption assermentée au Centre de services scolaire, la demande a finalement été refusée. La mère aurait alors mentionné qu'elle n'enverrait pas son fils à l'école les jours où il y aurait de l'éducation à la sexualité. Une répondante rapporte lui avoir alors répondu en lui faisant valoir le caractère obligatoire de la scolarité :

Écoutez madame, vous êtes la mère je ne vous dirai pas quoi faire, mais la fréquentation scolaire est obligatoire, dans la mesure où on ne sait pas toujours quand est-ce que ces contenus-là vont venir et ça se peut que votre fils ne puisse pas vous le dire à l'avance. (DirC2, 2020).

Elle ajoute que cet élève a quitté l'école depuis, mais ne mentionne pas s'il y avait un lien de causalité avec cet évènement. En plus de ce travail d'information, l'équipe mentionne qu'il y a aussi un travail de démystification à faire auprès des familles. Elle explique que les perceptions de la sexualité et de l'éducation à la sexualité varient d'une famille à l'autre, particulièrement auprès des familles issues de la diversité ethnoculturelle, et qu'il y a un devoir d'adaptation à faire en ce sens :

Ça représente un défi d'expliquer le propre de pourquoi on fait [l'éducation à la sexualité]. On parlait tantôt d'éducation à la citoyenneté, en faire un citoyen responsable, etc. Ce n'est pas d'office perçu de cette façon-là... Il y a des milieux québécois où c'est présent, il y a de l'homophobie pareil si tu vas au Lac-Saint-Jean, mais ce n'est pas du même ordre, du même degré, je pense. Quand il y a de la pluriethnicité, ça ajoute un degré parce que les perceptions d'une religion ou d'une culture à l'autre en lien avec ce sujet-là vont varier. Et il faut s'y adapter. (DirC2, 2020)

Elle explique que cela commence par adapter les explications des pourquoi et des comment de l'éducation à la sexualité. Cela consiste aussi à déconstruire de fausses croyances, à commencer par l'idée que l'éducation à la sexualité se résume à parler de l'acte sexuel, par exemple. Pour y arriver, elle affirme qu'il faut informer les parents sur la vision élargie du programme, qui vise à enseigner aux élèves à vivre leurs relations de façon respectueuse et responsable, par exemple :

Je me suis rendu compte qu'il y a une mauvaise perception du programme. J'essayais d'expliquer à la mère : « Vous savez, vous êtes mariée, vous avez des enfants. Votre fils, vous voulez qu'il fasse un bon fils. » Elle a dit : « Pour moi, la sexualité, c'est la famille. » Je lui ai dit : « Parfait, mais à part la famille, vous voulez que votre fils soit un bon conjoint, un bon père, qu'il respecte sa conjointe, qu'il soit à l'écoute... » Et là je me suis rendu compte que tout le volet affectif, la relation saine, amoureuse, pour eux c'est quelque chose comme d'acquis. Tu te maries et ça vient tout seul. (DirC2, 2018)

De plus, l'équipe souligne le besoin d'adapter l'éducation à la sexualité et les contenus aux besoins et aux réalités des élèves de leur école, en nommant par exemple la virginité avant le mariage et le manque d'espaces sains pour la sexualité dans les quartiers défavorisés. Les membres mentionnent également qu'en termes de référents culturels, leur population scolaire a peu de contact avec la culture francophone et beaucoup plus avec la culture populaire américaine.

Pour ce qui est des tensions soulevées tant auprès des élèves que de leurs familles au sujet de l'homosexualité, deux répondantes affirment avoir choisi d'inviter un organisme externe spécialisé en la matière pour en parler en classe. Elles racontent que cet ajustement a nécessité beaucoup d'organisation :

C'était vraiment un gros projet, organiser la visite [de l'organisme spécialisé sur les enjeux LGBT]. Ce n'était pas la période pendant laquelle l'organisme était là le travail, c'était l'avant et le après. On devait vraiment menacer les élèves de conséquences sévères s'ils étaient impolis et on prenait les présences de manière rigoureuse. J'en ai vu qui avaient le teint foncé devenir toute sorte de couleurs : pour les élèves, c'était vraiment un gros challenge entendre parler d'homosexualité. (DirC3, 2020)

Ainsi, pour délier les tensions suscitées auprès les familles, l'équipe de direction dit avoir pris le temps de communiquer avec les parents. Elle souligne avoir discuté avec ceux qui démontraient de l'opposition, ce qui consistait d'abord et avant tout à démystifier ce qu'est l'éducation à la sexualité telle que proposée dans le nouveau curriculum. Elle précise avoir convié un organisme spécialisé en la matière pour traiter d'un sujet délicat auprès de certaines personnes, l'homosexualité. Elle note également que le Centre de services scolaire a été d'un grand soutien pour gérer les tensions avec les parents, notamment par l'élaboration d'un protocole.

Enfin, pour conclure sur l'ensemble des ajustements mis en place pour faciliter le déploiement du projet, les propos des personnes répondantes montrent que l'une des mesures significatives a été d'investir du temps pour qu'il puisse être déployé convenablement et être mieux reçu par la communauté éducative. L'investissement d'argent et le travail de recherche de ressources supplémentaires ont aussi été des mesures concrètes et efficaces. La prochaine section présente d'autres réflexions sur la démarche.

4.3.4.3 En rétrospective : de nombreuses recommandations

En faisant un retour sur l'expérience, les membres de l'équipe ont évoqué divers éléments qui ont facilité le processus de déploiement, des pistes de ce qui pourrait être fait pour l'avenir et d'autres réflexions entourant ce processus.

En ce qui concerne la démarche d'implantation à proprement parler, l'équipe de direction est fort critique, comme mentionné plus tôt, face au peu de soutien offert par le ministère. Elle souligne toutefois plusieurs éléments positifs qui ont contribué à ce que le projet puisse se déployer quand même. Premièrement, l'accompagnement du Centre de services scolaire a été un facteur facilitant au

déploiement, à commencer par la tenue d'une table de concertation entre les écoles du primaire et entre celles du secondaire lors de la première année du projet. Une répondante qui y a participé raconte qu'au cœur des échanges, il était question de la manière dont le programme était mis en place dans les différentes écoles et des différents facteurs facilitants et des obstacles dans les milieux. L'utilisation des ressources complémentaires offertes avait aussi été abordée. La directrice fait remarquer qu'il est dommage qu'une seule rencontre ait eu lieu et espère qu'il y en aura d'autres.

L'équipe de direction parle aussi avec reconnaissance du soutien offert par le Centre de services scolaire pour l'étape de l'élaboration : « Que la conseillère pédagogique soit disponible a été très aidant pour faire le topo et faire le ménage dans notre programme d'éducation à la sexualité. » (DirC2, 2020) Le fait que le Centre de services scolaire ait finalement offert du soutien après 2018 pour la gestion des parents qui souhaitaient retirer leur enfant des cours d'éducation à la sexualité a été une grande aide également selon une répondante : « On nous a enlevé l'odieuse de prendre la décision finale. Ça nous protégeait aussi parce que c'était fait par les avocats de la Commission scolaire et tout. » (DirC2, 2020).

Deuxièmement, l'équipe parle avec fierté de sa vision de l'éducation à la sexualité et de l'avancement de la démarche d'implantation dans son école. Selon ses dires, le fait que l'offre de ce cours réponde à un besoin nommé par les élèves et qu'elle soit vue comme une priorité par l'équipe a grandement contribué à ce que le projet soit pris au sérieux et que du temps, de l'énergie et de l'argent y soient investis. Des répondantes s'entendent pour dire que la formule d'implantation élaborée est « efficace et raisonnable » (DirC3, 2020) :

Déjà qu'on mesure [les besoins des élèves] au départ là, moi je pense que c'est déjà une bonne pratique. Dans le sens où on pourrait juste partir avec : « Voici le programme, voici les activités », et faire descendre ça en approche *top-down*, sans se poser de questions. Mais non ! Là, on questionne les élèves, on fait une enquête qui est validée, on analyse le résultat, on oriente nos actions en fonction de ça. Je pense que déjà, il y a une super bonne démarche qui est faite avec ça. Donc on pourrait la compléter avec une intégration à la fin. On a plusieurs priorités qui sont concurrentes, mais qu'on organise nos actions en fonction de ce qu'on mesure sur le terrain est déjà une très bonne pratique. (DirC2, 2020)

Elles ajoutent avoir mis beaucoup d'efforts pour relever le défi de planifier l'enseignement de l'ensemble des contenus non seulement avec tout ce qui leur était accessible, mais également en effectuant un travail de recherche pour des ressources supplémentaires, ce qui a mené à l'établissement de nouveaux partenariats avec des organismes externes.

Troisièmement, plusieurs recommandations à l'intention du Ministère émergent des discours des membres de l'équipe de direction. Une piste qu'elles identifient pour faciliter le déploiement du programme est de mettre le projet en priorité. Elles s'entendent aussi pour dire qu'avoir accès à plus d'encadrement et d'accompagnement de sa part, ainsi que de celle des centres de services scolaires, aiderait à accélérer et à optimiser son implantation dans l'ensemble des écoles. À cet effet, l'équipe avance que des changements sont nécessaires : il faut non seulement que le Ministère offre plus d'accompagnement aux équipes-écoles, mais aussi dans le programme, en encadrant davantage l'enseignement des contenus. De fait, comme à l'école B, l'équipe soutient qu'il faut réserver du temps pour ce faire : « Si on veut vraiment que ce soit obligatoire, il faut qu'il y ait un temps d'enseignement protégé et que

ce soit organisé parce que sinon on le fait pour le faire, mais ce n'est pas toujours bien fait. » (DirC3, 2020).

Concrètement, des membres suggèrent d'incorporer des contenus d'éducation à la sexualité dans d'autres disciplines, de façon transversale, afin que cela touche l'ensemble des élèves et n'occasionne pas de charge supplémentaire pour les enseignant·es. Une piste pour cela est d'en mettre au programme de l'éducation à la citoyenneté, un cours dont l'arrivée a été annoncée dans les médias pour remplacer le cours d'éthique et culture religieuse. Une autre piste est d'inclure des contenus dans des épreuves ministérielles. À titre d'exemple, une personne dit que le sujet du développement durable était la thématique des examens du Ministère en français quelques années plus tôt. Deux répondantes avancent que cela offrirait un contexte gagnant pour assurer que des contenus soient offerts : « Je sais qu'on n'enseigne pas pour évaluer, mais ça a beaucoup d'impact pour les enseignants quand on parle d'évaluation. » (DirC3, 2020).

Quatrièmement, l'équipe avance des pistes pour la suite du projet. Une question à laquelle l'équipe de 2020 a réfléchi est celle de l'évaluation du projet. Le questionnaire sur les habitudes de vie aux élèves sera passé à nouveau aux élèves en 2020, ce qui permettra de saisir l'évolution des besoins et des questionnements auprès des nouvelles cohortes, notamment de voir si les questions sur la sexualité restent des priorités. Cela dit, une répondante indique qu'aucune mesure directe de l'impact de l'implantation auprès n'est prévue :

Oui, on va questionner les élèves et on va prendre la perception des enseignants, mais on ne peut pas revoir nos pratiques et les améliorer parce qu'on les mesure peu. On produit un bilan de ce qu'on a réalisé à la fin de l'année, mais il n'y a pas une évaluation au service de l'enseignement ou au service de l'apprentissage. Je pense que si on avait eu des

problèmes majeurs, on serait déjà au courant avec la formule qu'on a développée et il y a des ajustements qui auraient été faits. Mais si on voulait faire des ajustements fins, peut-être que ça pourrait faire partie de nos défis. (DirC3, 2020)

Qui plus est, elle avance qu'il serait bénéfique que les personnes qui offrent des services, que ce soit pour un organisme ou un·e enseignant·e, se servent d'outils pour valider ce que les élèves retiennent de leurs activités et ainsi évaluer leur enseignement en vue de l'adapter. Sa collègue et elle s'entendent toutefois pour dire que la mise en place d'un tel processus d'évaluation n'est pas une priorité pour l'instant dans leur établissement, considérant le modèle d'implantation déjà mis en place, qui permet de cerner les tensions qui surviennent et de les apaiser, selon elles.

Ainsi, la direction indique que, malgré l'implication déficiente du ministère de l'Éducation dans le projet, elle a pu implanter efficacement le nouveau curriculum grâce à la priorité accordée au projet, aux efforts de toute l'équipe et à l'accompagnement du Centre de services scolaire dans leur processus. Elle fait également part de nombreuses recommandations au Ministère en vue d'optimiser et de terminer l'implantation. Enfin, elle propose comme piste d'amélioration de la démarche qu'il serait pertinent d'évaluer l'impact du programme à cet effet, bien que cela ne soit pas prioritaire pour l'instant.

Ensuite, en ce qui concerne l'implication de l'équipe-école dans le projet d'implantation, la direction avance qu'une solution pour mobiliser plus de membres du personnel est de continuer l'implantation, étape par étape, en bonifiant l'offre de formation et de ressources. Selon une répondante, il est important de ne pas brusquer les gens ni d'imposer l'enseignement à quiconque « parce que sinon, ça va être une levée de boucliers et on n'y arrivera pas »

(DirC2, 2020). L'équipe responsable du projet en 2020 propose plutôt pour la suite de cibler les besoins et les zones de vulnérabilité propres à leur école et d'y aller par priorité, comme elle le fait annuellement depuis 2017 :

On ne peut pas aller chercher toutes les ressources pour toutes les sphères. Donc, si on veut être efficaces, on doit cibler nos lacunes. [...] Tu peux y aller de manière plus ciblée si tu connais les profs. Moi j'irais comme ça. Il faut être... rusées dans notre approche, d'une certaine manière, et en cibler certains pour ne pas décourager personne avec la lourdeur de la tâche. (DirC2, 2020)

Sur une note d'espoir, sa collègue renchérit :

Parmi les conseils, il y avait quelque chose au départ qui était une bonne idée : faire une enquête sur ce qui est déjà fait. [...] C'est très rassurant : il y a plein de choses qui se font déjà. Et ensuite : *small is beautiful*. On y va, peu à peu, et on pallie là où il y a vraiment de grandes lacunes. Parce que si on le prend dans son ensemble, ça peut être effectivement décourageant. Tout est une question de posture. (DirC3, 2020)

Les membres de la direction s'entendent sur le fait qu'un défi de formation se pose afin de permettre aux enseignant·es de développer leur aise et leurs compétences en vue d'offrir le programme. Considérant le contexte d'hypercroissance de la population scolaire montréalaise et la pénurie de personnel, un répondant précise que le défi est double : celui de trouver les moyens de former les gens alors que le temps manque et celui de faire avec de plus en plus de nouveau·elles enseignant·es qui ne détiennent pas de brevet en éducation ou qui sont issu·es de l'immigration récente. Comme exemple de scénario, un directeur évoque celui d'un scientifique marocain qui deviendrait enseignant de sciences au secondaire :

Ce n'est pas nécessairement quelqu'un qui va être à l'aise si sa dernière expérience de l'école secondaire est au Maroc il y a 20 ans. On a nécessairement un écart. Donc, il faut former ces gens, il faut les accompagner et il faut s'assurer qu'ils deviennent habiles à traiter les sujets chauds, sensibles plutôt. (DirC1, 2018)

Comme pistes pour résoudre ces défis, les membres songent à :

- Ajouter des cours de didactique de l'éducation à la sexualité dans la formation initiale en enseignement;
- Proposer la formation continue offerte par le centre de services scolaire;
- Inclure des notions sur l'éducation à la sexualité dans la trousse de bienvenue et la formation d'accompagnement des personnes nouvellement employées;
- Revoir la nature de l'insertion professionnelle.

Au sujet de la dernière piste, un directeur explique qu'une mise à niveau des pratiques pédagogiques comme critère d'insertion ferait en sorte que l'ensemble des personnes enseignantes nouvellement engagées aient les compétences minimales pour offrir le cours, en ajoutant les compétences en éducation à la sexualité.

Les personnes répondantes proposent ainsi comme pistes pour la suite du déploiement dans leur école de continuer l'implantation étape par étape, en y allant par priorités et en trouvant des moyens pour offrir davantage de formation aux personnes enseignantes, particulièrement celles qui sont sans brevet ou issues de l'immigration récente.

Enfin, en ce qui a trait à la relation avec la population scolaire et les familles lors du déploiement, l'équipe fait plusieurs réflexions. Pour commencer, au sujet de

la collaboration école-famille, la direction a réfléchi au fait qu'elle n'a reçu aucun commentaire de la part des parents à l'annonce du projet pilote. D'abord, un membre souligne qu'il faut faire attention à ne pas interpréter cela comme un accord unanime de la part des parents : « Je n'ai eu aucun retour. Peut-être était-ce une question de compréhension de la langue ? » (DirC1, 2018). En effet, l'équipe affirme que la barrière linguistique présente des défis dans les communications aux familles. Elle évoque à titre d'exemple le fait que les messages doivent être rédigés exclusivement en français pour respecter les politiques de son centre de services scolaire, ce qui ne garantit pas leur compréhension par les parents.

Ensuite, la directrice adjointe entrée en poste pour l'année 2019-2020 souligne que, de son côté, elle n'a eu à traiter aucune opposition de la part des parents dans son secteur de l'école. Elle précise toutefois que les activités étaient prévues pour la deuxième partie de l'année, époque où la pandémie de COVID-19 est survenue. Elle reconnaît également qu'aucune communication n'a été envoyée aux parents pour les informer de la planification de l'éducation à la sexualité pour l'année. Finalement, une partie de l'équipe a l'impression qu'il y a eu plus de réactions au primaire qu'au secondaire à l'annonce du projet. En faisant référence aux familles immigrantes, des répondant·es lancent l'idée que c'est parce que les adolescent·es « comprennent rapidement l'écart qu'il y a entre leurs parents et eux [et qu'ils] sont habiles à gérer » (DirC1, 2018) ce genre de situation qu'il n'y a pas eu beaucoup d'opposition. Elles ajoutent que cela fait partie de la construction identitaire des jeunes que d'accepter ce que propose la société d'accueil, que ces jeunes sont élevé·es au Québec, qu'elles veulent faire partie du « nous » et recevoir cette éducation à la sexualité même si leurs parents ne seront probablement jamais d'accord.

Au cours de ces réflexions sur la réaction des parents, des membres avertissent que la faible participation des parents dans les activités de l'école comporte le risque qu'ils soient moins pris en considération. Ces répondant·es s'entendent sur la nécessité) de faire un travail d'information et de consultation adapté à ces familles. À ce sujet, un répondant admet qu'il n'est pas dans la culture de l'école d'aviser les parents de tout ce qui s'y passe comme changements, nouveautés et activités, du moins pas autant que dans d'autres écoles :

Les parents ne vont pas d'emblée s'offusquer si on ne les avise pas... par incompréhension de la langue, par le fait aussi qu'il y a plusieurs familles nombreuses et que ces gens-là travaillent souvent là de soir et de week-end pour essayer de subvenir aux besoins des leurs. Donc des parents moins présents. Cela fait en sorte qu'on peut voir qu'on va avoir moins de considération pour le partenariat avec le parent, parce qu'il est moins exigeant. (DirC1, 2018)

Comme piste d'amélioration, l'équipe de direction prône l'adaptation et l'utilisation d'une diversité d'approches :

[L'éducation à la sexualité] demande aussi des approches très différentes : diversité culturelle auprès des parents, des élèves, selon les parcours migratoires, selon les croyances. Et il y a de l'adaptation à faire là, il faut être en constante adaptation. On approche ces élèves-là et leurs parents aussi. C'est sûr que le dossier sexualité tombe dans ce créneau-là aussi, donc il faut en tenir compte. (DirC2, 2018)

Selon l'équipe, cela signifie développer une meilleure collaboration avec les familles, en travaillant avec des valeurs de base comme l'égalité, le respect et la bienveillance. À cette fin, un répondant avance qu'il faut investir des efforts pour informer et consulter les parents, en tenant compte de la barrière linguistique et du fait que plusieurs d'entre elles ne peuvent pas participer en

personne à la vie scolaire de leur enfant : « Ça nous demande d'avoir une espèce de vigilance et de s'assurer qu'on intervient auprès du parent », confie-t-il (DirC1, 2018).

Pour continuer, en ce qui concerne les élèves, l'équipe croit que l'école a le devoir d'adapter l'éducation à la sexualité à leurs intérêts et à leurs besoins. En faisant un parallèle avec les pistes nommées pour impliquer le personnel enseignant, elle évoque qu'il faut que les informations offertes soient intéressantes et cadrées pour que les élèves prennent le cours au sérieux.

Pour ce qui est du climat scolaire en général, un élément important pour les élèves et leurs parents qui est ressorti est la présence significative de personnes issues de la diversité ethnoculturelle au sein du personnel de l'école. L'équipe a aussi souligné qu'une telle présence aurait une incidence positive sur le déploiement de l'éducation à la sexualité, tel que souligné dans le parcours de l'école A. Selon une répondante, des membres de l'équipe-école issues de la diversité ethnoculturelle jouissent d'une notoriété particulière auprès de certain·es élèves, plus précisément auprès de ceulles qui affirment avec conviction que des adultes d'un autre groupe culturel ne peuvent pas comprendre leur réalité. Elle raconte, à titre d'exemple, que, bien qu'elle vive et travaille depuis longtemps dans un quartier fortement pluriethnique, des élèves musulmans lui ont déjà dit qu'elle ne pouvait les comprendre parce qu'elle était une « madame blanche » et sont allés se confier au technicien en éducation spécialisée qui était d'origine haïtienne.

Enfin, l'équipe confie que la question de l'orientation sexuelle et de l'homophobie entre les jeunes est souvent abordée au sein de l'équipe-école. Cela dit, bien que l'homophobie entre les élèves, ainsi qu'avec des personnes

extérieures tel que mentionné plus tôt, soit au cœur de plusieurs interventions, un répondant fait remarquer qu'il n'a pas eu d'échos de tensions entre des élèves et des membres du personnel. Il souligne d'ailleurs qu'il voit d'un bon œil le fait que des membres du personnel enseignant et de la direction s'affichent ouvertement comme homosexuel·les dans l'école. Il avance que cela représente une bonne occasion de démystifier la réalité de la pluralité des orientations et de l'humaniser : « Ce n'est pas "un homosexuel", c'est le professeur Paul. » (DirC1, 2018).

Somme toute, plusieurs réflexions sont en cours auprès de l'équipe en ce qui a trait à la population scolaire et aux familles. D'abord, l'équipe a tenté de comprendre le peu d'opposition parentale face au projet. De ces réflexions ressort l'idée que la faible participation des parents dans les activités de l'école comporte le risque qu'ils soient moins pris en considération dans le processus et la nécessité de prendre en compte, d'informer et de consulter l'ensemble des familles. L'importance d'offrir une éducation à la sexualité qui soit cadrée et adaptée aux intérêts et aux besoins des élèves émerge également des discussions. De plus, l'équipe considère que la présence de personnes issues de la diversité au sein du personnel est significative dans l'école, entre autres, dans le cadre de ce projet. L'acceptation de la pluralité des orientations et des identités de genre reste un enjeu à mettre en priorité.

Pour résumer le déploiement de l'éducation à la sexualité dans cette école secondaire fortement plurielle sur les plans social et ethnoculturel, l'équipe de direction indique que l'école avait déjà de l'expertise en la matière à l'arrivée du projet pilote. Pour de nombreux motifs, les activités d'éducation à la sexualité n'avaient jamais cessé dans cette école, notamment pour répondre à des besoins nommés par les élèves et pour que l'ensemble des jeunes ait droit à une éducation à la sexualité de qualité, adaptée à leurs réalités. Les personnes répondantes disent avoir travaillé avec un comité composé de divers-es représentant-es de la communauté scolaire pour élaborer le projet, tout comme avec une infirmière et une intervenante communautaire. Elles annoncent d'ailleurs avec fierté avoir réussi à planifier l'enseignement de l'ensemble des contenus du nouveau programme et que des ajustements ont été prévus pour que tout puisse être mis en œuvre malgré le contexte de COVID-19.

Au travers du récit de leur expérience, les personnes rencontrées émettent plusieurs critiques envers le Ministère et son projet d'implantation. Elles soulignent que l'arrivée du projet était soudaine, sans aucune consultation, et qu'elle manquait d'encadrement, de ressources et d'informations complètes. Elles soutiennent que cela a occasionné des difficultés de recrutement et des tensions au sein de leur équipe. Du côté des familles, peu d'oppositions ont été rapportées par rapport à ce qui était appréhendé. Toutefois, l'homosexualité est un sujet qui suscite des désaccords, selon leurs propos. Enfin, pour répondre au défi de l'implantation et veiller à ce que le projet soit solide, du travail a été fait pour développer de nouveaux partenariats avec des actrices externes en plus de ceux déjà en place.

En annexe se trouve un tableau sommaire qui présente le portrait de l'école, de son équipe et de la population qu'elle dessert, tel qu'illustré par les membres de

sa direction qui ont participé aux entretiens. Il s'y trouve également les grands traits du parcours d'implantation de l'éducation à la sexualité au sein de l'établissement, soit les raisons qui ont justifié de porter le projet, les étapes de la démarche, les tensions et les ajustements qui l'ont marqué et les réflexions qui en découlent (voir *Tableau 4.3*).

Nous en arrivons maintenant aux résultats de la quatrième école participante, ceux qui concernent l'expérience de déploiement à l'école secondaire D.

