

UNIVERSITÉ DU QUÉBEC À MONTRÉAL

ANALYSE DE BESOINS DES PARENTS IMMIGRÉS, ISSUS DE LA COMMUNAUTÉ  
MAGHRÉBINE CONCERNANT L'ÉDUCATION À LA SEXUALITÉ EN MILIEU  
SCOLAIRE, AU PRIMAIRE

MÉMOIRE

PRÉSENTÉ

COMME EXIGENCE PARTIELLE

MAÎTRISE EN SEXOLOGIE

PAR

VIRGINIE FLUCKIGER

NOVEMBRE 2023

UNIVERSITÉ DU QUÉBEC À MONTRÉAL  
Service des bibliothèques

Avertissement

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

## REMERCIEMENTS

Ce travail de maîtrise a été un travail de longue haleine parsemé d'embûches qui m'ont obligée à me réajuster régulièrement. En plus de travailler à côté, j'ai dû faire face à plusieurs inattendus, le plus spectaculaire ayant été une pandémie qui m'a contrainte de revoir mon échéancier, l'adaptant à la réalité des écoles fermées, avec mes enfants se retrouvant à la maison. Malgré tout, j'ai eu la chance d'être très bien entourée tout au long de ce parcours. C'est pourquoi je me dois de remercier plusieurs personnes, sans lesquelles ce travail n'aurait pas été possible.

Tout d'abord, je remercie énormément ma directrice de recherche, Francine Duquet, sans qui tout cela n'aurait pas pu commencer. Merci pour ton investissement, ta rigueur, tes encouragements et d'avoir cru que j'y arriverais.

Merci aux participant·e·s de cette étude qui se sont porté·e·s volontaires pour répondre aux questions. Merci de m'avoir fait confiance et de m'avoir donné un peu de votre temps.

Merci aussi à deux chargé·e·s de cours qui m'ont beaucoup soutenue, je pense à Carl et à Fred. Fred, un spécial « immense merci » pour ton aide si précieuse qui a jalonné mon travail dès le début et jusqu'à la fin. Un gros merci à Philippe pour son soutien et ses nombreux conseils, au niveau professionnel mais également au niveau académique. Merci à mes collègues d'uni et de labo, je pense particulièrement à Joëlle, Isabelle et Salomé. Merci pour nos partages et nos rires, si réconfortants.

Merci à mes deux amies, Juliette et Nathalie. Merci pour votre patience et vos encouragements.

Merci à ma sœur Véronique, pour ton soutien et tes colis.

Merci à David, pour t'être rendu disponible pour garder nos enfants des matinées ou des après-midi, durant des fins de semaine où ils étaient chez moi, pour que je puisse aller travailler à la bibliothèque. Merci aussi à des personnes qui m'ont aidée ponctuellement et qui ont été d'un grand soutien. Je pense notamment à Rodolphe, à Marwa, à Didier et à Jessica.

Un très grand merci à mes enfants qui m'ont soutenue et qui m'ont régulièrement encouragée.

Merci aussi pour votre patience par rapport aux délais qui ont été plusieurs fois prolongés.

Enfin, un merci tout spécial à Stéphane, mon amour, pour ta patience, ton soutien indéfectible, ta bienveillance, tes repas, nos partages et nos innombrables fous rires. Merci d'arriver à me rendre la vie plus belle et plus légère.

## DÉDICACE

À feu ma Mamie : pour ton amour inconditionnel et ton humour.

À ma maman : pour ta confiance innée en moi et pour ton « si tu le veux, tu le peux ! » qui a bercé mon enfance.

À mes enfants, merci de m'apprendre chaque jour un peu plus. Je vous aime infiniment.

## TABLE DES MATIÈRES

REMERCIEMENTS .....	ii
DÉDICACE.....	iii
TABLE DES MATIÈRES .....	iv
LISTE DES TABLEAUX.....	ix
LISTE DES FIGURES.....	x
LISTE DES ABRÉVIATIONS, DES SIGLES ET DES ACRONYMES .....	xi
RÉSUMÉ.....	xii
ABSTRACT .....	xiii
INTRODUCTION.....	1
CHAPITRE 1 PROBLÉMATIQUE.....	3
1.1 ÉS au Québec.....	3
1.2 Parents plutôt favorables à l'ÉS en milieu scolaire, au primaire.....	4
1.3 Réactions négatives de certains parents face à l'ÉS par rapport à certains thèmes abordés en ÉS	4
1.4 Opposition de certains parents immigrés face à l'ÉS en contexte scolaire et enjeux liés à un écart de valeurs entre celles véhiculées par les programmes d'ÉS et les leurs, au Québec .....	5
1.5 Potentiel conflits de valeurs liés à la sexualité pour des parents, notamment pour les parents immigrés issus de la communauté maghrébine.....	7
1.6 Pertinence de cette étude .....	7
1.7 Question de recherche et objectifs de l'étude .....	9
CHAPITRE 2 ÉTAT DES CONNAISSANCES .....	10
2.1 L'ÉS au Québec .....	10
2.2 Impacts de l'ÉS en milieu scolaire .....	11
2.3 ÉS au sein des établissements scolaires.....	12
2.4 Rôle et réticences des enseignant·e·s dans le dossier de l'ÉS .....	13
2.5 Rôle des parents dans l'ÉS de leurs enfants .....	14
2.6 Collaboration école-famille au sein des établissements .....	15
2.6.1 Collaboration parfois difficile des parents avec les établissements scolaires .....	16
2.6.2 Collaboration parfois difficile des parents immigrés avec les établissements scolaires .....	16

2.7 Défis liés à l'immigration .....	17
2.7.1 Communauté maghrébine .....	18
2.8 Conflits de valeurs concernant l'ÉS et la culture d'origine .....	19
CHAPITRE 3 CADRE THÉORIQUE .....	21
3.1 Définition de concepts .....	21
3.1.1 Sexualité .....	21
3.1.2 ÉS (ÉS) .....	22
3.1.3 Personnes immigrantes .....	23
3.2 Approches et modèles théoriques .....	23
3.2.1 Analyse de besoins .....	23
3.2.2 Modèle d'acculturation .....	25
3.2.3 Limites du modèle d'acculturation de Berry et de ses collaborateurs (1989) .....	27
CHAPITRE 4 MÉTHODOLOGIE .....	29
4.1 Population et procédure de recrutement .....	29
4.2 Choix et déroulement des entrevues .....	31
4.3 Conception et validation des instruments de cueillette de données .....	32
4.3.1 Conception .....	32
4.3.2 Validation .....	32
4.4 Analyse des données .....	33
4.5 Considérations déontologiques .....	33
4.6 Échantillon et profil des personnes participantes .....	34
4.6.1 Profil des participant·e·s .....	34
CHAPITRE 5 RÉSULTATS .....	36
5.1 Définition de l'ÉS (ÉS) (N=5) .....	36
5.1.1 Objectifs de l'ÉS : de la connaissance à la prévention (n=5) .....	36
5.1.2 Visée de l'ÉS en milieu scolaire (n=1) .....	37
5.1.3 Difficulté à établir une définition de l'ÉS considérant le jeune âge des enfants (n=1) .....	37
5.2 Valeurs transmises en ÉS (n=5) .....	37
5.2.1 Valeur liée au respect (n=2) .....	37
5.2.2 Valeur liée à la prévention (des agressions sexuelles) (n=2) .....	38
5.2.3 Valeur liée à l'égalité entre les hommes et les femmes (n=1) .....	38
5.3 Influence de la culture et de la religion sur la perception de certains thèmes abordés en ÉS .....	38
5.3.1 Pudeur (n=3) .....	38
5.3.2 Homosexualité (n=2) .....	39
5.3.3 Stéréotypes de genre (n=1) .....	39
5.4 Aisance des parents à parler d'ÉS avec leurs enfants (n=5) .....	40

5.5 Raisons des parents pour justifier que l'ÉS n'est pas un sujet facile à aborder (n=5).....	41
5.5.1 Sujet qui n'est pas abordé en famille ni avec leur parent ni avec leurs enfants.....	41
5.5.2 Sujet teinté de tabous et d'interdits au sein de la culture et de la religion (n=3).....	41
5.5.3 Sujet qui provoque des craintes (n=1).....	42
5.6 Réactions face à l'ÉS en milieu scolaire (n=5).....	42
5.6.1 Arguments en faveur de l'ÉS (n=3).....	42
5.6.2 Arguments en défaveur de l'ÉS (n=3).....	42
5.7 Opposition active des parents (n=4).....	44
5.8 Perception de la pertinence des contenus obligatoires.....	44
5.8.1 En faveur des thèmes des contenus abordés en ÉS (n=5).....	45
5.8.2 Réserves voire désapprobation concernant la manière dont les thèmes (contenus) sont abordés (n=2) et le contexte dans lequel ils le sont (n=1).....	45
5.9 Éléments favorisant la mise en œuvre d'une démarche d'ÉS au primaire.....	46
5.9.1 Implication du personnel spécialisé (n=3).....	46
5.9.2 Importance d'informer les parents des ateliers dispensés (n=1).....	46
5.10 Éléments qui ne favorisent pas une démarche positive d'ÉS au primaire.....	47
5.10.1 Manque d'aisance des enseignant·e·s par rapport à l'ÉS (n=2).....	47
5.10.2 Manque de formation des enseignant.es par rapport à l'ÉS et le manque de stabilité du personnel enseignant.....	47
5.10.3 Manque de stabilité du personnel enseignant en contexte pandémique.....	48
5.11 Collaboration école-famille (n=5).....	48
5.11.1 Importance de la collaboration école-famille en général (n=5).....	48
5.11.2 Manque de collaboration entre l'école et la famille : constat des parents (n=3).....	48
5.11.3 Communication entre l'école et la famille rassure les parents (n=1).....	49
5.11.4 Être à l'écoute des parents (n=1).....	49
5.12 Manque de collaboration par rapport à l'ÉS entre l'école et la famille (n=5).....	49
5.12.1 Manque de communication et donc de transparence (n=3).....	49
5.12.2 Avis des parents concernant l'ÉS non sollicitée (n=2).....	50
5.13 Recommandations pour l'amélioration de la collaboration école-famille (n=5).....	50
5.13.1 Être informé·e pour favoriser la collaboration école-famille (n=5).....	50
5.13.2 Solliciter des organismes externes pour informer les parents (n=3).....	51
5.13.3 Solliciter du personnel au sein du centre de services scolaires pour informer les parents (n=1).....	51
5.13.4 Sensibiliser les directions d'écoles sur l'importance de la communication (n=3).....	51
CHAPITRE 6 DISCUSSION.....	53
6.1 Perception favorable et défavorable des parents en regard de l'ÉS.....	54
6.1.1 En faveur de l'ÉS.....	54
6.1.2 En désaccord face à l'ÉS.....	55

6.2 La culture et la religion s’auto-influencent et teintent la perception des parents par rapport à la sexualité.....	56
6.3 Présence de thèmes sensibles en ÉS en lien avec les valeurs transmises .....	58
6.3.1 L’homosexualité.....	58
6.3.2 Pudeur .....	59
6.4 L’information en regard des contenus obligatoires d’ÉS en milieu scolaire rassure .....	60
6.5 Collaboration-école-famille.....	61
6.5.1 Absence de collaboration école-famille en général .....	61
6.5.2 Collaboration école-famille sur le dossier de l’ÉS, plutôt mitigée .....	62
6.6 Analyse de besoins en regard de l’implantation d’une démarche d’ÉS en milieu scolaire au primaire .....	62
6.6.1 Connaissances sur la sexualité et le développement psychosexuel des enfants.....	63
6.6.1.1 Besoins des parents .....	63
6.6.1.2 Recommandations .....	63
6.6.2 Informations sur les contenus obligatoires abordés au primaire .....	64
6.6.2.1 Besoins des parents .....	64
6.6.2.2 Recommandations .....	64
6.6.3 Échanges sur l’universalité des valeurs en ÉS et sur les sujets identifiés plus sensibles en matière d’ÉS .....	65
6.6.3.1 Besoins des parents .....	65
6.6.3.2 Recommandations : .....	65
6.6.4 Communication faite par l’école sur l’ÉS pour permettre l’implication des parents et assurer la collaboration école-famille.....	66
6.6.4.1 Besoins des parents .....	66
6.6.4.2 Recommandations .....	67
6.6.5 Formation adéquate et de stabilité du personnel scolaire responsable de l’ÉS.....	67
6.6.5.1 Besoins des parents .....	67
6.6.5.2 Recommandations .....	68
6.7 Contribution de cette étude.....	70
6.8 Limites .....	71
6.9 Pistes de recherche futures.....	73
CONCLUSION .....	74
ANNEXE A LETTRE EXPLICATIVE DU PROJET DE RECHERCHE AUX FUTURS PARENTS PARRTICIPANTS .....	76
ANNEXE B FORMULAIRE D’INFORMATION ET DE CONSENTEMENT .....	78
ANNEXE C TABLEAU SYNTHÈSE : THÈMES ET RÉSUMÉ DES CONTENUS EN ÉS.....	81
ANNEXE D QUESTIONNAIRE .....	82
ANNEXE E CANEVAS D’ENTREVUE.....	83



ANNEXE F CERTIFICAT D'APPROBATION ÉTHIQUE RENOUVELLEMENT.....	86
ANNEXE G ARBRE THÉMATIQUE POUR L'ANALYSE DE BESOINS DES PARENTS IMMIGRÉS ISSUS DE LA COMMUNAUTÉ MAGHRÉBINE.....	88
BIBLIOGRAPHIE .....	90

## **LISTE DES TABLEAUX**

Tableau 4.1 Caractéristiques sociodémographiques de l'échantillon .....	34
Tableau 4.2 Nombre, âge et scolarité au primaire des enfants des participant·e·s.....	35

## LISTE DES FIGURES

Figure 3.1. Stratégies d'acculturation (Berry et Sam, 1997).....	26
--	----

## **LISTE DES ABRÉVIATIONS, DES SIGLES ET DES ACRONYMES**

CCQ	Culture et citoyenneté québécoise
ÉS	Éducation à la sexualité
FCPQ	Fédération des comités des parents du Québec
FPS	Formation personnelle et sociale
FQPN	Fédération du Québec pour le planning des naissances
ITSS	Infections transmises sexuellement et par le sang
LEARN	Leading English Education and Resource Network
MEES	Ministère de l'Éducation et de l'Enseignement supérieur
OMS	Organisation mondiale de la Santé
RÉCIT	Réseau Éducation Collaboration Innovation Technologie
UNESCO	United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization

## RÉSUMÉ

L'éducation à la sexualité (ÉS) peut faire l'objet de vives réactions de la part des parents, notamment au primaire. Différents arguments sont avancés pour défendre les divers points de vue des parents (Bruce, 2021). Par exemple, certains parents remettent en question le caractère approprié de certains thèmes abordés selon l'âge des enfants (Bruce, 2021). Pourtant, la majorité des parents au primaire est favorable à l'ÉS en milieu scolaire (Wood *et al.*, 2021). Dans la foulée des contenus obligatoires officialisés en 2018 par le ministre de l'Éducation du Québec, des articles de journaux ont mentionné que des parents s'y opposaient fermement, notamment à cause de conflits de valeurs liés à des cultures ou des croyances qu'ils jugeaient incompatibles avec certains thèmes abordés dans les contenus obligatoires d'ÉS (Duquette, 2019 ; Martineau, 2019, Scali, 2019). À ce sujet, une pétition a été signée par 25 000 personnes la même année, lorsque le nouveau programme d'ÉS a été présenté avec les contenus obligatoires (Dion-Viens, 2018). Ces mêmes articles (Duquette, 2019 ; Martineau, 2019, Scali, 2019) mentionnaient que l'ÉS génère des craintes et des oppositions de la part de parents issus de l'immigration (Duquette, 2019 ; Martineau, 2019), invoquant notamment des conflits de valeurs entre celles promulguées par les parents (les croyances religieuses ou la culture) et celles promulguées par certains contenus obligatoires d'ÉS (Scali, 2019). On peut également retrouver ce conflit de valeurs chez les personnes musulmanes puisque l'ÉS est souvent considérée comme un sujet tabou en raison du contexte socioculturel et des croyances religieuses (Nadeem *et al.*, 2021). Or, à notre connaissance, aucune étude à ce jour au Québec n'aborde le thème de l'ÉS en lien avec des parents musulmans d'enfants d'âge du primaire. Guidée par une analyse de besoins (Nadeau, 1998; Massé 2009) et du modèle d'acculturation de Berry *et al.* (1989), cette étude exploratoire analyse les besoins en regard des démarches d'ÉS en milieu scolaire des parents immigrés issus de la communauté maghrébine ayant un enfant scolarisé au primaire. Cinq parents ont participé à cette étude. Les résultats d'entrevues qualitatives semi-dirigées démontrent que plus nos participant·e·s sont sensibilisés à une démarche d'ÉS en milieu scolaire, plus ils y sont favorables. Les participant·e·s qui ont pris connaissance des contenus obligatoires en ÉS (MEES, 2018a) et qui ont compris le sens d'une démarche d'ÉS et les valeurs sous-jacentes à celle-ci sont, dans l'ensemble, favorables à une telle démarche. Il semble donc important d'établir une collaboration école-famille de manière à ce que les parents se sentent impliqués, et ce, quelle que soit leur culture ou leur religion. Cette implication permettra de maintenir un dialogue autour de l'ÉS, ce qui peut aider à l'adhésion des parents sur ce dossier. Ultimement, cela permet d'envisager que les enfants puissent être présents et participer aux ateliers d'ÉS puisque ceux-ci sont obligatoires pour tous les élèves scolarisés au Québec.

Mots clés : Éducation à la sexualité, analyse de besoins, communauté maghrébine, parents, école primaire, culture, religion.

## ABSTRACT

Sex education (SE) can be the subject of strong reactions from parents, especially in elementary school. Different arguments are put forward to defend the various points of view of parents (Bruce, 2021). For example, some parents question the appropriateness of certain topics covered according to the age of the children (Bruce, 2021). However, the majority of parents in elementary school is in favor of SE in schools (Wood *et al.*, 2021). In the wake of the mandatory content formalized in 2018 at the Quebec Ministry of Education, newspaper articles mentioned that parents were firmly opposed to it, in particular because of conflicting values related to cultures or beliefs that they considered incompatible with certain themes addressed in the mandatory SE content (Duquette, 2019; Martineau, 2019, Scali, 2019). On this subject, a petition was signed by 25,000 people the same year, when the new SE program was presented with the mandatory content (Dion-Viens, 2018). These same articles mentioned that SE generates fears and opposition on the part of parents of immigrant origin (Duquette, 2019; Martineau, 2019), invoking conflicts of values between those promulgated by the parents (religious beliefs or culture) and those promulgated by certain mandatory SE contents (Scali, 2019). This conflict of values can also be found among Muslim people since SE is often considered a taboo subject due to the sociocultural context and religious beliefs (Nadeem *et al.*, 2021). However, to our knowledge, no study to date in Quebec addresses the theme of SE in connection with Muslim parents of elementary school-aged children. Guided by a needs analysis (Nadeau, 1998; Massé 2009) and the acculturation model of Berry *et al.* (1989), this exploratory study analyzes parents' needs with regard SE in schools, among immigrant parents from the North African community with a child attending elementary school. Five parents participated in this study. Results from qualitative semi-directed interviews show that the more our participants are aware of the content and goals of SE in the school environment, the more favourable they are. Participants who have read the mandatory content in sexuality education (MEES, 2018a) and who have understood the meaning of an SE approach and the values underlying it are in favor of such an approach. It therefore seems important to establish a school-family collaboration in such a way that parents feel involved, regardless of their culture or religion. This involvement will make it possible to maintain a dialogue around the SE, which can help the adhesion of the parents on the file of the SE. Ultimately, this makes it possible to envisage that children can be present and participate in sex education workshops since these are compulsory for all students in school in Quebec.

Keywords : Sex education, needs analysis, North African community, parents, primary school, culture, religion

## INTRODUCTION

Au Québec, peu d'études font mention des réactions des parents issus de l'immigration par rapport à l'ÉS (ÉS). Toutefois, lorsque l'ÉS a été rendue obligatoire en 2018 (Ducharme, 2019 ; La presse canadienne, 2017), elle a été la cible de critiques, notamment de la part de parents immigrés, réfractaires à ce qu'elle soit dispensée de façon systématique et obligatoire à tous les élèves du primaire et du secondaire (Sexeducationquebec, 2018). Plusieurs articles de journaux ont mentionné que certains parents issus de l'immigration demandent que leurs enfants soient retirés des cours d'ÉS dispensés dans les écoles (Duquette, 2019 ; Martineau, 2019 ; Scali, 2019). Malgré le fait que des programmes d'ÉS figurent dans beaucoup d'écoles au niveau international (Haberland et Rogow, 2015), on constate que les contextes socioculturels de certains parents créent des obstacles à la mise en œuvre de ces programmes (Barr *et al.*, 2014). Dans ce sens, un des arguments utilisés est que la sexualité est du domaine privé car détentrice de valeurs (c'est-à-dire, « un concept qui fait référence aux convictions et aux principes fondamentaux et qui agissent comme des guides pour les comportements et les prises de décision »; Haltstead, 1996) qui ne doivent être dispensées que par les parents, gardiens de ces valeurs (Scali, 2019 ; Sexeducationquebec, 2018). L'ÉS étant obligatoire, cela les place donc potentiellement dans un conflit de valeurs. Celui-ci peut émerger lorsque les valeurs semblent s'opposer et que la situation nécessite qu'il faille en choisir une au détriment d'une autre (Desaulniers et Jutras, 2016 ; Girard, 2009). Les conflits de valeurs peuvent générer plusieurs émotions, dont l'anxiété, la colère, la frustration (Girard, 2009) et s'immiscent généralement dans la culture. Selon les auteurs Andrulis et Brach (2007, cités dans Fleisher *et al.*, 2013), il semblerait que la culture influence la façon dont nous percevons, interprétons et agissons sur les activités de promotion de la santé. De ce fait, les croyances culturelles peuvent représenter des obstacles pour l'acquisition de connaissances liées à la santé sexuelle (Kingori *et al.*, 2018). Plus spécifiquement, chez les personnes musulmanes, l'ÉS est souvent considérée comme un sujet tabou en raison de facteurs socioculturels et religieux (Nadeem *et al.*, 2021).

Dans cette perspective, Coulombe (2021) à travers sa recherche sur l'autodétermination et le respect des traditions choisies des jeunes Québécois·e·s d'origine algérienne, fait le constat qu'à travers les diverses expériences des participant·e·s, le tabou de la sexualité tire son origine de la

religion (Coulombe, 2021). Il constate également que « le tabou et l'interdit de la sexualité sont présents dans les dynamiques familiales des participant·e·s » (p.109). De ce constat, il semblait pertinent d'aller sonder les parents immigrés issus de la communauté maghrébine sur leurs besoins quant à l'ÉS, d'autant plus qu'à notre connaissance, aucune étude sur l'ÉS en milieu scolaire primaire, à ce jour, n'a été faite au Québec sur cette population spécifique.

L'objectif général de l'étude est donc d'analyser les besoins des parents immigrés issus de la communauté maghrébine, ayant un enfant scolarisé au primaire sur l'île de Montréal, concernant l'ÉS en milieu scolaire. Plus spécifiquement, il s'agit des perceptions et des besoins des parents quant à l'implantation d'une démarche d'ÉS en milieu scolaire au primaire. Ce mémoire comporte six chapitres. Le premier présente la problématique, qui permet de brosser un bref portrait de l'ÉS au Québec et de s'attarder plus spécifiquement depuis 2017, avec la réaction et les réticences des parents concernant la mise en place du programme d'ÉS au sein des établissements scolaires au primaire et au secondaire. Le deuxième chapitre expose l'état des connaissances actuelles en ce qui concerne l'ÉS en termes d'impacts, mais aussi en lien avec le rôle des enseignant·e·s et des parents sur ce dossier. Les défis liés à l'immigration tout comme les conflits de valeurs concernant l'ÉS et la culture d'origine sont également abordés. Dans le troisième chapitre est précisé le cadre conceptuel qui est à la base de notre étude et qui guide l'interprétation des données recueillies, soit le modèle d'acculturation (Berry et al., 1989) et l'analyse de besoins (Nadeau, 1998; Lapointe, 1992). Le quatrième chapitre présente la méthodologie utilisée incluant les outils utilisés pour la collecte de données et les considérations éthiques. Le cinquième chapitre expose les résultats qualitatifs obtenus qui seront ensuite discutés et mis en relation dans le sixième chapitre discussion. Les recommandations liées aux besoins identifiés ainsi que les limites de l'étude et les pistes pour de futures recherches, se trouvent également dans ce dernier chapitre.



# CHAPITRE 1

## PROBLÉMATIQUE

Ce chapitre présentera un bref retour sur l’histoire de l’éducation à la sexualité (ÉS) au Québec depuis 2017 et abordera la réaction des parents face à l’ÉS en milieu scolaire, ainsi que le choix plus spécifique de la population immigrante maghrébine. Ce chapitre est conclu avec la pertinence de notre étude sous trois angles : scientifique, sociale et sexologique.

### 1.1 L’ÉS au Québec

L’ÉS est déployée dans les écoles du Québec depuis de nombreuses années. Durant les années quatre-vingt, il y a eu le programme de formation personnelle et sociale (FPS) (volet ÉS) que le gouvernement du Québec implante en 1984 (Robillard, 2021). Dans les années 2000, dans le cadre du renouveau pédagogique, le cours de FPS est retiré. Cette réforme de l’éducation amène un changement dans la façon dont on envisage l’ÉS, où l’ÉS est maintenant diffusée de façon transversale dans plusieurs matières, plutôt que confinée au cours de FPS et une façon différente de faire dans le sens où l’ÉS devient une thématique transdisciplinaire (Robillard, 2021). En décembre 2017, après deux années d’un projet pilote d’ÉS lancé par le ministère de l’Éducation et de l’Enseignement supérieur (MEES, 2017) et réalisé par une vingtaine d’écoles volontaires (Jetté et Ouimet, 2017), l’ÉS est rendue obligatoire à partir de la rentrée 2018 (Ducharme, 2019 ; La presse canadienne, 2017), dans toutes les écoles et pour tous·tes les élèves de la 1<sup>re</sup> primaire à la 5<sup>e</sup> secondaire (Descheneaux *et al.*, 2018). Ainsi, pour les élèves scolarisé·e·s au primaire et au secondaire, l’ÉS prend une place plus formelle. Les objectifs de l’ÉS au primaire se déclinent dans les thèmes d’ÉS qui sont : croissance sexuelle et humaine et image corporelle; grossesse et naissance; globalité de la sexualité; identité, rôles, stéréotypes sexuels et normes sociales; agression sexuelle; vie affective et amoureuse (MEES, 2023a). Ces objectifs visent, par exemple, la connaissance de soi, la prévention des agressions sexuelles et de discrimination homophobe et transphobe, et le développement de regard critique en lien avec la sexualité (MEES, 2018). Notons que le ministère de l’Éducation a procédé à une refonte du programme *Éthique et Culture Religieuse* qui devient le nouveau programme d’études de *Culture et Citoyenneté Québécoise*. Cela implique que l’ÉS y est intégrée. Une implantation facultative de ce nouveau programme est prévue pour l’année 2023-2024 et l’implantation obligatoire pour toutes les écoles primaires et secondaires au Québec, est prévue l’année suivante (MEES, 2023b).