Tableau 4.3 : L'école C, par ses personnes participantes, un sommaire

Le portrait de l'école et de sa communauté	
La population scolaire	<ul style="list-style-type: none"> • Quasi-majorité d'élèves issu·es de l'immigration de 1^{re} et de 2^e génération, sans groupe majoritaire • Forte réalité allophone, notamment arabophone • Hausse de 40 % de la population d'élèves nouvellement arriv·es en 2018 • Forte présence d'élèves réfugié·es • Grande précarité économique, avec un indice de défavorisation très élevé • Taux de décrochage scolaire faible, taux de réussite et de diplomation élevés • Bon vivre-ensemble entre les élèves • Familles ayant à cœur la réussite de leurs enfants, mais peu d'entre elles peuvent s'impliquer dans la vie scolaire de leur enfant
L'école et son équipe	<ul style="list-style-type: none"> • Équipe-école très diversifiée, avec une forte présence d'enseignant·es originaires de l'Afrique du Nord • Vivre-ensemble très développé au sein de l'équipe malgré quelques petits accrochages • Personnel mobilisé qui travaille ensemble • Prise en considération constante de l'adaptation des pratiques aux élèves et aux familles

Les motifs pour porter l'éducation à la sexualité	
Avant l'arrivée du projet pilote	<ul style="list-style-type: none"> • Pour que l'ensemble des élèves aient droit à de l'éducation à la sexualité équitable et de qualité • Dans une perspective d'éducation citoyenne et de réduction des risques • Pour répondre aux réalités socialement plurielles de la population scolaire • Parce qu'il s'agit d'un sujet délicat, qui touche les valeurs • En réponse à un besoin d'éducation à la sexualité nommé par la population étudiante
À l'adoption du projet pilote	<ul style="list-style-type: none"> • L'école a été invitée à participer par sa commission scolaire « par un heureux hasard » • Pour développer une éducation à la sexualité plus positive et plus complète
Le parcours d'implantation	
Avant le projet pilote	<p>Programme d'éducation à la sexualité en place depuis plus de 10 ans</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Embauche d'une infirmière scolaire pour l'éducation à la sexualité 2. Administration d'un sondage aux élèves sur leurs habitudes de vie cinq ans plus tard 3. Mise sur pied d'un comité de travail sur les habitudes de vie des élèves 4. Renouvellement de la démarche d'éducation à la sexualité vers un mode plus préventif pour donner suite aux résultats du sondage 5. Établissement d'une collaboration avec un organisme communautaire et embauche d'une intervenante 6. Élaboration et mise en œuvre de nouvelles activités d'éducation à la sexualité
Du projet pilote	<ol style="list-style-type: none"> 1. Proposition de la part de gestionnaires de devenir école pilote 2. Adoption immédiate de la participation au projet 3. Familiarisation avec le nouveau curriculum et analyse comparative avec les initiatives déjà en place dans l'école 4. Envoi d'une lettre d'annonce aux parents 5. Poursuite de l'élaboration du projet pilote et de la mise en œuvre des initiatives déjà en place

Du curriculum officiel	<ol style="list-style-type: none"> 1. Analyse comparative des contenus du curriculum officiel et des initiatives déjà en place 2. Présentation du projet en assemblée générale et recrutement 3. Consultation de l'équipe-école et recrutement 4. Établissement de partenariats avec des organismes externes pour offrir les contenus manquants 5. Élaboration de la planification avec le comité responsable 6. Présentation de la planification au conseil d'établissement 7. Mise en œuvre des activités 8. Poursuite des réflexions et de l'élaboration de stratégies 		
Pour la suite	<ol style="list-style-type: none"> 1. Poursuite de la démarche de déploiement : <ol style="list-style-type: none"> a. Consultation de l'équipe b. Élaboration de la planification annuelle, avec souci d'actualisation et d'implication de l'équipe-école c. Présentation de la planification en assemblée générale et au conseil d'établissement d. Mise en œuvre de la planification, avec outils et accompagnement 2. Mise à jour des informations sur l'éducation à la sexualité sur le site web de l'école 3. Évaluation des nouvelles priorités des élèves et de la portée du projet avec l'administration d'un nouveau questionnaire 		
Au fil des parcours			
Des obstacles et des sources de tension	<table border="1"> <tr> <td data-bbox="440 1312 646 1778">Par rapport au projet d'implantation</td> <td data-bbox="646 1312 1451 1778"> <ul style="list-style-type: none"> • Le retour de l'éducation à la sexualité a été précipité et décidé unilatéralement : c'est de l'opportunisme politique • L'encadrement, les ressources et le soutien sont insuffisants • Le curriculum était incomplet lors du projet pilote et au début de l'implantation officielle • Le fait d'avoir à définir le cadre d'enseignement de ce cours obligatoire est une charge supplémentaire lourde • Le recrutement et la nécessité d'assurer que l'ensemble des contenus soit enseigné avec le temps et l'intensité requise constituent des défis • L'adaptation scolaire et l'accueil sont « le parent pauvre en éducation à la sexualité » </td> </tr> </table>	Par rapport au projet d'implantation	<ul style="list-style-type: none"> • Le retour de l'éducation à la sexualité a été précipité et décidé unilatéralement : c'est de l'opportunisme politique • L'encadrement, les ressources et le soutien sont insuffisants • Le curriculum était incomplet lors du projet pilote et au début de l'implantation officielle • Le fait d'avoir à définir le cadre d'enseignement de ce cours obligatoire est une charge supplémentaire lourde • Le recrutement et la nécessité d'assurer que l'ensemble des contenus soit enseigné avec le temps et l'intensité requise constituent des défis • L'adaptation scolaire et l'accueil sont « le parent pauvre en éducation à la sexualité »
Par rapport au projet d'implantation	<ul style="list-style-type: none"> • Le retour de l'éducation à la sexualité a été précipité et décidé unilatéralement : c'est de l'opportunisme politique • L'encadrement, les ressources et le soutien sont insuffisants • Le curriculum était incomplet lors du projet pilote et au début de l'implantation officielle • Le fait d'avoir à définir le cadre d'enseignement de ce cours obligatoire est une charge supplémentaire lourde • Le recrutement et la nécessité d'assurer que l'ensemble des contenus soit enseigné avec le temps et l'intensité requise constituent des défis • L'adaptation scolaire et l'accueil sont « le parent pauvre en éducation à la sexualité » 		

		<ul style="list-style-type: none"> • L'implantation a été ralentie puisque la gestion de la pandémie de COVID-19 était prioritaire
	Par rapport à l'équipe-école	<ul style="list-style-type: none"> • Les gens ne se sentent pas assez à l'aise et formés pour enseigner ce programme • L'ajout de nouveaux contenus à leur planification déjà chargée est lourd à gérer • Des commentaires et des critiques entre des membres de l'équipe enseignante se font entendre, notamment à l'égard des personnes formées à l'international
	Par rapport aux élèves et à leurs familles	<ul style="list-style-type: none"> • L'équipe de direction et les enseignant·es ont vécu des appréhensions en vue de la réception du projet par les élèves et leurs parents • Quatre parents et un élève se sont opposés à l'éducation à la sexualité • L'homosexualité est un sujet qui fait réagir
Des ajustements	Par rapport au projet d'implantation	<ul style="list-style-type: none"> • Élaborer le projet avec des fondements scientifiques, en amont • Investir des fonds pour développer des collaborations avec l'infirmière scolaire et des partenaires pour offrir l'ensemble des contenus
	Par rapport à l'équipe-école	<ul style="list-style-type: none"> • Valoriser le travail de collaboration entre les membres de l'équipe et avec des partenaires externes • Accompagner l'équipe tout en adoptant une approche neutre avec l'ensemble des enseignant·es, axée sur la prestation d'emploi et la réussite des élèves
	Par rapport aux élèves et à leurs familles	<ul style="list-style-type: none"> • Prendre le temps de communiquer et de discuter avec les parents : <ul style="list-style-type: none"> ○ Réfléchir au poids des mots dans les communications ○ Produire des documents explicatifs pour chaque niveau du programme • Discuter avec les parents dans le traitement des plaintes : <ul style="list-style-type: none"> ○ Établir un protocole interne ○ Spécifier que l'éducation est obligatoire ○ Démystifier l'éducation à la sexualité, déconstruire les fausses croyances et s'adapter ○ Utiliser le protocole mis en place pour la gestion des parents réfractaires ○ Inviter un organisme pour présenter le thème de l'homosexualité

D'autres réflexions et des pistes	Avec le projet d'implantation	<ul style="list-style-type: none"> • Le manque de soutien du ministère pour l'implantation • Les bienfaits de l'accompagnement du centre de services scolaire : <ul style="list-style-type: none"> ○ Pour l'organisation d'une table de concertation ○ Pour l'élaboration, par la conseillère pédagogique ○ Pour la gestion des parents protestataires • La vision de l'éducation à la sexualité comme une priorité dans l'école • La formule d'implantation élaborée et mise en œuvre : « efficace et raisonnable » • Des recommandations à l'intention du ministère : <ul style="list-style-type: none"> ○ Mettre le projet en priorité ○ Offrir plus d'encadrement et d'accompagnement ○ Uniformiser le cadre d'enseignement, par exemple, dans le cours d'éducation à la citoyenneté • L'évaluation de l'impact du programme comme piste d'amélioration
	Par rapport à l'équipe-école	<ul style="list-style-type: none"> • Des pistes pour la suite : <ul style="list-style-type: none"> ○ Continuer l'implantation, étape par étape, en allant chercher plus de ressources et en suivant des priorités ○ Trouver des moyens pour offrir plus de formation aux personnes enseignantes, particulièrement celles qui sont sans brevet ou issues de l'immigration récente
	Par rapport aux élèves et à leurs familles	<ul style="list-style-type: none"> • Des hypothèses pour expliquer le peu d'opposition parentale : <ul style="list-style-type: none"> ○ La difficulté à comprendre la langue ○ En 2019-2020, la planification n'a pas été communiquée aux parents et les activités n'ont pas eu lieu ○ Les élèves du secondaire sont habiles à gérer l'écart culturel auprès de leurs parents • Le besoin de faire en sorte que l'ensemble des familles soient prises en compte, informées et consultées <ul style="list-style-type: none"> ○ La faible participation des parents dans les activités de l'école comporte le risque qu'ils soient peu pris en considération • Le besoin d'offrir une éducation à la sexualité cadrée et adaptée aux intérêts et aux besoins des élèves • La présence significative de personnes issues de la diversité au sein du personnel • La diversité des orientations sexuelles et l'homophobie, un enjeu majeur

4.4 Le déploiement de l'éducation à la sexualité à l'école D, du point de vue de son équipe de direction

En 2018, ce sont le directeur (DirD1) et la coordonnatrice du programme d'éducation à la sexualité (PNED1) de l'école qui ont participé à un entretien. Le premier était dans l'équipe de direction de l'école depuis 2010. Il se disait intéressé à participer au projet d'éducation à la sexualité puisqu'il avait déjà collaboré avec des personnes impliquées dans la mise en place du projet pilote pour la commission scolaire. La deuxième travaillait à la coordination des initiatives d'éducation à la sexualité et autres projets connexes depuis plusieurs années pour l'école. Elle a été invitée à participer à l'entretien par la direction en raison de son expertise dans le dossier.

En 2020, une directrice adjointe (DirD2) nouvellement en poste et porteuse du dossier de l'éducation à la sexualité pour l'école s'est portée volontaire pour un entretien. Les personnes répondantes de 2018 ne travaillaient plus au sein de l'établissement et personne n'avait remplacé la coordonnatrice de l'éducation à la sexualité. Cela dit, elle a invité deux conseillères pédagogiques spécialisées en éducation à la sexualité (PNECSS2 et PNECSS1) à participer avec elle. La directrice adjointe s'est présentée en disant qu'elle avait travaillé comme enseignante et comme professionnelle non enseignante pour son centre de services scolaire par le passé. Elle a ajouté qu'elle avait alors participé à des initiatives d'éducation à la sexualité et à l'implantation du curriculum dans d'autres écoles. Elle disait avoir choisi de travailler à celle-ci pour le plaisir de travailler dans son quartier. Quant à elles, les conseiller-es pédagogiques avaient étudié en sexologie. l'elles étaient alors en transition de poste, l'un prenant le poste de l'autre. La première (PNECSS1) y avait travaillé quelques années. Le deuxième (PNECSS2) a souligné qu'il avait quant à lui travaillé à

l'implantation de l'éducation à la sexualité dans un autre centre de services scolaire dans les années passées.

Dans les prochaines sections, je rapporte leur vision de leur école et de sa communauté éducative. Je présente ensuite les raisons pour lesquelles l'éducation à la sexualité a été offerte dans le cadre du projet pilote et au cours des années antérieures. Enfin, je fais état du parcours d'implantation du nouveau curriculum entre 2017 et 2020 et des tensions, des ajustements et des réflexions qui découlent de la démarche telle que décrite par l'équipe. Il est à noter que, puisque les personnes interviewées en 2020 étaient nouvellement entrées en poste, leurs propos sont surtout venus enrichir la dernière section sur les réflexions entourant la démarche.

4.4.1 Le portrait de l'école et de sa communauté éducative

La population scolaire et les familles

L'équipe de direction décrit l'école comme étant relativement classique, sans point de service particulier. La population scolaire est majoritairement québécoise de troisième génération et plus. Un membre évalue qu'environ 80 % des élèves sont caucasien·nes et que 70 % des élèves sont de troisième génération d'immigration et plus¹⁰ (DirD1, 2018). De plus, comme présenté dans le dernier chapitre, l'équipe ajoute que la population scolaire est issue des milieux les plus défavorisés, se trouvant au décile le plus élevé de l'indice de défavorisation en 2018. Elle rapporte cependant une baisse de cet indice depuis 2018. Elle explique que ce changement est attribuable au fait que l'école se

¹⁰ Il est intéressant de noter que les statistiques de cette année scolaire révèlent que 60 % des élèves sont plutôt issu·es de l'immigration de première et deuxième génération (CGITSIM, 2018), donc seulement 40 % sont de troisième génération.

trouve dans un quartier défavorisé, mais qu'il y avait moins d'élèves réfugiés et plus d'élèves plus favorisés, provenant de quartiers adjacents, qui y étudiaient en 2020.

Certains enjeux ont également été identifiés lors des entretiens, à commencer par un faible niveau de tolérance à la diversité de la part des élèves. Aux dires de l'équipe, tant des élèves que des employés sont visés par des préjugés. Un directeur indique également qu'il travaille beaucoup pour lutter contre le phénomène de violence verbale sur leur campus. Enfin, le taux de décrochage est relativement élevé à certains niveaux, un enjeu qui préoccupe beaucoup l'équipe.

Au sujet des familles, un répondant souligne que les familles font beaucoup confiance à l'équipe-école pour la scolarisation de leurs enfants : elles perçoivent l'école comme un lieu sécuritaire. Il explique que les fonds accordés aux écoles qui ont un indice de défavorisation élevé permettent à un grand nombre de professionnel·les de l'éducation de graviter autour des élèves, notamment des technicien·nes en éducation spécialisée et des psychoéducatrices. Il s'interroge à savoir si le fait que la population scolaire soit, selon lui, majoritairement québécoise d'implantation ancienne, a un rôle à jouer dans cette relation école-famille :

Les gens le savent qu'il y a beaucoup de ressources qui viennent avec les enfants, ils sont habitués à ça. Donc ils ont confiance en l'école. Je serais curieux de savoir comment ça se passe dans un milieu comme l'école C, où c'est un peu inverse à nous qui avons 70 % des élèves qui sont nés au Québec et dont les parents sont nés au Québec. (DirD1, 2018)

En faisant allusion à leur participation à la vie scolaire, la direction précise que, bien que les parents y participent peu, elle reconnaît leur savoir gré de ne pas s'opposer à ce que l'équipe-école met en place, comme c'est le cas dans d'autres écoles.

L'école et son équipe

Les personnes interviewées disent que l'esprit de l'école est centré sur les élèves, sur leur sentiment d'appartenance, leur bien-être et leur sécurité. Elles soulignent que selon elles, l'ensemble de l'équipe-école a ces considérations pour les élèves :

Il y a vraiment un souci à ce que l'élève soit bien, dans un lieu sécuritaire, et puis que ses besoins, quels qu'ils soient et dans la mesure des moyens de l'école, soient pris en considération. Et du coup, c'est toute l'équipe-école qui est vraiment dédiée à ça. Autant non enseignant·es qu'enseignant·es. Et c'est vrai que les directions sont vraiment très sensibles à ça aussi (PNED1, 2018).

Par exemple, dans le cadre d'un plan de lutte contre la violence et l'intimidation et afin d'engager des réflexions auprès de la communauté scolaire, l'école a décidé de participer à une étude longitudinale sur la violence en milieu scolaire dans les écoles québécoises. Des projets de collaboration école-communauté et d'autres mesures ont aussi été mis en place pour contrer le décrochage scolaire et favoriser la réussite des élèves. Une direction a souligné que, malgré le niveau de défavorisation de la population scolaire, le fait que l'école soit en santé sur le plan financier permet de soutenir la création d'un beau climat scolaire par le fait de pouvoir investir dans des ressources dédiées directement aux élèves, comme dans les activités parascolaires, et dans le sport étudiant, qu'il présente comme « des vecteurs de persévérance scolaire » (DirD1, 2018).

Aux dires de l'équipe rencontrée, l'école D est non seulement centrée sur les élèves, mais « aussi très centrée sur le climat de l'équipe-école » (DirD2, 2020). Elle précise, par exemple, qu'afin d'offrir de bonnes conditions de travail et une bonne cohésion d'équipe, plusieurs mesures ont été mises en place :

- Des mesures d'accueil et d'intégration sont offertes aux nouveau·elles membres du personnel comme du jumelage, un kit de départ et des explications sur le fonctionnement, les règles et le code de vie de l'école;
- Des activités de la rentrée sont organisées pour tout le personnel;
- Du temps est dégagé pour les enseignant·es afin qu'ielles puissent coordonner des projets spéciaux sur le plan pédagogique;
- Des rencontres sont organisées pour que les membres du personnel puissent partager leurs expériences antérieures vécues dans d'autres milieux, par exemple dans d'autres écoles ou commissions scolaires.

Ensuite, les personnes répondantes présentent l'équipe-école comme une équipe de longue date et qui a à cœur la communauté éducative :

De façon générale les gens qui sont là depuis longtemps, les enseignants surtout. Ils sont là depuis longtemps et ils aiment le milieu. Puis, c'est des gens qui comprennent qu'avant de toucher la tête, il faut toucher le cœur des jeunes. Et ça, c'est tout à leur honneur, parce que c'est comme ça qu'on réussit justement à passer notre matière ou à amener nos jeunes plus loin. (DirD1, 2018)

Pour appuyer ces propos, l'une d'elles exprime que l'esprit d'équipe et la recherche constante d'actualisation des pratiques génèrent chez elle un sentiment de fidélité envers l'école :

C'est une école qui, à l'image de la démarche d'éducation à la sexualité, est innovatrice, qui va chercher des choses un peu nouvelles pour essayer et qui est tout le temps dans une idée de renouvellement; de voir ce qui pourrait le mieux, finalement, être adapté pour sa population. (PNED1, 2018)

Au sujet des origines ethnoculturelles des membres du personnel, les personnes répondantes affirment qu'il y avait peu de diversité au sein du personnel. Un membre de la direction rapporte que cette réalité est à l'image de la population étudiante. Il précise :

Somme toute, on est tous caucasiens, à quelque 80 % probablement, et quelques enseignants d'origine maghrébine. Mais, il faudrait, ce serait intéressant de faire l'exercice [de documenter le nombre d'enseignants issus de l'immigration], je n'ai jamais fait l'exercice. (DirD1, 2018).

Dans le même ordre d'idées, sa collègue a indiqué faire partie du peu de personnes issues de l'immigration dans l'équipe, outre les personnes enseignantes qui travaillent à la suppléance : « C'est très québécois, très pur laine on pourrait dire. Moi, je suis issue de l'immigration par exemple, je viens de l'Europe de l'Ouest. Mais effectivement, il y en a peu. » (PNED1, 2018). Une autre répondante a aussi fait remarquer que la majorité des membres du personnel viennent du quartier et qu'elles auraient déjà étudié dans cette école, même les personnes issues de l'immigration de première génération.

4.4.2 Les motifs pour porter l'éducation à la sexualité

L'équipe de direction indique que des initiatives d'éducation à la sexualité étaient déjà en place à l'arrivée du projet pilote. Ce qui justifiait ces initiatives quelques années plus tôt et qui était toujours d'actualité au moment de commencer le projet pilote était les résultats d'un sondage auprès de la population scolaire

dans les années passées qui, comme à l'école C, avaient permis d'identifier l'éducation à la sexualité comme un besoin prioritaire pour les jeunes. Ces résultats avaient mené à l'élaboration et à l'animation d'ateliers pour déconstruire les mythes liés à la sexualité, qui avaient eu un franc succès.

Ensuite, au sujet de la décision de devenir école pilote, une répondante indique que cela découle, comme pour les autres écoles, d'une invitation de la part des responsables de l'éducation à la sexualité de la Commission scolaire. Elle émet l'hypothèse que la Commission scolaire a choisi leur école ainsi que l'école C afin que la mise à l'essai prenne place dans des écoles qui avaient déjà une expertise dans le domaine.

L'un des motifs principaux pour devenir école pilote que rapporte la direction est le désir de partager l'expertise acquise par l'équipe en éducation à la sexualité avec les autres écoles, à l'arrivée du nouveau curriculum obligatoire :

On veut nourrir la démarche [d'implantation]. On est certains qu'on a des choses à montrer aux autres. Je vois mes collègues du secondaire lors de la table [de concertation] du secondaire : des fois, il y en a qui sont en panique, parce qu'ils vivent des situations... que je vis, que nous vivons quotidiennement à l'école. Mais on les vit différemment, parce qu'on a les ressources alentour. (DirD1, 2018)

Un autre motif rapporté est le désir d'innovation des pratiques au sein de l'école et d'adapter ces pratiques à leur population scolaire. En ce sens, l'équipe parle de l'établissement comme d'une « école qui, à l'image de la démarche d'éducation à la sexualité, est innovatrice » (PNED1, 2018). Elle dit qu'il y a un fort esprit d'essai de nouveautés et de renouvellement pour voir ce qui pourrait être le mieux être adapté pour la population du quartier et des environs.

L'équipe de direction révèle ainsi que l'école a initialement offert l'éducation à la sexualité pour répondre aux besoins exprimés par les élèves. Elle ajoute qu'elle est devenue école pilote comme plusieurs autres écoles parce qu'elle a été invitée à le faire, mais également par désir de partager l'expérience acquise dans les années passées, d'explorer et de se développer dans ce champ de formation. Tous ces motifs de participation au projet exposés, qu'en est-il des étapes du parcours d'implantation dans cette école ?

4.4.3 Le parcours d'implantation

4.4.3.1 Avant le projet pilote

Les personnes interviewées présentent qu'une démarche d'éducation à la sexualité est en cours depuis cinq ans dans leur école. Elles expliquent que son déploiement avait commencé à la suite d'un sondage sur les habitudes de vie auprès de la population étudiante. Les résultats démontraient, dans leur établissement aussi, que les jeunes avaient beaucoup de questions sur la sexualité.

Une membre de l'équipe décrit que les initiatives mises en place consistaient en des ateliers en classe animés par la coordonnatrice de l'éducation à la sexualité. Cette dernière a aussi mis des partenariats en place pour combler les autres besoins en éducation à la sexualité identifiés dans le sondage. Les élèves avaient ainsi droit à d'autres activités, animées par des organismes communautaires. Quant à la participation des membres du personnel enseignant, son collègue explique que leur rôle est principalement d'ouvrir leur classe à ces animations :

Actuellement les enseignants se prêtent au jeu, sont partenaires de la démarche. Mais c'est beaucoup un partenariat. Ils nous prêtent la classe pour aller faire des ateliers... Ça doit arriver à l'occasion qu'il y ait peut-être une coanimation... En tous cas, ils s'occupent de la gestion de classe. (DirD1, 2018)

Les élèves ont eu des rencontres individuelles ou des suivis pour discuter d'enjeux liés à la sexualité, tels que des questionnements sur leur identité de genre, à la demande des élèves ou sous référence de la direction, selon ses propos. Enfin, des personnes répondantes expliquent que les parents recevaient régulièrement des messages les informant des activités qui étaient planifiées en lien avec l'éducation à la sexualité.

L'éducation à la sexualité des dernières années se résumait donc à des activités offertes aux élèves pour répondre aux besoins qu'elles avaient exprimés et à des suivis individualisés. C'est donc dans un milieu où des initiatives étaient déjà en place qu'est arrivé le projet pilote en 2017.

4.4.3.2 Lors du projet pilote

Le parcours d'implantation du curriculum pilote a été rapporté en plusieurs étapes. À l'émergence du projet et lorsqu'elle a été contactée à cet effet, l'équipe de direction indique que la décision s'est prise naturellement, pour toutes les raisons mentionnées précédemment.

Puis, les travaux d'élaboration du nouveau projet ont commencé. La première étape a été de comparer ce que l'école faisait déjà et ce qu'il fallait améliorer par rapport au nouveau curriculum et aux prescriptions ministérielles. Un membre de la direction rapporte les discussions tenues avec son équipe à ce sujet :

« Qu'est-ce qui se fait dans notre milieu, actuellement ? » C'est le premier travail qu'on a fait. On a pris les grands tableaux et on s'est dit : « Ok, nous autres on fait ça, ça, ça... Ça, on pourrait peut-être le ramener là... Ce contenu-là, on va le déplacer... Oui, on fait ça... » Et on s'est rendu compte qu'il y a des choses qui se font déjà! (DirD1, 2018)

Elle ajoute qu'ielles ont aussi regardé ce qui se faisait dans d'autres écoles, et évalué les possibilités de réseautage avec les centres intégrés universitaires de santé et de services sociaux (CIUSSS). Ainsi, l'analyse des initiatives en place a montré que la moyenne d'heures d'éducation à la sexualité accomplies par année était de 6,5 heures alors que le programme en demande maintenant de 10 à 15.

Au demeurant, l'équipe de direction a rapporté plusieurs autres étapes sans mentionner d'ordre précis. L'une d'elles est le recrutement de personnes pour participer au projet, l'animation de la totalité des nouveaux contenus obligatoires représentant dorénavant une charge trop grande pour être assurée par la coordonnatrice. Un membre de la direction explique :

On est plus dans un mode de contamination et d'expansion de la démarche, parce que là tout — pas tout, mais une bonne partie — repose sur la coordonnatrice de l'éducation à la sexualité en termes d'animation d'ateliers. (DirB1, 2018)

D'ailleurs, la coordonnatrice énumère les nombreuses étapes du déploiement auxquelles elle participe. Tout d'abord, elle est responsable de former de nouvelles personnes pour animer les ateliers, ce qui consiste à les « sensibiliser, de discuter avec eux et de mettre de l'avant les valeurs et la philosophie » (PNED1, 2018) de l'éducation à la sexualité comme attendu aujourd'hui, pour reprendre ces mots. Le directeur et elle s'entendent d'ailleurs pour dire que

l'expertise acquise en éducation à la sexualité dans l'école les a amené-es à déterminer les compétences et les habiletés recherchées ou à développer chez les personnes qui animent l'éducation à la sexualité, et qu'il est nécessaire de former le personnel intéressé à y participer. La coordonnatrice mentionne à cet effet qu'un des outils de formation qu'elle propose aux personnes intéressées est d'assister à des ateliers d'éducation à la sexualité qu'elle donne en classe. Cet outil permet par la suite de faire un retour sur l'animation offerte avec la personne concernée. De plus, elle dit mettre à la portée des personnes volontaires de la littérature afin qu'elles puissent s'enrichir sur le sujet.

En ce qui a trait aux communications avec les parents, la direction indique que, comme dans les autres établissements, son école a envoyé une lettre pour annoncer sa participation au projet pilote. Cette lettre rappelait que des initiatives étaient en place depuis cinq ans et que tout ce qui changerait serait l'arrimage des apprentissages aux nouveaux contenus. Un répondant confie que cette communication a passé subtilement, sans éclats. Puis, les personnes répondantes indiquent qu'elles ont continué à informer les parents tout au long de la démarche. Elles révèlent l'avoir fait pour s'assurer que les parents aient accès à la vraie information plutôt qu'à celle des médias, cherchant ainsi à éviter tout « regroupement et levée de boucliers » (DirD1, 2018).

Le portrait de l'implantation lors de l'année pilote ressemble ainsi sensiblement à celle de l'école C, avec l'avancement du projet dans les phases d'émergence et d'élaboration et la poursuite de la mise en œuvre des activités qui étaient déjà en place avant le retour de l'éducation à la sexualité. Cela dit, bien que l'équipe semblait avoir le vent dans les voiles, le projet a fini par vivre une période de latence dans les années suivantes.

4.4.3.3 Depuis l'arrivée du curriculum officiel, en septembre 2018

Une membre de l'équipe de direction nouvellement en poste lors de l'entrevue en 2020 constate que l'implantation a peu avancé entre septembre 2018 et décembre 2020. Selon elle, cette latence est explicable par le fait que l'équipe de direction considérait que d'autres dossiers étaient prioritaires durant cette période : « [l'implantation] n'était pas une priorité pour la première année ni pour la deuxième... La direction refaisait le projet éducatif et il y avait beaucoup d'autres dossiers. » (DirD2, 2020). Elle exprime que même le partage des tâches d'enseignement, soit de déterminer qui animerait les ateliers d'éducation à la sexualité dans leur établissement, n'avait pas encore été fait.

4.4.3.4 Pour la suite

Même si le parcours d'implantation a pris un certain retard, la répondante à la deuxième série d'entrevues assure qu'en tant que responsable du dossier d'éducation à la sexualité et personne ayant déjà de l'expérience dans le domaine, elle prend le dossier en charge afin que l'implantation du curriculum suive son cours.

Pour résumer le parcours décrit par les personnes répondantes de cet établissement, il ne fait aucun doute que l'école avait priorisé l'éducation à la sexualité plusieurs années avant le projet pilote, pour des besoins propres à sa population scolaire. L'équipe qui a accepté de piloter le projet en 2018 indique que la coordonnatrice de l'éducation à la sexualité a ensuite été grandement impliquée dans toutes les étapes de l'implantation, notamment l'analyse des nouveautés à apporter au projet de l'école, la formation de nouvelles recrues pour animer des ateliers et les communications avec les parents. Il y a ensuite eu une pause, après le départ du directeur et de la coordonnatrice à l'éducation

à la sexualité qui avaient participé au présent projet de recherche. Cela dit, l'avancement du projet était à nouveau jugé prioritaire selon les propos rapportés lors de la deuxième série d'entretien, au printemps 2020. Enfin, dans la section qui suit, je présente les points saillants du parcours du déploiement dans cette école.

4.4.4 Au fil du déploiement : tensions, ajustements et autres réflexions

4.4.4.1 Un projet d'implantation imposé et qui a mauvaise presse

Dans cette école où il y avait déjà des initiatives d'éducation à la sexualité, l'arrivée du nouveau curriculum a aussi fait surgir quelques critiques et défis par rapport au projet lui-même et auprès de l'équipe-école.

Par rapport au projet, l'équipe qui a participé au projet pilote soulève plusieurs critiques envers le ministère et les médias. Comme à l'école C, elle désapprouve le fait que le gouvernement ait décidé unilatéralement du retour de l'éducation à la sexualité, sans consulter la base enseignante : « C'est dans une approche *top-down* de dire : "Voici comment ça va se faire, c'est comme ça." On ne peut pas être contre la vertu, mais ça aurait pu être présenté autrement. » (DirD1, 2018). Elle explique que, même si le projet offre une certaine latitude, il n'en demeure pas moins que l'implantation est imposée aux écoles. De plus, un directeur ajoute avoir trouvé difficile que l'expérience du projet pilote se fasse finalement comme « une omerta », avec des informations incomplètes et ne pouvant pas être diffusées. Il avance que le fait de travailler ainsi en huis clos n'a pas aidé le projet : « Le gouvernement ne veut pas faire d'impairs, mais en ne voulant pas faire d'impairs, on en crée plus à mon sens. » (DirD1, 2018). Il critique aussi l'absence de ressources financières pour procéder à l'essai pilote.

Pour ce qui est des médias, un membre de l'équipe affirme qu'un autre défi de l'implantation a été de poursuivre la démarche alors que la couverture médiatique offrait une image disproportionnée et décourageante de l'opposition des parents, tel que soulevé à l'école A également.

Ensuite, par rapport à l'équipe-école, un directeur indique que, malgré toute l'estime qu'il a pour son équipe, il ne croit pas que c'est aux membres de son personnel enseignant que devrait revenir la tâche d'enseigner l'éducation à la sexualité. Il explique :

Il faut avoir un discours cohérent, en lien avec les apprentissages ciblés. Il faut être bons improvisateurs, parce qu'à un moment donné les enfants nous coincent... Il faut savoir comment on reprend ça : « Qu'est-ce qu'on dit ? Qu'est-ce qu'on ne dit pas ? Ça veut dire quoi quand ils nous disent ça ? Ce n'est pas évident. Ça prend des ressources expertes. Parce que malgré la qualité de mon personnel — j'ai quand même du monde que je place dans les 5 % des meilleurs profs au monde — je ne les vois pas du tout enseigner ce sujet-là. (DirD1, 2018)

Une conseillère pédagogique admet que l'idée de devoir enseigner certains thèmes, entre autres celui de l'agression sexuelle, est une source de malaise pour les membres des équipes de plusieurs écoles. Elle rapporte que cela crée un phénomène d'autocensure, où certaines personnes enseignantes vont tourner les coins ronds et ne pas vouloir aller trop loin dans les explications « par peur de blesser les enfants ou de leur faire peur » (PNECSS1, 2020).

De plus, un membre de l'équipe dit que faire appel à des organismes extérieurs n'est pas non plus une solution sans faille. Elle explique que, considérant l'absence de temps réservé à l'éducation à la sexualité à l'horaire, rien ne peut

garantir que l'ensemble des élèves auront accès à l'ensemble des contenus si l'enseignement passe par des activités organisées. Selon elle, rien n'oblige les personnes enseignantes à accepter d'y investir leur temps : « Ça va être une prof de français qui va le faire avec ses trois groupes, mais l'autre prof de français ne le fera pas avec les deux autres groupes du niveau. C'est bien difficile au secondaire » (DirD2, 2020), illustre-t-elle. Dans le même ordre d'idée, elle ajoute que comme l'éducation à la sexualité n'est pas évaluée, plusieurs y accordent moins d'importance.

Ainsi, les personnes répondantes font part de tensions qui ont toutes été vécues dans les autres écoles : des critiques contre l'approche du Ministère à l'émergence du projet et le manque de ressources pour son implantation; la couverture médiatique alarmiste ayant occasionné une peur de l'opposition des parents; le malaise que suscitent certains contenus chez les personnes enseignantes et l'idée que ce n'est pas à elles que devrait être déléguée l'éducation à la sexualité. Il est à noter que, malgré la crainte de résistance chez des parents, aucune tension n'a été soulevée de leur côté à l'occasion de l'année pilote. Pour continuer, il est maintenant question de ce que l'équipe a élaboré et mis en œuvre pour répondre à ces tensions.

4.4.4.2 Annoncer le projet aux parents de façon stratégique

Pour faciliter l'implantation du projet pilote auprès des familles, l'équipe nomme plusieurs mesures qui ont été prises. Pour commencer, l'équipe a décidé de mettre les bouchées doubles pour éviter que s'élève une opposition massive de la part des parents face à l'éducation à la sexualité, telle que présentée dans les médias. À l'émergence du projet, elle avait songé à les convoquer à une assemblée générale. Elle a finalement opté pour la diffusion claire et transparente de l'information dans une lettre aux parents, comme les directions

des écoles A, B et C, et pour la tenue d'une rencontre d'information destinée seulement aux parents qui manifesteraient leur intérêt, comme l'avait fait l'équipe de l'école B.

Oui, il y a des groupes de parents qui sont inquiets, mais ça ne touche pas nécessairement l'ensemble. Donc moi, de réunir tout le monde, admettons dans le gymnase, pour présenter en assemblée générale... Il y a des gens qui se sentiraient interpellés, d'autres non, et qui diraient : « Pourquoi c'est problématique ? Moi ça ne me dérange pas. » Et il y en a d'autres que ça ne dérange pas, mais que par sympathie ou par sensibilité à l'autre groupe, ielles embarqueraient [dans l'opposition au projet]. (DirD1, 2018)

La stratégie derrière cette décision était de rassurer les parents inquiets tout en évitant une contamination vers les parents qui ne le sont pas. Elle visait aussi à limiter le temps consacré aux parents réfractaires, ceux-ci étant finalement peu nombreux. Enfin, la direction affirme que cette mesure avait pour objectif de permettre à son équipe de pouvoir investir plus de temps dans d'autres sphères prioritaires du projet, soit que les jeunes bénéficient d'une éducation à la sexualité de qualité le plus rapidement possible. Pour terminer, l'équipe fait remarquer que les parents reçoivent régulièrement des communications à propos des contenus d'éducation à la sexualité présentés en classe, que ces communications sont en place depuis quelques années et qu'elles se poursuivront. Elle ajoute que ce système a fait ses preuves non seulement pour permettre aux familles de collaborer à l'éducation à la sexualité de leur enfant, mais également pour leur permettre de mettre leurs connaissances à jour et de maîtriser les contenus présentés. Elle évoque également la possibilité de contacter un centre de référence pour les questions de diversités ethnoculturelles pour obtenir des conseils, au besoin.

En somme, l'équipe ayant chapeauté l'année pilote admet qu'elle a accordé une grande importance à la prévention de tensions chez les parents afin de préserver le temps à consacrer à l'implantation du projet dans d'autres dossiers, mais également avec l'idée de collaborer avec les parents et de les impliquer dans l'éducation de leurs enfants.

4.4.4.3 Un regard global sur l'implantation et pour la suite

Les entretiens avec les membres de la direction de l'école et avec deux membres du personnel non enseignant spécialisé·es en éducation à la sexualité travaillant pour des centres de services scolaires lors du deuxième entretien, ont permis de saisir les réflexions qui ressortent de l'expérience de déploiement vécue dans plusieurs écoles. Elles seront présentées dans cette section : d'abord en lien avec le projet d'éducation à la sexualité du ministère, puis en lien avec les membres de l'équipe-école et, pour finir, les réflexions rapportées par les personnes répondantes à propos de la population scolaire et de leurs familles.

Premièrement, en retour sur l'expérience du déploiement lors de l'année pilote, l'équipe de 2018 disait avoir confiance dans les initiatives qu'elle avait mises en place. Elle qualifiait son leadership en la matière de « locomotive ». Elle désirait d'ailleurs partager ses savoirs non seulement avec les autres écoles, mais également avec les médias. En effet, un directeur évoque que devant la lourdeur de la couverture médiatique entourant le retour de l'éducation à la sexualité, il avait proposé à la direction générale de la commission scolaire de lui-même parler du projet d'implantation. Il espérait ainsi pouvoir se servir de l'expérience positive dans son école pour apaiser les tensions. La suggestion n'avait toutefois pas été retenue.

Puis, en ce qui a trait au volet logistique, les personnes interviewées, s'entendent pour dire qu'elles voient d'un bon œil le fait que chaque école ait à planifier quand, comment et par qui les contenus d'éducation à la sexualité seront offerts aux élèves. « Je trouve ça bien que le ministre laisse la latitude au milieu pour que le milieu, en fonction de leur réalité, puisse prendre les décisions » (DirD1, 2018), indique l'un des membres. Cette position se distingue radicalement de celle de l'équipe de l'école C, qui critiquait la lourdeur de cette tâche. Cela dit, les équipes des deux écoles s'entendent sur le fait que des ressources financières auraient été les bienvenues. Elles s'entendent aussi sur le bienfait d'inviter des partenaires extérieurs pour aborder des sujets délicats. De plus, l'équipe interviewée en 2018 songeait à créer, comme dans l'autre école secondaire participante, un comité de pilotage, chapeauté par une direction, pour partager la responsabilité du projet avec plusieurs membres de la communauté scolaire.

D'ailleurs, l'équipe dit être persuadée que le déploiement va se poursuivre et que les tensions vont de résorber peu à peu. Elle compare d'ailleurs le processus de déploiement de l'éducation à la sexualité, plus spécifiquement l'enseignement de thèmes délicats, avec celui de la campagne contre l'intimidation. Pour illustrer cette idée, une répondante évoque que bien que l'idée de devoir en parler en classe et de potentiellement devoir intervenir dans des situations de dévoilement rende mal à l'aise plusieurs personnes, et que bien qu'il soit possible que « les premières années, les élèves [signalent, à tort ou à raison] des agressions sexuelles constamment dans la cour d'école, comme ils l'ont fait pour l'intimidation » (PNECSS1, 2020), qu'il s'agit d'un devoir professionnel, et même d'un devoir citoyen, que d'enseigner aux jeunes à dénoncer des telles situations et d'accompagner les personnes impliquées de près ou de loin. Son collègue ajoute :

Oui, c'est difficile en tant que société de parler d'agression sexuelle. Mais il faut qu'on réalise notre devoir en tant qu'éducateur, on peut sauver des vies à long terme, juste en parlant dans une classe à un moment donné que ton corps t'appartient. (PNECSS2, 2020)

Des personnes interviewées s'entendent également pour dire que le fait de ne pas agir lorsque survient une situation de harcèlement ou d'agression consiste en une forme d'oppression : « Si on laisse passer quelqu'un qui traite quelqu'un de fif, et qu'on n'interagit pas, on appuie le message. C'est très important d'être à l'affût. » (PNECSS2, 2020).

De plus, en matière de systèmes, à propos des élèves en transition d'identité de genre, un directeur soutient qu'il y a des actions à faire auprès du système scolaire pour respecter les jeunes qui sont en processus de transition, à commencer par enregistrer les changements de nom et de pronoms dans le système informatique :

Administrativement parlant, il y a des choses à faire parce que nos systèmes ne pensent pas à ces enfants-là. Et c'est une agression à chaque fois qu'on l'appelle Jeanne alors qu'il veut se faire appeler Charles. Il faut faire attention à ça. Nous autres on a une bonne technicienne en éducation spécialisée, mais des écoles qui ne sont pas ferrées sur le plan administratif, ça peut déraiser ces histoires-là. (DirD1, 2018)

Deuxièmement, comme réflexions supplémentaires en lien avec l'équipe-école, l'équipe parle de la vision du poste de direction et de pistes pour résoudre la difficulté de recrutement et le phénomène d'autocensure. En premier lieu, en ce qui concerne la vision du rôle de la direction, la directrice adjointe nouvellement en poste en 2020 prévoit jouer un rôle actif de leadership et d'accompagnement auprès de son équipe pour la suite de l'implantation :

Moi mon rôle ça va être d'organiser des formations, de mobiliser l'équipe-école pour qu'ils acceptent de se faire libérer, de suivre les formations idéalement de donner les contenus ou bien d'ouvrir leur porte de classe pour que quelqu'un vienne donner ces contenus-là. Quand on fait venir les pièces de théâtre, ça va être de voir avec eux de faire le retour par rapport à la pièce ou bien de préparer les élèves. Moi, je vais vouloir travailler leur aisance à intervenir sur ces thèmes-là de façon informelle. (DirD2, 2020)

Au cours de son entretien, elle mentionne d'ailleurs à plusieurs reprises son désir de travailler avec son équipe-école sur un projet visant à déconstruire les stéréotypes de genre. Elle projette participer avec l'équipe à sa planification de contenus et d'activités à cette fin, mais également d'agir en ce sens sur le terrain, avec les élèves :

Favoriser l'égalité entre les filles et les gars, ça peut être des façons de faire sans nécessairement dire « Aujourd'hui, on parle de stéréotypes ». Ça peut être de revoir les contenus qu'ils voient en univers social pour sortir un peu des thèmes généralement masculins; de féminiser leurs textes ou leurs paroles... Et c'est sûr que quand je vois des choses dans l'école, je vais intervenir. (DirD2, 2020)

Comme autre proposition pour pallier les difficultés de recrutement, l'équipe expose, comme celle de l'école C, qu'il est possible d'inviter des organismes pour enseigner les contenus que l'équipe ne prendrait pas en charge.

Enfin, pour terminer avec l'aspect logistique, une personne spécialiste en éducation à la sexualité suggère que, pour la suite du déploiement, il serait pertinent que les directions sondent leur équipe pour savoir où en est rendue l'implantation du curriculum et qu'elles fassent en sorte que soient documentés

les contenus vus en classe chaque année afin d'aider les enseignant·es dans leur planification annuelle pour les années à venir.

En deuxième lieu, l'équipe indique qu'un défi majeur est de résoudre deux phénomènes qui ont souvent été rapportés : le manque d'aisance et l'autocensure. Ce dernier défi fait référence au fait que des personnes n'abordent pas certains sujets en classe, par exemple par manque de confiance ou par peur de blesser ou d'effrayer les élèves. D'emblée, une répondante dit que le thème de l'agression sexuelle est identifié comme le plus propice à générer des appréhensions et de l'autocensure. Cela dit, comme évoqué plus tôt, les personnes répondantes réitèrent le fait que l'école a le devoir de s'assurer que tous ces contenus soient enseignés et que la prévention des violences à caractère sexuel est un devoir collectif et un défi atteignable.

Les membres du personnel non enseignant consulté·es disent qu'une piste pour répondre à ce défi, tout comme à celui de manque de temps pour la formation continue, est d'offrir pour chaque niveau des outils d'enseignement adaptés aux élèves. Elles avancent que le programme sert de base à adapter et qu'offrir des outils pour présenter le contenu de chaque niveau facilite beaucoup la tâche de les enseigner. Elles spécifient que l'idéal, selon leur expérience, est d'offrir un guide ou une plateforme qui propose à la fois des canevas et des activités clé en main, surtout, mais aussi des informations scientifiques sur les contenus du programme :

[Les enseignant·es] ont autre chose à faire que de la lecture et ils savent déjà comment enseigner : la posture pédagogique ils la maîtrisent depuis des années. D'avoir des pages sur comment faire avec des enfants, ça passe 10 pieds par-dessus la tête d'un professeur qui connaît ses élèves super bien. La professeure veut sa diapositive, savoir qu'est-ce qui peut être

utilisé comme outil, les Vrai ou faux ?, la vidéo, les questions qu'elle va poser avec la vidéo. Et en faisant ça, ils nous ont vraiment aidés avec le Récit¹¹. C'était vraiment gagnant. (PNECSS1, 2020)

Concrètement, elles considèrent que de tels outils aident à mettre en confiance les personnes enseignantes, en leur permettant d'utiliser le vocabulaire approprié pour chaque niveau et de savoir qu'elles n'iront pas trop loin dans leur enseignement. Elles spécifient que le programme sert de base commune à adapter selon les élèves.

Aussi, une répondante souligne qu'une autre piste qui fonctionne bien avec les personnes enseignantes est de les rassurer par rapport à l'éducation à la sexualité en leur disant que c'est normal d'être mal à l'aise et de rire pendant les cours d'éducation à la sexualité : « Quand je montre comment on fait des bébés : le malaise. Tout le monde est mal à l'aise. Et tout le monde rit quand on dit vagin ! Vous allez être mal à l'aise et c'est parfait » (PNECSS1, 2020), exprime une directrice. Elle ajoute qu'il est également normal et même souhaitable de se questionner avant d'enseigner l'éducation à la sexualité : les personnes « trop relaxes » pourraient s'avérer problématiques selon son expérience.

Comme la direction de l'école C, un répondant réfléchit à l'idée que, lorsque l'implantation sera complétée partout, il faudrait que ces contenus soient revus à différentes périodes au cours de la scolarité de qui facilitera le traitement de certains sujets délicats, tant en contexte formel qu'informel. De plus, au sujet de

¹¹ Le Récit (Carroll, 2021) est une plateforme en ligne qui offre des outils et des ressources pour l'enseignement de contenus qui concernent le développement de la personne, notamment pour l'éducation à la sexualité. <https://educationsexualite.recitdp.qc.ca/>

la peur de certain·es des membres du personnel à l'idée de devoir gérer des situations de dévoilement d'agressions, les personnes répondantes affirment qu'il faut les mettre en confiance en leur rappelant qu'ielles ont déjà développé des compétences pour ce faire dans le cadre du programme contre l'intimidation, avec un protocole similaire : appliquer le code de vie; aller chercher de l'aide; valider la situation; offrir du soutien et des ressources à l'élève. Elles disent être convaincues que l'enseignement des contenus en classe aidera à intervenir en contexte informel par la suite : « C'est plus facile quand tu as parlé des stéréotypes en classe et que tu entends un message [homophobe] de dire : "Hey! Viens ici. Tu te rappelles quand on a parlé d'homophobie en classe l'autre jour?" » (PNECSS1, 2020).

Pour terminer sur la relation avec l'équipe-école, une membre du personnel non enseignant insiste sur l'importance d'avoir une personne de référence pour le programme d'éducation à la sexualité, à l'image du rôle qu'elle-même joue :

Au-delà d'un comité [de pilotage], ça prend quand même une personne de référence. Qu'elle soit sexologue, éducatrice, psychoéducatrice, peu importe. Mais quelqu'un qui soit la référence en éducation à la sexualité, pour pouvoir justement orienter, pour pouvoir éventuellement former, pour pouvoir renseigner, pour pouvoir rassurer. (PNED1, 2018)

Dans le même ordre d'idées, la directrice adjointe nouvellement en poste compte s'impliquer à fond dans le projet d'éducation à la sexualité, à l'image de la direction des écoles A et C, en assurant un suivi quant à la formation des enseignant·es, leur travail de planification et l'élaboration de leurs activités. Elle ajoute l'importance que les membres des directions soient aussi des expert·es en éducation à la sexualité et qu'ielles suivent les formations, si nécessaire. Elle explique que cela est primordial afin d'assurer une maîtrise des contenus et ainsi

pouvoir mieux répondre à leur équipe, aux parents ou aux élèves lorsque surviennent des enjeux d'éducation à la sexualité.

Troisièmement, l'équipe fait diverses réflexions en lien avec la collaboration école-famille, d'abord dans l'école, puis dans une perspective élargie. Pour commencer, un membre de l'équipe de direction avance l'hypothèse que la faiblesse des contestations faites par les parents à l'annonce du projet pilote est le résultat de la confiance de ces derniers envers l'école. Il explique que, comme à l'école C, les parents délèguent à l'école la scolarisation de leur enfant, encore plus lorsqu'il s'agit d'un sujet délicat :

Le parent fait beaucoup confiance à l'école pour éduquer son enfant. Il transfère cette responsabilité à l'école : « Faites de quoi avec mon enfant ». Si en plus, il y a un sujet avec lequel eux-mêmes ne sont pas à l'aise, ils sont d'autant plus contents que l'école s'en occupe. (DirD1, 2018)

Il explique avoir tout de même réfléchi à une façon d'intervenir s'il était confronté à des résistances de la part des familles et propose d'élaborer des protocoles d'intervention, à l'image de ceux qui avaient été élaborés, il y a quelques années, dans le contexte de la radicalisation. Il ajoute que le fait de contacter des ressources spécialisées en prise en compte de la diversité pourrait aider à mieux intervenir auprès de parents issues de l'immigration.

De son côté, la coordonnatrice de l'éducation à la sexualité dit, en faisant un retour sur son expérience, avoir vu des exemples concrets des bienfaits de l'éducation à la sexualité sur les élèves, que ce soit des élèves qui venaient à son bureau pour chercher des condoms, discuter et poser des questions ou des élèves qui posaient beaucoup de questions lorsqu'elle faisait des animations en classe. Elle ajoute que ce qui est le plus satisfaisant, selon elle, est que cette

éducation avait vraiment un aspect préventif, amenant les jeunes à s'interroger et à aller chercher plus d'informations.

Pour continuer, les membres du personnel non enseignant, en parlant de leur expérience générale dans le projet d'éducation à la sexualité auprès des centres de services scolaires où elles travaillent, rapportent n'avoir eu vent que de peu de demandes d'exemption et que, finalement, les parents avaient presque tous changé d'idée après une première rencontre pour discuter de la demande :

PNECSS2 : Pour une demande d'exemption, ce n'est pas une demande d'exemption d'éducation à la sexualité : c'est une demande d'exemption du contenu. Par exemple, maintenant en secondaire 3, il y a cinq thématiques, et [pour faire une demande d'exemption d'une thématique] il faut prouver que tel contenu peut causer un tort psychologique. [...] Quand on voit les contenus plus spécifiques, par exemple parler d'amitié et tout, c'est difficile de démontrer un tort psychologique derrière tout ça.

PNECSS1 : C'est ça qu'on remarquait beaucoup aussi. Les parents, quand je leur parle au téléphone, qui disent « Moi je suis contre, je suis contre le point de vue obligatoire. » Là je pouvais leur nommer quelques contenus pis les parents me disaient : « Ça, je suis d'accord qu'on enseigne ça. Ça aussi. »

Selon leurs dires, les parents indiquaient qu'ils étaient en désaccord avec le fait que le cours soit obligatoire, mais qu'en discutant des contenus, ils étaient finalement d'accord avec l'ensemble.

L'une des personnes répondantes fait aussi remarquer, comme les directions des écoles A et C, que le thème de la diversité sexuelle et de genre est une source de tension chez les parents, particulièrement en ce qui a trait à la transidentité. Elle donne aussi comme autre exemple qu'elle a aussi eu à

intervenir dans une situation où une mère avait peur que l'éducation à la sexualité vienne atteindre le symbole de la féminité : « Elle avait peur que les filles perdent ce qui les rend spéciales. » (PNECSS1, 2020).

Quant aux résistances de la part des élèves, elle dit en avoir perçu quelques-unes, mais que celles-ci ne représentent pas un réel enjeu. En faisant référence à son expérience comme enseignante au primaire, elle affirme : « Les élèves en troisième cycle n'ont pas le choix de faire comme s'ils trouvaient ça dégueulasse, mais dans le fond, ils sont intéressés. Donc, on a des petites résistances, sympathiques comme ça. » (PNECSS1, 2020). Elle ajoute qu'il arrive que des élèves dont les parents s'opposent à l'éducation à la sexualité s'y opposent eulles aussi en classe, et que cela demande des interventions. Elle spécifie toutefois que cela n'est pas le cas pour l'ensemble d'entre eulles.