## 1.2 Parents plutôt favorables à l'ÉS en milieu scolaire, au primaire.

La plupart des parents d'enfants d'âge scolaire se sentent mal outillés (manque de connaissances, de formations et de ressources) pour dispenser une ÉS de qualité à leurs enfants (Corngold, 2013). C'est d'ailleurs une des raisons qui fait que dans l'ensemble, les parents sont plutôt favorables à l'ÉS (Wood *et al.*, 2021). Une récente étude pancanadienne démontrait que sur 2000 parents d'enfants fréquentant une école primaire et/ou secondaire, 85 % d'entre eux y étaient favorables (Wood *et al.*, 2021). Dans l'ensemble, les parents sont également favorables à ce qu'une diversité de sujets soit abordée dès l'enfance et à l'adolescence (par ex. : acquérir des compétences pour établir des relations saines, la puberté, l'orientation sexuelle, l'éducation face aux médias; Wood *et al.*, 2021). D'ailleurs, entre les défenseur·ice·s et les détracteur·ice·s de l'ÉS, on peut trouver une forme de consensus sur certains objectifs reliés à des thèmes d'ÉS au primaire et au secondaire, tels que les changements pubertaires, la conception, la prévention des agressions sexuelles et la réduction des grossesses et des taux d'infections transmises sexuellement et par le sang (ITSS; Bialystok, 2018; Halstead et Reiss, 2003).

Certains thèmes abordés font également débat et peuvent générer des réactions négatives (Zimmerman, 2015).

## 1.3 Réactions négatives de certains parents face à l'ÉS par rapport à certains thèmes abordés en ÉS

Plusieurs arguments sont avancés pour défendre les divers points de vue des parents qui font débat (Bruce, 2021). Certains parents remettent en question le caractère approprié de certains thèmes selon l'âge des enfants ou se positionnent sur l'accessibilité à du contenu sexuellement explicite via Internet ou sur la place des croyances religieuses en ÉS (Bruce, 2021). En Australie, des parents craignent que l'ÉS pourrait distraire les enfants et les détourner de leurs études, ou encore, qu'elle provoque un attrait pour la sexualité en partageant trop d'informations trop précocement (Mulholland *et al.*, 2021). Au Canada, plusieurs provinces, dont la Colombie-Britannique et l'Alberta, ont fait face à une opposition parentale vis-à-vis d'une ÉS de plus en plus inclusive sur les sujets de diversité sexuelle et de genre (Grace, 2018). L'Ontario a également dû faire face à des parents très réfractaires à la suite de la mise à jour du programme d'ÉS pour les élèves de première année du primaire au premier cycle du secondaire (Bruce, 2021). Certains parents ont retiré leurs

enfants des cours d'ÉS lorsque le nouveau programme a été annoncé (Bruce, 2021). Les critiques et les objections virulentes allaient sur certains thèmes abordés comme celui de la diversité sexuelle et de genre, argumentant que ce programme servait à « endoctriner les élèves » concernant l'homosexualité, « promouvait une idéologie de genre non scientifique », se positionnait « contre la religion et les familles » et « approuvait le libertinage sexuel et amoral » (Bialystok, 2019, p.6). La contestation et l'opposition provenaient de différents groupes, dont des Canadien·e·s caucasien·ne·s et chrétien·ne·s « qui nourrissent des réserves sur la sexualité, l'homosexualité et l'activité sexuelle avant le mariage » (Wright, 2017, p. 344). Notons à cet effet qu'en Ontario, le programme d'ÉS pour les élèves du primaire et secondaire datant de 2010 a dû être retiré en réponse à l'opposition d'un groupe de chrétien·ne·s évangéliques (Rayside, 2017, cité dans Wright, 2017). En ce qui concerne le programme d'ÉS de 2015 de l'Ontario, s'adressant aux élèves de première année du primaire au premier cycle du secondaire « des organisations chrétiennes à majorité blanche ont également diffusé des informations erronées sur le programme scolaire et la santé sexuelle, organisé des grèves dans les écoles et défendu des "valeurs familiales" à caractère religieux » (Wright, 2017, p. 344).

On le constate, les programmes d'ÉS cristallisent des oppositions de divers groupes de parents et attisent des conflits de valeurs au sein des établissements scolaires (Zimmerman, 2015).

#### 1.4 Opposition de certains parents immigrés face à l'ÉS en contexte scolaire et enjeux liés à un écart de valeurs entre celles véhiculées par les programmes d'ÉS et les leurs, au Québec

À ce titre, au Québec, plus de 25 000 personnes ont signé une pétition sur la plateforme Change.org (<https://www.change.org/p/p%C3%A9tition-pour-amender-le-nouveau-programme-qu%C3%A9bécois-d-%C3%A9ducation-%C3%A0-la-sexualit%C3%A9>) pour protester contre le nouveau programme d'ÉS du ministère de l'Éducation (MEES, 2023a), lorsqu'en 2018, celui-ci a été présenté (Dion-Viens, 2018).

L'ÉS a donc été également la cible de critiques au Québec, notamment de parents issus de l'immigration, qui ont signé la pétition : « *Pétition pour amender le nouveau programme québécois d'ÉS* » (Sexeducationquebec, 2018). Ces parents signataires étaient réfractaires à ce que l'ÉS soit dispensée de façon systématique et obligatoire à tous·te·s les élèves du primaire et du secondaire (Sexeducationquebec, 2018). Autrement dit, les parents contestaient le fait que l'ÉS soit un droit

pour les élèves, argumentant qu'il revienne aux parents d'accepter ou non que leurs enfants suivent des cours d'ÉS (Duquette, 2019 ; Martineau, 2019 ; Scali, 2019). Ils évoquaient également que l'ÉS pouvait menacer leur rôle de parent, en défendant des normes et des valeurs différentes de celles promulguées au sein de la famille (Sexeducationquebec, 2018). Car un des arguments mobilisés est que la sexualité appartient au domaine privé parce qu'elle renferme des valeurs qui ne peuvent être adressées que par les parents étant donné que les parents sont les gardiens de ces valeurs (Scali, 2019 ; Sexeducationquebec, 2018).

Une étude portant sur les perceptions des parents immigrés arabophones vivant en Suède concernant l'ÉS démontre que la sexualité est non seulement un sujet tabou à l'intérieur des familles, mais également à l'école, ce qui indique que les participant·e·s n'ont reçu aucune forme d'ÉS à l'école (Herzig van Wees *et al.*, 2021). Dans cette même étude, les résultats font consensus sur le fait que les enfants ont besoin de meilleures informations concernant la sexualité que celles qu'ils avaient reçues de leurs parents et que de ce fait, l'école peut jouer un rôle important en transmettant ces informations (Herzig van Wees *et al.*, 2021). En ce qui concerne spécifiquement l'ÉS en milieu scolaire, une étude de Haltstead (1997), effectuée en Grande-Bretagne il y a près de 25 ans, sur les objections à la pratique de l'ÉS suite à l'appel de dirigeants musulmans aux parents musulmans pour qu'ils retirent leurs enfants des cours d'ÉS, souligne que des parents de groupes religieux perçoivent les valeurs transmises aux enfants dans les cours d'ÉS à l'école comme trop éloignée de celles de leur propre foi. De ce fait, ces familles préfèrent exercer leur droit légal de retirer leurs enfants des cours d'ÉS et de l'enseigner à la maison (Haltstead, 1997). Un parallèle peut être fait avec ce qui s'est passé en Ontario en 2015 (Bruce, 2021), lorsque le nouveau programme d'ÉS a été présenté. En effet, les réactions de parents musulmans et plus largement religieux ressemblent à celles observées en Grande-Bretagne, il y a plus de 20 ans. D'ailleurs, Bruce (2021) constate, dans son étude sur l'ÉS à travers le Canada, qu'un des freins dans la mise en place de l'ÉS dans les écoles est le fait que des parents ne souhaitent pas que leurs enfants bénéficient d'ÉS à l'école (Bruce, 2021) mettant ainsi en avant l'hypothèse que les valeurs des parents seraient influencées par leurs croyances ou religion, notamment en ce qui concerne la diversité sexuelle et de genre (Bruce, 2021).

### 1.5 Potentiel conflits de valeurs liés à la sexualité pour des parents, notamment pour les parents immigrés issus de la communauté maghrébine

La sexualité est teintée de processus sociaux complexes (Weeks *et al.*, 2015), qui font qu'elle est amenée à varier d'un groupe social à un autre (Weeks *et al.*, 2015). La sexualité recouvre donc une facette socioculturelle de la vie, et de ce fait, il importe d'étudier les particularités de contextes socioculturels spécifiques. Dans cette perspective, plusieurs auteurs ont relevé que des conflits de valeurs en regard de la sexualité peuvent être associés à la religion musulmane (voir Halstead, 1997, Al Zaabi *et al.*, 2019, Nadeem *et al.*, 2021), notamment par la mise de l'avant des valeurs aux dépens des connaissances scientifiquement validées, ce qui peut attester de la vision de la sexualité comme un sujet tabou chez les personnes musulmanes (Nadeem *et al.*, 2021). On retrouve donc ce tabou dans la culture arabo-musulmane concernant la sexualité, en raison de particularités socioculturelles et religieuses (Nadeem *et al.*, 2021).

Or, la population maghrébine au Québec appartient en majorité à la culture arabo-islamique (Aouli, 2011) et constitue, depuis les années 2000, le troisième bassin de recrutement des personnes immigrantes au Québec (Brabant, 2017). « L'identité québécoise » se définit plus en s'opposant à une « altérité musulmane », puisque la première serait définie par des valeurs d'égalité entre les hommes et les femmes, de respect des différences et des droits de la personne (Chbat, 2018) alors que la deuxième, à cause des représentations généralisées qui s'illustrent dans les médias notamment, serait réduite à une perception d'une religion barbare, sexiste, homophobe (Rachédi et Taïbi, 2019). Plus généralement, cette dichotomie s'opère à travers les représentations que peuvent avoir dans les médias une certaine identité/culture occidentale, empreinte de valeurs libérales qui s'opposerait à une identité/culture orientale qui empêche (notamment) les minorités sexuelles et de genres à se vivre en toute liberté (Bilge, 2010).

### 1.6 Pertinence de cette étude

À notre connaissance, il n'existe encore aucune étude sur les perceptions des parents immigrés issus de la communauté maghrébine en lien avec l'ÉS au primaire au Québec. Il semblait donc pertinent d'aller sonder les parents issus de cette communauté sur l'ÉS. Cette étude revêt une pertinence scientifique puisqu'elle a permis d'acquérir des données sur les besoins des parents immigrés, issus de la communauté maghrébine concernant l'implantation d'une démarche d'ÉS en

milieu scolaire au primaire afin de faire avancer les connaissances sur le sujet. D'un point de vue de la pertinence sociale, cette étude permet de mieux cerner – et comprendre – les réticences des parents immigrés issus de la communauté maghrébine et les obstacles qu'ils vivent quant à l'ÉS en milieu scolaire au primaire. Le fait de connaître et de reconnaître les besoins des parents immigrés issus de la communauté maghrébine par rapport à l'ÉS permettra d'identifier des pistes d'intervention pour soutenir ces parents dans cette démarche, ce qui pourrait réduire leurs craintes. Cela pourrait aussi servir pour des parents qui ne font pas partie de la communauté maghrébine mais qui se disent être en opposition à l'ÉS. Dans ce contexte, des parents rassurés sur la démarche d'ÉS peuvent être plus collaborateurs, car idéalement, on souhaite que tous les enfants puissent bénéficier d'une ÉS. Il se peut également que certains parents y soient favorables et dans ce cas, ces informations seront aussi éclairantes sur le processus. L'ÉS permet, entre autres, de doter les enfants et les jeunes « de connaissances, d'aptitudes et de valeurs qui leur donneront les moyens de s'épanouir dans le respect de leur santé, de leur bien-être et de leur dignité » (UNESCO, 2018, p.16). Enfin, le fait que la santé sexuelle soit considérée comme un droit fondamental de la personne par l'Agence de Santé publique du Canada : « Tous les Canadiens ont droit à une éducation en matière de santé sexuelle qui correspond à leurs besoins » (Agence de santé publique du Canada, 2008, p. 64) peut renforcer l'importance d'implanter une démarche d'ÉS. Si cet aspect est reconnu par tous les protagonistes concernés (p. ex. : famille, élèves, école, personnel scolaire, etc.), cela peut sans doute jouer sur le bon déroulement d'une démarche d'ÉS. Cette étude a donc permis, d'un point de vue sexologique, de documenter les perceptions de parents autour de l'ÉS. Plus précisément, l'étude identifie des besoins spécifiques de la part de parents de cette communauté, ainsi que des recommandations pour mieux les outiller, faire diminuer les craintes et ainsi identifier des pistes d'intervention auprès d'eux – car identifier leurs besoins, en ressortir des pistes d'intervention, voire des stratégies pour impliquer davantage les parents issus de l'immigration dans le dossier de l'ÉS, est un atout important pour la collaboration école/famille. Les résultats de cette présente étude apporteront un certain éclairage à ce niveau en plus de pouvoir brosser un portrait de leurs perceptions de la sexualité à l'enfance. La présente étude permettra de documenter ce qu'il en est auprès des parents interrogés. L'adhésion des parents à l'ÉS est importante et constitue un soutien nécessaire pour le déploiement de l'ÉS au sein des établissements scolaires (McKay *et al.*, 2014). Finalement, ces résultats pourront renseigner les Centres de services scolaires afin de mieux établir des collaborations école-famille sur ce dossier.

## 1.7 Question de recherche et objectifs de l'étude

La question à laquelle tente de répondre notre étude, sous la forme d'une analyse de besoins, est : « Quels seraient les besoins des parents immigrés issus de la communauté maghrébine au regard de l'implantation d'une démarche d'ÉS en milieu scolaire et des contenus obligatoires à enseigner au primaire et prescrits par le ministère de l'Éducation ? » (MEES, 2018a) ». Ainsi, l'objectif général de l'étude est d'analyser les besoins des parents immigrés, issus de la communauté maghrébine concernant l'ÉS en milieu scolaire, au primaire. Cet objectif se décline en trois sous-objectifs, à savoir : (1) documenter les perceptions de parents immigrés d'enfants scolarisés au primaire issus de la communauté maghrébine par rapport à une démarche d'ÉS, en général; (2) documenter leurs perceptions par rapport à l'ÉS en milieu scolaire au primaire et, plus spécifiquement, en regard des contenus obligatoires d'ÉS du ministère de l'Éducation et de l'Enseignement supérieur (MEES, 2018b); et (3) documenter leurs expériences de collaboration avec le milieu scolaire et les moyens possibles de favoriser une collaboration famille/école dans le dossier de l'implantation et de l'application de l'ÉS au primaire.

## CHAPITRE 2

### ÉTAT DES CONNAISSANCES

Dans ce chapitre, la situation de l'ÉS au Québec sera d'abord exposée avec un bref historique. Seront ensuite décrits les aspects bénéfiques de l'ÉS pour les enfants et les jeunes. De plus, l'ÉS au sein des établissements scolaires sera abordée ainsi que le rôle des enseignant·e·s et celui des parents. Il sera question, par la suite, de la collaboration difficile avec les parents sur le dossier de l'ÉS ainsi qu'avec les parents issus de l'immigration. À ce propos, les défis liés à l'immigration, et plus spécifiquement ceux vécus au sein des familles maghrébines, seront présentés.

#### 2.1 L'ÉS au Québec

Dispensée au primaire et au secondaire, l'ÉS offre notamment aux enfants et aux adolescent·e·s des connaissances et des informations scientifiquement validées, sans préjugés, sur de nombreux aspects de la sexualité (Depauli et Plaute, 2018), tout en les aidant à développer les compétences et les aptitudes nécessaires pour agir sur la base de ces informations (Depauli et Plaute, 2018). L'ÉS tend plus généralement à informer et à faire réfléchir (Duquet, 2003), l'idée étant de permettre aux enfants et aux jeunes de se construire à travers des thèmes adaptés à leur développement psychosexuel, avec des messages clairs, abordant différents contenus qui touchent toutes les dimensions de la sexualité humaine (Duquet, 2003). L'ÉS peut donc être abordée avec différents thèmes<sup>1</sup>, comme en témoigne la liste en bas de page.

L'ÉS s'articule autour de contenus obligatoires (MEES, 2018; voir Annexe C pour le tableau synthèse des contenus obligatoires) pour le primaire et le secondaire qui abordent différents thèmes touchant à la sexualité globale et qui s'inscrivent dans une perspective holistique en ÉS (Descheneaux *et al.*, 2018). En ce qui concerne le préscolaire, il existe des contenus avec des thèmes spécifiques, mais le ministère précise que ceux-ci sont rendus disponibles, mais non obligatoires (MEES, 2018a). Les contenus peuvent être intégrés dans divers cours (Jetté et Ouimet,

---

<sup>1</sup> Thèmes pour le primaire en ÉS du ministère de l'Éducation et de l'Enseignement supérieur (MEES, 2018) : Croissance sexuelle humaine et image corporelle ; Grossesse et naissance ; Globalité de la sexualité ; Identité, rôles, stéréotypes sexuels et normes sociales ; Vie affective et amoureuse ; Agression sexuelle.

Pour le secondaire (MEES, 2018) : Globalité de la sexualité ; Croissance sexuelle humaine et image corporelle ; Identité, rôles, stéréotypes sexuels et normes sociales ; Vie affective et amoureuse ; Agir sexuel ; Agression sexuelle et violence sexuelle ; Infections transmissibles sexuellement et par le sang (ITSS) et grossesse.



2017) et dispensés tant par du personnel enseignant que non enseignant (psychoéducateurs·trice·s, animateurs·trice·s de la vie spirituelle et d'engagement communautaire; MEES, 2018c). Notons qu'à la rentrée 2023–2024, l'ÉS sera intégrée dans un nouveau programme d'études intitulé « Culture et citoyenneté québécoise », qui remplacera celui d'Éthique et Culture religieuse et sera implanté de manière facultative dans tous les établissements scolaires, au primaire comme au secondaire (MEES, 2023). À la rentrée suivante (2024–2025) ce nouveau programme, qui s'inscrit principalement dans les disciplines de la sociologie et de la philosophie éthique (MEES, 2023), sera implanté de façon systématique. L'ÉS sera donc incorporée dans ce programme dès 2023–2024 pour les établissements scolaires qui l'implantent.

## 2.2 Impacts de l'ÉS en milieu scolaire

L'efficacité d'une ÉS en milieu scolaire est largement reconnue (Action Canada for Sexual et Health Rights, 2021). Son efficacité est démontrée sur des programmes laïques, qui couvrent des sujets en lien avec le développement psychosexuel, mais également avec le bien-être de la personne, les relations saines et la prise de décision sexuelle (Bialystok, 2018). Elle est également reconnue comme ayant un impact positif sur la vie des enfants et des jeunes et contribue à leur bien-être en général (Dixon-Mueller, 2010 ; OMS, 2013). Ces impacts positifs d'une ÉS dispensée dans les écoles pour les élèves du primaire et du secondaire sont appuyés par plusieurs organismes internationaux comme l'OMS (2013) et l'UNESCO (2018). L'ÉS permet d'informer et de transmettre un certain nombre d'attitudes et de valeurs positives afin d'aider les enfants et les jeunes à développer des relations interpersonnelles saines (UNESCO, 2018). Elle offre un apport « en matière de consentement » et « elle développe l'esprit critique des jeunes en les informant sur leurs droits et leur donnant des outils pour mieux connaître leurs limites, les exprimer et respecter celles des autres » (Robillard, 2021, p.3).

Au niveau secondaire, l'ÉS joue un rôle important dans la réduction des comportements sexuels à risque des jeunes et dans la promotion de la santé et du bien-être (Al Zaabi *et al.*, 2019). Les impacts positifs pour les jeunes se situent dans le fait qu'elle favorise les connaissances, des attitudes et des compétences quant à la prévention des ITSS, notamment par l'utilisation du préservatif, mais aussi en lien avec l'accès aux services en santé sexuelle, à la prévention des violences sexistes et à la connaissance des droits sexuels (UNESCO, 2018).

Au primaire, l'ÉS joue un rôle important dans la prévention des agressions sexuelles (Action Canada for Sexual et Health Rights, 2021). En effet, dans une étude qui recense les comportements sexuels infantiles aux États-Unis, Wurtele et Kenny (2011) soulignent que les enfants qui n'ont pas de connaissances concernant leur corps sur la sexualité et sur la prévention sont plus vulnérables aux abus sexuels. L'enseignement des parties du corps, y compris génitales, aide à prévenir les enfants d'agressions sexuelles, et plus spécifiquement, à reconnaître ce qui est un comportement sexuel inapproprié (Bruce, 2021). Par cet exemple, et en lien avec les objectifs du ministère de l'Éducation, l'ÉS permet, entre autres, « de se connaître et se comprendre » et « d'être moins vulnérables aux agressions sexuelles » (MEES, 2018d). Dans le déploiement d'une démarche d'ÉS, l'école joue un rôle primordial puisqu'elle permet un environnement d'apprentissage sain et sécuritaire ainsi que des dispositifs (outils, matériel) conçus pour soutenir ces apprentissages (Dixon-Mueller, 2010). L'école offre également un cadre d'apprentissage qui permet à tous les élèves de bénéficier de la même information (Dixon-Mueller, 2010).

### 2.3 ÉS au sein des établissements scolaires

L'ÉS est considérée comme faisant partie de la responsabilité de l'école québécoise puisque la Loi sur l'instruction publique, dont la mission est : « *Instruire, socialiser et qualifier les élèves* » (Duquet, 2003, p.18), mentionne à cet effet que les directions d'école doivent élaborer avec tout le personnel scolaire une planification annuelle des apprentissages en ÉS puisqu'« en travaillant à l'éducation sexuelle des jeunes, on peut contribuer de façon significative à leur instruction et à leur socialisation » (Duquet, 2003, p.18). La responsabilité de la mise en place d'une démarche d'ÉS, au sein d'un établissement scolaire, revient à la direction de l'école qui doit en planifier les contenus (MEES, 2018e). Cette planification doit être approuvée, chaque année, par le conseil d'établissement de l'école (MEES, 2018e). Toutefois, la responsabilité de dispenser les contenus obligatoires d'ÉS se décide entre les directions des écoles et le personnel scolaire. De plus, du personnel externe peut également avoir la responsabilité, de concert avec la direction et l'équipe-école, de dispenser des contenus d'ÉS, comme l'infirmier·ère scolaire, du personnel d'organismes communautaires, etc. (MEES, 2018c). En effet, les contenus d'ÉS sont dispensés dans les différentes matières du programme scolaire québécois, faisant ainsi partie de la planification de l'école (MEES, 2018e). Ces contenus ne font donc pas partie d'une matière spécifique « d'ÉS ». L'idée est de permettre de constituer une communauté d'expert·e·s au sein des écoles afin de

favoriser l'entraide, et de permettre aux élèves qui le souhaitent ou qui en auraient besoin de trouver parmi ces intervenant·e·s (personnel scolaire, professionnel·le·s de la santé et intervenant·e·s d'organismes communautaires, etc.), une personne avec qui ils se sentent plus à l'aise pour échanger (MEES, 2018e). Cela permet donc aux élèves d'avoir des ressources au sein même de leur établissement scolaire et ainsi de pouvoir répondre au mieux à leurs besoins (MEES, 2018e). Il demeure cependant de la responsabilité de l'équipe-école et des intervenant·e·s externes d'assumer la tâche de dispenser les contenus d'ÉS. En ce sens, ils·elles peuvent jouer un rôle important dans une démarche d'ÉS.

#### 2.4 Rôle et réticences des enseignant·e·s dans le dossier de l'ÉS

Bien que le personnel scolaire ait une responsabilité partagée sur l'enseignement des contenus obligatoires en ÉS, la confiance que les enseignant·e·s témoignent dans la prestation d'une ÉS constitue un aspect central dans le fait de la dispenser ou non (Bialystok, 2019). Toutefois, les enseignant·e·s sont rarement consulté·e·s en ce qui concerne l'élaboration d'une politique éducative (Bialystok, 2019). Ceci est particulièrement inquiétant considérant qu'ils·elles constituent les personnes à même d'observer de près, les besoins des enfants en termes d'ÉS (Bialystok, 2019). Les enseignant·e·s détiennent différents degrés de connaissances par rapport à l'ÉS ce qui implique qu'ils·elles ont divers niveaux de confort et de préparation en ce qui concerne l'ÉS (Balter *et al.*, 2016). De ce fait, certaines réticences sont parfois nommées par le personnel scolaire quant à cette responsabilité, à commencer par certains contenus en ÉS qui peuvent susciter de l'inconfort, tels que les thèmes en lien avec l'aspect génital de la sexualité (p. ex. : conception, grossesse et naissance) au primaire (Balter *et al.*, 2016).

Enfin, dans le système public québécois, les enseignant·e·s sont soumis aux directives du ministère de l'Éducation ainsi que du centre de services scolaires (anciennement appelé « commission scolaire ») et de la direction de l'école dans laquelle ils·elles travaillent. Les enseignant·e·s doivent donc mettre en application les directives de ces différentes instances administratives. Ils·elles constituent l'interface entre les politiques éducatives et l'apprentissage de celles-ci aux élèves (Bialystok, 2019). Ils·elles constituent également les premiers répondant·e·s des parents puisqu'ils·elles côtoient leurs enfants quotidiennement. Dans cette perspective, la mise en place d'une démarche d'ÉS, ainsi que la dispense des contenus obligatoires dans leurs classes, peut

constituer des enjeux importants dans la collaboration avec les parents (Bialystok, 2019). Bialystok, dans son étude en ligne (n=117) visant à sonder la compréhension des enseignant·e·s d'éducation physique et de la santé concernant le nouveau programme d'ÉS ainsi que leur expérience sur le déploiement (et la controverse) de celui-ci, mentionne que des enseignant·e·s ont dû faire face à des classes à moitié vides et ont dû enseigner à des élèves dont les parents les avaient incités à se méfier des motivations de leurs enseignant·e·s à dispenser l'ÉS (Bialystok, 2019).

Enfin, la perception « de contrarier les parents ou les administrateurs » (Bialystok, 2019, p.9) est associée chez les enseignant·e·s au niveau de confiance et de confort concernant l'ÉS (Bialystok, 2019). De ce fait, les enseignant·e·s peuvent être affectés·es tant par leur niveau de préparation par rapport au programme d'ÉS, que par l'attitude réfractaire ou négative de certains parents par rapport à la mise en place d'un tel programme (Bialystok, 2019). Plus spécifiquement encore, des étudiant·e·s en pédagogie ont nommé se sentir inquiet·e·s quand ils·elles enseignent des thèmes liés à la diversité sexuelle et de genre, car ils·elles pourraient être critiqué·e·s, voire accusé·e·s par des parents d'enseigner des contenus qui sont considérés comme étant immoraux pour des enfants (Athanasios et Larrabee, 2003). Pourtant, la collaboration de différents acteurs est primordiale dans une démarche d'ÉS puisque le rôle de l'école est complémentaire à celui des parents (Dixon-Mueller, 2010).