Comme piste d'ajustement avec les élèves, elle explique que lorsqu'un·e élève résiste à recevoir de l'éducation à la sexualité, il suffit d'avoir une discussion avec ellui, de lui dire « C'est important ce qu'on va voir et je veux que tu restes dans la classe » (PNECSS1, 2020). Son collègue ajoute que ce genre de situations de tension représente de bons moments pour discuter de certains sujets délicats avec les jeunes, dans un contexte sécuritaire d'écoute. Pour se faire, il insiste sur l'importance d'établir certaines règles au début de la discussion pour cadrer le tout : « Ça se peut qu'on trouve ça drôle au début, on va rire, mais quand j'ai besoin qu'on fasse la pause sérieuse, on fait la pause sérieuse : on a un message important à passer. » (PNECSS, 2020). Il avance qu'il existe d'autres tactiques pour faciliter ce genre de discussions et que celles-ci ont des bienfaits à long terme.

C'est ainsi que se termine la présentation de la quatrième école participante. J'ai regroupé dans un tableau sommaire les informations recueillies quant au portrait de l'école et de sa communauté, l'historique de l'implantation de l'éducation à la sexualité au sein de l'établissement et les tensions, ajustements et réflexions qu'a suscités le déploiement du programme (voir *Tableau 4.4*).

Les résultats révèlent que, dans cette école qui offrait déjà de l'éducation à la sexualité depuis cinq ans, l'arrivée du projet pilote n'a pas fait de vagues. Un sentiment de communauté avec l'équipe-école et les familles semble présent dans cette école de quartier, selon les dires de l'équipe. Les statistiques scolaires (voir *Appendice D*) révèlent toutefois que la population scolaire était plus pluriethnique que ce qu'affirmait la direction. Une responsable de la coordination de l'éducation à la sexualité engagée à l'interne était responsable de la planification et de l'animation d'ateliers, tout comme du recrutement et de la formation de nouvelles personnes pour enseigner les contenus. L'équipe a toutefois rapporté des tensions quant au fait que les enseignant·es ne voulaient pas prendre en charge cette tâche. Elle a également critiqué le ministère relativement à l'absence de consultation et de ressources.

Enfin, ce sont une directrice nouvellement en poste et deux conseiller·es pédagogiques en éducation à la sexualité qui ont parlé de leur expérience dans plusieurs écoles en 2020 et qui ont constaté que peu avait été fait entre les deux entretiens. Leur hypothèse pour expliquer cette situation est que la direction précédente avait priorisé d'autres projets. Par conséquent, ce sont principalement des idées pour la suite de l'implantation et des idées quant à des ajustements mis en place dans d'autres écoles ou souhaités qui sont ressortis de cet entretien.

Tableau 4.4 : L'école D, par ses personnes participantes, un sommaire

Le portrait de l'école et de sa communauté	
La population scolaire	<ul style="list-style-type: none"> • Population scolaire évaluée à 60 % des élèves de 3^e génération et plus, mais qui est plutôt à 60 % d'élèves de 1^{re} et 2^e génération, selon les statistiques • Indice de défavorisation dans les plus élevés en 2018, mais le milieu est légèrement plus favorisé en 2020 avec des élèves des quartiers avoisinants et moins d'élèves réfugié·es • Les familles font confiance à l'équipe-école et ne soulèvent pas d'oppositions • Quelques enjeux auprès des élèves : <ul style="list-style-type: none"> ○ Le faible taux de tolérance à la diversité ○ La violence verbale • Le taux de décrochage élevé à certains niveaux
L'école et son équipe	<ul style="list-style-type: none"> • L'esprit de l'école est centré sur les élèves, leur sentiment d'appartenance, leur bien-être et leur sécurité • Il y a plusieurs projets et investissements pour contrer le décrochage scolaire et favoriser la réussite des élèves • L'esprit de l'école est aussi centré sur le climat de l'équipe-école, avec plusieurs mesures mises en place en ce sens • Le personnel scolaire est impliqué et fidèle à l'école • Il y a peu de diversité ethnoculturelle au sein du personnel
Les motifs pour porter l'éducation à la sexualité	
Avant l'arrivée du projet pilote	<ul style="list-style-type: none"> • En réponse à un besoin d'éducation à la sexualité nommé par la population étudiante
À l'adoption du projet pilote	<ul style="list-style-type: none"> • L'école a été recrutée par sa commission scolaire • En raison de bonnes expériences de travail antérieures avec les gestionnaires responsables du dossier • Pour nourrir la démarche d'implantation avec l'expérience déjà acquise • Par désir d'innovation

Le parcours d'implantation		
Avant le projet pilote		<p>Démarche en cours depuis cinq ans, initiée à la suite des résultats d'un questionnaire sur les habitudes de vie des élèves</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Animation d'ateliers par la coordonnatrice de l'éducation à la sexualité 2. Établissement de partenariats avec des organismes communautaires 3. Animation d'activités par des organismes communautaires 4. Envoi régulier de messages aux parents pour les informer des activités en lien avec l'éducation à la sexualité
Du projet pilote		<ol style="list-style-type: none"> 1. Proposition de la part de gestionnaires de devenir école pilote 2. Décision naturelle de devenir école pilote dès l'invitation 3. Analyse comparative des initiatives déjà en place dans l'école avec les contenus du curriculum, les prescriptions ministérielles et les initiatives dans d'autres écoles 4. Évaluation des possibilités de réseautage avec les CIUSSS 5. Envoi d'une lettre annonçant le projet pilote aux parents 6. Poursuite des activités déjà en place, avec contamination et expansion de la démarche dans l'objectif de recruter 7. Communications régulières avec les parents sur l'éducation à la sexualité offerte 8. Préparation de documents et de littérature sur le sujet 9. Formation de nouvelles personnes pour offrir les ateliers et suivi
Du curriculum officiel		Peu entre 2018-2020, d'autres dossiers étant priorisés
Pour la suite		Implantation à venir avec une direction adjointe motivée et expérimentée dans le dossier responsable de celui-ci
Au fil des parcours		
Des obstacles et des sources de tension	Par rapport au projet d'implantation	<ul style="list-style-type: none"> • Le retour de l'éducation à la sexualité a été imposé par le gouvernement, sans consultation • Aucune ressource financière n'a été accordée pour le projet pilote

	Par rapport à l'équipe-école	<ul style="list-style-type: none"> • Le malaise des enseignant-es à enseigner certains contenus, notamment les agressions sexuelles, ce qui mène à de l'autocensure pour certain-es • L'idée que ce n'est pas aux enseignant-es que devrait revenir la tâche d'enseigner l'éducation à la sexualité • Les défis que pose le fait que le programme n'ait pas de temps horaire réservé et qu'il ne soit pas évalué
	Par rapport aux élèves et à leurs familles	<ul style="list-style-type: none"> • Les médias renvoient l'image d'une opposition disproportionnée de la part de certains groupes de parents
Des ajustements	Par rapport au projet d'implantation	<ul style="list-style-type: none"> • Aucun
	Par rapport à l'équipe-école	<ul style="list-style-type: none"> • Aucun
	Par rapport aux élèves et à leurs familles	<ul style="list-style-type: none"> • Annoncer le projet de façon très claire et transparente aux parents dans une lettre • Inviter les parents en questionnement ou en opposition à une rencontre d'information • Continuer d'informer régulièrement les parents des contenus présentés en classe
D'autres réflexions et des pistes	Avec le projet d'implantation	<ul style="list-style-type: none"> • Un sentiment de confiance et un désir de partage de l'expérience positive après l'année pilote • L'idée de prendre parole dans les médias pour faire part de l'expérience positive dans l'espoir de dénouer les tensions • Les bienfaits de la flexibilité laissée à chaque école pour la logistique du curriculum • Inviter des partenaires extérieurs • L'idée de créer un comité de pilotage • La comparaison de l'implantation du curriculum à celui de la campagne contre l'intimidation : les tensions vont se résorber peu à peu • Le besoin d'enseigner la prévention du harcèlement et des agressions et d'intervenir si une situation survient • Le besoin de changements dans le système scolaire pour respecter les élèves en transition de genre

	<p>Par rapport à l'équipe-école</p>	<ul style="list-style-type: none"> • La vision du rôle direction : un rôle actif de leadership et d'accompagnement <ul style="list-style-type: none"> ○ Gestion, soutien, formation des enseignant·es, suivi des activités et des planifications et courroie de transmission ○ Organiser et suivre les formations, mobiliser l'équipe-école, faire venir des agent·es extérieur·es et faire des retours ○ Faire des activités avec l'équipe-école qui visent à déconstruire des stéréotypes, s'assurer que les contenus sont donnés ○ Connaitre l'information ÉS, rassurer les parents ○ Faire le suivi de l'implantation des contenus en classe par les directions • Des pistes pour résoudre le problème de recrutement et de l'autocensure : <ul style="list-style-type: none"> ○ Faire prendre conscience que faire son devoir d'éducateur peut sauver des vies ○ Développer l'aisance des enseignant·es à intervenir ○ Offrir des outils d'enseignement clé en main et adaptés aux élèves ○ Rassurer les enseignant·es en leur disant que c'est normal d'être mal à l'aise, de rire, de se questionner ○ Communiquer l'idée que lorsque le programme sera bien implanté et que les contenus seront vus dans leur continuité, cela facilitera leur enseignement
	<p>Par rapport aux élèves et à leurs familles</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Peu d'opposition parentale : attribuable à la confiance des parents envers l'école ? • L'idée d'établir des protocoles d'intervention pour gérer de potentielles résistances à l'éducation à la sexualité • Exemples concrets auprès des élèves : <ul style="list-style-type: none"> ○ Élève qui va chercher des condoms ○ Élève qui vient discuter et poser des questions ○ Élèves qui posent beaucoup de questions en classe • Les bienfaits de l'éducation à la sexualité préventive • Un regard sur l'implantation en général : <ul style="list-style-type: none"> ○ Des parents accrochent au concept de la transidentité ○ Quelques élèves réagissent, mais seul·es certain·es dont les parents s'opposent à l'éducation à la sexualité le font sérieusement

Pour donner suite à la présentation des résultats de chacune de ces écoles, le prochain chapitre porte sur mon analyse transversale de ceux-ci. Dans un premier temps, j'observe les convergences et les divergences entre les parcours rapportés et les approches d'implantation. Dans un deuxième temps, j'analyse les tensions, les ajustements et les réflexions rapportés pour chaque étape du déploiement de l'éducation à la sexualité sous la loupe du leadership pour la justice sociale et des encadrements normatifs.

CHAPITRE V

LA DISCUSSION DES RÉSULTATS

Lorsque la question a été posée à une répondante à propos de ce qui l'intéressait dans la présente recherche, elle a répondu qu'elle souhaitait mieux saisir ce que représente, concrètement, le phénomène d'implantation, prendre connaissance des facilités et des obstacles vécus dans les parcours d'implantation d'autres écoles et de la sienne et, finalement, obtenir des recommandations pour la suite de la démarche en cours (DirC3, 2020).

C'est en m'inspirant de ces questionnements que j'analyse maintenant les résultats de cette recherche. En premier lieu, je pose un regard transversal sur les résultats présentés initialement par école. Je relève en quoi les parcours d'implantation se ressemblent et se distinguent en termes d'étapes d'implantation (Carpentier, 2010). En deuxième lieu, c'est sous la loupe du leadership pour la justice sociale (Shah, 2018) que j'analyse les parcours de déploiement tels que documentés, au travers des tensions, des ajustements et des réflexions soulevés. En troisième lieu, à partir des réflexions émises par les personnes répondantes, je formule des recommandations pour guider les équipes de direction dans l'implantation d'une éducation à la sexualité axée sur la justice sociale en contexte scolaire.

5.1 Un regard transversal sur les démarches d'implantation, étape par étape

Un regard transversal sur les parcours d'implantation rapportés dans les différentes écoles permet d'identifier certaines convergences entre ceux-ci. Voici une figure qui présente le bilan des parcours pour l'année de mise à l'essai du projet pilote dans les quatre écoles, puis pour les deux années d'implantation officielle qui ont suivi (voir *Figure 5.1* et *Figure 5.2*).

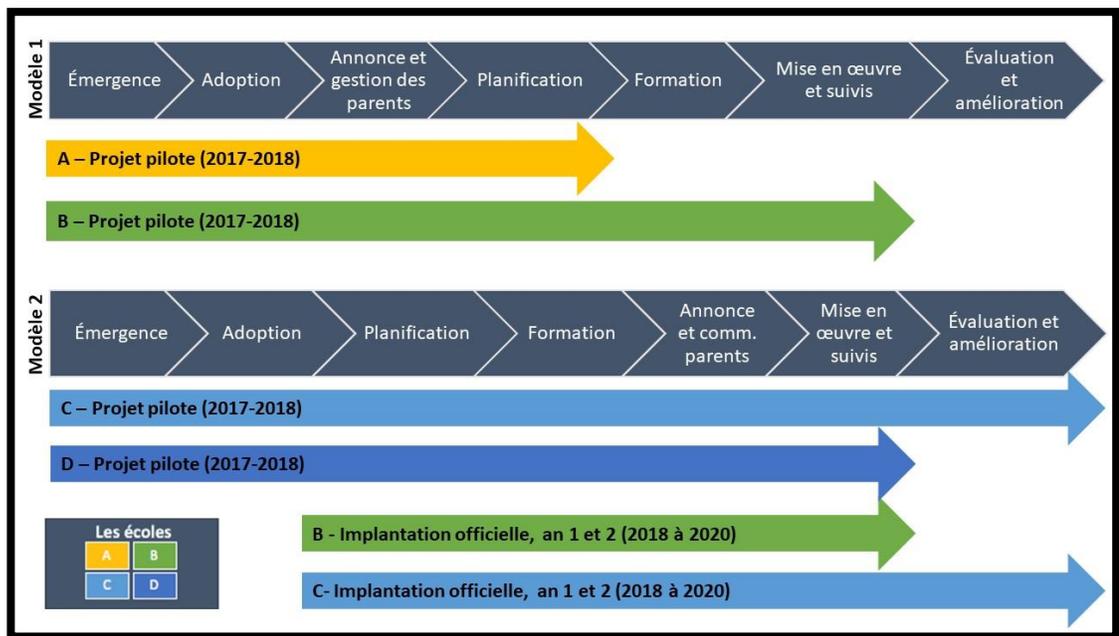


Figure 5.1 : Les parcours d'implantation rapportés dans quatre écoles

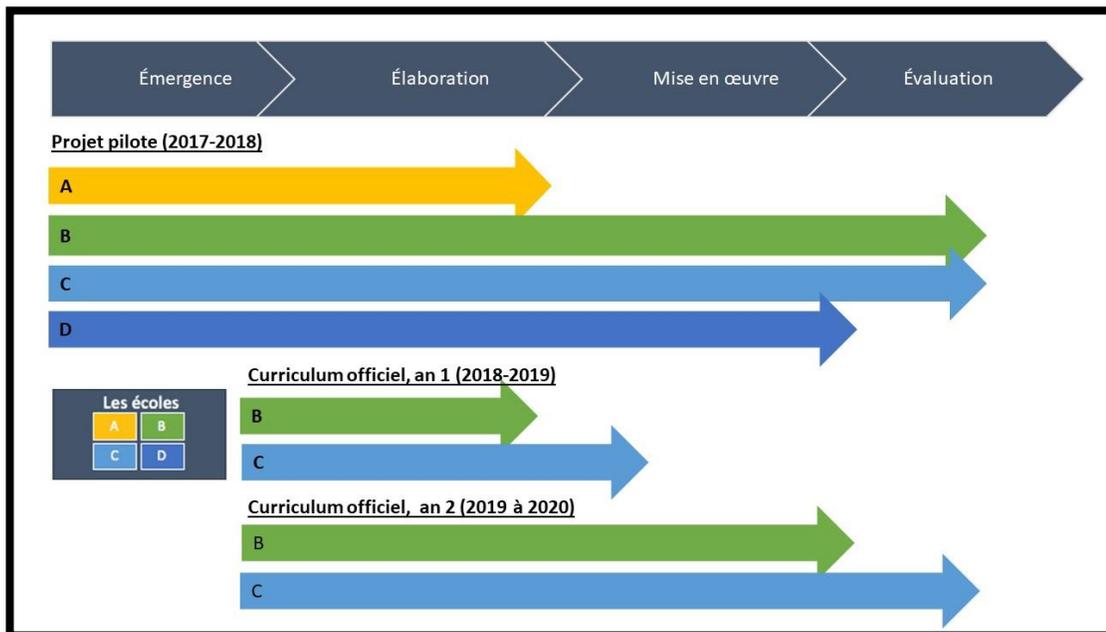


Figure 5.2 : Les parcours d'implantation rapportés dans quatre écoles en fonction du cadre de Carpentier (2010)

5.1.1 Le projet pilote (2017-2018)

En premier lieu, pour l'année scolaire 2017-2018, toutes les écoles sont passées par la phase de *l'émergence du projet*, soit le moment où des gestionnaires de leur centre de services scolaire leur ont proposé de participer au projet pilote, puis par la phase de *l'adoption du projet* de mise à l'essai de l'éducation à la sexualité au sein de leur école.

Au sujet de l'adoption, l'analyse des discours me porte à affirmer que les approches d'implantation rapportées se situent, pour l'ensemble des écoles, dans le spectre allant de centralisée à hybride, donc entre une décision unidirectionnelle de la part de la direction et une décision bidirectionnelle, incluant de près ou de loin différents types d'acteurs d'une école à l'autre (Carpentier, 2010). Du côté des écoles secondaires, la décision de participer au

projet pilote a été prise de façon centralisée par les équipes de direction seules, sans consultation des équipes-écoles ni des parents. Les directions mentionnent avoir toutefois pris cette décision en s'appuyant sur le fait que les élèves avaient exprimé dans un sondage le besoin de recevoir de l'éducation à la sexualité. De plus, la place a été donnée aux parents pour qu'ils puissent s'exprimer et être entendus. Je vois une corrélation entre ces pratiques et les notions de marchandage bidirectionnel que présente Carpentier (2010) en lien avec l'approche hybride, processus ayant pour fonction d'adapter et de faire évoluer les politiques. Ces deux écoles ont rapporté que l'idée derrière la participation au projet était d'approfondir les initiatives d'éducation à la sexualité qui avaient déjà lieu dans leur établissement. Du côté des écoles primaires, les directions disent avoir accepté de participer au projet pilote conditionnellement à ce que des personnes enseignantes se portent volontaires pour y participer, donc en s'assurant qu'il y avait un intérêt à cet effet auprès de l'équipe. L'une d'elles indique également avoir consulté son conseil d'établissement à ce sujet pour confirmer l'idée. Elle souligne que sur cette instance siègent des personnes représentant divers groupes, notamment des parents issus-es de l'immigration. La majorité des parents n'a toutefois pas été consultée, ce qui a été à la source de critiques dans l'une des écoles.

Une autre distinction entre les parcours d'implantation dans les écoles primaires et secondaires concerne le moment de l'annonce de la participation au projet pilote aux parents. En effet, les parents ont été contactés tout de suite après l'adoption du projet dans les écoles A et B, alors que cette annonce a été faite plus tard, avant la mise en œuvre de l'enseignement dans les écoles C et D. Pour ce faire, les directions ont toutes envoyé une lettre aux parents pour leur annoncer le projet et les inviter à une rencontre pour obtenir plus d'information et poser des questions :

- Lors d'une soirée d'information ouverte à tout le monde pour l'école A;
- Lors d'une rencontre d'information destinée seulement aux parents en questionnement ou en opposition des classes participantes pour l'école B;
- En prenant un rendez-vous avec la direction, au besoin, pour les écoles C et D.

En deuxième lieu, les quatre écoles ont entrepris la phase de *l'élaboration du projet*, à savoir de prendre connaissance du nouveau curriculum du Ministère et de procéder à la planification de sa mise en œuvre. Cette planification concernait à la fois la répartition des tâches et des contenus d'enseignement; l'élaboration des canevas pédagogiques et l'identification des moments où ces enseignements seraient faits et l'établissement de partenariats avec des agent·es internes (infirmières scolaires, conseiller·ères pédagogiques, gestionnaires) ou externes (organismes communautaires, spécialistes) dans le cas des écoles secondaires.

Les actrices impliquées à cette étape étaient, pour les écoles primaires, la direction en collaboration avec les personnes enseignantes volontaires. Pour les écoles secondaires, l'une d'elles s'était dotée depuis plusieurs années d'un comité pour chapeauter le dossier. L'autre école avait engagé une personne à la coordination de l'éducation à la sexualité pour porter la démarche. L'ensemble des écoles rapportent aussi avoir fait appel au soutien d'agent·es impliquées dans le dossier de l'éducation à la sexualité (gestionnaire, sexologue, conseillère pédagogique) à certaines occasions.

En troisième lieu, trois des quatre écoles annoncent avoir opéré *la mise en œuvre* de l'implantation. Pour l'école B, ce fut au moins une activité d'éducation

à la sexualité qui fut offerte par des enseignantes participantes. Les écoles C et D, quant à elles, ont continué d'offrir les activités d'éducation à la sexualité déjà en place avant le projet pilote, après avoir analysé en quoi elles rejoignaient des contenus du nouveau curriculum. À l'école D, des communications ont continué d'être envoyées aux parents pour annoncer les contenus enseignés en classe.

De plus, les directions des écoles B et C font part que des suivis de cette première année d'implantation ont été effectués auprès de leurs équipes. La direction de la première mentionne avoir offert des rétroactions positives sur la mise à l'essai accomplie auprès des volontaires. Celle de l'école C dit que son équipe a dressé le bilan de ce qui avait été fait comme éducation à la sexualité durant l'année afin de documenter la démarche.

5.1.2 Le curriculum officiel (2018-2020)

Les directions de trois écoles ont participé à la 2^e série d'entretiens en 2020. L'ensemble d'entre elles soulèvent avoir vécu des changements dans leur équipe de direction entre temps.

Pour l'école C, l'une des deux répondantes avait changé de secteur, mais était toujours en poste à la direction. Le projet étant déjà adopté, la démarche d'implantation a repris son cours, à partir de la phase d'*élaboration* cette fois-ci. La direction rapporte avoir finalement su planifier, en faisant affaire à des organismes externes principalement, l'enseignement de l'ensemble des contenus prévus au curriculum. Cette planification a été présentée en assemblée générale et adoptée par le Conseil d'établissement. La direction rapporte que la COVID-19 a toutefois ralenti la *mise en œuvre* pour 2019-2020.

Pour les écoles B et D, où il y a eu des changements complets des directions porteuses du dossier et des répondant·es par le fait même, ces changements semblent avoir influencé le cours de l'implantation. D'une part, la directrice en poste depuis un an à l'école B dit avoir repris le flambeau alors presque éteint, l'équipe n'ayant procédé qu'à l'*élaboration* de la planification sans l'avoir mise en œuvre au cours de l'année précédente. Elle indique avoir remis le projet sur les rails en proposant à l'équipe d'élaborer des activités sur les thèmes de leur choix. Elle fait toutefois remarquer qu'en raison de la COVID-19, seule la phase d'*élaboration* a pu avoir lieu. D'autre part, la direction de l'école D, entrée en poste peu de temps avant l'entretien, soulève que peu semble avoir été fait dans son établissement en matière d'éducation à la sexualité dans la dernière année. Elle affirme toutefois être motivée à redonner la priorité au projet.

5.1.3 Pour la suite

Toutes les équipes se projetaient dans l'avenir et souhaitaient poursuivre les démarches entamées. À l'école C, seule école où le déploiement avait suivi son cours sans obstacle particulier, la direction indique avoir établi une démarche en quatre étapes pour le déploiement annuel de l'éducation à la sexualité avec le comité responsable du dossier. Ces étapes sont les suivantes :

1. La consultation de l'équipe;
2. L'élaboration de la planification annuelle, avec un souci d'actualisation et d'implication de l'équipe-école;
3. La présentation de la planification à l'Assemblée générale et au Conseil d'établissement;
4. La mise en œuvre de la planification, avec outils et accompagnement.

Ainsi, les parcours d'implantation ont été fort différents pour chacune d'entre elles. Une seule est arrivée à planifier l'enseignement de l'ensemble des contenus du nouveau curriculum et à envisager une évaluation du projet d'implantation. En me référant aux données recueillies, je suis portée à affirmer que les variables de l'expérience des écoles en éducation à la sexualité, du niveau scolaire (primaire/secondaire) et des personnes impliquées ont joué un rôle dans les processus d'implantation.

Dans la prochaine section, je rapporte mon analyse des tensions qui ont ponctué ces parcours et des ajustements qui ont été posés, à la lumière d'un leadership engagé pour la justice sociale.

5.2 Un regard transversal sur les parcours de déploiement, à la lumière du leadership pour la justice sociale

Dans cette section, je réponds à la question suivante : en quoi ces démarches d'implantation ainsi que les tensions et les ajustements qui en ont émergé témoignent de la mise en œuvre d'un leadership pour la justice sociale de la part des directions qui en sont responsables ? Pour ce faire, j'ai porté un regard élargi sur l'ensemble des données recueillies à chaque étape de la démarche d'implantation. J'ai choisi d'analyser en profondeur certaines situations significatives en fonction de mon cadre de référence, le leadership pour la justice sociale, tel que présenté par Shah (voir *Annexe F*). Le tableau qui suit résume les éléments analysés, par étape et au regard du leadership pour la justice sociale (voir *Tableau 5.1*).

Tableau 5.1 : Tensions, ajustements et réflexions, des situations significatives en termes de leadership pour la justice sociale

Tensions, ajustements et réflexions : Des situations significatives de leadership pour la justice sociale	Personnel	Interpersonnel	Communautaire	Systémique	Écologique
À l'émergence					
Porter des critiques envers le Ministère quant à l'absence de consultation et au manque d'information				X	
Adopter le projet après avoir consulté la communauté éducative			X		
Adopter le projet : – En réponse aux besoins nommés des élèves – Pour éduquer toute la communauté – Pour les droits de l'élève : santé, sécurité, bien-être – Pour une éducation équitable pour tous	X	X	X	X	X
Inviter les parents : – en questionnement ou en opposition à prendre rendez-vous avec la direction – en questionnement ou en opposition à une rencontre d'information – à une rencontre d'information et de discussion	X	X	X	X	
Reconnaître et valoriser l'apport significatif de membres du personnel issus de groupes minorisés			X	X	X
À l'élaboration					
Inclure la communauté dans le développement de l'éducation à la sexualité			X		
Critiquer le curriculum qui n'offre pas de programme particulier pour les programmes d'intégration linguistique, scolaire et sociale (ILSS) et d'adaptation scolaire et sociale (ASS)				X	
Analyser les difficultés de recrutement		X	X	X	
Établir des partenariats avec des organismes extérieurs			X	X	X
Planifier le cours plus tard dans l'année		X	X	X	X
À la mise en œuvre					
Apprendre de la COVID-19 et du décloisonnement	X				
Offrir les informations aux parents dans une logique de collaboration partenariale			X	X	
Tout au long					
Définir son rôle en tant que direction dans le cadre du projet d'implantation	X				
Développer des stratégies pour collaborer avec les parents : – Mettre un lien pour un outil de traduction dans les communications – Informer régulièrement les parents des contenus vus en classe		X	X	X	
Déconstruire le nationalisme sexuel dans l'éducation à la sexualité			X	X	

5.2.1 À l'émergence du projet pilote

L'arrivée de la politique publique que représentait le projet pilote dans les écoles est une période intéressante à analyser en ce qui a trait au leadership des directions.