## 2.5 Rôle des parents dans l'ÉS de leurs enfants

En plus d'occuper un rôle central dans l'éducation de leurs enfants et de se soucier de leur réussite scolaire (Conseil de la famille et de l'enfance, 2010), les parents sont les premiers éducateurs des enfants concernant la santé et la sexualité (Duquet, 2003). Dans cette perspective, l'ÉS dispensée à l'école ne se substitue pas à celle qui peut être reçue à la maison et dispensée par les parents (Action Canada for Sexual and Health Rights, 2021). Les parents peuvent, avec simplicité et honnêteté, jouer un rôle d'ÉS puisqu'ils représentent des modèles pour les enfants, ce qui influence l'attitude et les comportements de ceux-ci dans leur développement (MEES, 2018f). Plus spécifiquement, les parents représentent des candidat·es idéaux·ales pour dispenser une ÉS puisqu'en étant en contact quotidien avec leurs enfants, ils peuvent non seulement répondre à leurs questions en donnant l'information directement et sans délai, mais ils peuvent également donner des informations liées aux besoins de leurs enfants (Krauss et Miller, 2012, cité dans Shin *et al.*,

2019). La façon dont les parents assument ce rôle dépend toutefois de leur culture, de leur degré d'aisance à l'égard de la sexualité et de leur sentiment d'être outillés pour jouer ce rôle (Direction des communications du ministère de la Santé et des Services sociaux, 2008). Une étude canadienne a d'ailleurs mis en évidence l'influence positive de l'investissement des parents par rapport à l'ÉS où le soutien des parents constituerait un élément majeur pour garantir l'implantation d'une démarche d'ÉS en milieu scolaire (McKay *et al.*, 2014). *A contrario*, Bruce (2021) soutient que ce qui freine ou fait reculer les gouvernements par rapport à l'implantation de nouveaux programmes d'ÉS est l'opposition des parents. À cet effet, il donne l'exemple de Toronto qui, en 2015, avec la mise en place de son nouveau programme d'ÉS, a vu une centaine d'élèves être retiré·e·s d'une école par les parents (Bruce, 2021). Ils occupent donc une place centrale dans l'ÉS des enfants (Duquet, 2003). De plus, les parents doivent se prévaloir d'une bonne capacité à communiquer avec leur enfant, ce qui constitue un facteur de protection et permet aussi avec les adolescents·e·s de prévenir des comportements sexuels à risque (Berglas *et al.*, 2016; Grossman *et al.*, 2014). Ainsi, les parents et l'équipe-école peuvent fournir aux enfants une ÉS complémentaire et exhaustive afin de favoriser leur développement et leur bien-être.

## 2.6 Collaboration école-famille au sein des établissements

L'implication des parents est également associée à la collaboration école-famille. Au fil du temps, des auteurs comme Terrisse *et al.*, (2001), cité dans Blanchette (2020), soulignent l'importance que les interventions socioéducatives ne soient plus exclusivement destinées à l'élève, mais que les parents soient inclus et plus largement la communauté. De ce fait, l'élève, son environnement, ainsi que l'interaction entre ces deux systèmes, sont pris en compte. Au sein de cette collaboration, plusieurs éléments sont à considérer. Deslandes (2009) souligne que la confiance est la pièce maîtresse dans la collaboration école-famille. Larivée *et al.*, (2017), dans leur rapport de recherche qui aborde les pratiques de collaboration école-famille-communauté stipulent que l'établissement d'une collaboration de qualité prend un certain temps. Une communication respectueuse et honnête entre l'école et la famille permet également de favoriser cette collaboration et va de pair avec une attitude d'ouverture (Larivée *et al.*, 2017). Cela implique aussi une certaine disponibilité, ainsi que la possibilité d'avoir accès aux informations (Larivée *et al.*, 2017).

### 2.6.1 Collaboration parfois difficile des parents avec les établissements scolaires

Malgré le fait que les parents souhaitent collaborer avec le milieu scolaire (Larivée, 2011) et qu'il y a des bienfaits d'une collaboration école-famille, elle peut être difficile à établir (Conseil de la famille et de l'enfance, 2005). Une collaboration parents-écoles est donc souhaitée et souvent encouragée par l'école elle-même, qui considère que son rôle est complémentaire à celui des parents (Dixon-Mueller, 2010). Cependant, elle peut être difficile à mettre en place et elle peut représenter un défi important en raison de différents obstacles (Goupil, 1997). En effet, des obstacles tels que le manque de temps et donc de disponibilité des parents (Larivée, 2011 ; Paratte, 2006) ou le manque de temps des enseignants·e·s et leur supplément de travail, représentent des obstacles importants pour établir une collaboration (Larivée, 2011). À ces enjeux globaux s'ajoutent également des défis socioculturels pour les familles issues de l'immigration, surtout dans les cas où les valeurs du pays d'origine sont divergentes des valeurs du pays d'accueil (Benoit *et al.*, 2008).

### 2.6.2 Collaboration parfois difficile des parents immigrés avec les établissements scolaires

Des études se sont attardées sur le rapport que les parents immigrés entretiennent avec l'école québécoise, selon des caractéristiques spécifiques, dont celle de Benoit *et al.*, (2008) ou celle de Hohl (1996), abordant le thème des parents en situation de vulnérabilité (parents immigrés et analphabètes). Dans une étude de 2017, de Charrette et Kalubi, sondant 25 familles immigrées au Québec, il est souligné que certains aspects de l'école québécoise peuvent être vécus par des parents comme des enjeux se retrouvant au cœur du processus d'acculturation. En effet, la stratégie d'intégration, qui permet de faire coexister la valorisation de la culture du pays d'accueil, tout comme celle du pays d'origine (Berry *et al.*, 1989), donc une conciliation des deux cultures (Berry *et al.*, 1989) devient alors plus complexe dans leur relation à l'école québécoise puisqu'elle soulève certaines réactions. Par exemple, des parents se disent moins favorables en ce qui concerne « les valeurs de socialisation véhiculées par le milieu scolaire » ou encore « les rapports adultes-enfants véhiculés à l'école et considérés comme moins hiérarchiques que ceux expérimentés dans le pays d'origine » (Charrette et Kalubi, 2017, p.86). Selon cette même étude, des parents témoignent des représentations « divergentes avec le milieu scolaire au sujet de l'unité familiale et des libertés et de l'autonomie accordées aux jeunes dans la société québécoise » (Charrette et Kalubi, 2017, p.86). Dans l'étude de Benoit *et al.*, (2008), il est également souligné l'arrimage difficile des

valeurs culturelles d'origine à celles des valeurs du pays qui les accueille (Benoit *et al.*, 2008). Dans ce sens, il peut y avoir une dualité entre le besoin d'affirmer des différences identitaires et celui de trouver des référents identitaires communs avec la société d'accueil, les parents pouvant souhaiter que cette différence soit plus respectée (Benoit *et al.*, 2008). Il arrive en effet que des parents soient « choqués par la différence des valeurs et ne se sentent pas entendus et respectés dans les leurs. Ils ne trouvent pas d'espace pour exprimer leurs différences au sein de la culture dominante qui leur est imposée » (Benoit *et al.*, 2008, p. 322). Cet aspect constitue un des nombreux défis que peuvent rencontrer des personnes immigrées vis-à-vis de la société d'accueil.

## 2.7 Défis liés à l'immigration

L'immigration pourrait se définir comme étant le fait de vivre en dehors du pays de naissance, ou encore en dehors du pays des parents ou des grands-parents (Verkuyten *et al.*, 2019). Ce processus peut donner la possibilité d'une identité multiple pour les personnes immigrées et leurs familles (Verkuyten *et al.*, 2019), d'autant plus que bon nombre maintient un certain attachement à leur pays d'origine tout en créant un lien avec le pays d'accueil (Berry *et al.*, 2006). Certaines recherches, dont celle de Fleischmann et Phalet (2018), nous indiquent que les personnes immigrées auraient moins tendance à s'identifier à leur « nouvelle nation » qu'à leur héritage ethnique. C'est à ce niveau que réside un important défi pour les personnes immigrées, soit de développer un sentiment d'appartenance avec le pays d'accueil, tout en ressentant un fort sentiment d'appartenance avec son groupe d'origine (Verkuyten *et al.*, 2019). Cette adaptation dans une société d'accueil s'opère sur plusieurs aspects, dont l'aspect psychologique et socioculturel (Berry *et al.*, 2006 ; Kanouté, 2002) et nécessite, entre autres, l'apprentissage et l'intégration des nouvelles normes sociales et de la langue du pays d'accueil (Berry et Sabatier, 2010). Ce processus d'adaptation est également caractérisé par le fait qu'il est unique aux parcours de vie de chacune et qu'il se déroule de façon non linéaire (Legault et Fronteau, 2008). Il est aussi étroitement lié au processus d'intégration, qui commence au même moment et qui se caractérise par le fait qu'il se poursuit dans le temps (Legault et Fronteau, 2008). En effet, si l'adaptation est un processus qui repose sur la personne et qui se décrit par les manières adoptées par un individu pour se rendre capable de vivre avec un groupe, l'intégration, au contraire, est dirigée vers la société d'accueil, « car l'individu s'adapte et s'insère alors que la société s'ajuste et intègre » (Legault et Fronteau, 2008, p.38). L'élément qui distingue ces deux processus est le temps (Legault et Fronteau, 2008).

En effet, l'adaptation s'impose aux nouveaux arrivants alors que l'intégration s'opère sur la durée et s'installe subtilement (Legault et Fronteau, 2008). Elle implique nécessairement la participation des deux parties, celle de l'individu dans le processus d'immigration et celle de la société d'accueil, et doit s'opérer sur tous les aspects de la vie en société.

Le processus d'intégration sera traversé par plusieurs défis, notamment en ce qui concerne l'insertion sociale ou professionnelle (par ex. : difficultés à faire reconnaître des diplômes obtenus à l'étranger ou le manque d'expérience professionnelle; Vatz Laaroussi et Charbonneau, 2001). De plus, le fait d'immigrer avec des enfants peut entraîner d'autres défis comme la réorganisation des rôles dans la famille et des conflits entre les différentes générations (Kanouté *et al.*, 2008). Enfin, rappelons que dans un contexte d'immigration familiale, les enfants sont souvent les porteurs et transmetteurs d'un projet que portent les parents (Bouteyre, 2004 ; Vatz Laaroussi *et al.*, 2008). De ce fait, la famille—et les enfants—deviennent les référents de la continuité, comme une courroie de transmission entre le passé, le présent et l'avenir, et ce, en dépit des diverses trajectoires de ruptures liées à leur parcours migratoire (Cohen-Emerique 1989 ; Vatz Laaroussi *et al.*, 2008 ; Charbonneau, 2001).

Pour la famille immigrante, l'acculturation à la société d'accueil, soit « l'ensemble des phénomènes et des processus qui accompagnent la rencontre entre deux cultures différentes » (Courbot, 2000, p.123), représente donc un défi (Kanouté, 2007). Le fait d'être en contact et en interaction avec des personnes appartenant à d'autres groupes d'origine, dans un contexte culturel différent, apprenant des coutumes nouvelles de celles déjà connues, opère des changements au niveau de l'identité, des attitudes, des valeurs, et des comportements (Berry, 2003)

### 2.7.1 Communauté maghrébine

La communauté maghrébine à Montréal est constituée d'Algérien·ne·s, de Tunisien·ne·s et de Marocain·e·s (Brabant, 2017). Dans les années soixante, l'immigration francophone est privilégiée par la politique d'immigration du gouvernement du Québec, puisque la langue constitue un facteur important d'intégration (Brabant, 2017; Ferhi, 2013). Étant donné que les habitant·e·s des pays d'Afrique du Nord sont aussi francophones, ces populations constituent une immigration de choix pour le Québec (Brabant, 2017). Dans les années soixante-dix et quatre-vingt, les premiers groupes



de personnes immigrantes maghrébines musulmanes s'installent à Montréal. Durant les années quatre-vingt-dix, l'immigration maghrébine s'intensifie par le biais de personnes immigrantes qui viennent étudier à Montréal (surtout en provenance du Maroc et de la Tunisie), mais également par le biais de nombreuses personnes réfugiées qui fuient l'Algérie alors en guerre civile (Brabant, 2017). Enfin, dans les années 2000, le Maghreb est devenu le troisième bassin de recrutement des personnes immigrantes au Québec (Brabant, 2017). Le profil de ces personnes est varié. En effet, ces personnes immigrées sont souvent dotées d'une grande expérience professionnelle (Ferhi, 2013), ainsi que de hautes qualifications (Ferhi, 2013). De plus, elles sont constituées de familles qui vont devoir faire face à de nouveaux défis concernant l'adaptation dans la société d'accueil. À ce sujet, une étude sur les personnes maghrébines vivant en France (Bruneaud, 2005) souligne que la famille maghrébine est diversifiée et se positionne sur un continuum qui va de la famille traditionnelle à la famille moderne. La position sur ce continuum est définie par la représentation et la pratique de la culture, de la religion et de la vie quotidienne. Les familles ont intégré les normes et les valeurs éducatives et sociales de leur pays d'origine et doivent composer avec celles du pays d'accueil (Bornstein et Bohr, 2020 ; Changkakoti et Akkari, 2008). Pour ces familles, cela constitue des défis importants puisque cela implique l'adaptation à des valeurs familiales nouvelles, à des changements de rôles. Pour certaines de ces familles, l'Islam va devenir un repère rassembleur, y compris pour les personnes qui étaient peu ou pas pratiquantes (Belhassen-Maalaoui, 2008). Ainsi, les institutions religieuses (mosquées, centres islamistes) vont permettre d'asseoir des repères identitaires stables lors d'un processus d'adaptation à la société d'accueil (Daher, 2000 ; Helly, 2007, cité dans Aouli, 2011).

## 2.8 Conflits de valeurs concernant l'ÉS et la culture d'origine

Le conflit de valeurs implique, pour des personnes immigrées, d'être confrontées à deux systèmes de référence—celui intégré dans le pays d'origine, et celui ayant cours dans le pays d'accueil. Cette double référence place les individus dans un entre-deux, ayant intégré les normes et les valeurs éducatives et sociales de leur pays d'origine et devant composer avec celles du pays d'accueil (Changkakoti et Akkari, 2008). Ce conflit de valeurs qui touche notamment la sexualité est abordé dans une récente étude suédoise qui interroge des parents immigrés (74 participant.es) sur la façon dont ils perçoivent l'ÉS. Cette étude montre que les attitudes par rapport à l'ÉS dispensée dans les écoles du pays d'accueil sont influencées par le pays d'origine où ces parents (arabophones) n'ont

pas reçu d'ÉS (Herzig van Wees *et al.*, 2021). De ce fait, il existe un écart de valeurs liées à la sexualité entre le pays d'origine et le pays d'accueil, ce qui, par conséquent, devient une source d'inquiétude quant au fait que leurs enfants reçoivent de l'ÉS à l'école (Herzig van Wees *et al.*, 2021). Il peut y avoir des conflits de valeurs entre les informations véhiculées dans les programmes d'ÉS (par ex. : les prises de décision indépendantes vis-à-vis des comportements sexuels) et ceux véhiculés au sein de la famille (Al Zaabi *et al.*, 2019 ; Villar et Concha, 2011). Ces messages qui ont pour but de rendre les jeunes autonomes et responsables vis-à-vis de leur santé sexuelle peuvent ainsi entrer en dissonance avec ceux transmis par les parents (Al Zaabi *et al.*, 2019).

Bien que l'ÉS soit implantée au Québec depuis des décennies, elle est encore sujette à réaction, voire à de l'opposition de certains parents, dont des parents issus de l'immigration. Plus spécifiquement encore, on peut le constater chez des parents immigrés issus de la communauté maghrébine, puisque pour ces parents se logent au sein de l'ÉS des valeurs allant à l'encontre des leurs, notamment par rapport aux thèmes touchant à l'orientation sexuelle et à l'identité de genre (Scali, 2019).

## CHAPITRE 3

### CADRE THÉORIQUE

Dans ce chapitre, nous allons aborder les modèles et cadres théoriques utilisés, ainsi que différents concepts qui vont nous permettre d'éclairer la démarche de notre étude. Ce chapitre est structuré en trois sections, soit : (1) la définition de certains concepts, notamment la notion de sexualité, d'ÉS ainsi que celles de personnes immigrantes (2) le résumé des approches d'une analyse de besoins de Nadeau (1998) et de Lapointe (1992); (3) la présentation du cadre théorique d'acculturation de Berry *et al.* (1989).

#### 3.1 Définition de concepts

##### 3.1.1 Sexualité

Le ministère de l'Éducation, par le biais des contenus obligatoires, indique que :

la sexualité est au cœur de l'identité de chaque personne, de sa relation avec l'autre, de son épanouissement et de son bien-être. Elle est présente dès la naissance et se développe tout au long de la vie. La sexualité ne se limite pas aux organes génitaux et aux relations sexuelles. Elle est surtout ce que l'on est : ce qu'on ressent, ce qu'on pense, ce qu'on vit dans son corps et dans ses relations tout en étant concerné par ce qui se passe dans son environnement social (MEES, 2018a, p. 9).

Selon Weeks *et al.*, (2015) la sexualité est le résultat d'une construction sociale et non exclusivement un produit essentiellement biologique (Weeks *et al.*, 2015). Elle peut donc être définie comme une construction sociale, en prenant en compte certains principes qui sont fondamentaux pour la définir ainsi (Weeks *et al.*, 2015). Tout d'abord, la sexualité ne peut être envisagée comme étant un sujet autonome et naturel, qui ne serait relié à aucun autre (Weeks *et al.*, 2015). D'ailleurs, elle est composée de cinq dimensions (biologique, psychoaffective, socioculturelle, morale et relationnelle; SexoClic 2018) et revêt plusieurs formes, histoires, comportements, pratiques, idéologies, croyances, dès lors qu'il existe des cultures différentes. Il est de ce fait possible d'affirmer qu'elle varie d'un groupe social à un autre et qu'elle est le résultat de processus sociaux complexes (Weeks *et al.*, 2015). Sans nier l'importance de la dimension biologique, la sexualité est le résultat de processus sociaux faits d'arrangements, de choix et de décisions (Weeks *et al.*, 2015).

### 3.1.2 Éducation à

Partant de cette prémisse selon laquelle la sexualité est socialement construite, l'ÉS, bien qu'elle puisse être définie de différentes manières, est avant tout culturelle : chaque culture propose une définition de la sexualité, fruit d'une construction sociale, transmise notamment au sein des familles (Coulombe, 2021). Elle invoque également la notion d'apprentissages : « l'ÉS signifie l'apprentissage des aspects cognitifs, émotionnels, sociaux, interactifs et physiques de la sexualité » (OMS, 2013, p.20).

Cette étude utilise la définition du ministère de l'Éducation pour ainsi faire référence à la situation idéale de l'analyse de besoins (section 3.2.1.). Un des éléments de la situation idéale est notamment d'appliquer les contenus obligatoires du programme d'ÉS du ministère. À ce titre, les parents de notre étude ont dû se positionner quant à ces contenus obligatoires (Annexe C). La définition retenue est donc :

L'ÉS tient compte de plusieurs dimensions et couvre des sujets variés : connaissance du corps, image corporelle, stéréotypes sexuels, sentiments amoureux. Elle permet notamment aux élèves : de mieux se comprendre ; d'établir des relations affectives respectueuses pour eux-mêmes et les autres ; de développer leur esprit critique, leur bon jugement et leur sens des responsabilités (MEES, 2018, p.4).

Pour précision, les contenus obligatoires s'articulent autour de thèmes variés et s'organisent de façon progressive afin que les élèves

... apprennent graduellement à connaître leur corps et à être bien avec leur identité. Ils prennent conscience des repères quant aux façons d'être et de se comporter (rôles sexuels), s'engagent dans des relations affectives significatives, se font des amis et apprennent à interagir avec eux, à s'entraider et à résoudre des conflits (MEES, 2018, p.4).

Les contenus obligatoires (Annexe C) sont rattachés au développement psychosexuel des enfants et leur permettent de développer une meilleure connaissance et compréhension d'eux et d'elles-mêmes (MEES, 2018).

### 3.1.3 Personnes immigrantes

Puisque la population de notre étude est issue de l'immigration, il est important de préciser ce que l'on entend par « personnes immigrantes ».

Selon Statistiques Canada (2017), une personne « immigrante » comprend les personnes qui sont ou qui ont déjà été des immigrant·e·s reçu·e·s ou résident·e·s permanent·e·s (Statistiques Canada, 2017). Il s'agit des personnes à qui les autorités de l'immigration ont accordé le droit de résider au Canada en permanence (Statistiques Canada, 2017). Les personnes immigrantes qui ont obtenu la citoyenneté canadienne par naturalisation sont comprises dans cette catégorie (Statistiques Canada, 2017). De plus, on appelle les personnes immigrées « de première génération » les personnes qui sont nées à l'extérieur du Canada (Statistiques Canada, 2017).

## 3.2 Approches et modèles théoriques

### 3.2.1 Analyse de besoins

Notre étude constitue une analyse de besoins. Nadeau (1998) définit une analyse de besoins comme étant une analyse mesurant l'écart entre ce qui est (situation actuelle) et ce qui devrait être (situation idéale). En prenant connaissance de la situation réelle et de la situation souhaitée, il sera possible de mesurer l'écart qui existe entre ces deux situations, qui représentera le besoin (Lapointe, 1992). Massé (2009) précise qu'une analyse de besoins « peut servir à circonscrire les principaux problèmes et besoins d'une population ou un groupe cible afin de mieux orienter l'intervention qui sera faite auprès de cette population par la suite » (p.74), ce qui implique de sonder les personnes concernées par la situation afin de pouvoir recueillir leur point de vue sur la situation vécue (Lapointe, 1992).

Massé (2009) énonce sept étapes nécessaires pour une analyse de besoins, desquels s'inspirent cette étude. Selon Massé (2009), la première étape sert à déterminer le but de l'étude de besoins ainsi que la population concernée. En ce qui nous concerne, les fins de cette étude visent les besoins que rencontrent les parents maghrébins ayant des enfants scolarisés au primaire concernant l'ÉS rendue obligatoire au Québec et dispensée dans les écoles. Le choix de la population à l'étude, qui constitue selon Massé (2009) la deuxième étape, est donc les parents maghrébins d'enfants scolarisés au primaire à Montréal. Les motifs de la pertinence de choisir cette communauté

s'inscrivent non seulement dans les réactions d'opposition qu'ils ont manifestée et qui ont été relayées au sein d'articles, dont par exemple celui de Scali (2019), lorsque l'ÉS a été officiellement rendue obligatoire, mais également parce qu'à notre connaissance, aucune étude n'a été faite au Québec sur ce thème avec cette population spécifique.

La troisième étape représente les informations importantes à récolter (Massé, 2009). Dans le cadre de notre étude, l'état des connaissances constitue la source secondaire alors que les entrevues représentent les données primaires pour documenter les besoins des parents maghrébins par rapport à l'ÉS. La quatrième étape, toujours selon Massé (2009), permet d'évaluer si ces informations sont déjà existantes. Notons à cet effet qu'une étude récente, menée en parallèle à celle-ci, a été faite sur l'ÉS en contexte scolaire pluriethnique (Morin, 2022). Toutefois, à notre connaissance, toujours aucune étude n'a été effectuée spécifiquement sur la communauté maghrébine, en lien avec l'ÉS, dispensée dans les écoles primaires au Québec, depuis que celle-ci a été rendue obligatoire. C'est ce qui constitue la raison et la pertinence de faire une analyse de besoins. Les entrevues et le schéma d'entrevue sont les moyens de recueillir l'information pour l'analyser et interpréter les données, ce qui constitue la cinquième étape et qui va figurer au chapitre Résultats, tout comme la sixième étape, puisqu'il s'agit de la manière dont le rapport est présenté. Enfin, la septième et dernière étape, soit de rédiger le rapport final et la diffusion des résultats (Massé, 2009), est constituée de ce mémoire de recherche.

La description de la *situation réelle* de notre analyse de besoins consistera à tracer un portrait de la perception des parents immigrés issus de la communauté maghrébine vis-à-vis de l'ÉS en général, mais également leur perception vis-à-vis des contenus obligatoires du ministère de l'Éducation (MEES, 2018a) en prenant en compte le contexte actuel, soit que l'ÉS est maintenant obligatoire (Deschenaux *et al.*, 2018) et qu'il y a certains parents qui s'y opposent (et vont jusqu'à demander à ce que leurs enfants en soient exemptés; Duquette, 2019 ; Martineau, 2019 ; Scali, 2019).

La *situation idéale* de notre analyse de besoins, pour sa part, ait qu'il n'y ait plus de crainte découlant des perceptions des parents maghrébins par rapport au programme d'ÉS et à ce qui est enseigné aux élèves. À cet égard, notons que plusieurs éléments peuvent contribuer à optimiser l'implantation et le bon déroulement d'une démarche d'ÉS, dont le fait, par exemple que le programme soit basé sur des références théoriques solides et reconnues (Kirby, 2001 ; Pineault et

Daveluy, 1995), ou encore que les personnes qui animent les ateliers aient bénéficié d'une formation qui va leur permettre d'être outillées et, au besoin, qu'elles puissent bénéficier d'un encadrement tout au long du processus d'implantation de la démarche (Kirby, 2001 ; Manseau *et al.*, 2005). Notons également que la proximité du lien entre la personne qui anime et les élèves qui assistent à l'atelier constitue un élément favorable pour le bon déroulement et l'implantation d'une démarche (Manseau *et al.*, 2005). Enfin, la collaboration des familles avec l'école sur le dossier de l'ÉS est également un élément important favorisant l'implantation d'une démarche d'ÉS (McKay *et al.*, 2014).

Dans le cadre de notre étude, la situation idéale signifie aussi que les parents immigrés issus de la communauté maghrébine soient informés par ce que représente le mandat de l'ÉS ainsi que les contenus obligatoires dispensés. Enfin, le fait que les parents comprennent le rôle de l'école et du personnel scolaire dans ce mandat et qu'ils reconnaissent leur propre rôle constitue la situation idéale, dans la mesure où ils sont pris en compte dans l'implantation d'une démarche d'ÉS.

### 3.2.2 Modèle d'acculturation

Le modèle d'acculturation de Berry *et al.*, (1989) est le modèle théorique choisi pour notre étude. Plusieurs modèles théoriques ont été proposés pour étudier l'acculturation; celui de Berry est sans contredit le modèle le plus référencé (Mokoukolo et Pasquier, 2008). Ce modèle bidimensionnel postule que pour les personnes immigrantes, le processus acculturatif se caractérise par le fait de faire le choix entre, d'un côté, maintenir son héritage culturel et son identité « d'origine », et, de l'autre côté, rechercher des échanges avec le groupe du pays d'accueil (Berry, 2005). L'auteur définit l'acculturation comme un processus de médiation entre la société d'accueil (pays d'accueil) et un groupe de personnes immigrantes (Berry, 2005). Ce processus renvoie donc à un changement et à une négociation mutuelle des apports culturels des deux parties (Berry, 2005). Berry et Sam (1997) soulignent que ce processus acculturatif opère des effets significatifs autant sur le groupe de personnes immigrantes (groupe minoritaire) que sur la société d'accueil (groupe majoritaire).

Dans ce modèle Berry et Sam (1997) définissent quatre stratégies d'acculturation pour lesquelles une personne immigrante va avoir recours pour s'adapter à la société d'accueil : l'assimilation, l'intégration, la séparation et la marginalisation (Figure 1). En d'autres termes, ce modèle illustre

deux grands enjeux que les personnes immigrantes sont amenées à rencontrer lors de leur processus d'immigration : la conservation de leur héritage culturel et l'ouverture à la dynamique socioculturelle du pays d'accueil (Berry et Sabatier, 2010). Le premier enjeu s'articule autour de la perpétuation des coutumes, traditions et normes du pays d'origine et se concrétise, par exemple, par la place que les personnes immigrantes vont faire à leur culture d'origine (par ex. : place de la langue, des liens sociaux avec des personnes de même origine, valorisation de leur culture, etc.). Le deuxième enjeu, quant à lui, va se fixer sur l'importance que la personne immigrante va accorder à la culture du pays d'accueil, notamment par l'apprentissage et l'intégration des nouvelles normes sociales, l'apprentissage de la langue du pays d'accueil (Sabatier et Berry, 1999). Dans plusieurs études, Berry et ses collaborateur·ice·s notent que certaines situations d'acculturation peuvent représenter des sources de difficultés qui peuvent, le cas échéant, susciter un état de stress d'acculturation (Berry *et al.*, 1989 ; Berry et Sabatier, 2010 ; Berry et Sam, 1997).

**Figure 3.1. Stratégies d'acculturation (Berry et Sam, 1997)**

		Maintien de la culture d'origine : Est-il important de conserver son identité et ses caractéristiques d'origine ?	
		Oui	Non
Contact et participation avec l'environnement socioculturel : Est-il important d'établir des relations avec la société d'accueil ?	Oui	Intégration	Assimilation
	Non	Séparation / Ségrégation	Marginalisation

Les quatre stratégies vont être un indicateur du positionnement de la personne immigrée vis-à-vis des normes, des valeurs et de la culture d'origine et de celles du pays d'accueil. Toutes les personnes immigrantes n'adoptent pas la même stratégie d'acculturation; toutefois, Berry et Sam (1997) et Rudmin (2003), mentionnent que l'intégration est la stratégie la plus pratiquée et la marginalisation, celle qu'il l'est le moins.

Dans le cadre de notre étude, nous allons nous concentrer sur deux des quatre stratégies d'acculturation : l'intégration et la séparation. L'*intégration* permet de concilier et de faire coexister la valorisation de la culture du pays d'accueil, tout comme celle du pays d'origine (Berry



*et al.*, 1989); les normes, les valeurs et la culture peuvent être vécues comme étant interactives entre la culture d'origine et celle du pays d'accueil. Il semblait donc intéressant d'aller vérifier auprès des participant·e·s, si cette stratégie était mobilisée concernant l'ÉS et plus spécifiquement, concernant les contenus obligatoires.

De plus, comme plusieurs médias ont relayé le fait que des parents d'origine maghrébine s'opposaient à l'ÉS et qu'ils souhaitaient retirer leurs enfants des cours d'ÉS (Martineau, 2019; Scali, 2019) il nous semblait pertinent de vérifier si, dans cette perspective, la stratégie de la *séparation* était utilisée par ces parents. Cette stratégie d'acculturation consiste à ce que des personnes immigrantes (un groupe de même origine) conservent leur héritage culturel intact tout en rejetant la culture du pays d'accueil (Berry *et al.*, 1989). En d'autres termes, cela consiste à ce que les personnes immigrantes d'une même culture se concentrent sur leur culture d'origine (ex. : fréquentation des personnes de la même origine pratiquant les traditions et coutumes du pays d'origine) au détriment de celles du pays d'accueil. Ainsi, le groupe de personnes se marginalise en n'intégrant pas la culture du pays d'accueil.

### 3.2.3 Limites du modèle d'acculturation de Berry et de ses collaborateurs (1989)

Dans ce processus d'acculturation, il est important de faire la différence entre le niveau du groupe et celui de la personne. La distinction entre ces deux positions doit-être mis en évidence, car selon Berry (1990), les modifications au niveau du groupe ne sont pas nécessairement les mêmes qui opèrent au niveau individuel. Au niveau de l'individu, les changements vont s'opérer au niveau de l'identité, des valeurs, des comportements ou encore des attitudes adoptées. C'est à ce niveau précisément que nous allons concentrer notre étude, même si le caractère interactif de ces deux niveaux doit être pris en compte.

Pour terminer, partant du modèle initial de Berry *et al.*, (1989), des chercheurs ont apporté la possibilité d'observer et d'analyser le caractère acculturateur qu'avait la société d'accueil (ex. : les moyens mis à disposition par la société d'accueil aux personnes qui immigreront afin de les aider dans leur intégration à la société d'accueil, comme les cours de francisation, des séances d'information pour les démarches administratives et la recherche d'emploi), permettant ainsi d'y apporter une dimension interactive entre l'individu ou le groupe de personnes immigrées et la

société d'accueil (Bourhis *et al.*, 1997 ; Bourhis et Bougie, 1998). Berry a assumé cette perspective dans une de ces études en 2005, permettant ainsi de souligner l'influence importante que pouvait avoir la société d'accueil sur le processus d'acculturation des individus ou groupes d'individu ayant immigré.

## CHAPITRE 4

### MÉTHODOLOGIE

Cette étude qualitative s'inscrit dans une recherche exploratoire et utilisant une approche inductive par le biais d'entrevues semi-dirigées. Dans ce chapitre, nous allons définir les différentes étapes de la méthodologie qui nous a permis de répondre aux objectifs et sous objectifs, énoncés dans la problématique de cette étude.

#### 4.1 Population et procédure de recrutement

Tout d'abord, précisons que cette recherche est de type exploratoire et que la population ciblée par notre étude est les parents immigrés issus de la communauté maghrébine ayant des enfants scolarisés dans une école primaire sur l'île de Montréal. L'étude utilise un échantillon non probabiliste et volontaire. Les critères d'inclusion sont : (1) être parent immigrant de première génération, établi depuis au minimum trois ans au Québec; (2) être parent d'enfant·s scolarisé·s au primaire; (3) bien maîtriser la langue française; et (4) appartenir à la communauté maghrébine. Comme le précise le ministère de l'Éducation, les parents ont un rôle important à jouer en matière d'ÉS (MEES, 2018f) puisqu'ils sont des personnes significatives pour les enfants (MEES, 2018f) et qu'ils « peuvent poursuivre la réflexion amorcée à l'école avec leur enfant sur les différents contenus qui y ont été abordés » (MEES, 2018f).

Pour faciliter le recrutement, une affiche présentant le projet a d'abord été conçue. Des centres communautaires dans divers quartiers de Montréal ayant une importante population maghrébine ont été sollicités pour publier l'affiche de recrutement et faire la promotion de l'étude. Le recrutement s'est fait sur trois mois, durant la période de novembre 2021 à janvier 2022. Un centre communautaire de Côte-des-Neiges à Montréal a tout d'abord été sollicité, par courriel (Annexe A), afin de lui présenter l'étude et de sonder s'il y aurait des parents intéressés pour faire une entrevue. Le projet a été soumis à toute l'équipe, pour approbation. Une fois celle-ci obtenue, il leur a été demandé de publier l'affiche sur leurs réseaux sociaux. Celle-ci a pu être diffusée dans leur infolettre, sur leur page Facebook ainsi que sur leur babillard. Une deuxième prise de contact par courriel a permis de relancer une nouvelle fois la publication de l'affiche dans leur infolettre du mois suivant et d'obtenir d'autres références de centres communautaires du même quartier. Ce quartier a été ciblé car il présente une forte concentration multiethnique.

De plus, un deuxième quartier a été ciblé, le quartier de Saint-Léonard, puisqu'une intervenante faisant partie du comité d'expert·e·s pour la validation des instruments de cueillette de données (questionnaire sociodémographique et schéma d'entrevue) s'est proposé de publier l'affiche de recrutement dans le centre dans lequel elle travaillait et d'en parler à sa clientèle maghrébine. Enfin, par bouche-à-oreille, une liste de centres communautaires de l'île de Montréal accueillant une clientèle maghrébine a été compilée. Une dizaine de centres communautaires accueillant des personnes répondant aux critères de sélection des participant·e·s ont ainsi été sollicités par courriel (Annexe A), à l'adresse indiquée sur leur site, pour savoir s'ils accepteraient de publier l'affiche afin d'optimiser les opportunités de recrutement. Ceux qui étaient intéressés l'ont signifié par retour de courriel. L'affiche leur a ensuite été envoyée. Pour terminer, le recrutement s'est également effectué par boule-de-neige. Le projet a été présenté à certaines personnes du voisinage de la candidate et à des personnes travaillant de proche avec la communauté maghrébine afin qu'ils·elles puissent en parler directement dans leur entourage ou leur milieu de travail et ainsi recruter des participant·e·s potentiel·le·s.

Initialement, le nombre de participant·e·s a été établi en fonction de recommandation pour une étude exploratoire. Dans cette perspective, le nombre estimé était d'une douzaine de participant·e·s et il avait été établi qu'il ne dépasserait pas 15 participant·e·s, pour des raisons de faisabilité. Dans les faits, cinq participant·e·s ont été recruté·e·s, à cause d'enjeux liés au recrutement qui seront développés dans la section des limites de cette étude. Toutefois, précisons à cet effet que selon Mason (2010) cité dans Dworkin (2012), la saturation empirique (Laperrière, 1997) qui est le processus de collecte de données qui à un moment donné n'obtient plus de données nouvelles ou de données pertinentes, est le facteur le plus important à considérer lors de la taille de l'échantillon dans la recherche qualitative. La saturation a été atteinte avec cet échantillon.

En ce qui concerne les personnes intéressées à participer à l'entrevue, elles sont entrées en contact par courriel avec la candidate à la maîtrise. Suite à cette première prise de contact, une lettre leur était envoyée, expliquant en détail le projet (Annexe A) et ce que leur participation à l'entrevue impliquait. Enfin, les personnes qui se portaient volontaires à participer à l'étude ont été contactées par un retour de courriel pour convenir d'un moment pour une rencontre virtuelle. Lorsqu'une date et une heure étaient fixées, la candidate à la maîtrise envoyait une confirmation avec un lien ZOOM

ainsi qu'un texte présentant sommairement les contenus obligatoires d'ÉS (MEES, 2018a) afin que les parents en prennent connaissance avant l'entrevue, s'ils le souhaitent (Annexe C).

#### 4.2 Choix et déroulement des entrevues

Pour recueillir des données, l'approche inductive a été choisie puisqu'elle « s'appuie sur le postulat que la population dans le besoin est la mieux placée pour définir ses besoins » (Mayer et Ouellet, 1991, p.72). Ainsi, les entrevues semi-dirigées ont permis de directement solliciter la population ciblée afin de leur permettre de préciser leurs perceptions de l'ÉS en milieu scolaire et par rapport aux contenus obligatoires d'ÉS dispensés dans les écoles primaires au Québec. Par exemple, les parents qui participent à l'étude ont été questionnés sur leurs connaissances de l'ÉS, et plus spécifiquement sur les contenus obligatoires ainsi que leurs perceptions vis-à-vis des thèmes de ceux-ci. Ils ont également été interrogés sur l'aspect obligatoire de l'ÉS et sur les valeurs véhiculées par les contenus obligatoires et sur leurs propres valeurs.

La candidate à la maîtrise a dirigé les entrevues individuelles à partir d'une pièce privée, pour assurer la confidentialité des participant·e·s. Les entrevues étaient d'une durée d'une heure environ. Puisqu'elles ont été réalisées virtuellement, les entrevues ont été enregistrées grâce à la fonction d'enregistrement de la plateforme ZOOM. Au début de chaque rencontre, le formulaire de consentement (Annexe B) était présenté par la candidate à la maîtrise qui menait l'entrevue, afin de s'assurer que tout le contenu était clair. Les participant·e·s ont été encouragé·e·s à poser des questions sur le canevas d'entrevue pour clarifier au besoin certains points, puis les questions de la fiche sociodémographique ont été posées. Enfin, le canevas d'entrevue a été appliqué (Annexe E) et les questions ont été posées de manière linéaire, en respectant l'ordre chronologique des questions. Certaines questions de relance ont été posées afin de permettre une clarification des propos ou de permettre de développer une réponse. Tout au long de ces entrevues, la candidate à la maîtrise a gardé une attention particulière à éviter tout jugement ou à donner son avis personnel, cela dans le but d'obtenir des réponses personnalisées dégagées de toutes suggestions. Pour ce faire, elle a eu recours à la reformulation, aux signes d'approbation ou encore à des questions de relance. De même, le verbatim de la 1<sup>re</sup> entrevue a été validé par la directrice de recherche afin d'identifier, s'il y a lieu, les formulations à éviter ou les interprétations possibles et ainsi s'assurer d'une procédure la plus neutre possible pour les entrevues subséquentes.

## 4.3 Conception et validation des instruments de cueillette de données

### 4.3.1 Conception

La fiche sociodémographique ainsi que le canevas d'entrevue ont été conçus pour recueillir les données nécessaires à l'analyse de besoins. La fiche sociodémographiques (Annexe D) a été élaborée afin de déterminer le profil des participant·e·s, en recensant l'âge, le genre, le niveau d'éducation atteint, le pays d'origine, le nombre d'années de résidence au Québec, le statut d'immigration, leur niveau de maîtrise du français, ainsi que des informations liées à l'âge de leur·s enfant·s.

Le canevas d'entrevue (Annexe E), quant à lui, se découpe en quatre (4) sections afin de répondre à l'analyse de besoins, à savoir le portrait de la situation réelle afin d'en dégager les besoins pour tendre éventuellement vers la situation idéale (soit, qu'il n'y ait plus de craintes découlant des perceptions des parents maghrébins par rapport au programme d'ÉS et de ce qui est enseigné réellement aux élèves). Ainsi, la première section aborde des questions générales sur leurs perceptions de l'ÉS. Cette section avait pour but d'identifier les éventuelles résistances des parents interviewés sur l'ÉS. La deuxième section portait sur leurs perceptions de l'ÉS spécifiquement en milieu scolaire, au primaire. Une troisième section permettait d'identifier leurs connaissances par rapport aux contenus obligatoires (MEES, 2018a) en ES au primaire. Enfin, la dernière section a comporté des questions inhérentes à la collaboration famille-école sur le dossier de l'ÉS.

### 4.3.2 Validation

La fiche sociodémographique ainsi que le canevas d'entrevue ont fait l'objet d'un processus de validation par une lecture critique de la part : (1) d'une intervenante d'un organisme œuvrant avec une population maghrébine; (2) d'une direction d'école primaire dans un quartier de Montréal réputé comme étant multiethnique; et (3) d'un professeur d'université en sexologie et qui dispense des cours de méthodologie qualitative. Ces trois expert·e·s ont évalué nos instruments de cueillette de données, afin de s'assurer de la clarté des questions (forme) et de la correspondance et de la cohérence entre la démarche et les objectifs et le cadre théorique de l'étude (fond). Suite à cette évaluation, des corrections mineures ont été apportées, notamment sur le questionnaire sociodémographique, en enlevant deux questions jugées inutiles. Plus précisément, en ce qui concerne le schéma d'entrevue, des questions qui figuraient comme questions principales, ont été

indiquées comme faisant partie de questions de relance afin d'éviter qu'il y ait de la redondance. De ce fait, il a pu être remanié (dans la forme) permettant ainsi d'être plus synthétisé et donc plus fluide.

#### 4.4 Analyse des données

Les données récoltées durant les entrevues ont fait donc l'objet d'une analyse thématique par le logiciel NVivo. Dans un premier temps, elles ont été retranscrites pour créer des verbatims (Savoie-Zajc, 2016). Les verbatims ont ensuite été analysés pour établir une liste d'énoncés (L'Écuyer, 1990). Pour procéder à cette analyse, les verbatims ont été codifiés, découpés en noyaux de sens afin de procéder à une déconstruction pour créer des catégories, soit une étape importante afin de regrouper tous les énoncés autour d'un thème commun (une catégorie; L'Écuyer, 1990). Le logiciel NVivo a été utilisé afin de créer un arbre thématique (Annexe G) et permettre de faire ressortir une récurrence des thèmes émergents, une hiérarchisation et une catégorisation de ceux-ci (L'Écuyer, 1990). Les résultats obtenus à la suite de l'analyse des données ont été corrélés avec la revue de littérature afin d'identifier et de commenter les besoins des parents immigrés, issus de la communauté maghrébine concernant l'ÉS en milieu scolaire, au primaire.

#### 4.5 Considérations déontologiques

Cette recherche a été approuvée par le Comité d'éthique de la recherche pour les projets étudiants (CERPÉ; Annexe F). L'obtention du consentement à la participation aux entrevues semi-dirigées a été obtenue par le biais d'un formulaire d'information et de consentement (Annexe B) qui a été signé par tous·tes les participant·e·s.

Le sujet de la sexualité (en l'occurrence ici de l'ÉS) peut parfois être délicat. Discuté en entrevues individuelles, il peut l'être encore davantage. De ce fait, la candidate à la maîtrise s'est assurée de mettre à l'aise les participant·e·s et d'instaurer un climat de confiance en adoptant une attitude neutre, d'ouverture et sans jugement. De plus, les avantages et les inconvénients de participer à cette étude ont été abordés avec les participant·e·s. Le fait de contribuer à l'amélioration des connaissances faisait partie d'un des avantages puisqu'à notre connaissance, il n'y a pas d'études qui a abordé ce sujet, soit la perception de l'ÉS au primaire spécifiquement auprès de la communauté maghrébine. Un des risques probables d'inconvénients pour les participant·e·s est de

ressentir un inconfort ou un malaise à l'évocation d'un ou plusieurs thèmes reliés à la sexualité, ou encore, que cela fasse resurgir des situations douloureuses vécues dans le passé. Dans cette éventualité, la candidate à la maîtrise était disposée à les orienter, au besoin, vers des ressources disponibles. De plus, il leur a été mentionné que les participant·e·s restaient libres de répondre ou non à une ou des questions, sans devoir s'en justifier. Les questions étaient d'ordre général, liées à l'ÉS des enfants au primaire et aucunement en lien avec des expériences personnelles. Enfin, il leur a été stipulé que les bandes sonores ainsi que les verbatims qui en découlaient étaient conservés dans un fichier avec un mot de passe et que toutes ces données seraient détruites 6 mois après le dépôt final du mémoire.

#### 4.6 Échantillon et profil des personnes participantes

##### 4.6.1 Profil des participant·e·s

Trois femmes et deux hommes âgé·es de 35 à 50 ans ont participé aux entrevues individuelles. Toutes les personnes de cette étude ont un niveau d'étude universitaire de premier cycle et demeuraient au Québec depuis 3 à 18 ans. Trois participant·e·s étaient originaires de l'Algérie et deux du Maroc (voir Tableau 1).

**Tableau 4.1. Caractéristiques sociodémographiques de l'échantillon**

<b>Caractéristiques sociodémographiques</b>	<b>n</b>
<b>Sexe</b>	
Femmes	3
Hommes	2
<b>Âge</b>	
35-40	2
45-50	3
<b>Niveau d'études</b>	
Universitaire	5
<b>Pays d'origine</b>	
Maroc	2
Algérie	3
<b>Nombre d'années de résidence au Québec</b>	
3 ans	1
15 ans	1
18 ans	3
<b>Statut d'immigration</b>	
Citoyenneté	4
Résidence permanente	1



En ce qui concerne le nombre d'enfants des participant·e·s, cela se situe entre deux et trois enfants par participant·e. Les âges des enfants scolarisés au primaire (cinq des huit enfants totaux de ces familles) variaient entre sept et onze ans, les trois autres enfants ayant respectivement huit, neuf et dix ans au moment des entrevues. Enfin, les cinq enfants d'âge primaire évoluaient dans trois niveaux scolaires au primaire pour lesquelles les contenus obligatoires s'appliquaient, à savoir la 2<sup>e</sup> année du primaire pour l'enfant alors âgé de sept ans, la 3<sup>e</sup> année pour les deux enfants de huit et neuf ans et la 5<sup>e</sup> année pour les deux autres âgés de dix et onze ans.

**Tableau 4.2. Nombre, âge et scolarité au primaire des enfants des participant·e·s**

<b>Participant·e</b>	<b>Enfants (n)</b>	<b>Enfants au primaire (n)</b>	<b>Âge et niveau scolaire (enfants d'âge primaire)</b>	
<b>P1 (Femme, 45-50 ans)</b>	3	2	7 ans	2 <sup>e</sup> année
			11 ans	5 <sup>e</sup> année
<b>P2 (Femme, 35-40 ans)</b>	2	1	10 ans	5 <sup>e</sup> année
<b>P3 (Femme, 45-50 ans)</b>	1	1	11 ans	5 <sup>e</sup> année
<b>P4 (Homme, 45-50 ans)</b>	2	1	8 ans	3 <sup>e</sup> année
<b>P5 (Homme, 35-40 ans)</b>	2	1	9 ans	3 <sup>e</sup> année

## CHAPITRE 5

### RÉSULTATS

Notre étude a pour but d'analyser les besoins des parents immigrés, issus de la communauté maghrébine concernant l'ÉS en milieu scolaire, au primaire. Dans ce chapitre, nous présenterons les résultats obtenus suite à l'analyse des données recueillies (précisons que les chiffres rapportés sont liés au nombre de participant·e·s). Ils seront ainsi rapportés sous 4 thèmes principaux : (1) l'ÉS, les valeurs et les perceptions qui s'y rattachent; (2) la réaction des parents face à l'ÉS en milieu scolaire (favorable, défavorable), les raisons et leurs perceptions par rapport aux contenus obligatoires ; (3) les critères nécessaires pour assurer une mise en œuvre d'une démarche d'ÉS de qualité ; (4), les expériences et les recommandations des parents concernant la collaboration école-famille, en général, et plus spécifiquement par rapport à l'ÉS.

Définition de l'ÉS (N=5)

Au début de chaque entretien, une définition de l'ÉS était demandée aux parents. Tous les parents ont donné une définition qui s'apparente plus à une déclaration d'orientation donnée pour l'ÉS ou encore a indiqué les objectifs d'une telle démarche. Une participante a plutôt précisé qu'aucune définition ne s'appliquait au primaire, considérant que ce n'est pas un public (les enfants) pour une démarche d'ÉS.

5.1.1 Objectifs de l'ÉS : de la connaissance à la prévention (n=5)

Les objectifs étaient variés, mais il ressort que transmettre de l'information et des connaissances sur la sexualité est un objectif qui a été nommé par tous les parents (n=5). Une personne a ajouté cette précision à savoir l'acquisition de connaissances sur l'anatomie sexuelle (n=1).

C'est... avoir plus de connaissances sur la sexualité en général... (Homme, 35-40 ans/P5)

D'autres objectifs ont été nommés, comme par exemple, le fait de prévenir les violences sexuelles (n=2), ou de reconnaître les relations amoureuses malsaines (n=2). Notons que les parents ont énuméré sensiblement les mêmes thèmes et objectifs concernant l'ÉS.

### 5.1.2 Visée de l'ÉS en milieu scolaire (n=1)

Pour un parent, l'ÉS véhiculait le concept d'égalité entre les hommes et les femmes. Ce même participant a souligné que l'ÉS était souvent amalgamée strictement à la description de rapports sexuels alors que cela ne faisait pas partie des visées de l'ÉS puisque l'ÉS aborde la sexualité avec ses différentes facettes, sous un aspect global.

... l'ÉS ce n'est pas forcément reproduire un rapport sexuel dans un cours. Ce n'est pas le but de montrer un rapport sexuel ou de vous apprendre comment le faire. (Homme, 45-50 ans/P4)

### 5.1.3 Difficulté à établir une définition de l'ÉS considérant le jeune âge des enfants (n=1)

Notons qu'une participante a relevé que l'ÉS au primaire ne pouvait pas être définie, car il était prématuré d'aborder la question de l'ÉS au primaire. En effet, selon cette participante, les enfants scolarisés au primaire seraient trop jeunes pour pouvoir aborder des thèmes liés à la sexualité qui alimenteraient, par surcroît, leur curiosité.

En fait pour moi cette question [définir l'ÉS], je ne pose même pas la question, parce que pour moi au primaire ils n'ont pas vraiment besoin de, de tout comprendre c'est quoi la, la sexualité. Là pour moi, un enfant qui, au primaire, c'est juste pour étudier, pour s'amuser... Quand je parle de la sexualité, ça veut dire je vais poser des choses dans sa tête qui n'est pas là, donc ça va, elle va fouiner là, elle va fouiner, elle va essayer de savoir plus... et pour moi c'est pas intéressant à cet âge-là. Au primaire je ne trouve pas qu'il n'y a vraiment, pas vraiment un but pour, pour dire à un enfant de primaire : « Voilà on parle de la sexualité, on parle de, des parties intimes, on parle de tout ça »... je ne vois pas vraiment là l'importance... (Femme, 45-50 ans/P3)

## 5.2 Valeurs transmises en ÉS (n=5)

Les parents de notre étude considèrent l'ÉS comme étant une tribune permettant la transmission de valeurs. Le thème a été abordé par tous les parents et trois valeurs ont été notamment citées par les parents de l'étude.

### 5.2.1 Valeur liée au respect (n=2)

Le respect a été cité comme étant une valeur importante que renfermait l'ÉS. Pour un parent, le respect se déclinait soit sous la forme du respect de son corps (qui touche à la connaissance de l'anatomie).

### 5.2.2 Valeur liée à la prévention (des agressions sexuelles) (n=2)

Deux parents se rejoignent sur l'idée que le thème de la prévention fait partie des valeurs transmises et de façon plus précise, lorsque le thème des agressions sexuelles est abordé.

Mais ensuite, c'est des préventions... oui, c'est ça que je voulais attirer votre attention, c'est par rapport à... après soit à des agressions sexuelles, à des kidnappings ou à de la pédophilie... vous voyez? C'est ça, moi je trouve que c'était... c'est plus à titre préventif, quoi. (Femme, 35-40 ans/P2)

### 5.2.3 Valeur liée à l'égalité entre les hommes et les femmes (n=1)

Enfin, pour un participant, l'égalité entre les hommes et les femmes fait également partie des valeurs transmises par l'intermédiaire de l'ÉS.