Tout d'abord, même si elles indiquent être d'accord avec le retour de l'éducation à la sexualité en contexte scolaire, les personnes répondantes de l'ensemble des écoles ont soulevé des critiques face à l'annonce du projet d'implantation de l'éducation à la sexualité du ministère de l'Éducation :

- le retour a été annoncé de façon soudaine et laissant peu de préavis avant le début du projet pilote en 2015;
- l'implantation officielle a été annoncée avec un préavis trop court en 2018;
- la base enseignante n'a pas été consultée.

Selon leurs propos, ces éléments semblent avoir été à la source de tensions auprès des équipes-écoles et des parents tout comme du coup d'éclat médiatique. En vertu du cadre de Furman (2012) et Shah (2018), je classe ces réflexions sous la dimension systémique : les personnes répondantes remettent ici en question la manière dont le gouvernement a déployé le projet.

Or, il m'apparaît aussi intéressant de souligner que l'absence ou la faible consultation des équipes-écoles, des élèves et des parents sont également des éléments qui ressortent de leurs discours lorsqu'elles rapportent les processus de déploiement (Carpentier, 2010). D'un point de vue critique, je tends à affirmer, comme Shah (2018), que des efforts doivent être consentis pour inclure la communauté dans ce genre de prise de décision :

L'approche communautaire de ce modèle doit activement décentrer le pouvoir oppressant de l'école, de la direction et des personnes enseignantes en faisant la promotion active des voix des élèves, des familles et des partenaires communautaires dans la prise de décisions et dans la pratique d'apprentissage. (p. 23)

Cela dit, au regard des motifs présentés par les équipes de direction consultées pour offrir de l'éducation à la sexualité dans leur école, la décision de devenir école pilote témoigne d'une action de leadership vers la justice sociale en soi. En effet, les propos des directions m'amènent à constater que toutes les dimensions de la justice sociale du modèle de *Dimensions-Praxis-Capacités* (Furman, 2012; Shah, 2018; voir *Annexe F*) ont été mobilisées, et ce, sous différents angles, pour en venir à cette décision. Par exemple, l'adoption du projet a été :

- *écologique*, à savoir qui implique une prise de conscience du contexte sociopolitique, environnemental et économique dans lequel se situent l'école et les dynamiques d'oppression, parce qu'elle a été réfléchie en faveur des droits des élèves à une éducation complète et équitable, et également en réponse au mouvement *#moiaussi*, dans une logique de contrer la culture du viol par la voie de l'éducation au vivre-ensemble et de la prévention;
- *systémique*, qui tend vers une transformation du système, parce que le projet est, entre autres, le fruit de revendications se présentant comme une source de changement dans le parcours éducatif des élèves en faveur du retour de l'éducation à la sexualité et représente des changements pour la société et dans le parcours scolaire des élèves;
- *communautaire*, ou axée sur la construction de la communauté par le biais de processus démocratiques et inclusifs auprès de divers groupes,

parce que la mise en œuvre de l'éducation à la sexualité représente un investissement pour la communauté éducative en entier;

- *interpersonnelle*, soit basée sur l'élaboration de relations de confiance et solidaires, parce qu'elle répond, comme rapporté, aux besoins de la population scolaire démontrés par les résultats d'un sondage aux élèves et par les données sociodémographiques les concernant;
- *personnelle*, qui implique une autoréflexion critique; parce que bien qu'aucune direction n'affirme s'être directement posé des questions pour se situer dans ce processus, leur participation au projet pilote constituait une prise de risque qu'elles ont tout de même acceptée.

Ensuite, les équipes de direction de toutes les écoles rapportent avoir vécu des appréhensions à l'idée de devoir annoncer la participation au projet pilote aux parents à la suite de la prise de décision. Devant la couverture médiatique qui montrait des oppositions parentales et dans le souvenir des résistances vécues lors de l'implantation du cours d'Éthique et culture religieuse en 2003, une personne dit s'être questionnée à savoir si le phénomène provoquerait une nouvelle vague de requêtes d'accommodements raisonnables. Une demande d'exemption de ce cours avait en effet été marquante à l'époque, s'étant rendue jusqu'à la Cour suprême, pour y être finalement rejetée (Estivalèzes, 2016). Ces questionnements résonnent aussi avec les travaux de Vatz-Laaroussi, Kanouté et Rachédi sur la collaboration familles immigrantes-école. Dans un article publié en 2008, alors que sévissait la crise des accommodements raisonnables au Québec, les autrices craignaient que la surmédiatisation de cette question des requêtes d'accommodements vienne marquer une régression face à cette collaboration.

Enfin, diverses stratégies ont alors été élaborées et mises sur pied pour répondre à ces appréhensions, dans l'objectif de faciliter la collaboration avec les familles. Plusieurs de ces stratégies ont aussi été appliquées à d'autres phases du déploiement et seront présentées dans une section subséquente¹². En ce qui a trait au fait de rencontrer les parents, trois stratégies ont été employées :

- une école a convoqué l'ensemble des parents à une assemblée;
- une école a convoqué les parents qui étaient en questionnement ou en opposition à une soirée d'information;
- les deux écoles qui offraient déjà des initiatives d'éducation à la sexualité ont invité les parents à les contacter s'ils en ressentaient le besoin.

La stratégie de l'école A est riche à analyser en termes de leadership pour la justice sociale. Selon la direction, la convocation de tous les parents à une assemblée en réaction aux tensions soulevées à l'annonce du projet d'éducation à la sexualité a permis aux parents qui se sont présentés de s'exprimer, d'être écoutés et d'obtenir des réponses à leurs questions. Elle confie qu'un des éléments clés de la soirée a été la présence et la prise de parole en faveur du projet d'un enseignant d'origine égyptienne. Elle souligne que l'objectif de rassurer les parents a été atteint. En effet, un sondage a été distribué aux parents pour savoir si la rencontre avait répondu à leurs besoins, une action qui permet d'évaluer si la mesure mise en place a atteint les objectifs et de consulter les parents à savoir si plus pourrait être fait.

¹² Pour plus d'information, voir la section 5.2.5.

L'expérience partagée semble se rapprocher d'une praxis pour la justice sociale multidimensionnelle de la part de la direction et de son équipe :

- personnelle, parce que cette directrice a « pris des risques » en convoquant cette assemblée alors que plusieurs parents signifiaient leur opposition au projet pilote;
- interpersonnelle, puisqu'il s'agissait d'une occasion pour répondre aux parents, les informer et les rassurer en réponse à leurs réactions;
- communautaire, parce que l'assemblée a permis à plusieurs de venir s'exprimer et de réfléchir ensemble, décentralisant ainsi la gestion de la relation école-famille par la direction à elle seule (Shah, 2018).

En ce qui concerne les deux écoles secondaires, qui ont invité les parents à les contacter s'ils en ressentaient le besoin, je me permets d'avancer que cette approche est explicable non seulement parce qu'il y avait déjà de l'éducation à la sexualité dans ces écoles, mais également parce que les écoles secondaires sont beaucoup plus peuplées que les écoles primaires.

Ainsi, les tensions et les actions vécues à l'étape de l'émergence du projet sont intéressantes sur plusieurs plans. Certaines prennent la forme de critiques envers le gouvernement, entre autres quant à l'absence de consultation des écoles avant de lancer le projet pilote. Or, cette critique apparaît avoir été adressée envers les directions par l'équipe-école ou les parents également. Je considère aussi intéressant de constater que la direction a pris des risques en s'engageant dans un processus de communication avec les parents, et que cela a porté fruit. Enfin, j'estime que l'adoption du projet, selon les motifs évoqués, représente une action en faveur des droits sexuels et reproductifs des élèves (ASPC, 2008; Beaulieu, 2011; Descheneaux *et coll.*, 2018a; UNESCO, 2018).

5.2.2 À l'élaboration

L'étape d'élaborer la planification de quand, comment et par qui seraient offerts les contenus a suscité de nombreuses tensions, tel que mentionné à plusieurs reprises dans le chapitre précédent.

Premièrement, comme le soulignait Shah (2018), la dimension communautaire du leadership pour la justice sociale prévoit de décentrer le pouvoir oppressant de l'école, de ses administrateurices et de son personnel enseignant. Il s'agit, en contrepartie, de promouvoir la convergence des voix des élèves, des familles et des organismes partenaires dans la prise de décision, dans une logique par et pour la communauté. Une des écoles s'est distinguée en ce sens en ayant recours à un comité pour procéder à l'élaboration du projet d'éducation à la sexualité, composé de divers membres de la communauté éducative de l'école (élèves, personnel enseignant, membres de la direction) en plus de membres externes (une infirmière et une membre provenant d'un organisme communautaire). La direction d'une autre école a avancé l'idée de créer un tel comité dans une perspective de décentralisation des pouvoirs pour ce dossier. Dans une logique antioppressive et de justice sociale, des pratiques de gestion plus horizontales et impliquant divers types d'acteurices sont certes à privilégier (Descheneaux *et coll.*, 2018a; Larochelle-Audet *et coll.*, 2018; Shah, 2018). Or, cela ne garantit pas d'emblée la démocratie et il faut consentir des efforts continus pour développer de réelles pratiques de prise en compte des opinions de l'ensemble des parties prenantes, surtout quant à l'opinion de personnes de groupes minorisés en suivant la logique de la *critical race theory*. Il s'agit d'un premier pas pour « la création d'une culture inclusive des multiples points de vue et des apports des groupes minorisés », l'une des composantes du modèle de compétences des directions en matière d'équité et de diversité de Larochelle-Audet et son équipe (2018).

Deuxièmement, quelques répondant·es ont critiqué le fait que le nouveau curriculum ne propose pas de version adaptée aux programmes d'intégration linguistique, scolaire et sociale et d'adaptation scolaire et sociale. Comme mesure d'ajustement devant cette réalité, la direction d'une école rapporte avoir permis aux enseignant·es de ces programmes de ne pas planifier d'enseigner l'entièreté du curriculum à leurs élèves de ces programmes. Elle explique que, pour le premier programme, l'idée est d'axer la formation sur l'acquisition de la langue plus que sur la sexualité, considérant que les élèves suivront des cours d'éducation à la sexualité en classe ordinaire. L'ajustement proposé par la direction est tout à fait compréhensible devant le problème systémique que représente l'absence d'un curriculum adapté. Je me permets toutefois d'exposer ici l'idée de Freire de transformer le système et les éléments qui ne vont pas (1998; dans Shah, 2018, p. 24) pour provoquer des changements devant les iniquités plutôt que de tomber dans ce qu'il nomme la « fausse générosité », soit l'idée de « sauver les gens », ou de s'en tenir à leur enseigner le français comme la langue de la société d'accueil, dans le cas présent. Du moins, en réponse à cette situation, il faut espérer que cette direction a mené des actions systémiques (Shah, 2018) afin que le Ministère soit informé du besoin de curriculums adaptés pour tous les programmes. Le présent mémoire fait aussi office d'action en ce sens.

De plus, dans une perspective moins déficitaire pour les élèves et plus valorisante quant au jugement professionnel de leur équipe, les directions de deux écoles rapportent avoir proposé aux personnes enseignantes volontaires de choisir des thèmes à enseigner plutôt que de prendre en charge le curriculum en entier pour amorcer le projet. Cette mesure avait pour but de faciliter leur exploration du programme et de faire en sorte que les contenus choisis soient bien enseignés plutôt que survolés. Quoi qu'il en soit, si

l'adaptation scolaire et l'intégration linguistique, scolaire et sociale sont considérées comme « le parent pauvre en éducation à la sexualité » (DirC2, 2020), il est évident, aux yeux du leadership pour la justice sociale, que des efforts systémiques devraient être faits pour renverser la vapeur et offrir à l'ensemble des élèves une éducation à la sexualité de qualité, tout comme des efforts sur le plan interpersonnel pour recentrer les besoins autour des populations minorisées.

Troisièmement, pour poursuivre sur la question de l'adoption du projet sans consultation évoqué dans la section précédente, cela semble avoir eu des répercussions sur le recrutement par la suite. De fait, les directions de toutes les écoles ont rapporté des résistances face à l'implantation de la part de leur équipe-école, notamment des difficultés de recrutement de personnes volontaires pour enseigner le programme. Cela dit, en comparant les expériences des écoles quant au recrutement de personnes enseignantes pour participer au projet, j'ose avancer deux éléments qui ont marqué une différence en ce sens. D'abord, les écoles A et B ont fixé comme condition pour participer au projet d'avoir des personnes enseignantes prêtes à y participer alors que, dans les écoles C et D, des initiatives d'éducation à la sexualité étaient déjà en place. De plus, l'une des raisons évoquées par trois des quatre équipes de direction, et que je cautionne, est la charge de travail supplémentaire que cela représente. D'ailleurs, il a été rapporté lors des entretiens effectués en 2018 qu'aucun·e enseignant·e ne s'était porté·e volontaire pour enseigner le curriculum lors du projet pilote. Devant ces constats, je me permets d'avancer que la situation rejoint deux des ensembles de facteurs pour analyser le succès d'une démarche d'implantation tel que proposé par Leithwood et ses collaborateurices (1999; dans Lessard *et coll.*, 2008), à savoir, « la volonté ou

la motivation des actrices à réussir l'implantation » et « la capacité individuelle et collective des actrices à y participer ».

Face à cette situation, une pratique inspirante qui est rapportée est de faire appel à des partenaires externes spécialisés, qui offrent des services de qualité adaptés à la population scolaire. Dans l'école C, cette pratique est jumelée au fait que la direction connaît bien les données sociodémographiques de sa population scolaire et les besoins exprimés par les élèves. De plus, ces éléments semblent être au cœur de la recherche de partenariats pour offrir l'éducation à la sexualité. Ces actions déclarées témoignent d'un leadership pour la justice sociale du point de vue interpersonnel, en centrant les besoins sur ceux des groupes marginalisés (Shah, 2018), communautaire, en travaillant avec des organismes du quartier et systémique, par le fait d'assurer que les contenus soient bien amenés en invitant des expert·es qualifié·es en la matière (Shah, 2018).

Quatrièmement, face aux appréhensions qu'il y ait des tensions au niveau de la relation école-famille, une piste d'action intéressante sur le plan interpersonnel et communautaire de la justice sociale (Shah, 2018), partagée par la direction d'une école primaire, est de ne pas débiter les cours d'éducation à la sexualité en début d'année scolaire et d'attendre au printemps, par exemple. Comme mentionné précédemment, la direction indique que c'est une pratique gagnante dans son école, qui permet au personnel enseignant de mieux situer les valeurs et les croyances des élèves et de leurs parents en apprenant à les connaître. Elle ajoute que cela facilite la compréhension des contenus et des communications pour les familles allophones issues de l'immigration récente, puisque cela leur laisse le temps de développer la connaissance du français, du moins pour les élèves.

Ainsi, les parcours d'élaboration révèlent différents éléments sur lesquels réfléchir et agir :

- l'idée de la création de comités pour élaborer le développement de l'éducation à la sexualité;
- des critiques systémiques face au fait qu'aucun programme ne soit adapté aux élèves des classes d'adaptation scolaire et sociale et d'intégration linguistique, scolaire et sociale;
- les difficultés de recrutement et le moyen d'y remédier en établissant des partenariats avec des organismes extérieurs;
- la planification des cours plus tard dans l'année pour laisser le temps que se construisent les relations écoles-famille et entre les élèves et leurs enseignant·es.

5.2.3 À la mise en œuvre

Peu de propos ont été rapportés quant à la mise en œuvre du curriculum en tant que telle. Ceci s'explique sûrement par le fait que la mise en œuvre a été retardée par les changements liés à la COVID-19, et par les rotations de personnel de direction, si l'on en croit les propos rapportés.

La direction de l'école B affirme que ce fut une occasion pour les enseignant·es de développer leurs compétences à travailler en équipe et à faire du décloisonnement. Elle rapporte avoir valorisé son équipe à ce sujet, mentionnant que ces apprentissages de travail en communauté de pratique peuvent être fort pertinents pour l'éducation à la sexualité, à son avis. Cette intervention semble éclairer ce que Shah appelle une action de leader sur le plan personnel, soit de transformer les défis en une opportunité (2018).

Une autre pratique rapportée est d'inviter les parents à parler à la maison des sujets d'éducation à la sexualité abordés en classe. L'une des mesures de collaboration école-famille rapportée par deux écoles est d'envoyer aux parents des communications pour les informer des contenus vus en classe et les encourager à participer à l'éducation à la sexualité de leur enfant. L'une d'elles dit envoyer régulièrement ces informations, avant que les cours soient donnés, et ce, depuis plusieurs années. Elle propose même que cela ait pu participer au fait que l'annonce du retour de l'éducation à la sexualité s'est déroulée sans éclat, puisque les parents étaient déjà au courant que leurs enfants recevaient des cours à ce sujet et que c'était devenu normal au fil du temps. Encourager ainsi les parents à prendre part à l'éducation de leur enfant apparaît comme une mesure de collaboration intéressante, pouvant s'apparenter au modèle partenarial que proposent Vatz-Laaroussi et ses collaboratrices, donc de faire équipe pour l'éducation de l'enfant (2008).

Quant à elle, la direction de l'autre école explique que l'envoi régulier de messages aux parents est une mesure qui a été mise en place pour donner suite à la requête de parents d'être informés préalablement au cours. Elle indique toutefois que la stratégie choisie a été d'envoyer les informations *a posteriori* pour éviter de soulever des tensions et que des parents retirent leur enfant de la classe. Dans une perspective de justice sociale critique, cette décision d'imposer une norme et de mettre les parents devant les faits accomplis, après le cours seulement, m'apparaît critiquable. Il s'agit ainsi d'appliquer ce que Vatz-Laaroussi et son équipe nomment « l'implication assignée » (2008), soit de décider le rôle que les parents vont avoir dans l'éducation à la sexualité plutôt que d'entrer en dialogue avec eux et de les envisager comme des partenaires légitimes.

Ainsi, des exemples de praxis de leadership pour la justice sociale sont rapportés concernant les apprentissages faits durant la période de COVID-19, tout comme en ce qui concerne la relation école-famille. Considérant que seule une école a mentionné la phase de l'évaluation en entretien et qu'aucun fait saillant en termes de justice sociale n'est ressorti, nous passerons maintenant aux éléments qui ont globalement été pertinents en la matière.

5.2.4 Tout au long des parcours de déploiement

Plusieurs pratiques et réflexions s'étendent dans toutes les étapes du projet d'implantation. En premier lieu, la dimension personnelle du leadership pour la justice sociale (Furman, 2011; Shah, 2018) a été peu soulevée au travers des entretiens. Cela dit, les personnes répondantes de toutes les écoles rapportent avoir réfléchi et partagé leur vision de leur rôle de direction dans ce processus de déploiement. Une directrice se démarque d'ailleurs à ce sujet par le fait de vouloir porter le projet d'éducation à la sexualité auprès de son école, mais aussi de participer à appliquer son propre curriculum caché. En effet, elle précise qu'un enjeu qui lui tient à cœur est l'égalité entre les genres et qu'elle compte porter le projet non seulement au cœur de la planification, mais également agir en faisant des interventions dans les corridors lorsque des situations de discrimination ou d'injustice surviennent. Cet élément me semble se rapprocher du concept de l'activisme chez les leaders qui prônent la justice sociale (Shah, 2018; Stovall, 2009; dans Larochelle-Audet *et coll.*, 2018). Nonobstant qu'il s'agisse d'une action intéressante en ce sens, il m'apparaît toutefois important de faire valoir que, pour rejoindre la dimension communautaire du modèle, il faudrait que cette direction vérifie si l'égalité entre les genres est identifiée comme un enjeu par des membres de la communauté (élèves, parents, organisme), sans quoi cela pourrait être associé à l'action opprimante d'une

direction qui affirme savoir ce qui est bon pour ses élèves sans que ce ne soit réellement le cas (Ellsworth, 1997; Kumashiro, 2000; dans Shah, 2018, p. 21).

En deuxième lieu, en ce qui concerne la relation école-famille, les équipes de directions ont vécu de fortes appréhensions quant à la réception des parents, exacerbées par le traitement de la question par les médias. Cela dit, bien que quelques oppositions aient en effet été soulevées, les résultats permettent de constater que seule une des quatre écoles a dû traiter une demande d'exemption, avec le soutien du centre de services scolaire¹³. En réponse aux craintes générées par la couverture médiatique de l'annonce du retour de l'éducation à la sexualité, aux appréhensions de l'équipe et aux interventions de certains parents, les équipes rapportent avoir mis en place différentes stratégies, pour prévenir les oppositions, pour répondre aux parents ou pour fournir des informations, allant même jusqu'à l'élaboration d'un protocole.

L'un des défis soulevés à plusieurs reprises en ce qui concerne les communications est le fait que plusieurs parents ne maîtrisent pas suffisamment le français pour assurer une bonne communication. De plus, une direction révélait que toutes les communications aux familles devaient être en français en vertu de la politique de son centre de services scolaire. Pour répondre à ce défi, une répondante nous a fait part d'une pratique que je considère comme inspirante, soit de mettre un lien pour un outil de traduction à la fin des communications. Cette action m'apparaît intéressante sur plusieurs plans en termes de justice sociale, car elle offre un outil de compréhension accessible à l'intention des nombreux parents allophones (Comité de gestion de la taxe scolaire de l'île de Montréal, 2020) tout en respectant une norme imposée. Cela

¹³ Plus d'informations seront données dans la section portant sur les tensions (*voir* 5.2.5.).

dit, cette fois encore, il m'apparaît pertinent de souligner que ce genre de mesure à elle seule n'est pas suffisante et qu'elle doit faire partie d'un ensemble d'actions. Une direction lance d'ailleurs un appel à la vigilance, en reconnaissance du fait qu'il y a un risque que les parents allophones soient moins pris en considération parce qu'ils interviennent moins et sont moins exigeants.

Une autre pratique intéressante qui a été soulignée est de faire appel à une personne extérieure spécialisée sur la question de l'équité et de la justice sociale en cas de tensions liées à la diversité avec des familles. À la lumière du cadre de Shah (2018), cela permet de traiter ce type d'enjeu à plus grande échelle que sur le plan individuel seulement.

De plus, les résultats révèlent que certains parents ainsi qu'une des directrices interviewées s'inquiétaient à propos des nouveaux contenus du curriculum, plus précisément à l'idée que celui-ci soit axé sur l'acte sexuel. Il me semble possible d'avancer que ces inquiétudes sont attribuables à une méconnaissance des contenus et de l'approche prônée pour l'enseignement du nouveau curriculum. En effet, comme mentionné dans la problématique, celui-ci est maintenant basé sur une approche positive et complète, axée sur le développement psychosexuel et le développement personnel de l'enfant (MEES, 2018; Descheneaux, 2019). De fait, plusieurs personnes répondantes rapportent avoir discuté avec les parents pour identifier les contenus pour lesquels ils voulaient obtenir une exemption et qu'ils en venaient à la conclusion qu'aucun contenu ne semblait porter préjudice à leur enfant. Ainsi, le fait de s'assurer que les notions du nouveau programme sont connues et comprises par les personnes qui expriment des oppositions ou des inquiétudes m'apparaît comme une pratique gagnante.

En dernier lieu, je ne saurais terminer ce chapitre sans discuter d'un élément qui a retenu mon attention : plusieurs actrices scolaires ont rapporté avoir à cœur les enjeux de l'égalité homme-femme et de la sensibilisation contre l'homophobie et ont souligné plusieurs tensions à ce sujet. De prime abord, ceci est tout à fait louable et en cohérence avec le programme d'éducation à la sexualité (MEES, 2018) et la Charte des droits et libertés (RLRQ, chapitre C-12). Or, je ne peux m'empêcher de remarquer aussi que certaines de ces interventions ont été accompagnées de commentaires faisant référence à la diversité ethnoculturelle et religieuse des élèves ou de leurs parents. Par exemple, deux personnes ont souligné, en racontant les fortes réactions d'élèves lorsqu'il est question de parler des enjeux LGBTQAAI2S+, que les élèves qui y réagissaient n'avaient pas la peau blanche ou que l'homophobie est portée par des élèves qui proviendraient de plusieurs cultures, pas seulement de la « culture arabe ». Il m'apparaît possible de faire un lien entre ces commentaires et ce que Bilge nomme le *nationalisme sexuel* (2012), soit ce qu'elle définit comme une certaine incorporation des normativités de genre et sexuelles dans la gestion gouvernementale de l'intégration des personnes issues de l'immigration dans la société et, dans le cadre présent, appliqué dans un contexte de la gestion scolaire.

Une conscientisation de ce nationalisme sexuel et la mise en œuvre d'une praxis (Freire, 1968; 2020) pour le déconstruire m'apparaissent comme un important défi qui émerge de ce projet de recherche en termes de leadership pour la justice sociale à la lumière de la *Critical Race Theory* et des *Critical Whiteness Studies* (Shah, 2018). Une piste d'action intéressante rapportée par une direction pour y répondre serait d'inviter des organismes communautaires spécialisés sur les réalités LGBTQAAI2S+ dans les écoles. Cette piste est intéressante, mais il me semble toutefois nécessaire de vérifier les valeurs et les idéologies portées

par ces organismes avant d'établir des partenariats qui pourraient contribuer à prévenir et à contrer ce qui m'apparaît relever d'un nationalisme sexuel.

5.3 En rétrospective : un regard sur mon projet de recherche

En observant le projet dans son ensemble ainsi que les résultats obtenus, j'en viens à quelques réflexions quant au cadre d'analyse choisi et aux personnes participantes ainsi que sur mon propre projet.

Premièrement, je suis satisfaite de mon choix d'avoir utilisé le cadre d'analyse du leadership pour la justice sociale (Furman, 2012) sous l'angle des *critical race theories* et des *whiteness studies*, tel que proposé par Shah (2018). Toutefois, je constate que j'ai peu mobilisé les angles critiques dans mon analyse. Cela est facilement explicable par le fait que j'ai utilisé le modèle *Praxis-Dimension-Capacités* (Furman, 2012; Shah, 2018) pour analyser les discours des directions plutôt que comme outil d'introspection et de transformation (Shah, 2018) ou de formation (Furman, 2012).