Fondamentalement pour moi, en tant qu'individu et pour moi en tant que père, (...), les valeurs fondamentales qu'il faut transmettre dans la sexualité c'est l'égalité, l'égalité bien sûr, l'égalité des deux partenaires... (Homme, 45-50 ans/P4)

## 5.3 Influence de la culture et de la religion sur la perception de certains thèmes abordés en ÉS

Lorsque la question des valeurs à transmettre en ÉS a été abordée, plusieurs participant·e·s ont spontanément fait référence à l'influence que pouvaient avoir leur culture et/ou leur religion sur leur perception de certains thèmes abordés en ÉS. Trois thèmes sont particulièrement ressortis pour illustrer leurs propos : la pudeur, l'homosexualité et les stéréotypes de genre. Ces trois thèmes ont été abordés par les parents de notre étude sans que des questions spécifiques leur aient été posées à ce sujet.

### 5.3.1 Pudeur (n=3)

La pudeur est un thème qui est ressorti pour des participant·e·s comme pouvant être perçu différemment en fonction de la culture et/ou de la religion.

Eh bien, ça peut prêter à confusion... ça veut dire que si dépendamment de mes valeurs dépendamment de mon passif culturel ou religieux je pourrais comprendre directement quelque chose qui est en contradiction avec la pudeur, en contradiction avec les valeurs, ça peut tout de suite cristalliser une réticence. [...] Tout ce qui est en lien avec [...] [l']intime reste du domaine du tabou, on n'en parle pas, parce que c'est une atteinte à la pudeur... (Homme, 45-50 ans/P4)

Évoquant la différence entre les films d'ici et de son pays d'origine, un parent souligne également la notion de la pudeur, mais sous une autre forme.

Oui... c'est ce que juste... nous on a beaucoup... les films ici sont parfois, il y a beaucoup de scènes osées. Mais chez nous parfois quand on regarde des films c'est la plupart du temps, on n'a pas des choses comme ça. Donc, c'est juste ça. Ou parfois quand on veut regarder des films, chacun regarde son ordinateur au lieu d'être en famille. Parfois, c'est très gênant d'être en famille pour voir des scènes osées. (Homme, 35-40 ans/P5)

### 5.3.2 Homosexualité (n=2)

Les avis sur le fait d'aborder ou non l'orientation sexuelle dans les contenus d'ÉS étaient très tranchés et faisaient référence au péché et à l'interdit que celui-ci sous-tendait. Deux parents l'ont souligné. Pour certaines personnes ce thème semble plus systémique et lié à des règles de conduite culturelles/sociétales:

L'homosexualité, c'est le péché et le péché suprême dans ces milieux-là.  
(Homme, 45-50 ans/P4)

Pour une autre participante, plutôt, l'inclusion de contenus sur l'homosexualité dans les contenus d'ÉS représentait un conflit de valeurs plus personnel et individuel. Selon elle, c'était un sujet qui ne devait pas être abordé en ÉS puisque cela concernait la religion et que dans sa religion, c'était considéré comme anormal.

... mais comme j'ai dit, on n'entre pas dans les détails qui touchent notre religion, comme l'homosexualité je ne veux pas que tu dises à mon enfant que c'est normal...  
(Femme, 45-50 ans/P3)

### 5.3.3 Stéréotypes de genre (n=1)

Parmi les témoignages des parents, les stéréotypes de genre ont été mentionnés par une participante qui souligne que les jeux et les jouets sont genrés. Dans cette perspective, une fille peut jouer à des jeux de garçons sans compromettre son rôle de fille, mais un garçon ne peut pas jouer à des jeux de filles. Cette participante, cependant, ne fait pas un lien direct avec sa culture ni sa religion; toutefois, elle précise que bien qu'elle n'arrive pas à expliquer la raison qui la motive à faire cette différence, c'est important de la faire et que c'est au fond d'elle.

... là par exemple, dans ces études, là, ils disent, il ne faut pas faire la différence entre les jeux des filles et les jeux des garçons, moi je vois qu'il faut faire la différence parce qu'une fille elle peut être, une fille, elle peut jouer avec les jeux de garçons, mais ça n'empêche pas qu'elle est toujours une fille... mais un garçon, je ne sais pas comment vous l'expliquer, mais un garçon, pour moi, c'est, c'est, c'est quelqu'un qui (rire) qui... voir un garçon jouer avec les poupées, je trouve ça... ça, ce n'est pas normal... je ne sais pas pourquoi, mais ça, c'est au fond de moi, je... un garçon qui joue avec les jouets de, de filles je trouve ça que ce n'est pas normal... (Femme, 45-50 ans/P3)

Nous l'avons vu, les définitions de l'ÉS par les parents de notre étude, se caractérisent par les objectifs et les valeurs que celle-ci renferme. On peut constater que, trois thématiques ont émergé (la pudeur, l'homosexualité et les stéréotypes de genre). Selon les dires des parents de notre étude, ces thèmes seraient teintés de leur culture et leur religion.

#### 5.4 Aisance des parents à parler d'ÉS avec leurs enfants (n=5)

Tous les parents se sont prononcés sur leur propre aisance à aborder l'ÉS avec leurs enfants. Ce qui en ressort est que dans l'ensemble, les parents se sentaient à l'aise de le faire même si plusieurs nuances ont été apportées par ceux-ci, notamment en ce qui a trait au rythme des enfants, au courage nécessaire pour le faire ou encore à la différence faite en fonction du genre des enfants.

Trois parents se disaient à l'aise tout en mentionnant être attentifs aux enfants. Plus précisément, pour un parent, cela impliquait de ne pas aller au-devant du rythme de l'enfant. Un autre parent a mentionné qu'elle pouvait expliquer des choses tout en se gardant une réserve sur le fait d'être « trop explicite ». De plus, un élément concernant l'aisance est ressorti par une participante qui mentionnait à cet effet qu'aborder l'ÉS avec aisance prenait du courage. Enfin, deux parents nommaient faire une différence selon le genre du parent pour aborder ce thème avec ses enfants. En effet, ils faisaient une différence entre le fait de pouvoir aborder ce thème avec ses enfants selon son propre genre (être père ou mère). Autrement dit, selon eux, il était plus aisé pour un père d'aborder ce thème avec ses fils qu'avec ses filles :

Moi malheureusement pas... j'ai les deux filles... c'est un petit plus la maman qui... mais si c'est, c'est, si j'ai un enfant, un gars peut-être, oui... Mais avec les filles, c'est plus la maman (Homme, 35-40 ans/P5).

## 5.5 Raisons des parents pour justifier que l'ÉS n'est pas un sujet facile à aborder (n=5)

Malgré le fait que les parents se disent à l'aise d'aborder l'ÉS avec leurs enfants, avec certaines nuances apportées, tous les parents de l'étude considèrent toutefois que ce n'est pas un sujet facile à aborder. Les raisons invoquées par les parents étaient variées et venaient prendre racine dans leur éducation, dans leur culture ou encore dans la religion.

### 5.5.1 Sujet qui n'est pas abordé en famille ni avec leur parent ni avec leurs enfants.

La quasi-majorité (n=4) a mentionné que ce sujet n'était pas un sujet abordé au sein de leur famille ni par leurs parents. La sexualité était donc considérée comme un sujet que l'on évite d'aborder dans le cadre familial, que ce soit avec ses propres parents ou ses propres enfants.

### 5.5.2 Sujet teinté de tabous et d'interdits au sein de la culture et de la religion (n=3)

Plus spécifiquement, les parents précisait que c'était un sujet chargé de significations au sein de leur culture et de leur religion, malgré le fait que l'ÉS renfermait certaines valeurs qui correspondaient aux leurs. Certains de nos participant·e·s ont précisé qu'il s'agissait non seulement d'un sujet qui n'était pas abordé en famille, mais qui représentait un sujet tabou dans leur culture ou dans leur religion.

... euh, mais la sexualité, la sexualité reste un sujet tabou. [...] moi la sexualité, je n'en parle pas dans ma culture, je n'en parle pas dans ma religion. (Homme, 45-50 ans/P4)

Un autre parent, lors de l'entrevue, a fait un lien avec sa religion (musulmane), en précisant que dans sa religion, l'interdit associé à la relation sexuelle (en dehors des liens du mariage) en fait un sujet interdit, ce qui constituait dès l'enfance une barrière par rapport à ce sujet.

... Et en tant que nous, on est des musulmans, donc la première des choses, donc on a déjà une, une barrière... Ça [la relation sexuelle] on ne peut pas le faire, c'est interdit dans notre religion... Donc, déjà, ça, depuis leur petite enfance, ça grandit avec eux que ce genre, ces choses-là, on n'a pas le droit de les faire... (Femme, 45-50 ans/P3)

### 5.5.3 Sujet qui provoque des craintes (n=1)

Le thème de la sexualité peut provoquer un sentiment de crainte. Pour une de nos participantes, la seule évocation du mot sexualité générerait une sensation de crainte tout en précisant ne pas savoir si ce sentiment était relié à sa culture ou à sa religion.

...Mais comme je vous ai dit, c'est, je sais pas si, c'est, cette sensation on l'a parce qu'on vient d'un pays qui est conservateur, ou par rapport à des valeurs, ou parce que nous nos parents ne nous ont pas enseigné ça. [...] Parce que nous dans le pays, on a des sujets tabou... il ne faut pas parler de ça. (Femme, 35-40/P2)

Il en ressort donc que bien que les parents nomment avoir une certaine aisance pour aborder l'ÉS avec leur enfant, la sexualité reste un sujet sensible et teinté par la culture et la religion.

### 5.6 Réactions face à l'ÉS en milieu scolaire (n=5)

Les parents de notre étude ont une perception de l'ÉS qui semble varier en fonction de leur culture et des valeurs que celle-ci renferme. Ceux-ci ont été invités à partager leurs réactions face à l'ÉS au primaire. La plupart y sont favorables. Toutefois, notons qu'une participante a émis des réserves et une autre a mentionné y être complètement défavorable. À cet effet, les avis ont été sujets à fluctuer lors des entrevues notamment pour ces deux dernières participantes, qui après avoir pris connaissance des contenus obligatoires en ÉS du ministère, se sont finalement dites plutôt favorables à une telle démarche.

#### 5.6.1 Arguments en faveur de l'ÉS (n=3)

Les trois parents qui ont manifesté être favorables à l'ÉS ont avancé 4 arguments en ce sens : l'acquisition de connaissances (n=1); le simple fait de pouvoir aider les élèves (n=1); les impacts positifs de l'ÉS, dont celui d'acquérir pour les enfants une plus grande ouverture (n=1); le fait de pouvoir poser des questions à d'autres adultes que ceux qui se trouvent au sein de la cellule familiale (n=1).

#### 5.6.2 Arguments en défaveur de l'ÉS (n=3)

Concernant les avis défavorables qui ont été émis par les parents de notre étude, ils touchent l'ÉS en général, mais plus spécifiquement encore certains thèmes qui y sont abordés. En effet, les



arguments invoqués sont : le fait que certains thèmes d'ÉS seraient abordés sans égard à l'âge et au développement des enfants (n=2) ; que ces contenus soient imposés aux enfants (n=1) ; ou encore, que la sexualité est un sujet que l'on doit plutôt aborder au sein de la famille, en privé et non à l'école (n=2).

De plus, le fait que le personnel scolaire ne soit pas spécialiste d'ÉS amène des réserves pour une participante. Enfin, une mauvaise expérience vécue par la fille d'une participante lors d'un atelier d'ÉS est mentionnée par une autre participante.

Une participante fait part de ses hésitations quant à une démarche d'ÉS au primaire, en avançant comme argument le fait que le personnel scolaire qui dispense les ateliers ne soit pas des spécialistes.

...j'ai plus de craintes sachant qu'il y a des personnes qui s'en vont en tâtonnant...  
(Femme, 35-40/P2)

Notons aussi qu'à ce propos, une participante a spontanément mentionné une expérience négative qu'a vécue sa fille dans un atelier d'ÉS, tout en mentionnant dans le même temps ne pas avoir été informée que sa fille allait avoir un atelier d'ÉS cette journée-là

Par exemple, là ma fille a eu, je crois, c'est son premier cours sur la sexualité, elle est venue me dire, elle m'a dit que c'est la journée, la pire journée de l'école ... J'ai dit, mais pourquoi ? Je savais même pas qu'elle avait le cours de sexualité... Elle m'a dit ils nous ont montré des choses (anatomie) qui n'est pas bon... (Femme, 45-50 ans/P3)

L'argument qui consiste à penser que l'ÉS pourrait priver les enfants de leur innocence ou encore que les apprentissages en ÉS ne seraient pas bénéfiques pour eux a été celui émis par la participante qui se trouvait être en total désaccord quant à l'ÉS des enfants.

... d'ailleurs, je ne comprends pas c'est quoi le but surtout au primaire, c'est quoi le but d'enseigner ça à des enfants qui dans leur tête... c'est surtout le, le, jouer, courir...  
(Femme, 45-50 ans/P3)

### 5.7 Opposition active des parents (n=4)

Le thème de l'opposition « active » à l'ÉS a émergé lorsqu'il a été question d'aborder les réactions défavorables des parents. Un participant a nommé que des parents se sont opposés fermement au fait que l'ÉS soit dans les écoles primaires et secondaires. Cette opposition se concrétisait dans le fait qu'une pétition a été mise en ligne pour que les parents opposés à l'ÉS puissent la signer. Un parent de notre étude mentionne l'avoir signée. Cette pétition demandait à ce que les ateliers et plus généralement l'ÉS ne puissent pas se dérouler dans les écoles.

... alors il y a eu des parents... une pétition que les parents ont signé qu'ils n'étaient pas pour que le cours se donne (Femme, 45-50/P1)

... mais c'est une pétition qui a été faite dans des groupes de discussion genre WhatsApp, Facebook. Même avec des personnes inconnues [...] disant : « Est-ce que vous êtes pour ou contre les cours d'éducation sexuelle ? Si vous êtes contre, signez cette pétition pour arrêter ce délire », si vous voulez. (Femme, 35-40/P2)

### 5.8 Perception de la pertinence des contenus obligatoires

Nous avons questionné plus spécifiquement les parents qui ont participé à notre étude quant aux thèmes des contenus d'ÉS pour chaque niveau scolaire (MEES, 2018) qui correspondait à l'âge dans lequel leur·s enfant·s se trouvaient. Leurs enfants étaient dans trois niveaux du primaire, soit la 2<sup>e</sup> année avec les thèmes *Croissance sexuelle humaine et image corporelle* ; *Vie affective et amoureuse* et *Grossesse et naissance*, soit la 3<sup>e</sup> année avec les thèmes *Globalité de la sexualité*, *Identité, rôles, stéréotypes sexuels et normes sociales* et *Agression sexuelle*, et enfin, ceux de la 5<sup>e</sup> année du primaire, avec les thèmes *Croissance sexuelle humaine et image corporelle* et *Agression sexuelle* (MEES, 2018).

Quatre parents de notre étude ont mentionné ne pas connaître le contenu en ÉS du ministère de l'Éducation (MESS, 2018) dispensé dans les écoles de leurs enfants. Ils les ont découverts lors de l'entrevue, au travers des questions liées à ces mêmes contenus. Notons à cet effet qu'aucun parent n'avait eu l'occasion de les découvrir avant, notamment quand ceux-ci ont été mis en ligne par le ministère de l'Éducation, en 2018. Rappelons que ces contenus d'ÉS du niveau primaire dans lequel évoluait leur enfant leur étaient présentés d'emblée dans le cadre de cette étude, et ainsi, ils ont pu tant en prendre connaissance qu'y réagir. Les thèmes énoncés, issus des contenus

obligatoires en ÉS (MEES, 2018) et sélectionnés en fonction du niveau scolaire de leurs enfants, ont eu un effet rassurant, entre autres, sur deux participantes à notre étude, qui étaient à priori réticentes à une démarche d'ÉS à l'école. Les avis ont été sujets à fluctuer lors des entrevues pour ces deux participantes, qui après avoir pris connaissance des contenus obligatoires en ÉS du Ministère, se sont dites plus favorables à une telle démarche, en connaissance de cause.

#### 5.8.1 En faveur des thèmes des contenus abordés en ÉS (n=5)

Dans l'ensemble, les participant·e·s étaient favorables et positifs quant aux différents thèmes des contenus d'ÉS du ministère de l'Éducation (MEES, 2018).

... Très intéressant. C'est vraiment... ça leur permet un petit peu de s'outiller, puis de pouvoir connaître beaucoup de choses [...] donc en même temps, ça leur permet aussi d'avoir les moyens de se protéger... (Homme, 35-40 ans/P5)

Plus spécifiquement, le thème de la prévention des agressions sexuelles était perçu très positivement par trois parents dont une qui en parlait comme d'un thème qui devrait être dispensé chaque année pour les enfants du primaire.

#### 5.8.2 Réserves voire désapprobation concernant la manière dont les thèmes (contenus) sont abordés (n=2) et le contexte dans lequel ils le sont (n=1)

Malgré l'ouverture relative des parents à l'ÉS, des réserves ont été émises. Les thèmes sont trop détaillés pour trois de nos parents qui souhaitent que leurs enfants soient préservés de détails liés aux différents thèmes d'ÉS qui sont abordés en classe, comme l'explique une participante.

... mais quand c'est détaillé, je trouve sincèrement que c'est du n'importe quoi... voilà, je ne vois pas la nécessité d'aller si loin... (Femme, 45-50/P1)

De plus, un parent mentionnait que les thèmes devraient être abordés dans des classes non mixtes, l'idée étant de séparer les filles et les garçons en fonction des thèmes abordés. Elle a illustré son propos en donnant l'exemple de la puberté où garçons et filles ne vivent pas nécessairement cette période exactement au même rythme puisqu'en général, la puberté chez les filles commence un peu avant celle des garçons.

... c'est surtout pour les enfants qui ont, pour les filles surtout, mais la plupart des garçons n'ont pas leur puberté avant 13 ans, la plupart des garçons, ça veut dire que ça, ça ne marche pas pour eux... (Femme, 45-50 ans/P3)

Les contenus obligatoires d'ÉS sont en général reçus positivement par les parents de notre étude. Il est à noter aussi que lorsque ces mêmes contenus leur sont montrés et expliqués, ils en deviennent moins menaçants et donc plus rassurants pour eux.

## 5.9 Éléments favorisant la mise en œuvre d'une démarche d'ÉS au primaire.

Les parents ont eu à se prononcer sur les éléments qui, selon eux, favoriseraient une démarche d'ÉS au primaire. Ils ont, ainsi, nommé des critères qu'ils considéraient comme étant nécessaires tout en déplorant le fait que ces mêmes critères n'étaient pas présents dans l'établissement scolaire de leur enfant, soit l'implication de personnel spécialisé et l'importance de tenir les parents informés de la démarche.

### 5.9.1 Implication du personnel spécialisé (n=3)

Des parents ont mentionné que l'apport de personnel spécialisé serait garant d'un critère de qualité puisque les spécialistes seraient plus à même de répondre aux questions des enfants. Un parent va plus loin, précisant que le personnel spécialisé est un gage de qualité puisque le personnel spécialisé serait à même de déceler le non verbal des enfants lorsque le thème des agressions sexuelles serait abordé, ce qui permettrait soit de prévenir, soit d'intervenir auprès d'enfants qui en seraient victimes.

... toujours dans mon monde idéal, ça se donnerait avec un psychologue qui décèlerait le non verbal de certains enfants pour pouvoir soit prévenir, soit approcher plus cet enfant par rapport à d'autres, moi j'aurais vu ça avec un psychologue... (Femme, 45-50/P1)

### 5.9.2 Importance d'informer les parents des ateliers dispensés (n=1)

Enfin, une participante a souligné que le fait que les parents soient informés des ateliers d'ÉS dispensés aux enfants contribuerait à les rassurer et que selon elle, il serait nécessaire de ne pas négliger cet aspect-là.

Normalement, même un détail pareil [les ateliers d'ÉS] doit être aussi suggéré de le faire le jour de la rencontre avec les parents... pour moi ça c'est important d'en parler dans la rencontre. [...] C'est que même le parent s'il est là, il est rassuré... Parce que le prof est là à donner le détail de son plan de cours, sa façon d'étudier. Pourquoi un cours aussi important [on] ne pense pas? (Femme, 35-40/P2).

#### 5.10 Éléments qui ne favorisent pas une démarche positive d'ÉS au primaire

Les parents de notre étude ont une opinion assez claire de ce qui fait obstacle à la mise en œuvre d'une démarche d'ÉS. Ils ont énuméré plusieurs aspects sous forme de lacunes.

##### 5.10.1 Manque d'aisance des enseignant·e·s par rapport à l'ÉS (n=2)

Deux parents interviewés ont mentionné qu'ils percevaient un manque d'aisance de la part des enseignant·e·s par rapport à l'ÉS. Cette difficulté se justifierait, selon eux, par le manque de connaissances. Plus spécifiquement, le manque de connaissances des enseignant·e·s lié à la matière a été cité (n=2) comme faisant partie d'un critère préjudiciable à la mise en œuvre d'une démarche d'ÉS. À cet effet, il a été mentionné plus spécifiquement que les enseignant·e·s ne se sentaient pas assez outillés ce qui représenterait la raison pour laquelle les ateliers d'ÉS ne sont pas dispensés en classe.

OK, moi je suis très impliquée dans l'école de mes enfants, ça fait déjà très longtemps depuis qu'on est en maternelle que je suis impliquée comme bénévole donc j'ai une proximité très proche, une certaine proximité avec les professeurs et beaucoup ne sont pas à l'aise de donner ce cours, vraiment beaucoup... J'étais impressionnée par le nombre d'enseignants qui m'a dit : « Moi je suis pas à l'aise de donner, je trouve pas que j'ai les moyens de donner le cours ». (Femme, 45-50/P1)

##### 5.10.2 Manque de formation des enseignant.es par rapport à l'ÉS et le manque de stabilité du personnel enseignant

Ce même parent soulève le manque de formation des enseignant·e·s comme pouvant être un obstacle par rapport aux contenus d'ÉS à transmettre et aux biais possibles de la part de l'enseignant·e. Dans le même ordre d'idées, le manque de stabilité au sein du personnel scolaire a été soulevé par un parent, car selon cette participante, cette instabilité pouvait nuire à la mise en œuvre de l'ÉS à l'école.

### 5.10.3 Manque de stabilité du personnel enseignant en contexte pandémique

Le manque de stabilité au sein du personnel scolaire en contexte de pandémie est aussi mentionné par trois participant·e·s. Cet aspect ne permettait pas de dispenser des ateliers d'ÉS puisqu'en raison de cette instabilité, des priorités ont été ciblées notamment sur les savoirs essentiels.

... je vous dirais, depuis 2<sup>e</sup> année et 3<sup>e</sup> année on était en plein contexte pandémique, malheureusement. Et je pense qu'ils se sont beaucoup plus concentrés sur le savoir essentiel... (Homme, 45-50 ans/P4)

On peut remarquer que le manque d'aisance du personnel et l'instabilité de celui-ci en contexte pandémique, mais plus généralement en contexte scolaire sont des éléments qui, pour les parents de notre étude, ne favorisent pas une démarche d'ÉS positive au sein des établissements scolaires.

### 5.11 Collaboration école-famille (n=5)

Le sujet de la collaboration entre l'école et la famille a été abordé de manière générale, dans un premier temps, pour en souligner l'importance. Ensuite, les parents ont spontanément mentionné ce qui, selon eux·elles, entravait une bonne collaboration entre la famille et l'école concernant le dossier de l'ÉS.

#### 5.11.1 Importance de la collaboration école-famille en général (n=5)

Dans l'ensemble, tous les parents s'entendent pour souligner l'importance d'une collaboration école-famille mentionnant que la communication demeure un facteur qui la favorise. Toutefois, les parents interrogés ont rapidement et spontanément abordé le manque de collaboration entre l'école et la famille.

#### 5.11.2 Manque de collaboration entre l'école et la famille : constat des parents (n=3)

Les parents de notre étude ont mentionné le manque de collaboration école-famille, de façon générale. Trois d'entre eux déploraient, d'ailleurs, ce manque de collaboration. Un autre parent mentionnait que la collaboration était difficile avec les familles immigrantes.

Donc, parfois si on prend par exemple les familles immigrantes, parfois la collaboration aussi un peu, très compliquée... très compliquée parfois le manque d'implication de la famille ou parfois le manque de communication de l'école... (Homme, 35-40 ans/P5)

Toutefois, un parent mentionnait que dans la collaboration, certains éléments pouvaient être rassurants comme la communication.

#### 5.11.3 Communication entre l'école et la famille rassure les parents (n=1)

À ce propos, une participante (n=1) mentionne que la communication entre l'école et la famille peut rassurer les parents tout en précisant qu'*a contrario*, le manque de collaboration peut amener le doute et faire en sorte que les parents se sentent inquiets.

Au contraire, c'est que même le parent s'il est là [à une rencontre de parents où il serait question d'aborder l'ÉS], il est rassuré. Avec ce genre de comportement [de ne pas transmettre l'information] c'est maintenant qu'il se pose la question. Il dit : « non ce n'est pas normal ». Donc, ils mettent les parents en doute. Surtout notre école. Notre école, elle est vraiment, comment dirais-je...elle est pleine de nouveaux immigrants. Surtout les Maghrébins. On en a beaucoup qui viennent des cultures différentes. Bah idéalement, le parent doit être informé...(Femme, 35-40/P2)

Cette même participante souligne encore que cela peut se produire d'autant plus si l'enfant ne raconte pas à la maison ce qu'il·elle a fait à l'école, durant sa journée.

C'est comme si... imaginons qu'un enfant, il raconte rien de ce qui se passe à l'école. Il y a beaucoup d'enfants qui ne parlent pas. Comment le parent doit être informé ? (Femme, 35-40/P2)

#### 5.11.4 Être à l'écoute des parents (n=1)

Dans cette perspective, une autre participante mentionne l'importance que les parents soient entendus pour qu'ils soient considérés comme des partenaires « importants dans le cheminement scolaire de leurs enfants » (Femme, 45-50/P1).

### 5.12 Manque de collaboration par rapport à l'ÉS entre l'école et la famille (n=5)

En ce qui concerne plus spécifiquement l'ÉS, les parents ont donné plusieurs exemples de lacunes qui entravent la collaboration de l'école et la famille sur ce dossier.

#### 5.12.1 Manque de communication et donc de transparence (n=3)

Les parents de notre étude ont relevé qu'ils avaient été informés par une lettre que des ateliers d'ÉS allaient être donnés, mais sans plus de détails. Une participante mentionne aussi que dans la lettre

reçue, il lui était indiqué que d'autres informations suivraient, mais qu'elle ne les a jamais reçues. Dans ce même ordre d'idées, une autre participante souligne qu'il n'y a eu aucune séance d'information pour expliquer aux parents qui le souhaiteraient, ce qu'est l'ÉS, les contenus d'ÉS du ministère (MEES, 2018), les thèmes abordés, etc.

#### 5.12.2 Avis des parents concernant l'ÉS non sollicitée (n=2)

Enfin, suite à cette lettre reçue, une participante déplore le fait qu'on ne lui ait pas demandé à se prononcer sur le dossier de l'ÉS.

Du côté heu sexualité le, ce programme-là, je vois pas qu'il nous demande notre avis...  
...(Femme, 45-50 ans/P3)

Un participant le mentionne aussi, tout en précisant qu'il est en accord avec l'ÉS et que cela ne lui pose donc pas de problème.

Le manque de communication ressort à nouveau comme étant un enjeu de la collaboration école-famille, cette fois-ci sur le dossier de l'ÉS. De plus, vient s'y rajouter un élément, par une participante, celui de ne pas être sollicité pour se prononcer sur le dossier de l'ÉS.

#### 5.13 Recommandations pour l'amélioration de la collaboration école-famille (n=5)

Enfin, tous les parents interrogés dans le cadre de notre étude font quelques recommandations pour l'amélioration de la collaboration école-famille. Certaines recommandations sont directement liées aux manques de communication qu'ils·elles ont été amené·e·s à constater.

##### 5.13.1 Être informé·e pour favoriser la collaboration école-famille (n=5)

Cette recommandation fait l'unanimité au sein des participant·e·s (n=5) puisque tous·tes l'ont mentionnée. Toutefois, certain·e·s y ont apporté des précisions sur les manières d'informer les parents et les moyens à utiliser pour le faire.



#### 5.13.2 Solliciter des organismes externes pour informer les parents (n=3)

Pour plusieurs parents, une des recommandations pour favoriser l'information était de faire appel à des organismes externes, dont par exemple une agente-école-famille qui travaillait au YMCA du même quartier que l'école primaire (n=2), afin de s'assurer que les parents soient informés.

#### 5.13.3 Solliciter du personnel au sein du centre de services scolaires pour informer les parents (n=1)

À l'inverse, une participante recommande que l'on fasse appel à l'interne, à du personnel des centres de services scolaires, comme un organe de surveillance pour vérifier que la communication se fasse entre l'école et la famille.

#### 5.13.4 Sensibiliser les directions d'écoles sur l'importance de la communication (n=3)

Une recommandation a été proposée (n=2) à l'effet que la direction de l'école soit sensibilisée à l'importance de la communication pour les parents et au fait que cela rassure les parents. Cette communication pourrait prendre différentes formes comme celle de rencontres avec les enseignants lors de la rentrée scolaire (n=1) ou d'ateliers d'information (n=1). Cette même participante, précise toutefois que ces ateliers devraient être organisés de façon à ce que les parents soient séparés par genre, qu'il y ait un atelier prévu uniquement pour les hommes (pères) et un autre pour les femmes (mères).

... je peux dire que des ateliers, ce serait apprécié pour les parents et pour que les parents soient à l'aise je préfère que ça soit entre femmes ou bien entre hommes, ça veut dire pas mélangés, comme ça, pour pouvoir parler librement... si on est séparés femmes et hommes on peut discuter librement. (Femme, 45-50 ans/P3)

Cette même participante mentionne que si les parents sont informés sur les contenus obligatoires, l'adhésion à l'ÉS de ces mêmes parents serait assurée et que du coup, le milieu scolaire et les parents seraient satisfaits.

On a jamais reçu un message de venir par exemple assister à un atelier pour montrer qu'est-ce qu'on va enseigner à vos enfants comme ça pour discuter, comme on a discuté maintenant... Voilà ça, je n'ai pas de problème que vous enseignez, ça me dérange pas... je crois s'ils ont fait ça, ça va être satisfaisant pour les 2 côtés. (Femme, 45-50 ans/P3)

Une autre participante mentionne ce même aspect, sous un autre angle.

En tant que parent ignorant du programme du primaire, je suggère toujours que, idéalement, le parent doit être informé des cours qui vont être donnés. [...] C'est le cours de la sexualité parce que c'est ça le thème d'aujourd'hui. [...] Donc, étant donné que moi je suis pas au courant de ce qui se passe. [...] La preuve, vous venez de me citer des cours [d'ÉS] de 3e année que j'ai jamais entendus. Je trouve qu'ils sont vraiment pertinents pour cette année. (Femme, 35-40/P2)

En somme, l'opposition des parents est consécutive d'un manque d'information et de connaissances sur le sujet de l'ÉS. Cela constitue une donnée très importante car cela revient à dire que si des parents bénéficient d'informations validées sur l'ÉS (par le biais des milieux scolaires, par exemple), cela laisse envisager une diminution d'opposition et sans doute une plus grande adhérence à l'ÉS de ceux-ci.

## CHAPITRE 6

### DISCUSSION

La présente étude consiste en une analyse de besoins liés à l'ÉS comportant trois sous-objectifs, à savoir : (1) documenter les perceptions de parents immigrés issus de la communauté maghrébine par rapport à l'ÉS auprès de leurs enfants au primaire; (2) documenter leurs perceptions par rapport à l'ÉS en milieu scolaire au primaire et plus spécifiquement, en regard des contenus obligatoires d'ÉS du ministère de l'Éducation et de l'Enseignement supérieur (MEES, 2018); (3) documenter leurs expériences de collaboration avec le milieu scolaire et les moyens possibles de favoriser une collaboration famille/école dans le dossier de l'implantation et de l'application de l'ÉS au primaire. Ce chapitre met l'accent sur l'analyse des principaux résultats de cette démarche en y insérant, à la suite, des recommandations. Il est également abordé la contribution de cette étude, ses limites ainsi que les possibles pistes futures. Enfin, ce chapitre se termine par la conclusion du mémoire.

Pour commencer, rappelons que le modèle d'acculturation a été utilisé pour la réalisation de notre étude. On peut voir une illustration de l'acculturation dans cet exemple où un de nos participant.e.s, mentionne que le processus migratoire pouvait plutôt permettre aux personnes qui le vivent de bénéficier d'une plus grande ouverture. Plus spécifiquement concernant l'ÉS, l'idée mise de l'avant par ce parent était que le processus d'adaptation à un pays d'accueil qui est donc différent du pays d'origine permettrait d'avoir une ouverture à l'ÉS plus grande. Toutefois, une nuance était apportée : il précisait que ce processus pouvait également faire en sorte que les familles se referment sur elles-mêmes et que cela renforce les valeurs dites d'origine. Cela va dans le même sens qu'Aouli (2011) et que Berry (1990), qui précisent que le processus d'acculturation peut s'opérer dans des mouvements parallèles ou contradictoires. D'ailleurs, même si ces mouvements convergent vers le désir de s'intégrer à la société qui les accueille, il n'en demeure pas moins que l'attachement à la culture, la langue, les traditions d'origines demeurent intact à celles d'avant le processus migratoire (Aouli, 2011). L'acculturation bidimensionnelle (Berry, 1990) postule que pour les personnes immigrantes, le processus acculturatif se caractérise par le fait de faire le choix entre, d'un côté, maintenir son héritage culturel et son identité « d'origine », et, de l'autre côté, rechercher des échanges avec le groupe du pays d'accueil. En d'autres termes, ce processus permet de concilier les deux mouvements au sein de l'immigration, soit celui de maintenir ces croyances culturelles tout en les fusionnant avec celles du pays d'accueil (Verkuyten *et al.*, 2019).

Pour les parents de notre étude, cette dualité se retrouve dans plusieurs aspects liés à l'ÉS, dont certains thèmes spécifiques et les valeurs qui les sous-tendent. On retrouve également cette dualité

lorsqu'il est question d'aborder l'ÉS avec des enfants. En effet, deux parents ont souligné à leur manière cette dualité puisque l'un d'entre eux a évoqué des impacts positifs alléguant que l'ÉS permettait d'offrir aux enfants une plus grande ouverture en plus d'avoir la possibilité d'interroger d'autres adultes que ceux dans la cellule familiale, alors qu'une participante a, au contraire, mentionné qu'il était « trop tôt » pour aborder des thèmes d'ÉS puisque le mot sexualité faisait penser « directement à avoir des relations sexuelles » et qu'elle trouvait que les enfants au primaire étaient encore trop jeunes.

### 6.1 Perception favorable et défavorable des parents en regard de l'ÉS

Les résultats de notre étude exploratoire démontrent que nos parents participants sont, dans l'ensemble, favorables à ce que l'ÉS soit dispensée au sein des établissements scolaires, ce qui va dans le même sens que l'étude de Wood *et al.*, (2021) réalisée auprès de parents ayant des enfants et d'adolescent·e·s et qui révèle que les parents sont plutôt favorables à l'ÉS.

Cela dit, pour la majorité des parents interrogés, le thème de la sexualité revêt des tabous et des interdits au sein de leur culture ou de leur religion. De ce fait, leur avis reste mitigé concernant des thèmes spécifiques abordés en ÉS. En effet, l'ÉS auprès d'enfants au primaire n'a pas laissé nos participant·e·s indifférent·e·s. Bien que dans l'ensemble ils y étaient favorables, une participante a émis des réserves et une autre a mentionné y être complètement défavorable jusqu'à ce qu'elle ait pu, dans le cadre de l'étude, prendre réellement connaissance des contenus.

De même, d'autres études (Bialystok, 2018 ; Wood *et al.*, 2021) révèlent que le thème de l'ÉS, en milieu scolaire, peut susciter des réactions fortes et parfois négatives (Bialystok, 2018), voire des protestations (Wood *et al.*, 2021), bref, de vives réactions.

#### 6.1.1 En faveur de l'ÉS

Pour nos participant·e·s qui se sont dit favorables à l'ÉS, les raisons invoquées sont diverses. L'apport de connaissances semble un élément important qui se déclinait sous différentes manières, dont la connaissance de l'anatomie. De plus, l'aspect préventif des agressions sexuelles au primaire est également un des thèmes mentionnés. Ces deux thèmes font écho aux objectifs de l'ÉS promulgué par le ministère de l'Éducation, dont celui « de mieux comprendre la sexualité et de

mieux se connaître » qui rejoint l'idée de l'apport des connaissances et également l'objectif « d'être moins vulnérables à certaines problématiques comme celle des agressions sexuelles » (MEES, 2023a) qui est directement lié à la préoccupation énoncée par certains parents de notre étude. Selon une étude qui sondait l'avis des parents (n= 2000) sur l'ÉS au Canada, il en ressort dans l'ensemble que les parents sont favorables qu'une grande variété de sujets soient inclus dans les programmes d'ÉS, et ce, dès le plus jeune âge (Wood *et al.*, 2021).

### 6.1.2 En désaccord face à l'ÉS

De plus, certains parents de notre étude (n=3) ont mentionné qu'il était possible de signifier son désaccord notamment par le biais d'une pétition contre l'ÉS scolaire. Certains ont, en effet, mentionné qu'une pétition avait circulé pour que les ateliers d'ÉS ne soient pas dispensés dans les écoles (Sexeducationquebec, 2018). Cette pétition invoquait, entre autres, que l'ÉS pourrait menacer le rôle de parents, en défendant des normes et des valeurs différentes que celles promulguées au sein de la famille (Sexeducationquebec, 2018). Bruce (2021) souligne que l'opposition des parents défendant le fait que leurs enfants ne devraient pas recevoir ces apprentissages peut constituer un frein pour les gouvernements, et plus spécifiquement pour les écoles qui souhaitent implanter des programmes d'ÉS. Il prend l'exemple de Toronto où le nouveau programme d'ÉS de l'Ontario a été présenté en 2015 par la ministre de l'Éducation de l'époque (Parent, 2015) et a suscité de vives réactions du côté des parents. Un des arguments était que certains parents croyaient que ce nouveau programme allait faire la promotion des diversités sexuelles et de genres (Jones, 2015), quand dans les faits, on y parlait des différentes familles, dont les familles homoparentales. Ce même auteur fait l'hypothèse que les valeurs des parents seraient influencées par leurs croyances ou leur religion en lien avec la négation de la diversité sexuelle et, par le fait même, que leurs enfants n'auraient pas à être soumis aux droits et au mode de vie de la communauté LGBTQ+ (Bruce, 2021). Ceci est corroboré par les résultats de notre étude puisque l'on constate à cet effet que le thème de la diversité sexuelle et de façon plus spécifique, celui de l'homosexualité était proscrit par certains parents puisque qu'il s'agissait du « péché suprême » dans les milieux maghrébin et musulman.

Certaines études qui ont sondé les avis des parents par rapport à l'ÉS, en milieu scolaire, relatent des arguments semblables aux parents de notre étude, qui se disaient défavorables, dont celle de

Robinson *et al.*, (2017) ou celle de Mulholland *et al.*, (2021). Dans l'étude de Robinson *et al.*, (2017), par exemple, une mère mentionnait que les enfants devaient rester des enfants le plus longtemps possible confirmant ainsi cette idée que l'enfance et la sexualité sont incompatibles. On se rappellera qu'une de nos participantes avait énoncé le même argument. En fait, on retrouve ici l'appréhension que des enfants ne soient pas suffisamment matures pour recevoir certaines informations d'ÉS liées aux contenus des programmes en milieu scolaire (Robinson *et al.*, 2017). Dans cette perspective, la crainte se traduit par le fait que les enfants soient soumis trop tôt à des informations inadaptées à leur développement et qu'ils ne soient pas capables de les gérer de façon appropriée (Robinson *et al.*, 2017). Dans cette perspective, il ne semble pas possible de concilier la sexualité et l'enfance puisque les enfants sont perçus comme innocents et vulnérables et de ce fait, ayant besoin de protection (Robinson, 2013). Cependant, les réticences des parents de notre étude cessaient souvent lors de la présentation des contenus selon l'âge des enfants, puisqu'ils·elles étaient en mesure de constater que les contenus étaient appropriés et conçus en prenant le développement psychosexuel de l'enfant en compte.

## 6.2 La culture et la religion s'auto-influencent et teintent la perception des parents par rapport à la sexualité

Lorsque fut abordée leur perception de l'ÉS en général, les parents de notre étude ont plutôt discuté du thème plus général de la sexualité, mentionnant la gêne et l'inconfort que cela pouvait susciter. Dans l'ensemble, nos participant·e·s reliaient ce malaise à leur culture ou à leur religion, en précisant que dans celles-ci, la sexualité était considérée comme un sujet tabou, empreint d'interdits. Par conséquent, il ne leur a pas été donné d'être exposés à l'ÉS durant leur enfance. Or, comme le soulignent Robinson *et al.*, (2017), le fait de limiter l'accès des enfants à l'ÉS peut renforcer l'idée que la sexualité est un sujet tabou, qui ne doit pas être abordé avec des enfants et dont les enfants ne doivent pas parler non plus aux adultes. Une participante qui mentionnait ressentir des craintes à l'évocation du mot sexualité ne savait pas d'où venait cette sensation et si cette dernière était due à sa culture ou à sa religion. De façon générale, il est intéressant ici de se demander comment la culture et la religion cohabitent au sein d'une société. Ainsi, Aouli (2011) mentionne que selon son étude qui questionnait 12 mères musulmanes d'origine maghrébine sur les représentations sociales qu'ont ces femmes de l'école québécoise, il n'est pas possible de séparer culture et religion par rapport à l'éducation de leurs enfants (Aouli, 2011). Dans une autre

étude effectuée en 2021, qui aborde l'autodétermination et le respect des traditions choisies chez de jeunes Québécois d'origine algérienne (Coulombe, 2021), l'auteur note que la culture et la religion entretiennent une relation exigeuse. Cette étroitesse entre ces deux concepts « inclut un véritable code de mœurs et de valeurs qui découle des préceptes de l'Islam » (Coulombe, 2021, p.82) et qui « codifie de nombreux aspects de la vie quotidienne » (Coulombe, 2021, p.82), notamment en ce qui a trait aux interdits et également aux prières (Coulombe, 2021). L'auteur précise toutefois que cette relation étroite entre la culture et la religion n'est pas exclusive à l'Islam (Coulombe, 2021). Enfin, cela permet aux parents d'utiliser l'Islam comme un agent identitaire et culturel pour la transmission de ce qu'ils considèrent important à transmettre. Azria (2005), cité dans Coulombe (2021), souligne que la religion, en général, s'immisce dans la vie des personnes et dans les systèmes dans lesquels ils évoluent, et plus largement dans la société. De ce fait, cela teinte nécessairement la conception de la vie, des interactions avec les autres personnes et du rapport à soi. Selon elle, la religion impose ou suggère les attitudes ou les comportements, selon les principes qu'on lui prête (Azria, 2005, cité dans Coulombe, 2021).

À la lumière de ces auteurs, il n'est donc pas aisé de dissocier l'une de l'autre puisqu'elles peuvent s'autoalimenter et s'influencer mutuellement. C'est ce qui pourrait expliquer, en partie, que les parents maghrébins de notre étude se disent mal à l'aise avec le thème de la sexualité et considèrent que ce sujet est tabou et revêt des interdits. Dans son étude, Coulombe (2021) fait le constat, à la suite d'entrevues auprès de 9 jeunes adultes algérien·ne·s vivant au Québec, que « le tabou et l'interdit de la sexualité sont présents dans les dynamiques familiales des participants » (p.109), que ce tabou « se présente le plus souvent dans la famille des participants par l'absence de discussions sur la question » (p.109) et que « l'acte du mariage permet de légitimer l'acte sexuel au sein du couple » (p.110). Car la sexualité, pour la religion musulmane, non sans être proscrite, doit inévitablement s'inscrire dans un cadre légal qui implique une union légitime (Coran XXIII—5/6, cité dans Bellakhdar, 2008). De ce fait, en dehors de ce cadre, elle en devient un sujet tabou et le serait donc autant à la maison qu'en dehors de celle-ci, y compris dans les écoles. De même, certain·e·s de nos participant·e·s nous ont indiqué que leur perception de la sexualité était influencée par leur éducation, leur culture et leur religion.

### 6.3 Présence de thèmes sensibles en ÉS en lien avec les valeurs transmises

Les parents interviewés dans le cadre de notre étude étaient, dans l'ensemble, en accord avec l'idée que l'ÉS transmet certaines valeurs dites « universelles » qui s'apparentent notamment à celle du respect. Toutefois, certains thèmes liés à l'ÉS sont perçus comme étant plus sensibles, voire difficilement abordables par les parents de notre étude, considérant les valeurs d'ouverture (ou de trop grande ouverture) qu'ils sous-tendent. Comme le précisent Robinson *et al.*, (2017), dans leur étude réalisée auprès de 342 parents australiens d'enfants au primaire, sur leurs perceptions de l'importance de l'ÉS à l'école primaire, un tiers des parents considéraient nécessaire d'exercer du contrôle sur les informations échangées aux enfants puisque des valeurs familiales, culturelles et religieuses devaient être transmises par les parents et que celles-ci n'étaient pas nécessairement portées par l'école. Dans ce même ordre d'idées, certains thèmes abordés en ÉS peuvent devenir un enjeu central lorsqu'il s'agit de parents immigrés, comme le soulignent Triki-Yamani et Andrew (2009). En effet, cette dernière étude note que le contexte migratoire fait en sorte que cela renforce et cristallise le désir de la transmission de valeurs issues de traditions culturelles et religieuses du pays d'origine dans le souci de préserver une certaine continuité (Triki-Yamani et Andrew, 2009). À ce propos, il y a trois thèmes pour lesquels l'influence de la culture et de la religion était présente pour la majorité des parents de notre étude. Ainsi, on remarque que l'homosexualité, la pudeur et les stéréotypes de genre ont émergé comme faisant obstacle à l'application d'une démarche d'ÉS puisque selon certains de nos participant·e·s, dans ces contenus, se logent des valeurs qui vont à l'encontre de leurs valeurs personnelles empreintes de leur culture et de leur religion.

#### 6.3.1 L'homosexualité

Le thème de l'homosexualité a été cité par plusieurs parents, dont une maman qui, en faisant référence à ce thème, mentionnait que cela relevait de la religion (interdit) et que seule la famille pouvait l'aborder. Autrement dit, selon elle, il n'était pas concevable que ce thème soit abordé en ÉS puisqu'il est considéré comme un interdit religieux. Un autre participant mentionnait, quant à lui, que l'homosexualité était considérée comme le « péché suprême ». Dans cette même perspective, une récente étude, abordant l'identité de jeunes Marocains par rapport à la diversité sexuelle, note qu'il y a un interdit de l'homosexualité et des pratiques homosexuelles dans la religion musulmane, puisque celle-ci érige l'homosexualité comme étant une pratique illégale (de Repentigny-Corbeil, 2021). Toutefois, ces propos sont nuancés par Bellakhdar (2008), dans son



article traitant du rapport de la sexualité par rapport à la religion musulmane. Il mentionne à cet effet que le rapport de la religion à l'homosexualité est complexe puisque « les pratiques et les représentations de celle-ci sont extrêmement variables d'une région et d'une culture à l'autre » (Bellakhdar, 2008, p.15), car selon ce même auteur, dans certaines régions de pays musulmans, une tolérance est observée alors que dans d'autres, l'homosexualité est très vivement condamnée.

Notons également qu'une des participantes a abordé le thème des stéréotypes de genre, en réfutant l'idée d'une égalité entre le genre masculin et féminin invoquant les stéréotypes de genre dans les jeux des enfants. Pour cette maman, il était nécessaire de faire une différence entre le genre masculin et le genre féminin et des comportements attendus qui différaient en fonction du genre. Or, les intérêts d'une personne ne sont pas nécessairement liés aux genres ni à l'orientation sexuelle (MEES, 2023c). Il en est de même en ce qui concerne les enfants. Toutefois, pour cette maman, il était important que son fils ne soit pas amené à jouer avec des jouets « de filles » et qu'il campe les stéréotypes masculins, notamment en ce qui concerne la virilité.

### 6.3.2 Pudeur

Enfin, le thème de la pudeur était mentionné par des parents de notre étude, dont un parent qui faisait référence à des scènes « osées » de films visionnés au Québec par rapport aux films qu'il voyait dans son pays d'origine. Selon lui, la notion de pudeur n'était pas la même entre sa culture d'origine et la culture québécoise et pour lui, il était très gênant de regarder ces films en famille. De manière générale, définir la notion de pudeur peut s'avérer compliqué puisque cette notion peut revêtir plusieurs définitions et en ce sens, tenter de lui en donner une seule devient un exercice difficile (Deschodt, 2010). L'apprentissage de la pudeur s'opère dès l'enfance et se manifeste toute la vie, et elle va être vécue de manière différente d'un individu à un autre (Faucher, 2008). Telle que conceptualisée par Deschodt (2010) :

Cette notion est liée au corps, à la sexualité, et au rapport à l'autre, régi par des règles de comportements à adopter en société. [...] Si la notion existe, le champ lexical de son expression varie selon les époques. La langue grecque connaît le mot *aidôs*, terme complexe signifiant à la fois le sentiment de l'honneur, la honte, la modestie, la pudeur, la crainte, le respect, les organes sexuels (p. 97–98).

Dans la langue marocaine et plus largement dans la communauté musulmane du Maghreb, la pudeur est définie par la notion de « *hchouma* ». Ce terme est un terme ambigu dans la langue marocaine et revêt une notion ambivalente de « pudeur-honte » (Bourqia, 2020, p.159). Cette notion intègre des codes prônés par l’Islam et des valeurs qui en découlent. Mais cette notion peut également revêtir des significations différentes dans la culture marocaine, en fonction des « contextes et situations sociales où elle est invoquée » (Bourqia, 2020, p.164). Elle peut être utilisée en lien avec « l’ordre moral de la société et au niveau des normes qui régissent les comportements des individus et leurs relations sociales » (Bourqia, 2020, p.165).

#### 6.4 L’information en regard des contenus obligatoires d’ÉS en milieu scolaire rassure

Les thèmes énoncés, issus des contenus obligatoires en ÉS (MEES, 2018a), et sélectionnés en fonction du niveau scolaire des enfants des parents de notre étude, ont eu un effet rassurant, entre autres, sur trois participantes. Cette nouvelle information semblait démystifier alors des idées reçues quant aux thèmes « possiblement abordés » et qui ne seraient pas en lien avec le développement ou les intérêts des enfants. Ces participantes ont mentionné qu’après avoir découvert les contenus et avoir pu échanger, elles se sentaient plus rassurées à l’idée que leurs enfants bénéficient d’ateliers en ÉS puisqu’elles en connaissaient dorénavant la teneur, les thèmes et les intentions pédagogiques. Cette expérience nous démontre que le fait de connaître les contenus abordés lors d’une démarche d’ÉS peut être un facteur rassurant pour des parents et éventuellement, amener les parents à y être plus favorables. D’ailleurs, « l’information constitue la matière première du savoir et passe par une collecte de données. Ces données forment les connaissances qui, une fois organisées, composent un savoir relatif à un domaine précis, à une situation, à une personne » (David *et al.*, 2007, p.2). Il est donc nécessaire de transmettre l’information qui est reconnue comme ayant un impact positif sur l’adaptation, puisqu’elle permet aux parents de développer un sentiment de contrôle sur la situation, mais aussi sur le contexte dans lequel ils évoluent (Pain, 1999). Notons à ce sujet que des documents officiels émis sur le site du ministère de l’Éducation sont mis à la disposition du public et plus spécifiquement des parents qui seraient désireux d’en savoir plus sur le programme d’ÉS, les valeurs qu’il le sous-tend, les thèmes abordés en fonction du développement psychosexuel des enfants et des adolescent·e·s, etc. (MEES, 2023a). Finalement, ce qui se dégage de ce constat est que la méconnaissance ou l’ignorance peuvent avoir un impact négatif sur la perception de l’ÉS et de ce fait en teinter défavorablement le contenu alors

même que les parents n'en ont pas eu connaissance. À l'inverse, informer et en expliquer les intentions pédagogiques permettent d'avoir une perception plus favorable.

## 6.5 Collaboration-école-famille

Les parents de notre étude s'entendaient tous pour dire que la collaboration avec l'école était importante à leurs yeux et qu'ils souhaitaient s'impliquer. Le ministère de l'Éducation souligne aussi l'importance d'une telle collaboration en mettant l'accent sur le fait que tous les acteurs en tirent des bénéfices, à commencer par l'élève (MEES, 2017). En effet, une collaboration entre l'école et la famille démontre que les élèves sont plus investis dans leur cheminement académique, mais également dans la vie de l'école et développent de meilleurs résultats scolaires (MEES, 2017).

### 6.5.1 Absence de collaboration école-famille en général

Les parents de notre étude soulignent des difficultés, voire des impossibilités à établir ou à entretenir une collaboration avec l'école de leurs enfants. Ils soulignaient également l'impression que le manque de collaboration générait des doutes, minait la confiance et ne permettait pas d'être considéré comme des partenaires pour l'école. Or, « la collaboration entre l'école et la famille nécessite une relation basée sur la confiance, le respect mutuel, l'acceptation, l'égalité, l'ouverture et l'écoute. Le fait de travailler ensemble permet d'atteindre des objectifs communs tels que le bien-être et la réussite éducative de l'enfant » (Fédération des comités des parents du Québec [FCPQ], 2022, p.20). Les parents souhaitaient s'y investir et être partie prenante de cette collaboration, mais déploraient le manque de « transparence » de l'école à leur égard et une absence de transmission d'informations malgré des demandes répétées. Une de nos participantes soulignait à cet effet que cette collaboration était d'autant plus importante pour l'école de ses enfants puisque c'est une école qui accueille beaucoup de personnes immigrantes originaires du Maghreb, récemment arrivées au Québec. Or, pour les parents immigrés, la collaboration avec l'école peut être d'autant plus sensible puisque selon les auteurs Benoit *et al.*, (2008), ils peuvent rencontrer des enjeux et des obstacles vis-à-vis de celle-ci, notamment à cause d'une « dissonance culturelle ». Dans cette perspective, les parents qui viennent d'immigrer au Québec n'ont pas de connaissance sur le milieu scolaire québécois (par ex. : fonctionnement des écoles et des programmes, attentes par rapport à l'implication des parents; Kanouté et Lafortune, 2011), ce qui peut amener des divergences (Lemay *et al.*, 2021).