À la lumière de la justice sociale, je pose maintenant un regard sur mon projet. Bien que la praxis ne soit pas la même en recherche qu'en leadership, il convient de reconnaître que le statut de chercheuse peut aussi représenter une position de pouvoir. Je trouve ainsi intéressant de procéder moi-même à l'expérience d'introspection, avec les cinq dimensions proposées dans le modèle de Furman (2012) et de Shah (2018). Comme réflexions, tensions et actions envisagées pour chaque dimension, j'avance que :

- Sur le plan écologique, je dois souligner que n'ayant pas participé à la première série d'entretiens et ayant repris sensiblement les mêmes canevas pour la deuxième, je n'ai pas usé du potentiel transformatif que proposait l'approche de « conversation avec un but ». Il va sans dire que pour de futurs projets, je considérerai d'expérimenter ces approches transformatives par l'introspection et, d'autant plus, de mettre de l'avant des théories critiques des sources d'oppression et de la blancheur.
- Sur le plan systémique, faire discuter et réfléchir des directions, soit des personnes en situation de pouvoir, a fait émerger des critiques systémiques. J'ai pu les rapporter dans ce mémoire et je dois maintenant transposer ces résultats dans des outils de transfert des connaissances, notamment, afin de faire de ce projet de recherche une action pour la justice sociale en éducation.
- Sur le plan communautaire, des actions en ce sens seront certes à développer. Élaborer, planifier et mettre en œuvre un futur projet en équipe, en travaillant avec des élèves, des parents et des intervenant·es communautaires, me semble des pistes intéressantes.
- Sur le plan interpersonnel, je considère des plus intéressants, pour de futurs projets, de suivre la pratique de colliger les données à même son milieu de travail, à la manière de Shah. En cette période de pénurie de personnel enseignant, l'idée de moduler la recherche en éducation pour qu'elle soit au service du milieu scolaire, et ce, même sur le terrain, m'apparaît une piste intéressante.
- Sur le plan personnel, je compte continuer à me questionner et à développer mon savoir agir en tant que chercheuse engagée pour participer à la mise en œuvre de la justice sociale en éducation. Certes, je considère que la prise de risque est une action fort pertinente en ce sens.

Enfin, il a été intéressant d'analyser le leadership des directions dans le cadre de l'implantation de l'éducation à la sexualité. Cela ne représente toutefois qu'une petite partie de leur travail, dans un contexte précis, et ce n'est pas généralisable quant à leur mise en œuvre du leadership pour la justice sociale au quotidien. Cela dit, l'analyse de leur praxis, dans le cadre de ce projet, nous permet de voir qu'au-delà des bonnes intentions, il y a une dimension matérielle à l'implantation de programme et au leadership : celle de faire avec les moyens dont on dispose. Ainsi, j'estime important de souligner que les directions et les équipes-écoles auraient peut-être voulu faire autrement que ce qu'elles ont fait et rapporté dans leurs discours, mais qu'elles ont fait avec ce qu'elles avaient à leur portée. De plus, le fait de participer à cette recherche et d'avoir partagé leur expérience et leurs critiques systémiques sur le projet d'implantation peut représenter une action de leadership transformatif en soi.

CONCLUSION

VERS UNE ÉDUCATION À LA SEXUALITÉ AXÉE SUR LA JUSTICE SOCIALE DANS LES ÉCOLES QUÉBÉCOISES

Comme à différentes étapes de l'historique de l'éducation à la sexualité au Québec, les annonces de l'arrivée d'un projet pilote d'éducation à la sexualité en 2015, puis de l'implantation d'un nouveau curriculum obligatoire en 2018 ont soulevé les passions. C'est dans un contexte montréalais foisonnant de mixité que cette implantation curriculaire se déploie sur l'île de Montréal, qui compte plus de 60 % d'élèves issu·es de l'immigration, de première ou de deuxième génération. Bien que des encadrements normatifs ont été mis en place pour accueillir cette pluralité et que les directions d'école ont un rôle clé à jouer pour assurer l'inclusion de l'ensemble des élèves, la question des pratiques des directions d'école en contexte de pluralité ethnoculturelle a suscité, encore à ce jour, peu de recherche. Il y avait donc lieu de se questionner sur le déroulement de ce projet de déploiement du curriculum, en contexte scolaire montréalais.

Pour cadre de référence, j'ai mobilisé deux concepts : d'une part, l'implantation et le déploiement curriculaire, afin d'identifier les éléments nécessaires pour documenter de telles démarches et, d'autre part, le leadership pour la justice sociale, soit une approche transformatrice à utiliser pour identifier et répondre aux obstacles structurels à l'équité en éducation, plus précisément sous l'angle de la *critical race theory* et des *whiteness studies*.

Comme méthodologie, j'ai utilisé des données collectées dans le cadre d'un projet initial mené auprès des directions de quatre écoles ayant porté le projet pilote d'éducation à la sexualité. J'ai décidé de cibler les mêmes écoles et d'interviewer à nouveau des équipes de direction quant à l'expérience du déploiement en 2020. De plus, j'ai développé un cadre d'analyse en quatre niveaux pour traiter des discours recueillis.

Les résultats obtenus m'ont permis de tracer, pour chacune de ces écoles, le portrait de sa communauté éducative et des motifs qui ont justifié l'offre de l'éducation à la sexualité avant le retour obligatoire du cours. Ils m'ont aussi permis de décrire les parcours d'implantation tels que rapportés par les personnes répondantes et de déterminer les tensions, les ajustements et les réflexions qui ont émergé de ces parcours.

En posant un regard transversal sur les parcours et en comparant les résultats pour chaque école, j'ai constaté que certains points de convergence et de divergence sont ressortis de ces démarches de déploiement. La façon dont la décision d'adopter le projet pilote a été prise au moment de l'émergence du projet apparaît révélatrice. En effet, deux écoles se sont appuyées sur les résultats d'une consultation auprès des jeunes, mais n'ont pas consulté leur équipe alors que les deux autres ont recruté des personnes enseignantes volontaires pour participer sans aucune autre consultation. J'en conclus que des approches hybrides, mais plus centralisées que décentralisées, ont été employées. Ensuite, en ce qui a trait aux étapes suivies, certains éléments sont venus entraver les parcours, entre autres la COVID-19 et les rotations de personnel. De plus, bien que l'étape de l'évaluation n'avait pas été pleinement déployée, une école s'est définitivement démarquée par le fait d'avoir passé par toutes les étapes, de l'implantation jusqu'à l'adoption d'une démarche annuelle

d'éducation à la sexualité avec un comité de délégué·es responsable de chapeauter le projet jusqu'à la planification de tous les contenus du nouveau programme en 2020.

Puis, un regard transversal sur les tensions, les ajustements et les réflexions soulevées dans ces parcours au regard du leadership pour la justice sociale (Furman, 2012; Shah, 2018) a permis de déterminer plusieurs situations significatives.

Sur le plan écologique, la notion des droits des élèves a été ramenée à plusieurs occasions dans le discours des directions, que ce soit comme motif pour accueillir l'éducation à la sexualité, pour établir de nouveau partenariat pour offrir une éducation à la sexualité de qualité ou pour prendre des mesures pour adapter le curriculum aux élèves. La valorisation de l'apport de membres de la communauté issu·es des groupes minorisés a aussi été mentionnée et présente également une portée systémique et communautaire.

Sur le plan systémique, les directions ont d'abord su critiquer le projet d'implantation du Ministère, en rapportant leur expérience vécue avec leur équipe. L'un des points saillants est l'absence de programme adapté aux élèves dans les classes d'intégration linguistique, scolaire et sociale et celles d'adaptation scolaire et sociale. Dans la relation école-famille, les questions de communication et de collaboration avec les parents ont aussi été soulevées.

Sur le plan communautaire, la notion de consultation aux différentes étapes a été mise de l'avant, tout comme les effets que pouvait avoir la prise de décision centralisée sur tout projet d'implantation.

Sur le plan interpersonnel, un élément qui ressort est le fait que les projets d'éducation à la sexualité dans deux écoles émergeaient d'un besoin exprimé par les jeunes. La possibilité d'entrer en dialogue avec des parents pour gérer des tensions a aussi été mise de l'avant, bien qu'en agissant de cette façon, on soustrait justement les autres dimensions qui peuvent être rejointes avec des rencontres à plusieurs.

Enfin, sur le plan personnel, une direction a souligné l'importance de réfléchir et de baliser son rôle à jouer dans l'implantation. La question de la prise de risque pour résoudre une situation de tension a également été observée. De plus, il a été avancé que l'éducation à la sexualité représentait aussi une occasion où les directions elles-mêmes devaient mettre à jour leurs connaissances et connaître le programme, question de bien porter le dossier et de pouvoir intervenir dans le curriculum réel, au besoin.

Tout bien considéré, ces résultats illustrent de quelle manière, au travers d'une démarche d'implantation curriculaire et de tous les écueils qu'elle peut comporter, il est possible de mettre en œuvre une pensée réflexive et des actions, dans une perspective de justice sociale. Plusieurs idées se présentent pour poursuivre cette recherche et la réinvestir dans d'autres projets. Certes, la diversité ethnoculturelle de la population scolaire continuera d'augmenter dans les années à venir. Un nombre accru d'élèves québécois-es seront de deuxième génération et de troisième génération, et seront plus nombreux-es à être racisé-es ou à appartenir à des groupes minorisés. Ce phénomène, au croisement des résultats de cette présente recherche, justifierait des études approfondies sur plusieurs pistes :

- Dans une perspective communautaire et systémique, continuer à documenter le phénomène de déploiement en faisant appel à d'autres types d'acteurs : élèves, parents, travailleuses communautaires;
- À partir des résultats obtenus, développer de futures recherches-actions s'inscrivant dans des perspectives critiques, transformatrices et aux services des communautés éducatives;
- Poursuivre la documentation de la prise en compte de la pluralité, dans le contexte d'implantation de programmes dans des écoles à l'extérieur de la région métropolitaine.

De plus, dans l'idée de mener de nouveaux projets avec des directions, il serait intéressant de questionner de futur·es participant·es, comme l'avait fait Shah (2018), sur l'auto-identification de leurs privilèges et de leur statut ainsi que de la vision qu'elles ont de la justice sociale, afin d'analyser l'effet de ces données sur le leadership des directions. Il serait aussi intéressant pour un projet à venir de demander les caractéristiques sociodémographiques des répondant·es afin d'explorer si elles influencent leur manière de voir la diversité.

Enfin, entre les malaises soulevés par des personnes enseignantes à aborder certains contenus d'éducation à la sexualité et des discours apparentés à du nationalisme sexuel, un élément émerge de la documentation du déploiement de l'éducation à la sexualité : le traitement des sujets délicats, « qui touche(nt) les valeurs des individus, jeunes ou adultes, et qui est objet de débat dans la société » (Hirsch, Audet et Turcotte, 2015), est une source de tension chez les membres des équipes-écoles. Réflexion faite, devant tout le potentiel que représente l'idée de développer la connaissance scientifique en éducation sur

le savoir agir pour le traitement des sujets délicats en éducation à la sexualité, toujours sous l'angle de la prise en compte des groupes minorisés et de la justice sociale, c'est à cet objet d'études que je consacrerai ma thèse doctorale.

Au regard des parcours de déploiement rapportés, plusieurs pratiques inspirantes, pistes et recommandations qui m'apparaissent portées vers la mise en œuvre d'un leadership axé sur la justice sociale ont été avancées pour la suite du déploiement de l'éducation à la sexualité, pour d'autres projets d'implantation de politiques publiques et pour la prise en compte de la pluralité ethnoculturelle et sociale de la communauté éducative. C'est ainsi que, dans une perspective d'action systémique et écologique, dans l'idée de briser le silence qui maintient les oppressions et d'engager des conversations courageuses à cette fin (Shah, 2018), je donne la parole aux personnes qui ont participé à ce projet et je me joins à leurs voix pour conclure ce mémoire avec leurs recommandations (voir *Tableau 6.1*).

Tableau 6.1 : Liste de recommandations pour un leadership axé sur la justice sociale dans la cadre du déploiement de l'éducation à la sexualité

À l'intention du ministère de l'Éducation

- Sonder la communauté scolaire lors de l'élaboration de projets d'implantation de nouveaux curriculums scolaires ou d'autres changements majeurs.
- Offrir du soutien financier aux écoles pour le déploiement de l'éducation à la sexualité.
- Redoubler d'efforts dans le recrutement pour que « la diversité ethnoculturelle de la société québécoise [soit] représentée dans les différents corps d'emploi du monde scolaire » tel que spécifié dans la Politique d'intégration scolaire et d'éducation interculturelle (MEQ, 1998, p. 33)
- Ajouter des cours de didactique de l'éducation à la sexualité dans la formation initiale en enseignement.
- Développer l'offre de formation continue et de mise à niveau en didactique de l'éducation à la sexualité en tenant compte du contexte de pénurie de personnel enseignant.
- Réserver du temps et des espaces pour l'éducation à la sexualité dans le Programme de formation de l'école québécoise.
- Veiller à ce que des pédagogues fassent partie des comités de travail sur les projets de révision curriculaire.
- Offrir des informations complètes, de l'accompagnement.
- Instituer les changements nécessaires dans le système scolaire pour que soient respecté·es les élèves en transition de genre.

À l'intention des centres de services scolaires

- Développer l'offre de formation continue et de mise à niveau en didactique de l'éducation à la sexualité en tenant compte du contexte de pénurie de personnel enseignant.
- Inclure des notions sur l'éducation à la sexualité dans la trousse de bienvenue et la formation d'accompagnement des personnes nouvellement employé·es.
- Bonifier l'offre de ressources et de formation sur la prise en compte des diversités.

- Prendre des mesures pour assurer une meilleure communication avec les familles allophones.
- Prendre en charge l'envoi de communications aux parents pour annoncer les projets de grande envergure.
- Organiser des tables de concertation.

À l'intention des équipes de directions des écoles

- Veiller à ce que la planification de l'enseignement des contenus respecte le curriculum.
- Mettre en place un comité de pilotage de l'implantation pour décentraliser le projet.
- Mettre en place des mesures de suivi et d'évaluation de l'implantation.
- Consulter les élèves sur leurs besoins et ajuster leur formation en fonction des résultats.
- Prioriser la collaboration école-famille.
- Faire preuve de vigilance devant le silence des parents après des annonces.
- Ouvrir le dialogue et présenter le curriculum d'éducation à la sexualité, ou des documents explicatifs, en cas d'opposition ou de questionnements face à l'éducation à la sexualité.
- Établir des partenariats avec des organismes et des intervenant-es spécialisé-es pour offrir une éducation à la sexualité de qualité et adaptée aux élèves, notamment pour l'enseignement des contenus les plus délicats.

ANNEXE A

L'ÉVOLUTION DES CONTENUS DU PROGRAMME D'ÉDUCATION À LA
SEXUALITÉ AU QUÉBEC

Contenus du programme d'éducation à la sexualité au Québec¹⁴

Programme initial (MEQ, 1985)	Réforme de 2003 (MELS-MSSS, 2003)	Nouveau programme (MEES-MSSS, 2015)
Plaisir	<i>Globalité de la sexualité humaine</i> (PRIM, SEC)	<i>Globalité de la sexualité humaine</i> (PRIM, SEC)
<i>Stéréotypes sexuels et sexisme</i>	<i>Rôles, stéréotypes sexuels</i> (PRES) et <i>normes sociales</i> (PRIM, SEC)	Identités, rôles, stéréotypes sexuels et normes sociales (PRIM)
	Corps humain : masculin et féminin (PRES, PRIM)	<i>Croissance sexuelle et corporelle</i> (PRES, PRIM)
	Puberté et image corporelle (PRIM)	
	<i>Croissance sexuelle humaine et image corporelle</i> (SEC)	
<i>Vécu amoureux et sexuel</i>	<i>Vie affective et amoureuse</i> (PRIM, SEC)	<i>Vie affective et amoureuse</i> (PRIM, SEC)
Orientation sexuelle	Éveil sexuel (PRIM)	
<i>Violence physique, sexuelle et psychologique</i>	Exploitation sexuelle (PRES, PRIM)	Agression sexuelle (PRIM)
	<i>Violence sexuelle</i> (SEC)	<i>Violence sexuelle</i> (SEC)
<i>ITSS/sida</i>	Santé sexuelle (PRIM) et expression de la sexualité humaine (SEC)	<i>Grossesse et naissance</i> (PRES, PRIM)
<i>Grossesse adolescente</i>		<i>ITSS et grossesse</i> (SEC)
		Agir sexuel (SEC)

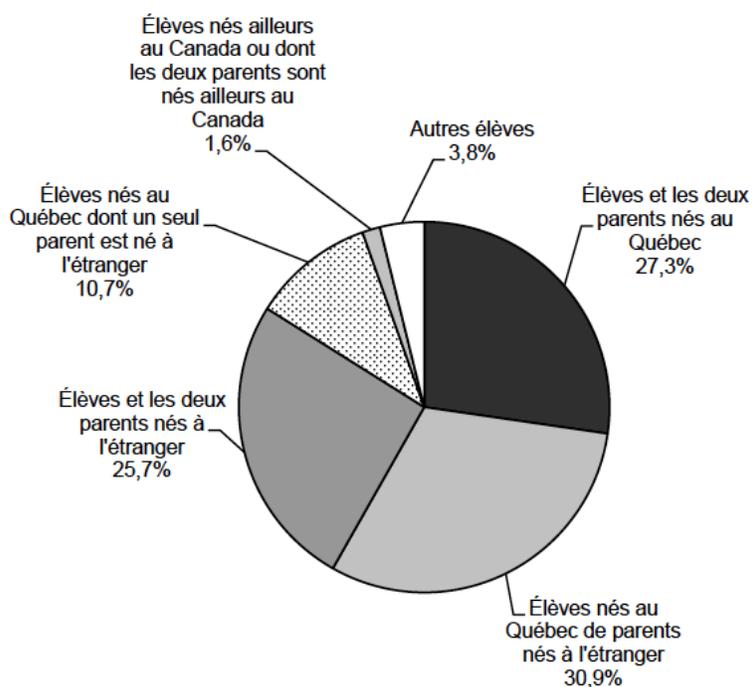
¹⁴ Les contenus en italique se répètent d'un programme à un autre; les contenus en gras sont des nouveautés.

ANNEXE B

LES APPROCHES POUR L'ÉDUCATION SEXUELLE OU À LA SEXUALITÉ
EN CONTEXTE SCOLAIRE ¹⁵

¹⁵ Inspirée de Elia et Eliason (2010) et de Descheneaux (2019).

ANNEXE C

LE PORTRAIT SOCIOCULTUREL DES ELEVES INSCRITS DANS LES
ECOLES PUBLIQUES DE L'ILE DE MONTREAL POUR L'ANNEE 2019-2020Lieu de naissance des élèves et de leurs parents
Inscriptions au 8 novembre 2019

Source : Comité de gestion de la taxe scolaire de l'île de Montréal (2020)

ANNEXE D

LA CONCEPTUALISATION ÉMERGENTE DES PRATIQUES DE
RENFORCEMENT DU POUVOIR, DES MÉCANISMES D'OPPRESSION ET
DES PRIVILÈGES

Conceptualisation émergente des pratiques de renforcement du pouvoir, des mécanismes d'oppression et de privilège

Pratique de renforcement du pouvoir	Mécanismes d'oppression et de privilège	Représentations sociales (scénarios culturels qui facilitent les rapports de pouvoir)	Rapports de pouvoir inégaux (axes d'oppression consubstantiels)
Ne pas donner accès aux informations Différencier l'accès aux services	MARGINALISATION des personnes	Conservatisme moral Culture du viol Grossophobie Mono-normativité Naturalisme Puritanisme Slutshaming	Âgisme Capacitisme Cissexisme Classisme Colonialisme Hétérosexisme Racisme Sexisme
Faire peur Rendre l'information négative Pathologiser Se moquer et humilier Réduire au silence Ne pas vouloir savoir	STIGMATISATION des personnes ou des communautés		
Interdire Mentir Retenir (ou cacher) l'information Réduire la qualité de l'information	INVISIBILISATION des sujets et des thématiques		
Stéréotyper (enfermer dans un rôle) Passivité dans les préconceptions et préjugés Faire preuve de double standard Moraliser (faire appel à une autorité légitime) Infantiliser	REPRODUCTION DES RÔLES SOCIOSEXUELS traditionnels		
Être dogmatique Prendre pour acquis, présumer Ne pas adapter l'information	GÉNÉRALISATION D'UN MODÈLE NORMATIF UNIQUE des corps, des capacités, des vécus et des expériences		

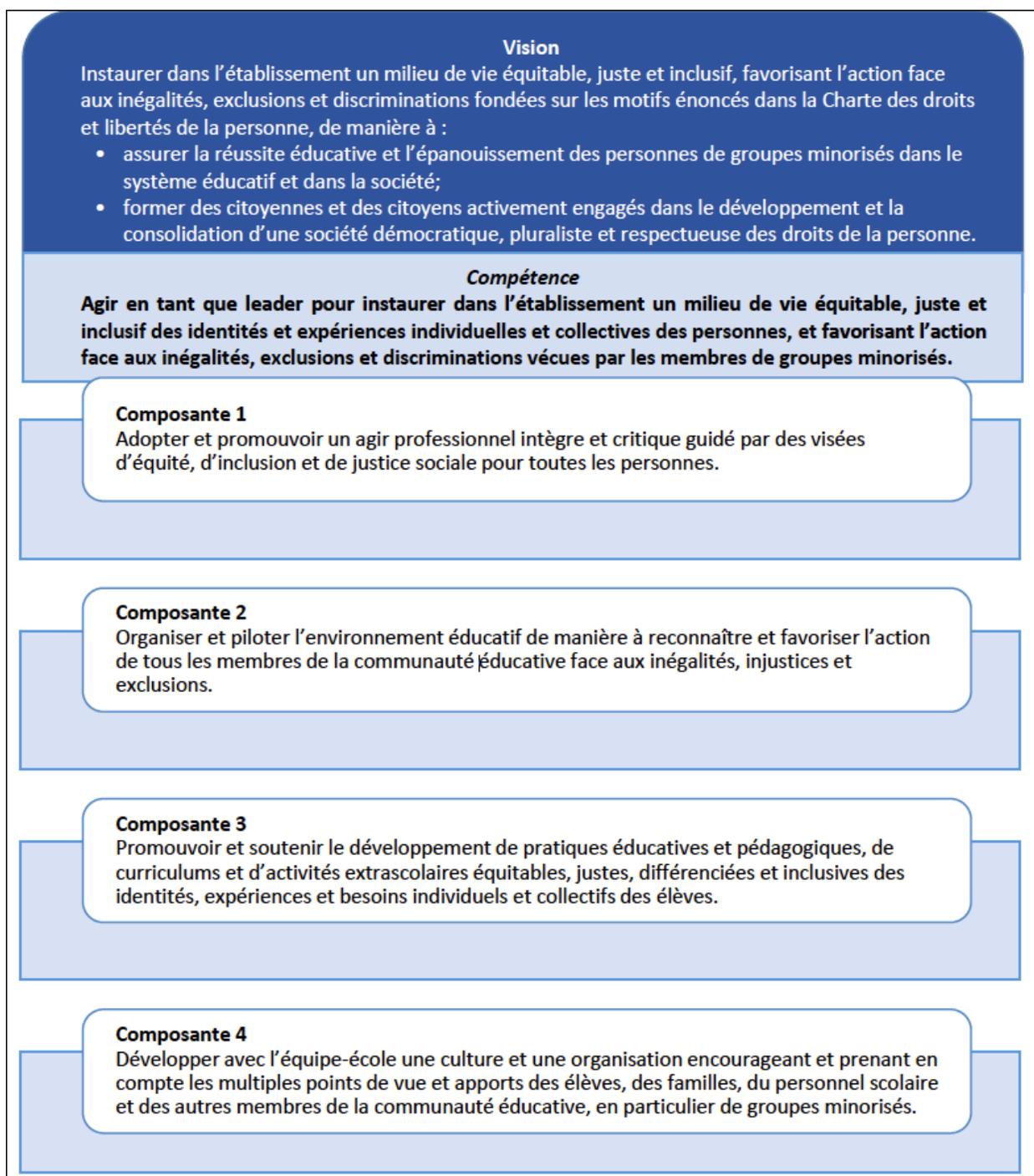
Source : Descheneaux et son équipe (2018).

ANNEXE E

LA GRILLE SYNTHÈSE DU MODÈLE DE COMPÉTENCE DU LEADERSHIP
POUR LA JUSTICE SOCIALE

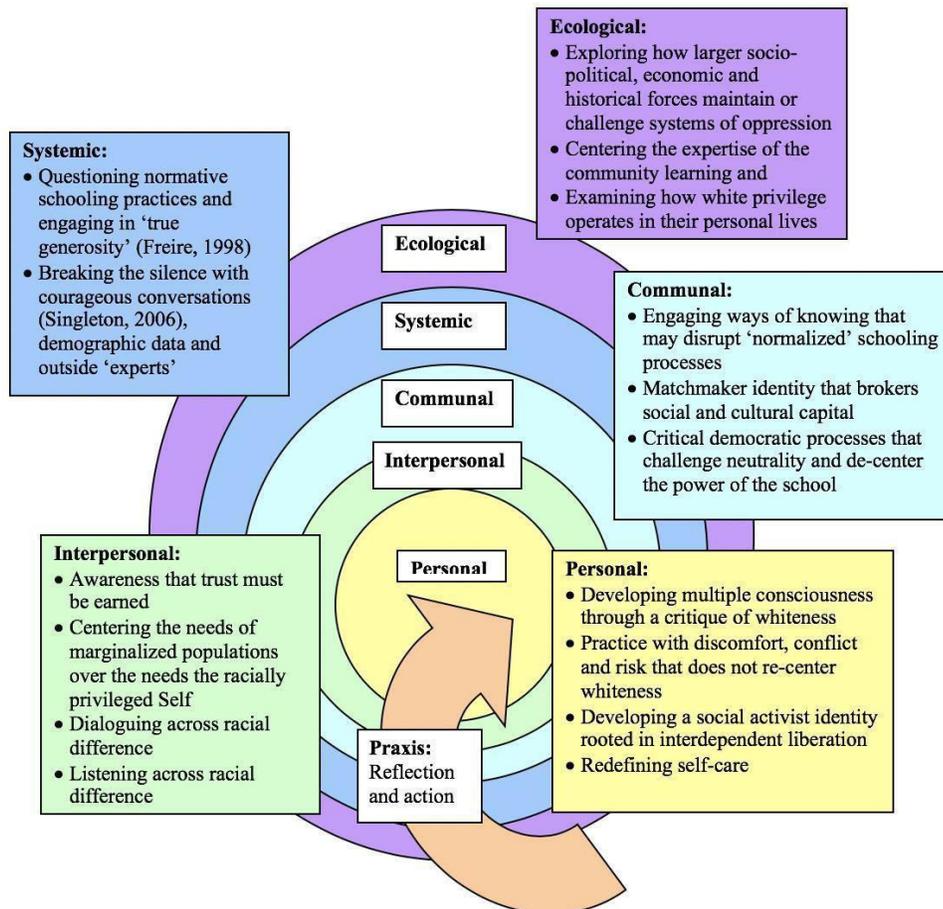
Source : Larochelle-Audet et son équipe (2018).