### 6.5.2 Collaboration école-famille sur le dossier de l'ÉS, plutôt mitigée

Par extension, la collaboration école-famille autour du dossier de l'ÉS n'est, de ce fait, pas mieux investie du côté de l'école aux dires de nos participant·e·s. Ainsi, ces derniers donnent plusieurs exemples pour illustrer cela, dont notamment le manque de communication, le manque de transparence et d'accessibilité au personnel à l'intérieur de l'établissement scolaire. La plupart de nos participant·e·s le déplorent, malgré, selon leurs dires, que beaucoup d'efforts de leur part ont été fournis dans le but d'établir cette collaboration. Des parents de notre étude soulignent également qu'avoir une collaboration avec l'école dans le dossier de l'ÉS aurait plusieurs effets positifs, dont le fait de se sentir rassurés, ou encore de pouvoir plus s'investir auprès des apprentissages de son enfant. L'école dans une démarche d'ÉS a la responsabilité d'offrir des informations sur la démarche et les contenus abordés aux parents, notamment en présentant ces informations lors du conseil d'établissement, en début d'année scolaire. De ce fait, il est d'autant plus important d'établir cette collaboration dans un contexte où l'ÉS est déployée au sein de l'établissement scolaire puisque la confiance développée vis-à-vis du corps enseignant pourrait assurément faciliter les échanges autour de thèmes plus sensibles qui touchent le dossier de l'ÉS. À cet effet, le ministère de l'Éducation a mis à disposition sur leur site, en ligne, un « feuillet à l'intention des parents » (MEES, 2018d) regroupant des informations pertinentes sur les aspects importants entourant l'ÉS en milieu scolaire. Il y figure notamment le contexte, la définition de l'ÉS ainsi que tous les thèmes abordés au primaire et au secondaire avec une courte explication, accompagnée d'un tableau synthèse des contenus obligatoires (MEES, 2018a).

### 6.6 Analyse de besoins en regard de l'implantation d'une démarche d'ÉS en milieu scolaire au primaire

L'écart entre la *réalité* (perception des parents sur l'ÉS en milieu scolaire et plus spécifiquement par rapport aux contenus obligatoires d'ÉS dispensés dans les écoles primaires au Québec) et la *situation idéale* (conditions optimales pour une démarche d'ÉS) a permis d'identifier certains besoins des parents en regard de l'implantation d'une démarche d'ÉS en milieu scolaire au primaire.

Trois aspects, à savoir : (1) les informations scientifiquement validées (Kirby, 2001) touchant à la globalité de la sexualité et respectant le développement psychosexuel des enfants/adolescent·e·s; (2) le personnel scolaire ou externe dûment formé pour animer les séances d'ÉS, qui arrive à établir des liens de confiance et significatifs avec les élèves, bénéficiant d'une certaine stabilité au sein de

l'établissement scolaire dans lequel il·elle travaille (Manseau *et al.*, 2005); et enfin (3) l'implication des parents dans la mise en œuvre d'une démarche d'ÉS constituent quelques-unes des conditions idéales d'application d'une démarche d'ÉS, en milieu scolaire (McKay *et al.*, 2014).

À la suite de l'analyse de nos résultats, les besoins que nous avons identifiés en matière d'ÉS pour les parents issus de la communauté maghrébine d'enfants d'âge primaire, sont ici présentés de façon détaillée. Suivront pour chacun des besoins identifiés, des recommandations, notamment pour le milieu scolaire. Ainsi, les besoins des parents rencontrés tournent autour de deux grands axes : 1) **Le besoin d'être rassurés quant à la démarche d'ÉS prévue au primaire** qui se décline par le fait d'acquérir des connaissances sur la sexualité des enfants et sur les contenus obligatoires en ÉS et 2) **Le besoin d'être impliqués quant à une démarche d'ÉS au sein de l'établissement scolaire que fréquente leur enfant.**

#### 6.6.1 Connaissances sur la sexualité et le développement psychosexuel des enfants

##### 6.6.1.1 Besoins des parents

Il est ressorti que certains parents manquaient d'informations plus générales sur le développement psychosexuel des enfants. Ce manque d'informations renforce certaines croyances que peuvent avoir des parents à l'effet que les enfants d'âge du primaire sont « trop jeunes » et « pas assez matures » pour recevoir des ateliers d'ÉS. Dans ce même ordre d'idées, il pourrait y avoir la crainte de provoquer un attrait pour la sexualité en partageant trop d'informations trop précocement (Mulholland *et al.*, 2021) ou encore que l'ÉS soit un sujet qui pourrait distraire les enfants et les détourner de leurs études (Mulholland *et al.*, 2021).

##### 6.6.1.2 Recommandations

Il nous apparaît pertinent d'offrir aux parents des séances d'informations ou encore des conférences au sein des établissements scolaires sur le développement psychosexuel des enfants en âge du primaire. Il pourrait être également envisagé « d'offrir des outils aux parents et familles pour leur permettre de parler de sexualité avec leurs jeunes et ainsi leur permettre de participer activement et poursuivre à la maison, s'ils le souhaitent, l'éducation faite à l'école » (FQPN, 2018, p.8) et de les répertorier sous une même enseigne, facilement accessibles pour les parents. De plus, cela

nécessiterait d'en faire une présentation afin que les parents sachent où les trouver et comment les utiliser.

## 6.6.2 Informations sur les contenus obligatoires abordés au primaire

### 6.6.2.1 Besoins des parents

Les parents de notre étude ont manifesté un intérêt d'avoir plus d'informations sur les contenus d'ÉS. En effet, lors des entrevues, lorsqu'il a été question de réagir aux thèmes d'ÉS (contenus obligatoires), la majorité d'entre eux les découvraient (grâce à la « liste complète des contenus » du ministère de l'Éducation (MEES, 2018a). Ils n'étaient pas au courant que ce feuillet se trouvait sur le site du ministère de l'Éducation (MEES, 2018d). Autrement dit, pour la plupart des parents, ces contenus étaient méconnus, voire inconnus, ce qui potentiellement pouvait nourrir des craintes sur les thèmes abordés. À titre d'exemple, un de nos participants mentionnait qu'il était nécessaire de démystifier l'idée que l'ÉS se concentrait sur l'aspect génital de la sexualité. Cette idée, selon lui, était répandue et il était nécessaire de sensibiliser les parents que l'ÉS (par le biais des contenus obligatoires, notamment) abordait des thèmes divers liés à la globalité de la sexualité. Dans cette perspective, des parents de notre étude indiquaient qu'il serait nécessaire de mettre en place des séances d'informations en début d'année scolaire pour présenter les contenus d'ÉS et, plus largement, le programme.

### 6.6.2.2 Recommandations

À la lumière de ces informations, il pourrait être envisagé de mieux diffuser l'information auprès des parents sur les contenus obligatoires en ÉS (MEES, 2018a) tout en renforçant l'idée que l'ÉS est globale et aborde des thèmes diversifiés (MEES, 2018d). Cela pourrait porter sur l'universalisation des besoins des enfants en matière d'ÉS, ce qui permettrait notamment de démystifier certaines croyances en lien avec les contenus abordés en ÉS et le fait de dispenser ces mêmes contenus à des enfants d'âge primaire.

### 6.6.3 Échanges sur l'universalité des valeurs en ÉS et sur les sujets identifiés plus sensibles en matière d'ÉS

#### 6.6.3.1 Besoins des parents

Tel que mentionné, la crainte que certains thèmes soient abordés en ÉS a été mentionnée par des parents de notre étude. L'idée étant que les valeurs que renferment ces thèmes aillent à l'encontre de celles inculquées dans le cadre familial. On retrouve cette dualité entre la culture d'origine et la culture du pays d'accueil généralement au sein des parents immigrés (Berry, 1997). Elle y joue également un rôle important chez les parents de notre étude. Or, comme le contexte culturel d'une personne détermine les perceptions qui sont liées à la moralité, à la religion, aux rôles sociaux ou encore à la sexualité (Al Zaabi *et al.*, 2019; Villar et Concha, 2011), il est donc nécessaire de prendre en considération le fait qu'une telle dualité vient également s'articuler dans la manière d'appréhender les contenus d'ÉS auprès des enfants et des ados. Dans ce même ordre d'idées, la culture et les croyances religieuses des parents de notre étude permettent de mettre en lumière que certains thèmes sont plus difficiles à aborder, voire que certains thèmes génèrent de la crainte, ce qui est corroboré par une récente étude suédoise portant sur la façon dont les parents immigrés perçoivent l'ÉS. Cette étude démontre que les parents immigrés ont une attitude empreinte d'inquiétude et de scepticisme vis-à-vis de l'ÉS dispensée dans les écoles (Herzig van Wees *et al.*, 2021). Dans cette perspective, cela peut rendre le processus d'acculturation plus difficile puisque certaines valeurs que renferment les thèmes abordés d'ÉS vont générer de la crainte puisqu'elles pourraient rentrer en conflit avec les valeurs du pays d'origine. Dans cette perspective, les parents peuvent être tentés de mobiliser la stratégie de la séparation (Berry et coll., 1989) en conservant leur héritage culturel intact, sans que celui-ci soit fusionné à des éléments de la culture du pays d'accueil—par exemple en retirant leurs enfants des cours d'ÉS par crainte que ce qui y est enseigné ne soit pas adapté au développement.

#### 6.6.3.2 Recommandations :

Il est préconisé par plusieurs auteurs, dont Gabbidon et Shaw-Ridley (2019) ou Mulatris et Liboy (2020), de reconnaître qu'il peut y avoir au sein de programmes d'ÉS la présence de certains tabous culturels en matière de sexualité. En effet, la reconnaissance de certains tabous culturels entourant notamment des thèmes comme celui de la diversité sexuelle et de genre ou des aspects concernant l'agir sexuel (Mulatris et Liboy, 2020) permettrait de pouvoir les considérer comme étant des sujets

sensibles, touchant « les valeurs des individus, jeunes ou adultes et qui est objet de débat dans la société » (Hirsch *et al.*, 2015, p.5).

Il pourrait donc être envisagé d'offrir des lieux d'échanges aux parents, pour démystifier cette dualité via notamment les sujets sensibles identifiés. Il faudrait également mieux préciser que l'ÉS se donne comme mandat de sensibiliser, de renseigner, mais en aucun cas, n'a celui de convaincre qui que ce soit, sur quelques sujets que ce soit. Ce que l'on recommande est d'avoir des interventions concertées entre tous les partenaires concernés pour privilégier une collaboration impliquant la communauté qui gravite autour des élèves *et* impliquant les parents, donc de la famille aux Centres de services scolaires (CSS), en passant par l'école et ses intervenant·e·s.

#### 6.6.4 Communication faite par l'école sur l'ÉS pour permettre l'implication des parents et assurer la collaboration école-famille

##### 6.6.4.1 Besoins des parents

Le besoin des parents que l'on communique avec eux sur le dossier de l'ÉS est un aspect important pour les participant·e·s de notre étude. En effet, le manque de communication et l'information non partagée autour de l'ÉS ont été pointées du doigt par des parents de notre étude comme étant un des grands enjeux, puisque cela ne leur permet pas de se sentir être des partenaires et rassurés. Plus généralement, la communication joue un rôle important dans la collaboration et lorsqu'elle est perçue comme étant trop insatisfaisante, elle devient un élément faisant obstacle à la collaboration (Paccaud *et al.*, 2020). Les parents de notre étude ont caractérisé la communication comme étant difficile, voire manquante. Cela se traduisait aussi, selon eux, par le sentiment d'un manque de transparence sur le dossier de l'ÉS. Or, la communication est importante plus spécifiquement encore sur le dossier de l'ÉS puisque ce thème revêt par essence un inconfort et des craintes pour certains parents (Mulholland *et al.*, 2021).

Notons pour terminer qu'en ce qui concerne le manque de communication, des parents de notre étude ont mentionné (ce qui peut représenter un paradoxe), que si des parents qui s'opposent à l'ÉS avaient eu recours à plus de communication concernant les ateliers dispensés à l'école (par ex. : la date de ceux-ci), ils auraient certainement évité d'amener leur enfant à l'école cette journée-là. Cela pose finalement une contradiction et plus largement un dilemme entre le fait de renseigner les



parents sur les ateliers d'ÉS dispensés en classe. Toutefois, on remarque à travers nos résultats qu'ils ont besoin d'être informés des *contenus* d'ÉS ce qui leur permettrait de se sentir rassurés, et qu'une fois rassurés, l'opposition n'aurait plus lieu d'être. Cet aspect demeure central. En effet, on peut supposer, voire espérer, que plus les parents seront rassurés par rapport à l'ÉS, moins il y aura le souhait de retirer leur enfant des ateliers puisqu'ils auront eu les informations nécessaires pour connaître les contenus dispensés et être en mesure par la suite d'en discuter avec leur enfant.

#### 6.6.4.2 Recommandations

Selon la Fédération du Québec pour le planning des naissances (2018) « il est nécessaire d'impliquer et de dûment informer les parents et les familles dans le processus de mise en œuvre concrète des apprentissages » (p.8). Dans cette perspective, il serait recommandé de renforcer la communication concernant l'ÉS. Cela fait écho à une étude qui révèle la nécessité de trouver des moyens novateurs pour établir un dialogue sur le dossier de l'ÉS entre l'école, les parents et les enfants (Mulholland *et al.*, 2021). Cela souligne l'importance d'établir une collaboration, car la collaboration de l'école avec les familles est un élément important favorisant l'implantation d'une démarche d'ÉS (McKay *et al.*, 2014). Cela dit, chaque école établit déjà des canaux de communication avec les parents par l'intermédiaire du conseil d'établissement, d'abord, mais aussi à l'aide de différents comités. De plus, les enseignant·e·s sont en contact avec eux pour faire le suivi académique des élèves et aussi, lors des rencontres des parents. Il existe aussi des moyens de communiquer, comme l'agenda de l'élève, par exemple. Il nous apparaît pertinent, constructif et novateur d'envisager d'établir un comité portant spécifiquement sur l'ÉS, notamment avec la collaboration du conseiller ou de la conseillère pédagogique en charge du dossier d'ÉS.

### 6.6.5 Formation adéquate et de stabilité du personnel scolaire responsable de l'ÉS

#### 6.6.5.1 Besoins des parents

Des parents ont souligné que l'apport de personnel spécialisé les rassurerait puisque selon ces parents, les spécialistes seraient plus à même de répondre aux questions des enfants portant sur la sexualité. Par extension, derrière cette idée de personnel spécialisé, il y a l'idée que ce personnel ait des connaissances plus importantes en ce qui concerne la sexualité et le développement psychosexuel des enfants, incluant des capacités de déceler si certains enfants dans la classe pourraient être victimes de violences sexuelles.

Le manque de stabilité du personnel scolaire, surtout en contexte pandémique, a été perçu comme un facteur qui ne permettrait pas d'assurer un certain suivi en ce qui concerne l'ÉS, d'autant plus que la proximité du lien entre la personne qui anime et les élèves qui assistent à l'atelier, constitue un élément favorable pour le bon déroulement et l'implantation d'une démarche d'ÉS (Manseau *et al.*, 2005) et ce, encore bien davantage au primaire. Notons à cet effet que la pénurie d'enseignant·e·s (Chartrand et Paret, 2023) constitue une limite objective qui entrave profondément la relation avec l'école et qui ébranle la confiance des parents quant à la capacité des enseignant·e·s à dispenser l'ÉS à leurs enfants.

#### 6.6.5.2 Recommandations

S'assurer que le personnel scolaire ait accès à des formations en lien avec l'ÉS. Car « si les enfants et les jeunes cherchent souvent des informations sur le sexe, la sexualité et les relations interpersonnelles auprès de leurs pairs ou sur Internet, il est prouvé que l'éducation sexuelle dispensée par des adultes dignes de confiance et formés est plus efficace pour promouvoir des comportements sexuels sains » (UNESCO, 2018, p.21, cité dans FQPN, 2018). Plus spécifiquement, il serait pertinent de former systématiquement le personnel scolaire sur la posture à adopter en ÉS, empreinte des valeurs véhiculées d'une démarche d'ÉS, de s'assurer que les formations soient également dispensées spécifiquement sur les contenus obligatoires en ÉS et que celles-ci s'inscrivent dans une démarche de formation continue pour permettre des mises à jour sur les nouvelles réalités sociosexuelles. Cette posture permettrait de privilégier l'adoption d'attitudes et de comportements spécifiques de la part de l'enseignant·e ou de l'intervenant·e afin de favoriser l'instauration d'un « climat sain, respectueux et sécuritaire qui contribuera au bien-être des jeunes du groupe lors de la réalisation d'actions sur différents thèmes en lien avec la sexualité » (SexoClic 2019, p.1).

Pour enrichir cette posture d'intervention, on recommande d'appliquer une démarche de réflexion, comme le positionnement situé qui va « questionner le positionnement de la personne qui parle » (Blais *et al.*, 2019, p.8). Partant des travaux de féministes à l'origine de cette théorie, le positionnement situé permet de favoriser une démarche de réflexion en se questionnant non seulement sur la position individuelle mais également sur la place que la personne occupe dans un processus d'observation et de réflexion (Blais *et al.*, 2019). Le positionnement social de cette

même personne, tout comme les « conditions économiques ou encore géographiques » (p.8) sont également à considérer puisque celles-ci influencent l'objet d'étude tout comme l'analyse (Blais *et al.*, 2019). Plus concrètement, en contexte d'ÉS avec des élèves immigré·e·s (toutes origines confondues) on recommande que l'intervention se fasse en gardant toujours en tête que les élèves ont sans doute un autre positionnement individuel et social que la personne qui dispense le contenu.

Enfin, notons que pour bon nombre de besoins que l'on retrouve dans notre analyse, des actions ont été mises en place par le ministère de l'Éducation lors de son déploiement, à partir de 2018. Mentionnons, par exemple, des informations mises en ligne sur le site du ministère, des formations proposées par le ministère de l'Éducation s'adressant aux porteurs de dossiers (p. ex. : conseillers·ères pédagogiques qui pour certain·e·s sont sexologues de formation); des formations offertes au sein des Centres de services scolaires (CSS) pour le personnel scolaire quant à la posture à adopter et l'aisance à développer. De plus, toujours au sein des CSS, des formations sur les contenus à proprement parler ont été organisées. Plus spécifiquement, au sein de certains établissements scolaires, des comités ÉS se sont constitués pour coordonner la planification et l'animation des ateliers. Certaines fois, des rencontres avec des parents ont été organisées pour informer. De plus, le service national du RÉCIT (site web créé suite à la collaboration entre les centres de services scolaires du Québec, LEARN, et le service national du Récit; <https://www.educationsexualite.recitdp.qc.ca/>), dans le domaine du développement de la personne, propose des outils en lien à l'ÉS pour toutes les personnes qui œuvrent au sein de l'ÉS.

Notons toutefois que le déploiement et les moyens mis en place peuvent être très inégaux d'un CSS à un autre et par ricochet, d'un établissement scolaire à un autre—ce qui pourrait expliquer pourquoi les parents de notre étude ne connaissaient simplement pas ces outils de référence. Le fait que ces parents, pourtant tous installés au Québec au moment de l'implantation des contenus obligatoires d'ÉS en 2018, mentionnent avoir des craintes quant aux contenus obligatoires qui ne sont pas réellement fondées sur ces contenus, identifie un levier d'action important de la part du ministère de l'Éducation, d'une part, et des CSS et des écoles, d'autre part. Cela réitère l'importance de la collaboration école-famille, surtout dans un contexte d'immigration, et encore plus en lien avec l'ÉS.

Enfin, comme déjà mentionné le nouveau programme d'études de CCQ, déjà implanté de manière facultative dans plusieurs établissements scolaires en 2023-2024 et de manière obligatoire pour l'année 2024-2025 (MEES, 2023b), englobera l'ÉS pour le primaire et pour le secondaire excepté pour les élèves de 3<sup>e</sup> secondaire puisqu'ils ne recevaient pas de cours d'ECR et donc par extension, ne recevront pas de cours du nouveau programme CCQ non plus. Pour le moment, les contenus obligatoires d'ÉS de 3<sup>e</sup> secondaire sont dispensés. Sur le site du ministère, il est indiqué que « Le contenu de formation intègre dans une thématisation générale les thèmes soumis à la consultation publique de 2020 (participation citoyenne et démocratie, éducation juridique, écocitoyenneté, **éducation à la sexualité**, développement de soi et des relations interpersonnelles et citoyenneté numérique). Des savoirs relatifs aux compétences, au dialogue et à la pensée critique sont également intégrés aux contenus de formation » (MEES, 2023b).

## 6.7 Contribution de cette étude

Cette recherche exploratoire a permis dans un premier temps de documenter un sujet qui, à notre connaissance, au Québec, n'a pas été exploré à ce jour, à savoir les besoins des parents immigrés issus de la communauté maghrébine en lien avec l'ÉS en milieu scolaire au primaire. Notre étude exploratoire a permis de documenter ce sujet dans le but d'améliorer les connaissances et plus spécifiquement la compréhension de la perception des parents immigrés issus de la communauté maghrébine en ce qui a trait à l'ÉS au primaire. De plus, les résultats de notre étude ont permis de faire ressortir certains besoins qui, s'ils étaient pris en considération, pourraient sans doute favoriser la mise en place d'une démarche d'ÉS au sein d'un établissement scolaire, au primaire, dans un contexte multiethnique, entre autres, ce qui en soi constitue un apport intéressant. Ultiment, les pistes d'action que nous recommandons peuvent représenter des façons d'aller rejoindre ces parents. De plus, au sein même des établissements scolaires, cela renseigne sur la manière d'appréhender et de favoriser la collaboration avec les parents d'origine multiethnique et plus spécifiquement encore, ceux appartenant à la communauté maghrébine. Les parents de notre étude ont démontré combien ils sont attachés à une collaboration école-famille et déplorent, dans un même temps, le manque de collaboration. Par exemple, l'expérience des parents a permis de constater qu'il serait nécessaire de mettre en place des séances d'informations en début d'année scolaire afin de présenter l'ÉS et les contenus qui s'y rattachent.

De plus, ces données nous donnent à réfléchir à l'élaboration de contenus d'ÉS et à la manière d'aborder certains thèmes qui se logent dans ces contenus. En effet, le thème de l'homosexualité, mais également celui de la pudeur ou encore de l'égalité des genres, sont trois thèmes qui ressortent dans l'étude comme étant sensibles, sujets à réactions puisqu'ils viennent toucher des valeurs personnelles qui prennent racine dans des croyances religieuses ou culturelles. Au lieu d'éviter ces échanges sur des sujets sensibles, voire épineux, il est intéressant de se permettre d'en discuter, d'échanger les points de vue, de travailler sur les fausses croyances, car cela permet de démystifier tout autant que de rassurer. Informer, expliquer, créer des partenariats avec ces parents vont permettre donc de les rassurer et rendre possible une meilleure collaboration, et ce, toujours dans l'intérêt des enfants. Notre étude suggère que les parents mieux informés semblent plus favorables à ce qu'une démarche d'ÉS soit déployée au sein de l'établissement scolaire de leurs enfants, ce qui en soi constitue une piste d'intervention précieuse lors de la mise en place de démarches d'ÉS en contexte multiethnique.

## 6.8 Limites

Une première limite est la taille de l'échantillon. Il est à souligner que malgré une campagne de recrutement soutenue, peu de participant·e·s ont fait valoir leur intérêt à y participer. Le contexte pandémique y a joué un rôle non négligeable, mais également le thème du projet de la recherche. Comme il s'agit d'une analyse de besoins et que l'on vient questionner leurs perceptions sur l'ÉS, il se peut que le thème ait été un frein pour le recrutement puisqu'il s'agit d'un sujet sensible, comme nous avons pu le vérifier lors de nos entrevues. La sexualité n'est pas un sujet nécessairement aisé pour les parents, y compris pour ceux de la communauté maghrébine. De ce fait, cela implique que ceux qui ont accepté de participer à cette étude démontraient non seulement un intérêt pour le sujet, mais possiblement une plus grande ouverture par rapport à ce thème. Malgré sa petite taille, l'échantillon demeure relativement diversifié.

De plus, dans le questionnaire socio-démographique, il y eut une erreur concernant les tranches d'âge proposées à nos parents participants puisque celles-ci se chevauchaient. Il aurait été nécessaire de proposer des âges allant de 25 ans à 50 ans sans les regrouper par tranches (de 25-30 ans, 30-35 ans, etc.) afin de ne pas permettre à ce qu'un âge (par ex. : 30 ans), se retrouve dans deux catégories induisant ainsi une confusion concernant l'âge de nos parents participants. En ce

sens, cette donnée apporte une idée approximative de l'âge de nos participant.es et ne peut pas être considérée comme fiable, ce qui en constitue une limite.

De plus, le fait que tous les parents ont été recrutés à Montréal ou dans les proches environs constitue un biais de représentativité par rapport aux autres régions du Québec. Malgré cela, il est à noter que notre échantillon, semble représentatif d'un certain continuum de points de vue qui va d'un côté plus libéral à un autre, plus conservateur, en étant traversé par des points de vue qui se situent plus au milieu de ces deux extrêmes. En ce sens, notre échantillon représentait une variété de points de vue malgré son nombre restreint (n=5). Nous avons aussi eu la chance de pouvoir recruter deux hommes et trois femmes ce qui permet un éclairage varié sur la perception que des parents peuvent avoir sur l'ÉS puisque celui-ci est constitué de « pères » et de « mères ». Toutefois, tous les parents qui ont participé à l'étude détenaient un diplôme universitaire, ce qui rendait l'échantillon homogène par rapport à cette caractéristique.

On peut également avancer qu'il y a eu de la part des participant.e.s un biais de désirabilité sociale qui se définit comme le fait de se présenter de façon favorable à autrui (Chung et Monroe, 2003). Toutefois, afin de limiter ce biais, les participant.e.s ont tous et toutes été sollicités à s'exprimer librement, sans peur du jugement, en leur précisant qu'il n'y avait pas de bonnes ou de mauvaises réponses. De plus, à chaque début d'entrevue, les règles d'usages liées à la confidentialité et au traitement des données leur étaient rappelées.