Modèle de compétences du leadership pour la justice sociale



ANNEXE F

LES DIMENSIONS DU LEADERSHIP POUR LA JUSTICE SOCIALE



Source : Shah (2018).

Shah (2018) propose d'analyser les réflexions et les actions des leaders sous la loupe de la justice sociale selon les cinq dimensions suivantes (2018; traduction libre) :

	Réflexions	Actions
Personnelle	<p>Cela implique une autoréflexion profonde, critique et honnête sur les préjugés et les stéréotypes liés à la race, à la classe, au sexe, aux capacités, à la sexualité, à la foi et à d'autres identifiants sociaux. En outre, les dirigeants doivent réfléchir à leur « côté de l'ombre », qui comprend l'estime de soi, le pouvoir et le contrôle, la compétitivité, etc.</p>	<p>Les leaders doivent agir sur la connaissance de soi et sur la réflexion pour se transformer en leaders pour la justice sociale. Cela peut impliquer des réflexions, des revues guidées et des autobiographies culturelles qui éclairent les plans de croissance du leadership.</p>
Interpersonnelle	<p>Se concentre sur l'établissement de relations de confiance et d'entraide avec toutes les parties prenantes à travers toutes les données démographiques sociales. La connaissance de soi est nécessaire ici au sujet de son interaction et de son style de communication qui marginalise ou fait taire potentiellement la voix des autres. La connaissance des différences culturelles dans les croyances, les normes et les valeurs est importante pour honorer différentes manières de savoir et pour empêcher la pensée déficitaire. Enfin, la connaissance des styles interpersonnels est importante pour favoriser une communication ouverte et honnête.</p>	<p>Implique la pratique proactive de la communication interpersonnelle qui implique l'attention, le respect, la confiance, une communication ouverte et claire et une écoute active. De nombreuses compétences développées dans la dimension personnelle sont une condition préalable à cette dimension.</p>

<p style="text-align: center;">Communautaire</p>	<p>Implique la construction d'une communauté à travers les groupes culturels grâce à des processus inclusifs et démocratiques. Cela nécessite une connaissance intime des communautés et des cultures liées à l'école, ainsi qu'une compréhension des pratiques démocratiques et des pratiques inclusives.</p>	<p>Créer de manière proactive des occasions pour que de nombreuses voix (qui sont traditionnellement marginalisées) soient entendues par le biais de processus démocratiques de dialogue et de prise de décision. De nombreuses compétences développées dans la dimension interpersonnelle sont une condition préalable à cette dimension.</p>
<p style="text-align: center;">Systemique</p>	<p>« Comprend l'évaluation, la critique et le travail de transformation du système, au niveau de l'école et du quartier, dans l'intérêt de la justice sociale et de l'apprentissage pour tous les enfants » (Furman, 2012, p. 210). La réflexion comprend ici le développement d'une conscience critique ou d'une éthique des soins concernant les problèmes systémiques d'iniquité. Il comprend également un examen des pratiques scolaires actuelles, y compris l'enseignement en classe à partir d'une pédagogie de la justice sociale.</p>	<p>Cela implique un engagement profond et de la persévérance dans l'élimination des barrières et des injustices face à la résistance, ainsi que l'engagement des autres dans ce travail. Cela pourrait inclure un apprentissage professionnel et un programme enraciné dans la justice sociale.</p>
<p style="text-align: center;">Écologique</p>	<p>Implique une prise de conscience du fait que les écoles et les problèmes de justice sociale liés à l'école opèrent dans un contexte sociopolitique, économique et environnemental plus large d'injustice, d'oppression et de durabilité.</p>	<p>Implique la conception d'expériences pédagogiques pour les étudiant·es et les enseignant·es afin d'explorer plus avant ces questions plus larges, en particulier dans le contexte de leur environnement local.</p>

APPENDICE A

LES CANEVAS DE LA DEUXIÈME SÉRIE D'ENTRETIENS

ED21 — Canevas d'entretien avec les nouvelles directions des écoles**La présentation de la direction et de son école**

1. Quelle fonction occupez-vous en ce moment ? Depuis quand êtes-vous en poste ?
2. En quelques phrases, décrivez-moi votre école :
 - a. Son profil;
 - b. La population scolaire (statut socioéconomique; indice de diversités ethnoculturelles; autres spécificités);
 - c. Le climat de l'école, en général
 - d. Le climat entre les élèves;
 - e. Le climat entre les membres du personnel;
 - f. La relation avec les familles.
3. Quelle est votre expérience en milieux pluriethniques/défavorisés/avec de telles spécificités (selon la réponse à la 2^e question) ?
 - a. Avez-vous choisi de travailler dans une école avec un tel contexte ?
 - b. Si oui, pour quelles raisons ?
 - c. Sinon, comment composez-vous avec ces réalités ?

Le regard sur l'éducation à la sexualité et le déploiement du nouveau curriculum

4. Quel est l'historique de l'éducation à la sexualité dans votre école ?
5. Comment définissez-vous le rôle de l'éducation à la sexualité en milieu scolaire ?
6. Comment perceviez-vous l'arrivée du curriculum obligatoire d'éducation à la sexualité (certitudes, espoirs, appréhensions) avant le début de son implantation ? Et maintenant ?
7. Quelle est votre opinion au sujet :
 - a. Des contenus du nouveau curriculum ?
 - b. Du fait que ces apprentissages sont devenus obligatoires ?
8. Avez-vous eu connaissance d'initiatives de la part de responsables de l'éducation à la sexualité de votre école d'ajuster, de mettre en valeur ou de retirer certains contenus du curriculum du MEES pour l'adapter aux élèves ? Si oui, lesquels ?

Les modèles d'organisation des services et des responsabilités

9. Quelles sont les mesures de soutien offertes par la commission scolaire et par le ministère de l'Éducation pour ce nouveau curriculum ? Sentez-vous que ces mesures de soutien sont suffisantes ?
10. Comment le projet d'implantation a-t-il été présenté à l'équipe-école ?
11. Qui sont les principales et principaux responsables du déploiement de l'éducation à la sexualité dans votre école ? De son enseignement ? De la communication école-famille ?
12. Que pensez-vous de ce modèle d'organisation des services et des responsabilités ? Auriez-vous des modifications à proposer pour améliorer ce modèle ? Si oui, lesquelles ?
13. Quels sont les outils de formation continue utilisés ou accessibles pour enseigner l'éducation à la sexualité ?
 - a. Selon vos connaissances, y en a-t-il qui abordent l'éducation inclusive ou la prise en compte des diversités ?
14. À votre avis, quel est le niveau de connaissance ou de maîtrise des contenus du nouveau curriculum d'éducation à la sexualité du ministère de l'Éducation par les responsables de l'enseignement de l'éducation à la sexualité de votre école ?

Le bilan du déploiement du nouveau curriculum d'éducation à la sexualité

15. En cette 2^e année officielle du nouveau curriculum, pouvez-vous me résumer les principales actions qui ont été menées dans votre école afin d'implanter le nouveau curriculum d'éducation à la sexualité ?
 - a. Avez-vous personnellement mené des actions à cette fin ?
16. Comment se passe la relation avec les membres de l'équipe-école dans le cadre de cette implantation ?
 - a. Y a-t-il eu des résistances ? Si oui, de quels types ?
 - b. Comment avez-vous surmonté ces résistances ?
 - c. Avez-vous reçu un appui de la commission scolaire face à ces résistances ?
 - d. Quelles ont été les mesures d'ajustements mises en place ? Quel bilan faites-vous de la mise en place de ces mesures ?
17. Comment se passe la relation avec les familles dans le cadre de cette implantation ?

- a. Y a-t-il eu des résistances ? Si oui, de quels types ?
- b. Comment avez-vous surmonté ces résistances ?
- c. Avez-vous reçu un appui de la commission scolaire face à ces résistances ?
- d. Quelles ont été les mesures d'ajustements mises en place ? Quel bilan faites-vous de la mise en place de ces mesures ?

18. Comment se passe la relation avec les élèves dans le cadre de cette implantation ?

- a. Y a-t-il eu des résistances ? Si oui, de quels types ?
- b. Comment avez-vous surmonté ces résistances ?
- c. Avez-vous reçu un appui de la commission scolaire face à ces résistances ?
- d. Quelles ont été les mesures d'ajustements mises en place ? Quel bilan faites-vous de la mise en place de ces mesures ?

19. Avez-vous reçu des demandes d'exemption, d'adaptation ou d'accommodement jusqu'à maintenant ?

- a. Si oui, pour quels motifs ? Comment cela s'est-il négocié ?

20. Depuis le début de l'implantation du nouveau curriculum d'éducation à la sexualité dans votre école, quel bilan faites-vous :

- a. Des réussites ?
- b. Des points à améliorer ?
- c. Des défis ?

21. Et d'un point de vue global dans le système scolaire québécois, quel bilan faites-vous :

- a. Des réussites ?
- b. Des points à améliorer ?
- c. Des défis ?

22. Selon vous, y a-t-il des spécificités propres au contexte montréalais à ajouter à ce bilan ?

Les perspectives et les recommandations

23. Si vous aviez une machine à remonter dans le temps et recommenciez l'implantation dans votre école, que feriez-vous autrement ?

24. Quels conseils donneriez-vous à d'autres directions et équipes-écoles par rapport à l'implantation de l'éducation à la sexualité ?

25. En ce moment, avec le programme tel qu'établi dans votre école, qu'aimeriez-vous faire autrement ou entreprendre dans les prochains mois, prochaines années ?

26. Est-ce que vous souhaitez aborder d'autres points que nous n'aurions pas déjà abordés ?

Je vous remercie grandement de votre participation à ce projet.

ED22 — Canevas d'entretien avec les directions des écoles déjà interviewées

La présentation de la direction et son école

1. Y a-t-il eu des changements dans la population de votre école depuis 2018 ?

Le regard sur l'éducation à la sexualité et le déploiement du nouveau curriculum

2. Comment définissez-vous le rôle de l'éducation à la sexualité en milieu scolaire ?
3. Un an et demi après le début de l'implantation, quelle est votre opinion au sujet :
 - a. Des contenus du nouveau curriculum ?
 - b. Du fait que ces apprentissages sont devenus obligatoires ?
4. À votre avis, y a-t-il des défis particuliers quant au déploiement de ce curriculum dans votre école, qu'il n'y aurait pas dans d'autres contextes scolaires ?
5. Avez-vous eu connaissance d'initiatives de la part de responsables de l'éducation à la sexualité de votre école d'ajuster, de mettre en valeur ou de retirer certains contenus du curriculum du MEES pour l'adapter aux élèves ? Si oui, lesquels ?

Les modèles d'organisation des services et des responsabilités

6. Quelles sont les mesures de soutien offertes par la commission scolaire et par le ministère de l'Éducation pour ce nouveau curriculum ? Sentez-vous que ces mesures de soutien sont suffisantes ?
7. Comment le projet d'implantation a-t-il été présenté à l'ensemble de l'équipe-école ?
8. Qui sont les principales et principaux responsables du déploiement de l'éducation à la sexualité dans votre école ? De son enseignement ? De la communication école-famille ?
9. Que pensez-vous de ce modèle d'organisation des services et des responsabilités ? Auriez-vous des modifications à proposer pour améliorer ce modèle ? Si oui, lesquelles ?

10. Quels sont les outils de formation continue utilisés ou accessibles pour les responsables de l'enseignement en lien avec l'éducation à la sexualité ? Y en a-t-il qui abordent la prise en compte des diversités ?
11. À votre avis, quel est le niveau de connaissance ou de maîtrise des contenus du nouveau curriculum d'éducation à la sexualité du ministère de l'Éducation par les responsables de l'enseignement de l'éducation à la sexualité ?

Le bilan du déploiement du nouveau curriculum d'éducation à la sexualité

12. Depuis le début de l'implantation officielle du des nouveaux contenus d'éducation à la sexualité, pouvez-vous me résumer les principales actions qui ont été menées dans votre école à cette fin ?
13. Avez-vous personnellement mené des actions à cette fin en tant que direction ?
14. Comment se passe la relation avec les membres de l'équipe-école dans le cadre de cette implantation ?
 - a. Y a-t-il eu des résistances ? Si oui, de quels types ?
 - b. Comment avez-vous surmonté ces résistances ?
 - c. Avez-vous reçu un appui de la commission scolaire face à ces résistances ?
 - d. Quelles ont été les mesures d'ajustements mises en place ? Quel bilan faites-vous de la mise en place de ces mesures ?
15. Comment se passe la relation avec les familles dans le cadre de cette implantation officielle ?
 - a. Y a-t-il eu des résistances ? Si oui, de quels types ?
 - b. Comment avez-vous surmonté ces résistances ?
 - c. Avez-vous reçu un appui de la commission scolaire face à ces résistances ?
 - d. Quelles ont été les mesures d'ajustements mises en place ? Quel bilan faites-vous de la mise en place de ces mesures ?
16. Comment se passe la relation avec les élèves dans le cadre de cette implantation ?
 - a. Quelles ont été les mesures d'ajustements mises en place ? Quel bilan faites-vous de la mise en place de ces mesures ?
 - b. Avez-vous reçu des demandes d'exemption, d'adaptation ou d'accommodement jusqu'à maintenant ?
 - c. Si oui, pour quels motifs ?

d. Comment cela s'est-il négocié ?

17. Depuis le début de l'implantation du nouveau curriculum d'éducation à la sexualité dans votre école, quel bilan faites-vous :

- a. Des réussites ?
- b. Des points à améliorer ?
- c. Des défis ?

18. Et d'un point de vue global dans le système scolaire québécois, quel bilan faites-vous :

- a. Des réussites ?
- b. Des points à améliorer ?
- c. Des défis ?

19. Selon vous, y a-t-il des spécificités propres au contexte montréalais à ajouter à ce bilan ?

Les perspectives et les recommandations

20. Si vous aviez une machine à remonter dans le temps et pouviez recommencer l'implantation dans votre école, que feriez-vous autrement ?

21. Quels conseils donneriez-vous à d'autres directions et responsables des équipes-écoles au sujet du déploiement de l'éducation à la sexualité ?

22. En ce moment, avec le programme tel qu'établi dans votre école, qu'aimeriez-vous faire autrement ou entreprendre dans les prochains mois, prochaines années ?

23. Est-ce que vous souhaitez aborder d'autres points que nous n'aurions pas déjà abordés ?

Je vous remercie grandement de votre participation à ce projet.

ER3 — Canevas d’entretien avec le responsable du dossier de l’éducation à la sexualité de la commission scolaire

La présentation de l’acteur et de la commission scolaire

1. Quelle fonction occupez-vous en ce moment à la commission scolaire ?
2. Quel est votre rôle dans le dossier de l’éducation à la sexualité ?
3. À votre connaissance, y a-t-il eu des changements dans le bassin de votre commission scolaire depuis 2018 ?

Le regard sur l’éducation à la sexualité et le déploiement du nouveau curriculum

4. Comment définissez-vous le rôle de l’éducation à la sexualité en milieu scolaire ?
5. Un an et demi après le début de l’implantation, quelle est votre opinion au sujet :
 - a. Des nouveaux contenus ?
 - b. Du fait que ces apprentissages sont devenus obligatoires ?
6. Avez-vous eu connaissance d’initiatives de la part de responsables de l’éducation à la sexualité de votre école d’ajuster, de mettre en valeur ou de retirer certains contenus du curriculum du MEES pour l’adapter aux élèves ? Si oui, lesquels ?

Les modèles d’organisation des services et des responsabilités

7. Quelles sont les mesures de soutien offertes par la commission scolaire et par le ministère de l’Éducation pour ce nouveau curriculum ? Sentez-vous que ces mesures de soutien sont suffisantes ?
8. Dans les diverses écoles de la commission scolaire, avez-vous pu prendre connaissance de différents modèles d’organisation des services et des responsabilités pour l’éducation à la sexualité ? Si oui :
 - a. Lesquels sont les plus communs ?
 - b. Lesquels conseillerez-vous le plus ?
 - c. Lesquels estimez-vous devoir être améliorés ? Quels facteurs pourraient selon vous permettre des améliorations ?
9. Quels sont les outils de formation continue utilisés ou accessibles pour les responsables de l’enseignement en lien avec l’éducation à la sexualité ?

- a. Y en a-t-il qui abordent l'éducation inclusive ou la prise en compte des diversités ?

Le bilan du déploiement du nouveau curriculum d'éducation à la sexualité

10. Depuis le début de l'implantation du nouveau curriculum d'éducation à la sexualité, quel bilan faites-vous :
 - a. Des réussites ?
 - b. Des points à améliorer ?
 - c. Des défis ?
11. Quels sont les défis propres à votre commission scolaire/au contexte montréalais ?
12. Voyez-vous des différences entre l'implantation officielle dans les écoles qui ont participé au projet pilote et celles qui ne l'ont pas fait ?
13. Avez-vous des exemples de résistances de la part de membres de l'équipe-école, de famille ou d'élèves au sujet de l'éducation à la sexualité, incluant des demandes d'exemption ou d'accommodements, pour lesquelles des mesures d'ajustement efficaces ont été mises en place ? Ou au contraire, des résistances qui perdurent ?
14. D'un point de vue global, quelles sont les réussites que vous identifiez par rapport à l'éducation à la sexualité ? Les points à améliorer ? Les défis ? Est-ce qu'il y a des défis plus en lien avec les diversités ?

Les perspectives et les recommandations

15. Si vous aviez une machine à remonter dans le temps et pouviez recommencer l'implantation, que feriez-vous autrement ?
16. Et avec le programme tel qu'établi dans les écoles, qu'aimeriez-vous faire autrement ou entreprendre dans les prochains mois, prochaines années ?
17. Quels sont vos principaux conseils à l'intention des directions et des responsables des équipes-écoles par rapport à l'éducation à la sexualité, au primaire comme au secondaire ?
18. Est-ce que vous souhaitez aborder d'autres points que nous n'aurions pas déjà abordés ?

Je vous remercie grandement de votre participation à ce projet.

ER4 — Canevas d'entretien avec la conseillère pédagogique responsable de l'éducation à la sexualité de la commission scolaire

La présentation de l'actrice et sa commission scolaire

1. Quelle fonction occupez-vous en ce moment à la commission scolaire ?
Quel est votre rôle dans le dossier de l'éducation à la sexualité ?
2. À votre connaissance, y a-t-il eu des changements dans le bassin de votre commission scolaire depuis l'année dernière ? Dans les dernières années

Le regard sur l'éducation à la sexualité et le déploiement du nouveau curriculum

3. Comment définissez-vous le rôle de l'éducation à la sexualité en milieu scolaire ?
4. Quelle est votre opinion au sujet :
 - a. Des nouveaux contenus ?
 - b. Du fait que ces apprentissages sont devenus obligatoires ?
5. Avez-vous eu connaissance d'initiatives de la part de responsables de l'éducation à la sexualité d'ajuster, de mettre en valeur ou de retirer certains contenus du curriculum du MEES pour l'adapter aux élèves ? Si oui, lesquels ?

Les modèles d'organisation des services et des responsabilités

6. Quelles sont les mesures de soutien offertes par la commission scolaire et par le ministère de l'Éducation pour ce nouveau curriculum ? Sentez-vous que ces mesures de soutien sont suffisantes ?
7. Quels ont été vos rôles concrètement dans les écoles depuis le début de l'implantation du nouveau curriculum ?
8. Dans les diverses écoles de la commission scolaire, avez-vous pu prendre connaissance de différents modèles d'organisation des services et des responsabilités pour l'éducation à la sexualité ? Si oui :
 - a. Lesquels sont les plus communs ?
 - b. Lesquels conseillerez-vous le plus ?
 - c. Lesquels estimez-vous devoir être améliorés ? Quels facteurs pourraient selon vous permettre des améliorations ?

9. Selon vous, où se situe le niveau de connaissance ou de maîtrise des contenus du nouveau curriculum des responsables de l'enseignement de l'éducation à la sexualité avec qui vous travaillez ?
 - a. Quels sont les outils de formation continue utilisés ou accessibles pour les responsables de l'enseignement en lien avec l'éducation à la sexualité ?
 - b. Y en a-t-il que vous avez développés pour la commission scolaire ?
 - c. Y en a-t-il qui abordent l'éducation inclusive ou la prise en compte des diversités ?

Le bilan et le regard sur l'implantation

10. Depuis le début de l'implantation du nouveau curriculum d'éducation à la sexualité, quel bilan faites-vous :
 - a. Des réussites ?
 - b. Des points à améliorer ?
 - c. Des défis ?
 - d. Quels sont les défis propres à votre commission scolaire/au contexte montréalais ?
11. Voyez-vous des différences entre l'implantation officielle dans les écoles qui ont participé au projet pilote et celles qui ne l'ont pas fait ?
12. Avez-vous des exemples de résistances de la part de membres de l'équipe-école, de famille ou d'élèves au sujet de l'éducation à la sexualité, incluant des demandes d'exemption ou d'accommodements, pour lesquelles des mesures d'ajustement efficaces ont été mises en place ? Ou au contraire, des résistances qui perdurent ?
13. D'un point de vue global, quelles sont les réussites que vous identifiez par rapport à l'éducation à la sexualité ? Les points à améliorer ? Les défis ? Est-ce qu'il y a des défis plus en lien avec les diversités ?

Les perspectives et les recommandations

14. Si vous aviez une machine à remonter dans le temps et pouviez recommencer l'implantation dans votre école, que feriez-vous autrement ?
15. Et avec le programme tel qu'établi dans les écoles, qu'aimeriez-vous faire autrement ou entreprendre dans les prochains mois, prochaines années ?

16. Quels sont vos principaux conseils à l'intention des directions et des responsables dans les équipes-écoles par rapport à l'éducation à la sexualité, au primaire comme au secondaire ?
17. Est-ce que vous souhaitez aborder d'autres points que nous n'aurions pas déjà abordés ?

Je vous remercie grandement de votre participation à ce projet.

APPENDICE B

LES RENSEIGNEMENTS SOCIODÉMOGRAPHIQUES DES POPULATIONS
SCOLAIRES DES ÉCOLES PARTICIPANTES

RENSEIGNEMENTS SOCIODÉMOGRAPHIQUES DES ÉCOLES¹⁶				
	École A	École B	École C	École D
Niveau	primaire	primaire	secondaire	secondaire
Nombre d'élèves	moins de 1 000	moins de 1 000	plus de 1 000	plus de 1 000
Statut générationnel le plus représenté	2G	1G	1G	3G et +
Naissance hors Canada (1G)	50 à 75 %	75 à 100 %	75 à 100 %	25 à 50 %
Densité EII (1G et 2G)	75 à 100 %	75 à 100 %	75 à 100 %	50 à 75 %
Indice de milieu socioéconomique¹⁷	2	9	10	7
Décile de défavorisation	présence minimale	présence importante	présence importante	présence modérée
Principales langues maternelles¹⁸	anglais, français, arabe	français, anglais, russe	arabe, français, anglais	français, espagnol, arabe
Principales langues d'usage	anglais, français, arabe	français, anglais, russe	français, arabe, anglais	français, espagnol, anglais

¹⁶ Toutes les données sont offertes par le Comité de gestion de la taxe scolaire de l'île de Montréal (2020), mis à part l'indice de milieu socioéconomique (MEES, 2020).

¹⁷ « L'IMSE est constitué de la proportion des familles avec enfants dont la mère n'a pas de diplôme, certificat ou grade (ce qui représente les deux tiers du poids de l'indice) et de la proportion des ménages dont les parents ne travaillaient pas durant la semaine de référence du recensement canadien (ce qui représente le tiers du poids de l'indice). » (MEES, 2020)

¹⁸ Trois langues principales, en ordre décroissant.

APPENDICE C

LE FORMULAIRE D'INFORMATION ET DE CONSENTEMENT

Titre du projet de recherche	À la croisée de l'éducation à la sexualité et de l'éducation inclusive : regards de directions d'écoles montréalaises
Chercheuse responsable	Stéphanie Thibodeau, personne candidate à la maîtrise en éducation Université du Québec à Montréal
Membre de l'équipe	Geneviève Audet, professeure Université du Québec à Montréal

Préambule

Nous vous invitons à participer à un projet de recherche. Avant d'accepter de participer à ce projet et de signer ce formulaire, il est important de prendre le temps de lire et de bien comprendre les renseignements ci-dessous. S'il y a des mots ou des sections que vous ne comprenez pas ou qui ne semblent pas clairs, n'hésitez pas à nous à poser des questions ou à communiquer avec la responsable du projet ou la professeure membre de l'équipe.

Objectif du projet

Ce projet vise à documenter l'implantation de l'éducation à la sexualité dans les contextes pluriels d'écoles de la commission scolaire qui ont participé au projet pilote du MEES.

Nature de la participation

Votre participation consiste à participer à un entretien individuel d'une durée maximale d'une heure. Les thèmes qui seront abordés dans le cadre de cet entretien sont les suivants : 1) les étapes de l'implantation de l'éducation à la sexualité dans votre milieu; 2) les défis actuels et les défis que vous anticipez auprès des parents, du personnel scolaire et des élèves à l'égard de l'implantation de l'éducation à la sexualité; 3) les moyens que vous employez ou que vous envisagez employer pour répondre à ces défis.

Cet entretien sera enregistré sur bande audio ou vidéo. Toutefois, la transcription que l'on fera de vos propos ne permettra pas de vous identifier.

Avantages

En participant à cette recherche, vous contribuez à l'avancement des connaissances sur l'éducation à la sexualité en contexte scolaire montréalais.

Risques et inconvénients

En participant à cette recherche, vous ne courez pas de risques ou d'inconvénients particuliers. Toutefois, il est possible, tout dépendant de l'évènement que vous avez choisi de raconter, qu'un sentiment d'inconfort soit vécu pendant l'entretien. En ce sens, nous tenons à préciser que ce type d'entretien sert justement à saisir votre « conversation avec la situation » et qu'il ne vise aucunement à juger vos pratiques ou vous-même. C'est justement votre point de vue sur la situation qui nous intéresse.

Compensation

Aucune rémunération ni compensation n'est offerte au terme de la participation à cette entrevue.

Confidentialité

Il est entendu que tous les renseignements recueillis sont confidentiels. Seules les membres de l'équipe de recherche y auront accès. Vos données de recherche ainsi que votre formulaire de consentement seront conservés séparément au bureau de la chercheuse principale pour la durée totale du projet.

Aucune publication ou communication sur la recherche ne contiendra de renseignements permettant de vous identifier.

Les données de recherche seront conservées pendant les cinq années suivant la collecte et seront par la suite détruites.

Participation volontaire et droit de retrait

Votre participation à ce projet est volontaire. Cela signifie que vous acceptez de participer au projet sans aucune contrainte ou pression extérieure. Cela signifie également que vous êtes libre de mettre fin à votre participation en tout temps au cours de cette recherche, sans préjudice de quelque nature que ce soit, et sans avoir à vous justifier. Dans ce cas, et à moins d'une directive verbale ou écrite contraire de votre part, les documents, renseignements et données vous concernant seront détruits.

Recherches ultérieures

Vos données de recherche seront rendues anonymes et conservées pendant cinq ans au terme du projet. Nous souhaitons les utiliser dans d'autres projets de recherche similaires. Vous êtes libre de refuser cette utilisation secondaire.

J'accepte que mes données puissent être utilisées dans d'autres projets de recherche.

Je refuse que mes données puissent être utilisées dans d'autres projets de recherche.

Responsabilité

En acceptant de participer à ce projet, vous ne renoncez à aucun de vos droits ni ne libérez les chercheuses, les commanditaires ou l'institution impliquée de leurs obligations civiles et professionnelles.

Personnes-ressources

Vous pouvez contacter la personne responsable du projet au numéro (514) 705-7412 pour des questions additionnelles sur le projet.

Le Comité institutionnel d'éthique de la recherche avec des êtres humains (CIEREH) a approuvé ce projet et en assure le suivi. Pour toute information, vous pouvez communiquer avec le coordonnateur du Comité au numéro 987-3000 poste 7753 ou par courriel à l'adresse : ciereh@uqam.ca.

Pour toute question concernant vos droits en tant que participant·e à ce projet de recherche ou si vous avez des plaintes à formuler, vous pouvez communiquer avec le bureau de l'ombudsman de l'UQAM (courriel : ombudsman@uqam.ca; téléphone : (514) 987-3151).

Remerciements

Votre collaboration est importante à la réalisation de notre projet et l'équipe de recherche tient à vous en remercier. Si vous souhaitez obtenir un résumé écrit des principaux résultats de cette recherche, veuillez ajouter vos coordonnées ci-dessous.

Consentement de la personne participante

Par la présente, je reconnais avoir lu le présent formulaire d'information et de consentement. Je comprends les objectifs du projet et ce que ma participation implique. Je confirme avoir disposé du temps nécessaire pour réfléchir à ma décision de participer. Je reconnais avoir eu la possibilité de contacter la responsable du projet afin de poser toutes les questions concernant ma participation et que l'on m'a répondu-e de manière satisfaisante. Je comprends que je peux me retirer du projet en tout temps, sans pénalité d'aucune forme ni justification à donner. Je m'engage à respecter la confidentialité des propos partagés par les autres personnes lors de l'entrevue de groupe. Je consens volontairement à participer à ce projet de recherche.

J'accepte de participer à cette recherche. Oui Non

J'accepte que l'entretien soit enregistré audio. Oui Non

Je désire recevoir un résumé des résultats du projet. Oui Non

Signature :

Date :

Nom, prénom :

Adresse courriel :

Déclaration de la chercheuse principale

Je, soussigné, déclare avoir expliqué les objectifs, la nature, les avantages, les risques du projet et autre disposition du formulaire d'information et de consentement et avoir répondu au meilleur de ma connaissance aux questions posées.

Signature :

Date :

Nom, prénom :

LISTE DES RÉFÉRENCES

- Agence de santé publique du Canada. (2008). *Lignes directrices canadiennes pour l'éducation en matière de santé sexuelle*. Gouvernement du Canada. http://sieccan.org/wp-content/uploads/2018/05/2008-Guidelines_French.pdf
- Alpheratz. (2018). *Grammaire du français inclusif*. Vents Solars.
- Assemblée nationale du Québec. (2010, 29 novembre). *Étude des pétitions concernant les cours d'éducation à la sexualité*. <http://www.assnat.qc.ca/fr/travaux-parlementaires/commissions/CCE/mandats/Mandat-14029/index.html>
- Association des parents catholiques du Québec. (2017, 28 mars). Déclaration de l'APCQ adressée au Gouvernement du Québec, au ministère de l'Éducation et de l'Enseignement supérieur du Québec, sur les nouveaux programmes d'éducation sexuelle dans les écoles québécoises. <http://parentscatholiques.org/declaration-de-lassociation-des-parents-catholiques-du-quebec-apcq-adressee-au-gouvernement-du-quebec-au-ministere-de-leducation-et-de-lenseignement-superieur-du-quebec/>
- Audet, G. et Gosselin-Gagné, J. (2018). *Suivi de l'implantation de l'éducation à la sexualité en contexte de prise en compte des diversités dans des écoles montréalaises* [Projet de recherche]. Université du Québec à Montréal.
- Baribeau, C. et Royer, C. (2012). L'entretien individuel en recherche qualitative : usages et modes de présentation dans la Revue des sciences de l'éducation. *Revue des sciences de l'éducation*, 38(1), 23-45. <https://doi.org/10.7202/1016748ar>
- Beaulieu, N. (2011). *Identification des besoins de formation des enseignantes et enseignants du secondaire en matière d'éducation à la sexualité dans le contexte de la réforme de l'éducation* [Thèse de doctorat, Université du Québec à Rimouski].

- Bergeron, P. (2018, 25 avril). Des parents protestent contre le cours d'éducation sexuelle. *Le Peuple*, section Société. <http://le-peuple.ca/societe/article-2253-1524650220>
- Bilge, S. (2015). Le blanchiment de l'intersectionnalité. *Recherches féministes*, 28(2), 9-32. <https://doi-org.proxy.bibliotheques.uqam.ca/10.7202/1034173ar>
- Boucher, K. (2003). « Faites la prévention, mais pas l'amour! »: des regards féministes sur la recherche et l'intervention en éducation sexuelle. *Recherches féministes*, 16(1), 121-158. <https://doi.org/10.7202/007345ar>
- Brassard, D. (2018, 29 octobre). Nouvelles résistances au cours d'éducation à la sexualité. Dans Radio-Canada Première, *Le 15-18*. https://ici.radio-canada.ca/premiere/emissions/le-15-18/episodes/418973/audio-fil-du-lundi-29-octobre-2018/17?fbclid=IwAR3dRX7ivyZ81pQ_t3QwT1wkZLMgMgfrCoyW9fJJ_gqfHtBR18GZsZELI48
- Carpentier, A. (2010). *Étude de la mise en œuvre de la réforme du curriculum québécois du primaire, de 1997 à 2003* [Thèse de doctorat, Université de Montréal]. https://papyrus.bib.umontreal.ca/xmlui/bitstream/handle/1866/4125/Carpentier_Anylene_2010_these.pdf?sequence=4&isAllowed=y
- Carroll, M.-S. (2021). *Éducation à la sexualité*. Le Récit national pour le développement de la personne. <https://educationsexualite.recitdp.qc.ca/>
- Castellotti, V. (2009). Réflexivité et pluralité/diversité/hétérogénéité: soi-même comme des autres? *Cahiers de sociolinguistique*, 14(1), 129-144.
- Centre d'aide et de lutte contre les agressions à caractère sexuel de l'Estrie. (2010a). *Les cours d'éducation à la sexualité [Pétition numérique]*. Assemblée nationale du Québec. <https://www.assnat.qc.ca/en/exprimez-votre-opinion/petition/Petition-857/index.html>
- Centre d'aide et de lutte contre les agressions à caractère sexuel de l'Estrie. (2010b). *Les cours d'éducation à la sexualité [Pétition papier]*. Assemblée nationale du Québec. <https://www.assnat.qc.ca/en/exprimez-votre-opinion/petition/Petition-857/index.html>

Charte des droits et libertés de la personne. RLRQ, c. C-12.
<http://legisquebec.gouv.qc.ca/fr/showdoc/cs/C-12>

Chouinard, E. et Ouellet, P. (2015, 15 juin). *Un projet pilote sur l'éducation à la sexualité débutera en septembre 2015 dans une quinzaine d'écoles* [Communiqué]. Portail Québec - Fil d'information.
<https://www.newswire.ca/fr/news-releases/un-projet-pilote-sur-leducation-a-la-sexualite-debutera-en-septembre-2015-dans-une-quinzaine-decoles-517939831.html>

Coalition pour l'éducation à la sexualité. (2019, 26 août). *Éducation à la sexualité* [Communiqué]. Fédération pour le planning des naissances du Québec (FQPN).
http://www.fqpn.qc.ca/actualites/communique-education-a-la-sexualite-2/?utm_source=Restez+en+contact+avec+la+FQPN%21&utm_campaign=4f26483f99-483f99-EMAIL_CAMPAIGN_2019_05_27_06_00_COPY_01&utm_medium=email&utm_term=0_1c7822d6e7-4f26483f99-518556389&mc_cid=4f26483f99&mc_eid=88df3e7590

Comité de gestion de la taxe scolaire de l'île de Montréal. (2018). *Portrait socioculturel des élèves inscrits dans les écoles publiques de l'île de Montréal : inscriptions au 3 novembre 2017*. CGTSIM. <https://cgtsim.qc.ca/fr/documents-site-web/380-portrait-socioculturel-inscription-2018-2019/file>

Comité de gestion de la taxe scolaire de l'île de Montréal. (2020). *Portrait socioculturel des élèves inscrits dans les écoles publiques de l'île de Montréal : inscriptions au 8 novembre 2019*. Conseil scolaire de l'île de Montréal.

Commission scolaire English Montreal. (2018). *Programme d'éducation à la sexualité : demande d'exemption*. <https://az184419.vo.msecnd.net/emsb/emsb-website/fr/docs/2018-2019/sexuality-education-program-request-for-exemption-fr.pdf>

Crahay, M., Audigier, F. et Dolz, J. (2006). *Introduction. En quoi les curriculums peuvent-ils être objets d'investigation scientifique?* De Boeck Supérieur.
<https://www-cairn-info.proxy.bibliotheques.uqam.ca/curriculum-enseignement-et-pilotage--9782804152284-page-7.htm>

- Cyber-Aide. (2014, 17 août). *Cours d'éducation à la sexualité [Pétition numérique]*. Assemblée nationale du Québec. <https://www.assnat.qc.ca/fr/exprimez-votre-opinion/petition/Petition-4689/index.html>
- Cyr, G. (2016). *L'intégration de l'éducation à la sexualité par des enseignants de science et technologie du secondaire : analyse des conceptions et des pratiques* [Université du Québec à Montréal].
- Deschamps, M. B. (2017, 14 décembre). *Éducation à la sexualité obligatoire dès la rentrée* [Communiqué]. Portail Québec - Fil d'information. <http://www.fil-information.gouv.qc.ca/Pages/Article.aspx?motsCles=%C3%A9ducation%20%C3%A0%20la%20sexualit%C3%A9&listeThe=&listeReg=&listeDiff=&type=&dateDebut=2010-01-04&dateFin=2018-07-04&afficherResultats=oui&idArticle=2512145860>
- Descheneaux, J. (2019). L'éducation à la sexualité en milieu scolaire. *Semaine des sciences humaines, Cégep de Drummondville*. https://www.academia.edu/38753012/L%C3%A9ducation_%C3%A0_la_sexualit%C3%A9_en_milieu_scolaire
- Descheneaux, J., Pagé, G., Piazzesi, C., Pirotte, M. et Fédération du Québec pour le planning des naissances. (2018a). *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://www.fqpn.qc.ca/main/wp-content/uploads/2018/09/Rapport-de-recherche-v7LR_revise.pdf
- Descheneaux, J., Pirotte, M., Pagé, G. et Piazzesi, C. (2018b). *Petit manuel pour une éducation à la sexualité positive, inclusive et émancipatrice*. Fédération du Québec pour le planning des naissances.
- Descheneaux, J. et Vigneau, M.-É. D. (2018). Pistes d'action pour une pédagogie inclusive en éducation à la sexualité (p. 18). Agir contre l'homophobie et la transphobie, 6 Solidaires dans la diversité sexuelle et de genre.
- Dupras, A. et Dionne, H. (1989). L'institutionnalisation de la sexologie au Québec. Dans *La sexologie au Québec* (p. 13-39). Les Éditions IRIS.

- Elia, J. P. et Eliason, M. (2010a). Dangerous Omissions: Abstinence-Only-Until-Marriage School-Based Sexuality Education and the Betrayal of LGBTQ Youth. Dans Routledge (dir.), *American Journal of Sexuality Education* (vol. 7, p. 37-41). Taylor & Francis Group. <https://doi.org/10.1080/19361650903507791>
- Elia, J. P. et Eliason, M. (2010b). Discourses of Exclusion: Sexuality Education's Silencing of Sexual Others. *Journal of LGBT Youth*, 7(1), 29-48. <https://doi.org/10.1080/19361650903507791>
- Elia, J. P. et Tokunaga, J. (2015). Sexuality education: implications for health, equity, and social justice in the United States. *Health Education*, 115(1), 105-120. <https://doi.org/10.1108/HE-01-2014-0001>
- Esseghir, A. (2015, 11 septembre). Des parents musulmans s'opposent à l'éducation sexuelle. *Journal Métro*. <http://journalmetro.com/local/ahuntsic-cartierville/actualites/839234/des-parents-musulmans-sopposent-a-leducation-sexuelle/>
- Estivalèzes, M. (2016). Enseigner le programme d'éthique et culture religieuse et traiter de la diversité religieuse en classe. Dans *La diversité ethnoculturelle, religieuse et linguistique en éducation : théorie et pratique* (p. 140-150). Fides.
- Fédération des femmes du Québec. (2010, 1^{er} septembre). *L'éducation à la sexualité en milieu scolaire: trop essentielle pour être optionnelle et aléatoire* [Communiqué]. Fédération des femmes du Québec. <https://ffq.qc.ca/education-a-la-sexualite-en-milieu-scolaire/>
- Fédération des syndicats de l'enseignement (CSQ). (2018, 18 avril). Implantation de l'éducation à la sexualité - Sans les conditions, c'est non! *CNW Telbec*. <https://www.newswire.ca/fr/news-releases/implantation-de-leducation-a-la-sexualite---sans-les-conditions-cest-non-680141123.html>
- Fédération du Québec pour le planning des naissances. (2018). *Nous refusons que le retour de l'éducation à la sexualité soit un rendez-vous manqué ! [Pétition]*. FQPN. Récupéré le 12 juillet 2018 de <https://fqpn.qc.ca/educsex/>
- Flores Espínola, A. (2012). Subjectivité et connaissance: réflexions sur les épistémologies du point de vue. *Cahiers du Genre*, 53(2), 99-120. <https://doi.org/10.3917/cdge.053.0099>

- Freire, P. (1968; 2021). *La pédagogie des opprimé-es* (M. Dupau et M. Kerhoas, trad.). Les Éditions de la rue Dorion.
- Furman, G. (2012). Social Justice Leadership as Praxis: Developing Capacities Through Preparation Programs. *Educational Administration Quarterly*, 48(2), 191-229. <https://doi.org/10.1177/0013161X11427394>
- Groupe des Treize. (2017, 19 septembre). Lettre au ministre pour l'éducation à la sexualité : demande de rencontre. <https://www.fqpn.qc.ca/main/wp-content/uploads/2017/12/Lettre-ministre-%C3%A9ducation-%C3%A0-la-sexualit%C3%A9-G13-version-finale.-1.pdf>
- Harding, S. (2007). Feminist Standpoints. Dans S. N. Hesse-Biber (dir.), *Handbook of Feminist Research: Theory and Praxis* (p. 46-64). SAGE Publications.
- Hirsch, S., Audet, G. et Turcotte, M. (2015). *Vivre ensemble. Aborder les sujets sensibles avec les élèves. [Guide pédagogique]*. Centre d'intervention pédagogique en contexte de diversité, Commission scolaire Maguerite-Bourgeoys. https://www.cipcd.ca/wp-content/uploads/2014/04/CSMB_-_Guide_sujets-sensibles_final..pdf
- Jetté, M. et Ouimet, G. (2017). Consultation sur le projet pilote d'éducation à la sexualité : bilan de la première année d'expérimentation (2015-2016). *Comité consultatif sur l'éducation à la sexualité*, 88.
- Kumashiro, K. K. (2000). Toward a Theory of Anti-Oppressive Education. *Review of Educational Research*, 70(1), 25-53. <https://doi.org/10.3102/00346543070001025>
- Lacoursière, A. (2015, 16 juin). Cours d'éducation sexuelle : les professeurs rejettent le projet-pilote de Québec. *La Presse*. <http://www.lapresse.ca/actualites/education/201506/16/01-4878389-cours-deducation-sexuelle-les-professeurs-rejettent-le-projet-pilote-de-quebec.php>
- Larivée, C. (2013). Le standpoint theory : en faveur d'une nouvelle méthode épistémologique. *Ithaque*, 13, 127-149.
- Larochelle-Audet, J. (2014). *Acteurs du milieu universitaire et formation initiale à la diversité ethnoculturelle en enseignement : entre engagement et*

institutionnalisation [Mémoire, Université du Québec à Montréal].
<http://www.archipel.uqam.ca/6572/>

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]. CEETUM/Chaire de recherche du Canada sur l'Éducation et les rapports ethniques.
<http://www.ceetum.umontreal.ca/documents/publications/2013/formation.pdf>

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*. Observatoire sur la formation à la diversité et l'équité.
https://papyrus.bib.umontreal.ca/xmlui/bitstream/handle/1866/22715/Groupe-directions_rapport_avril2018_vf.pdf?sequence=1&isAllowed=y

Léonard, N. (2019). « *Somos mujeres indígenas porque vivimos aquí* ». *Territorialité et régime de citoyenneté chez les femmes autochtones de Talamanca (Costa Rica)* [Mémoire, Université du Québec à Montréal].

Lessard, C., Desjardins, P.-D., Schwimmer, M. et Anne, A. (2008). Les politiques et les pratiques en éducation : un couplage problématique. Une perspective anglo-américaine. *Carrefours de l'éducation*, 25(1), 155-194.

Lessard, M. et Zaccour, S. (2017). *Grammaire non sexiste de la langue française*. M Éditeur.

Loi sur l'instruction publique du Québec. RLRQ, chapitre I-13.3.
<http://www.legisquebec.gouv.qc.ca/fr/document/lc/l-13.3>

Magnan, M.-O., Gosselin-Gagné, J., Charrette, J. et Larochelle-Audet, J. (2018). Gestionnaires et diversité ethnoculturelle en milieu scolaire : une recherche-action/formation en contexte montréalais. *Éducation et francophonie*, 46(2), 125-145. <https://doi-org.proxy.bibliotheques.uqam.ca/10.7202/1055565ar>

Maher, I. (2015, 1^{er} septembre). *Des parents pourraient refuser le cours d'éducation sexuelle pour leurs enfants*. Le Journal de Montréal.
<https://www.journaldemontreal.com/2015/09/01/des-parents-catholiques-refusent-leducation-sexuelle>

- Mc Andrew, M. et Audet, G. (2016). La diversité ethnoculturelle et les rapports ethniques au Québec: le contexte historique et social. Dans *La diversité ethnoculturelle, religieuse et linguistique en éducation : théorie et pratique* (p. 2-18). Fides.
- Mc Andrew, M. et Bakhshaei, M. (2016). La scolarisation des élèves issu·e·s de l'immigration et l'éducation interculturelle: historique, situation actuelle et principaux défis. Dans *La diversité ethnoculturelle, religieuse et linguistique en éducation : théorie et pratique* (p. 19-40). Fides.
- Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport. (2014). *Rapport d'évaluation. Politique d'intégration scolaire et d'éducation interculturelle*. Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport.
- Ministère de l'Éducation du Québec. (1986). *Formation personnelle et sociale : éducation à la sexualité*. Direction générale des programmes, Direction de la formation générale.
- Ministère de l'Éducation du Québec. (1998). *Une école d'avenir. Politique d'intégration scolaire et éducation interculturelle*. Gouvernement du Québec. http://www.education.gouv.qc.ca/fileadmin/site_web/documents/education/adaptation-scolaire-services-comp/PolitiqueMatiereIntegrationScolEduInterCulturelle_UneEcoleAvenir_f.pdf
- Ministère de l'Éducation du Québec (MEQ). (1998). *École d'avenir. Politique d'intégration scolaire et d'éducation interculturelle*. Gouvernement du Québec.
- Ministère de l'Éducation du Québec et ministère de la Santé et des Services sociaux. (2003). *L'éducation à la sexualité dans le contexte de la réforme de l'éducation*. Gouvernement du Québec. http://www.education.gouv.qc.ca/fileadmin/site_web/documents/dpse/formation_jeunes/1-pfeq_chap1.pdf
- Ministère de l'Éducation et de l'Enseignement supérieur. (2018). *Éducation à la sexualité*. Ministère de l'Éducation et de l'Enseignement. <http://www.education.gouv.qc.ca/enseignants/dossiers/education-a-la-sexualite/>
- Ministère de l'Éducation et de l'Enseignement supérieur. (2020). *Indices de défavorisation* [Site officiel]. Ministère de l'Éducation et de l'Enseignement

supérieur. <http://www.education.gouv.qc.ca/references/indicateurs-et-statistiques/indices-de-defavorisation/>

Ministère de l'Éducation et de l'Enseignement supérieur. (2015). *Sondage interne sur les activités d'éducation à la sexualité*. Gouvernement du Québec.

Ministère de l'Éducation et de l'Enseignement supérieur. (2018). *Accueil et intégration des élèves issus de l'immigration*. MEES. <http://www.education.gouv.qc.ca/enseignants/aide-et-soutien/immigration-et-education-interculturelle/accueil-et-integration/>

Ministère des Communautés culturelles et de l'Immigration du Québec. (1981). *Autant de façons d'être Québécois: plan d'action du gouvernement du Québec à l'intention des communautés culturelles*. Gouvernement du Québec.

Organisation mondiale de la santé - Bureau régional pour l'Europe et BZgA. (2013). *Standards pour l'éducation sexuelle en Europe*.

Richard, G. (2019). *Hétéro, l'école ? Plaidoyer pour une éducation antioppressive à la sexualité*. Les Éditions du remue-ménage.

Saint-Louis, B. et Chouinard, E. (2018, 18 avril). *Éducation à la sexualité - Les travaux d'accompagnement et de soutien du réseau scolaire se poursuivent* [Communiqué]. Portail Québec - Fil d'information. <http://www.fil-information.gouv.qc.ca/Pages/Article.aspx?motsCles=%C3%A9ducation%20%C3%A0%20la%20sexualit%C3%A9&listeThe=&listeReg=&listeDiff=&type=&dateDebut=2010-01-04&dateFin=2018-07-04&afficherResultats=oui&idArticle=2604185943>

Savoie-Zajc, L. (2007). Comment peut-on construire un échantillonnage scientifiquement valide ? *Recherches qualitatives, Hors-série, 5*, 99-111.

Savoie-Zajc, L. (2011). La recherche qualitative/interprétative en éducation. Dans *La recherche en éducation : étapes et approches* (3^e éd., p. 123-148). Éditions du nouveau pédagogique Inc.

Scali, D. (2018a, 12 septembre). *Éducation à la sexualité: des profs devront être formés le soir*. TVA Nouvelles.

<https://www.tvanouvelles.ca/2018/09/12/education-a-la-sexualite-des-profs-devront-etre-formes-le-soir>

Scali, D. (2018b, 10 décembre). Pas d'éducation sexuelle dans toutes les écoles. *Le Journal de Montréal* (Montréal). <https://www.journaldemontreal.com/2018/12/10/pas-deducation-sexuelle-dans-toutes-les-ecoles>

Scali, D., Dumont, M.-È. et Duchaine, H. (2018, 25 avril). Levée de boucliers contre le cours d'éducation sexuelle. *Le Journal de Montréal*. <http://www.journaldemontreal.com/2018/04/25/levee-de-boucliers-contre-le-cours-deducation-sexuelle>

Services juridiques communautaires de Pointe-Saint-Charles et Petite-Bourgogne. (2017). *L'accès des personnes immigrantes et réfugiées à des mesures sociales au Québec : guide à l'intention des intervenants communautaires*. Services juridiques communautaires de Pointe-Saint-Charles et Petite-Bourgogne.

Sex Ed Sit Out. (2018). About Us. *Sex Ed Sit Out*. <https://sexedsitout.com/about-us/>

Shah, V. (2018). Leadership for Social Justice through the Lens of Self- Identified, Racially and Other-Privileged Leaders. *Journal of Global Citizenship & Equity Education*, 6(1), School administrators. <https://journals.sfu.ca/jgcee/index.php/jgcee/article/view/168>

Shields, C. M. (2005). Liberating Discourses: Spirituality and Educational Leadership. *Journal of School Leadership*, 15(6), 608-623. <https://doi.org/10.1177/105268460501500601>

Shields, C. M. (2010). Transformative Leadership: Working for Equity in Diverse Contexts. *Educational Administration Quarterly*, 46(4), 558-589. <https://doi.org/10.1177/0013161X10375609>

Sosulski, M. R. (2009). Developing a Standpoint Practice Method With Cases: Authority, Subjectivity, Reflection. *Affilia*, 24(3), 226-243. <https://doi.org/10.1177/0886109909337375>

Steinbach, M. et Grenier, N. (2013). « Nous autres aussi on aimerait ça garder notre culture » : les attitudes des élèves d'origine québécoise envers les élèves issus

de l'immigration. *McGill Journal of Education/Revue des sciences de l'éducation de McGill*, 48(1), 183-202. <https://doi.org/10.7202/1018408ar>

Thibodeau, S., Gélinas Proulx, A., Saint-Vincent, L.-A., Leclerc, M., Labelle, J. et Ramel, S. (2016). La direction d'école : un acteur crucial pour l'inclusion scolaire. Dans L. Prud'homme, H. Duchesne, P. Bonvin et R. Vienneau, *L'inclusion scolaire : ses fondements, ses acteurs et ses pratiques* (p. 224). De Boeck Supérieur.

UNESCO. (2018). *International technical guidance on sexuality education An evidence-informed approach International technical guidance on sexuality education*.

Vatz Laaroussi, M., Kanouté, F. et Rachédi, L. (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>

Yankah, E. et Aggleton, P. (2017). The Manufacture of Consensus: The Development of United Nations Technical Guidance on Sexuality Education. Dans L. Allen et M. L. Rasmussen (dir.), *The Palgrave Handbook of Sexuality Education* (p. 53-68). Palgrave Macmillan UK. https://doi.org/10.1057/978-1-137-40033-8_3