Une limite s'inscrit dans les origines de la candidate à la maîtrise. En effet, bien qu'étant elle-même immigrée, ses origines ne sont pas maghrébines donc elle n'appartient pas à la communauté maghrébine. Bien que cette étude ait été menée de façon éthique et bienveillante, avec le souci que les participant.e.s se sentent à l'aise de répondre aux questions et de donner leur point de vue, l'hypothèse peut être amenée que si la candidate à la maîtrise avait été d'origine maghrébine, les propos des participant.e.s auraient été davantage développés, puisque les participant.e.s se seraient peut-être sentis encore plus en confiance par le fait même de partager la même culture voire les mêmes croyances que l'intervieweuse ou, à tout le moins, de saisir leur portée.

Enfin, il y avait une question dans notre schéma d'entrevue qui abordait l'aisance à parler de sexualité avec leur propre enfant mais les résultats n'ont pas pu faire l'objet d'une présentation, étant donné la quantité et la qualité des témoignages quant aux thèmes abordés dans ce mémoire.

## 6.9 Pistes de recherche futures

Au regard des limites mentionnées ci-dessus, une autre étude avec un échantillon de parents plus probant serait indiquée. De plus, un échantillon de parents qui ne seraient pas issus de l'immigration (parents québécois) ou n'appartiendraient pas à la communauté maghrébine (parents immigrés de provenance autre que le Maghreb), serait également une piste de recherche intéressante à explorer pour permettre de comparer ces groupes en ce qui concerne leur perception de l'ÉS et de la collaboration école-famille dans le dossier de l'ÉS. Cela permettrait de comparer et de discriminer les avis de façon à mieux sensibiliser et répondre, le cas échéant, aux besoins de certains parents, de façon adaptée à leurs origines et à leur statut migratoire.

Une piste à explorer lors de recherches futures serait également d'introduire différents acteurs du milieu scolaire afin de dégager des pistes d'intervention communes en ce qui concerne la collaboration-école-famille dans le dossier de l'ÉS. Cela permettrait, entre autres, d'uniformiser les pratiques ou bien de les rendre plus spécifiques à un groupe ou à un autre. Puisqu'il s'agit d'une recherche exploratoire et que celle-ci se fonde sur l'idée d'explorer un phénomène pas ou peu exploré, donc faisant partie d'une approche de recherche initiale, il y aurait la nécessité de poursuivre le projet pour une recherche approfondie sur le même thème.

Enfin, l'angle quant au fait de sensibiliser les parents sur le bien-fondé d'une démarche d'ÉS positionne l'étude dans une volonté de favoriser l'adhésion des parents immigrés issus de la communauté maghrébine à l'ÉS telle que pensée et proposée au Québec. Toutefois, il aurait sans doute été aussi intéressant de réfléchir de manière critique au programme d'ÉS et de se questionner si le programme est capable de rejoindre et de répondre aux attentes des parents issus de la communauté maghrébine afin d'y introduire une dimension interactive entre l'individu ou groupe de personnes immigrées avec la société d'accueil (Bourhis et al., 1997 ; Bourhis et Bougie, 1998). Cela permettrait ainsi de souligner l'influence importante que peut avoir la société d'accueil sur le processus d'acculturation des individus ou groupes d'individu ayant immigré (Berry, 2005).

## CONCLUSION

Le but de la présente recherche était d'analyser les besoins des parents immigrés, issus de la communauté maghrébine concernant l'ÉS en milieu scolaire, au primaire. Somme toute, malgré les limites soulevées, les résultats issus des entrevues individuelles semi-dirigées de cette étude exploratoire font ressortir 1). **Le besoin d'être rassurés quant à la démarche d'ÉS prévue au primaire** qui se décline par acquérir des connaissances sur la sexualité des enfants et sur les contenus obligatoires en ÉS et 2). **Le besoin d'être impliqués quant à une démarche d'ÉS au sein de l'établissement scolaire que fréquente leur enfant.** Cette étude permet d'identifier un besoin qu'ont les parents sur le fait d'avoir plus de connaissances non seulement sur la sexualité des enfants (développement psychosexuel), mais également sur les contenus obligatoires d'ÉS. Nous l'avons observé, le fait que des parents soient informés permet une meilleure appréhension du sujet et des thèmes d'ÉS. Cette nouvelle connaissance acquise, donnée sous forme d'informations synthétisées, a permis de rassurer et démystifier certaines croyances liées à la méconnaissance des parents de notre étude. Dans cette même idée, connaître les contenus d'ÉS permet aussi aux parents d'être rassurés sur l'aspect universel que promeuvent les valeurs d'ÉS. Notons que l'accent a été mis sur le besoin d'établir une meilleure collaboration avec l'école de façon générale et plus spécifiquement sur le dossier de l'ÉS et d'instaurer des moyens de communication pour renforcer cette collaboration. Enfin, en ce qui concerne le personnel scolaire, cette étude fait ressortir le besoin que le personnel scolaire qui prend en charge l'animation des contenus d'ÉS soit des spécialistes, ce qui assurerait qu'ils détiennent plus de connaissances sur le sujet et une posture professionnelle qui répondrait mieux aux besoins des enfants lors de ces ateliers.

Ces aspects sont d'autant plus pertinents puisqu'à la rentrée scolaire la plus récente au moment de la publication de ce mémoire (2023-2024), le nouveau programme de CCQ (MEES, 2023) sera implanté de façon facultative et de manière obligatoire pour la rentrée (2024-2025) au primaire et au secondaire. Il remplacera le cours d'ECR et intégrera les contenus d'ÉS à même ce programme d'études, excepté pour les élèves de 3<sup>e</sup> secondaire (qui ne suivent pas ce cours).



Pour terminer, nous l'avons observé tout au long de cette étude, l'ÉS implique un ensemble d'acteurs (parents, élèves, mais également « le personnel enseignant, le personnel professionnel et le personnel de soutien des réseaux de l'éducation et de la santé et des services sociaux »; Duquet, 2003, p.34). Il est donc important et nécessaire que ceux-ci bénéficient des moyens pour mettre en place des initiatives qui permettraient à ce que tous les acteurs concernés puissent jouer leur rôle, ce qui permettrait ultimement à ce que tous les élèves scolarisés dans les établissements publics bénéficient d'ateliers d'ÉS.

## ANNEXE A

### LETTRE EXPLICATIVE DU PROJET DE RECHERCHE AUX FUTURS PARENTS PARTICIPANTS

Madame, Monsieur,

La présente lettre est pour solliciter votre participation à un projet de recherche qui s'inscrit dans le cadre d'une maîtrise en sexologie, en recherche-intervention dans le domaine de l'éducation à la sexualité et qui a pour objectif « *d'analyser les besoins des parents issus de la communauté maghrébine concernant l'éducation à la sexualité en milieu scolaire, au primaire* ».

En effet, depuis la rentrée scolaire de 2018, le gouvernement a souligné que l'éducation à la sexualité était obligatoire dans le milieu scolaire et s'articulait sous forme de contenus obligatoires que les enseignants ou le personnel scolaire avaient la responsabilité de dispenser. Certains parents y sont favorables, alors que d'autres moins ou se questionnent encore... La collaboration des parents sur le dossier de l'éducation à la sexualité est fortement souhaitée pour favoriser l'implantation de celle-ci et permettre ainsi à ce que les élèves du primaire puissent en bénéficier.

Dans cette perspective, une connaissance de ces besoins permettra sans doute d'avoir un portrait des perceptions des parents issus de l'immigration concernant l'éducation à la sexualité, de trouver des pistes d'intervention afin de favoriser une collaboration famille-école sur ce dossier.

La direction du Centre communautaire a été contactée par téléphone pour les informer du projet de cette étude et de la démarche. Elle a donné son accord pour diffuser une affiche de recrutement sur leurs réseaux sociaux. Suite à cette diffusion, les parents intéressés à participer pourront rentrer en contact avec l'étudiante à la maîtrise via une adresse courriel dédiée au projet.

La démarche prévue consiste à rencontrer virtuellement (par vidéoconférence) les parents volontaires, aux heures qui leur conviendront, pour participer à une entrevue d'environ 60 minutes portant sur l'analyse de besoins des parents issus de la communauté maghrébine concernant l'éducation à la sexualité en milieu scolaire, au primaire. Si vous consentez à participer à cette étude, vous ne devez rien entreprendre si ce n'est de signer le présent formulaire afin de donner votre consentement pour y participer.

Votre participation à cette étude est totalement volontaire et si vous refusez d'y participer, ça n'entraînera aucun désagrément pour vous. D'ailleurs, vous pouvez vous retirer à tout moment durant l'étude. Toutes les réponses fournies demeureront confidentielles et anonymes : ni votre nom ni aucune autre information privée ou personnelle vous concernant et permettant de vous identifier ne seront cités dans l'étude. De plus, seules l'étudiante à la maîtrise et sa directrice de recherche auront accès aux données qui seront par la suite analysées pour la durée de l'étude. Par la suite, toutes les informations recueillies pour cette étude seront détruites.

Par souci éthique, il importe de vous aviser des avantages et des inconvénients de participer à une telle étude. Un des avantages sera de vous permettre de donner votre avis sur le dossier de

l'éducation à la sexualité et de faire des recommandations. Cette étude va permettre de documenter les besoins des parents issus de la communauté maghrébine concernant le dossier de l'ÉS, en milieu scolaire. De plus, elle va permettre d'avoir un portrait des enjeux rencontrés par des parents issus de l'immigration concernant le dossier de l'éducation à la sexualité en milieu scolaire afin de permettre de documenter les besoins des parents pour favoriser une collaboration famille-école sur ce dossier.

Cependant, comme les questions auxquelles vous devrez répondre sont personnelles et touchent l'éducation à la sexualité, il est possible que cela puisse soulever des questionnements. Si c'était le cas, soyez assurés.es que la candidate à la maîtrise, répondra à toutes vos questions. Enfin, cela pourrait aussi raviver des souvenirs à des épreuves liées à la sexualité. Dans un cas pareil, sachez qu'un soutien sera mis à votre disposition et que des ressources vous seront indiquées.

Pour terminer, la diffusion des résultats se fera sous forme d'un mémoire et éventuellement de présentations lors de conférences.

Si vous avez des questions ou des commentaires au sujet de cette étude, n'hésitez pas à communiquer avec Virginie Fluckiger, étudiante à la maîtrise en sexologie ou Francine Duquet, professeure au Département de sexologie de l'Université du Québec à Montréal.

Merci à l'avance de votre collaboration.

Virginie Fluckiger  
Étudiante à la maîtrise en sexologie-UQAM.  
[Fluckiger.virginie@courrier.uqam.ca](mailto:Fluckiger.virginie@courrier.uqam.ca)  
(514) 585-5185

Sous la direction de Mme Francine Duquet, Ph.D.  
Professeure au département de sexologie-UQAM  
[duquet.francine@uqam.ca](mailto:duquet.francine@uqam.ca)  
(514) 987-3000 poste 4465

## ANNEXE B

### FORMULAIRE D'INFORMATION ET DE CONSENTEMENT



---

### FORMULAIRE D'INFORMATION ET DE CONSENTEMENT

---

#### Titre du projet de recherche :

« *Analyse de besoins des parents immigrés, issus de la communauté maghrébine concernant l'éducation à la sexualité en milieu scolaire, au primaire* »

Madame,

La présente lettre est pour solliciter votre participation à un projet de recherche qui s'inscrit dans le cadre d'une maîtrise en sexologie en recherche-intervention à l'Université du Québec à Montréal (UQAM) et qui a pour objectif « *d'analyser les besoins des parents issus de la communauté maghrébine, concernant l'éducation à la sexualité en milieu scolaire, au primaire* ».

#### *Problématique*

En effet, depuis la rentrée scolaire de 2018, le gouvernement québécois a souligné que l'éducation à la sexualité était obligatoire dans le milieu scolaire et s'articulait sous forme de contenus obligatoires dont les enseignants ou plus largement, le personnel scolaire avait la responsabilité de dispenser. Or, la littérature souligne que certains parents y seraient favorables, alors que d'autres moins ou se questionnent encore... La collaboration des parents sur le dossier de l'éducation à la sexualité est fortement souhaitée pour favoriser l'implantation de celle-ci et permettre ainsi à ce que les élèves du primaire puissent en bénéficier.

Dans cette perspective, avoir un portrait des perceptions et des besoins des parents immigrés, concernant l'éducation à la sexualité, permettra de trouver des pistes d'intervention afin de favoriser une collaboration famille-école sur ce dossier.

#### *Procédure*

L'étudiante a diffusé l'affiche de recrutement dans différents milieux (notamment Centres communautaires) ainsi qu'informé du projet et de la démarche, à différents acteurs œuvrant dans des milieux avec des personnes immigrées, dont certaines, issues de la communauté maghrébine. Suite à ces démarches effectuées, les parents intéressés à participer pourront rentrer en contact avec l'étudiante à la maîtrise via son adresse courriel.

La démarche prévue consiste à rencontrer virtuellement ou en présentiel, les parents volontaires, aux heures qui leur conviendront, pour participer à une entrevue d'environ 60 minutes portant sur *l'éducation à la sexualité en milieu scolaire, au primaire*. Si vous consentez à participer à cette étude, vous serez invité à signer le formulaire afin de donner votre consentement pour y participer.

Votre participation à cette étude est totalement volontaire. D'ailleurs, il est possible de se retirer à tout moment durant l'étude sans que cela n'entraîne aucun désagrément pour vous. Toutes les réponses fournies demeureront confidentielles et anonymes : ni votre nom ni aucune autre information permettant de vous identifier ne seront cités dans l'étude. De plus, seules l'étudiante à la maîtrise et sa directrice de recherche auront accès aux données qui seront par la suite analysées pour la durée de l'étude. Par la suite, toutes les informations recueillies pour cette étude seront détruites.

#### *Avantages et inconvénients*

Par souci éthique, il importe de vous aviser des avantages et des inconvénients de participer à une telle étude. Un des avantages sera de vous permettre de donner votre avis sur le dossier de l'éducation à la sexualité et de faire des recommandations. Cette étude va permettre de documenter les besoins des parents issus de l'immigration, de la communauté maghrébine plus précisément concernant le dossier de l'ÉS, en milieu scolaire. De plus, elle va permettre d'avoir un portrait des enjeux rencontrés par des parents issus de l'immigration, concernant le dossier de l'éducation à la sexualité en milieu scolaire afin de permettre de documenter les besoins des parents pour favoriser une collaboration famille-école sur ce dossier.

Cependant, comme les questions auxquelles vous devrez répondre touchent l'éducation à la sexualité, il est possible que cela puisse soulever des questionnements. Si c'était le cas, soyez assurés que la candidate à la maîtrise répondra à toutes vos questions. Enfin, cela pourrait aussi raviver des souvenirs à des épreuves liées à la sexualité. Dans un pareil cas, sachez qu'un soutien sera mis à votre disposition et que des ressources vous seront indiquées.

Pour terminer, la diffusion des résultats se fera sous forme d'un mémoire et éventuellement de présentations lors de conférences.

Si vous avez des questions ou des commentaires au sujet de cette étude, n'hésitez pas à communiquer avec Virginie Fluckiger, étudiante à la maîtrise en sexologie ou Francine Duquet, professeure au Département de sexologie de l'Université du Québec à Montréal.

Merci à l'avance de votre précieuse collaboration.

Virginie Fluckiger  
Candidate à la maîtrise en sexologie-UQAM  
[fluckiger.virginie@courrier.uqam.ca](mailto:fluckiger.virginie@courrier.uqam.ca)  
(514) 585-5185

Sous la direction de  
Francine Duquet, Ph. D.  
Professeure, Département de sexologie-  
UQAM  
[duquet.francine@uqam.ca](mailto:duquet.francine@uqam.ca)  
(514) 987-3000 poste 4465

## Consentement du/de la participant·e

*Par la présente, je reconnais avoir lu le présent formulaire d'information et de consentement. Je comprends les objectifs de cette entrevue et ce que ma participation implique. Je confirme avoir disposé du temps nécessaire pour réfléchir à ma décision d'y participer. Je reconnais avoir eu la possibilité de contacter les membres de l'équipe afin de poser toutes les questions concernant ma participation et que l'on m'a répondu 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 consens volontairement à participer à cette entrevue de recherche.*

---

Prénom Nom

---

Signature

## ANNEXE C

# TABLEAU SYNTHÈSE : THÈMES ET RÉSUMÉ DES CONTENUS EN ÉDUCATION À LA SEXUALITÉ

Tableau synthèse Thèmes et résumé des contenus en éducation à la sexualité											
Préscolaire	1 <sup>re</sup> année	2 <sup>e</sup> année	3 <sup>e</sup> année	4 <sup>e</sup> année	5 <sup>e</sup> année	6 <sup>e</sup> année	1 <sup>re</sup> secondaire	2 <sup>e</sup> secondaire	3 <sup>e</sup> secondaire	4 <sup>e</sup> secondaire	5 <sup>e</sup> secondaire
<p><b>Croissance sexuelle humaine et image corporelle</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>Parties du corps</li> <li>Expression de ses besoins et de ses sentiments</li> </ul>	<p><b>Globalité de la sexualité</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>Dimensions de la sexualité (corps, cœur, tête)</li> </ul>	<p><b>Croissance sexuelle humaine et image corporelle</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>Organes sexuels</li> <li>Appréciation de son corps et hygiène</li> </ul>	<p><b>Globalité de la sexualité</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>Dimensions de la sexualité (corps, cœur, tête et messages dans l'entourage)</li> </ul>	<p><b>Croissance sexuelle humaine et image corporelle</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>Principaux changements de la puberté</li> <li>Sentiments à l'égard du fait de grandir</li> </ul>	<p><b>Croissance sexuelle humaine et image corporelle</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>Changements psychologiques et physiques de la puberté</li> <li>Rôle de la puberté dans la croissance</li> </ul>	<p><b>Globalité de la sexualité</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>Dimensions de la sexualité (biologique, psychoaffective, socioculturelle, relationnelle et morale)</li> </ul>	<p><b>Globalité de la sexualité</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>Entrée dans l'adolescence</li> </ul>	<p><b>Vie affective et amoureuse</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>Relations amoureuses</li> <li>Défis des premières fréquentations</li> </ul>	<p><b>Identité, rôles, stéréotypes sexuels et normes sociales</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>Réflexion critique sur les représentations de la sexualité dans l'espace public</li> </ul>	<p><b>Vie affective et amoureuse</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>Reconnaissance des manifestations de violence</li> <li>Solutions pour prévenir ou faire face</li> </ul>	<p><b>Globalité de la sexualité</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>Bien vivre sa sexualité tout au long de sa vie</li> </ul>
<p><b>Grossesse et naissance</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>Étapes de la naissance</li> <li>Accueil du nouveau-né</li> </ul>	<p><b>Identité, rôles, stéréotypes sexuels et normes sociales</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>Rôles et stéréotypes sexuels</li> <li>Respect des différences</li> </ul>	<p><b>Vie affective et amoureuse</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>Relations interpersonnelles</li> <li>Expression de ses sentiments</li> </ul>	<p><b>Identité, rôles, stéréotypes sexuels et normes sociales</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>Stérotypes dans l'univers social et médiatique</li> <li>Influence des stéréotypes</li> </ul>	<p><b>Identité, rôles, stéréotypes sexuels et normes sociales</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>Établissement de rapports égaux</li> </ul>	<p><b>Agression sexuelle</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>Façon d'éviter ou de prévenir une agression sexuelle en contexte réel et virtuel</li> </ul>	<p><b>Croissance sexuelle humaine et image corporelle</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>Appropriation des changements pubertaires</li> <li>Image corporelle</li> </ul>	<p><b>Croissance sexuelle humaine et image corporelle</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>Bénéfices d'une image corporelle positive</li> <li>Influence des normes sur l'image corporelle</li> </ul>	<p><b>Violence sexuelle</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>Mythes et préjugés liés aux agressions sexuelles</li> <li>Notion de consentement</li> </ul>	<p><b>Vie affective et amoureuse</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>Bénéfices d'une relation amoureuse basée sur la mutualité</li> <li>Gérer sainement les conflits dans une relation amoureuse</li> </ul>	<p><b>Agir sexuel</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>Enjeux associés aux relations sexuelles à l'adolescence</li> <li>Bien vivre l'intimité affective et l'intimité sexuelle</li> </ul>	<p><b>Vie affective et amoureuse</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>Relations affectives et amoureuses significatives</li> </ul>
<p><b>Agression sexuelle</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>Indices pour reconnaître une situation d'agression sexuelle</li> <li>Dévolement à un adulte</li> </ul>	<p><b>Grossesse et naissance</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>L'ovule et le spermatozoïde</li> <li>Développement du fœtus</li> </ul>	<p><b>Agression sexuelle</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>Indices pour reconnaître différents types d'agressions sexuelles</li> <li>Façons de prévenir et de faire face</li> </ul>	<p><b>Vie affective et amoureuse</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>Représentations de l'amour et de l'amitié</li> <li>Attitudes et comportements dans les relations interpersonnelles</li> </ul>			<p><b>Identité, rôles, stéréotypes sexuels et normes sociales</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>Impacts du sexisme, l'homophobie et de la transphobie</li> <li>Respect de la diversité sexuelle et respect des droits</li> </ul>	<p><b>Identité, rôles, stéréotypes sexuels et normes sociales</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>Rôle de la puberté dans la consolidation de son identité</li> </ul>	<p><b>Agir sexuel</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>Agir sexuel à l'adolescence</li> <li>Respect de ses choix en matière d'agir sexuel</li> </ul>	<p><b>Vie affective et amoureuse</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>Désir et plaisir dans l'agir sexuel</li> <li>Facteurs influençant les relations sexuelles</li> </ul>	<p><b>ITSS et grossesse</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>Démarches à entreprendre après une relation non ou mal protégée</li> <li>Développement de comportements sexuels sécuritaires</li> </ul>	<p><b>ITSS et grossesse</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>Risques d'ITSS et de grossesse dans divers contextes de vie sexuelle active</li> <li>Enjeux éthiques</li> </ul>
						<p><b>Vie affective et amoureuse</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>Éveil amoureux et sexuel à la puberté</li> </ul>	<p><b>Vie affective et amoureuse</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>Attrance et sentiments amoureux</li> <li>Prise de conscience de l'orientation sexuelle</li> </ul>	<p><b>ITSS et grossesse</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>Importance de la santé sexuelle et reproductive</li> <li>Attitude favorable à l'utilisation d'une protection</li> </ul>	<p><b>ITSS et grossesse</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>Fonctionnement des méthodes de protection</li> <li>Développement de comportements sexuels sécuritaires</li> </ul>		

**ANNEXE D**  
**QUESTIONNAIRE**

**MERCI D'ÉCRIRE OU D'ENCERCLER VOTRE RÉPONSE**

<i>Renseignements généraux</i>	<b>Réponses</b>		
<i>Vous êtes</i> <i>Quel est votre âge ?</i>	Femme (F)	Homme (H)	Autre (A)
	25-30ans	30-35 ans	35-40 ans
	40-45 ans	45-50 ans	
<i>Quel est votre dernier niveau scolaire obtenu dans votre pays d'origine?</i>	Secondaire (S)	Collégial (C)	Universitaire (U)
<i>Quel est votre pays d'origine?</i>			
<i>Depuis combien de temps résidez-vous au Québec?</i>			
<i>Quel est votre statut d'immigration ?</i>	Citoyenne	Résidente Permanente	Demandeuse d'asile
	Autre		
<i>Quel est votre niveau en français</i>	Faible (F)	Moyen (M)	Élevé (E)
<i>Combien d'enfant(s) avez-vous ?</i>			
<i>Quel âge ont-ils?</i>			
<i>En quelle année scolaire sont-ils?</i>			



## ANNEXE E

### CANEVAS D'ENTREVUE

*Analyse des besoins des parents immigrés, issus de la communauté maghrébine concernant l'éducation à la sexualité en milieu scolaire au primaire ».*

#### **Introduction:**

- Accueillir la personne qui participe;
- Brève présentation de l'étudiante à la maîtrise en sexologie de l'UQAM responsable du projet de recherche et du projet : mentionner le but de l'entretien et ses objectifs;
- Rappeler les considérations éthiques et signatures du formulaire de consentement;
- Rappeler que l'entretien sera d'une durée d'environ 60 minutes;
- Rappeler le respect de l'anonymat et de la confidentialité;
- Rappeler que l'enregistrement ne servira qu'à l'analyse des données;
- Rappeler leur droit de choisir de répondre ou de ne pas répondre ou de cesser l'entretien en tout temps et sans préjudice;
- Demander aux personnes qui participent si elles ont des questions.

Bonjour,

Je tiens tout d'abord à vous remercier d'avoir accepté de participer à cette entrevue. Mon nom est Virginie Fluckiger et je suis étudiante à la maîtrise en sexologie. Je travaille actuellement sur une recherche qui a pour objectif d'analyser les besoins de parents immigrés issus de la communauté maghrébine concernant l'éducation à la sexualité en milieu scolaire, au primaire. L'entrevue va durer entre 45 minutes à une heure. Elle sera enregistrée.

Il est important de vous préciser que toutes les informations recueillies lors de cette entrevue demeureront confidentielles. C'est-à-dire que personne à part l'étudiante et sa directrice de recherche n'aura accès aux informations que vous avez partagées. De plus, aucune information pouvant permettre d'identifier un participant ou une participante ne sera diffusée. Sachez également que cette étude a été approuvée par le comité d'éthique de la recherche pour les projets étudiants impliquant des êtres humains de l'UQAM, qui s'assure que les droits des personnes qui participent à la recherche seront respectés (droit à la confidentialité, à arrêter en tout temps, à ne pas répondre à certaines questions, etc.)

Enfin, vous êtes invité·e à me partager vos réponses sur le sujet abordé. Il n'y a évidemment pas de bonnes ou de mauvaises réponses : il ne s'agit pas d'un test. Sentez-vous à l'aise de me dire simplement ce que vous pensez. Et si une question vous semble moins claire, n'hésitez pas à me le faire savoir pour que je puisse préciser certains éléments au besoin.

**GRILLE D'ÉVALUATION**  
**SCHÉMA D'ENTREVUE - THÈMES D'INTÉRÊT**

**A. Perception personnelle de l'éducation à la sexualité**

**1. Selon vous, en quoi consiste l'éducation à la sexualité ?**

*Questions de relance :*

- Selon vous, y a-t-il des valeurs à transmettre en éducation à la sexualité ?
  - Si oui, lesquelles ?
  - Sinon, pourquoi ?
- Êtes-vous à l'aise de parler de sexualité avec votre enfant ? Et/ou de répondre aux questions de votre enfant ?
  - Avez-vous déjà été amené·e à le faire ?
- Diriez-vous que votre éducation exerce une influence sur votre perception de l'ÉS ?
  - Si oui, en quoi ?
  - Pouvez-vous développer ?

**B. Perception personnelle de l'éducation à la sexualité à l'école**

**2. Comment réagissez-vous à l'idée que l'éducation à la sexualité soit dispensée dans les écoles primaires?**

*Questions de relance :*

- Si vous êtes favorable, pouvez-vous expliquer pourquoi ?
- Sinon, pouvez-vous expliquer pourquoi ?
- Comment vous sentez-vous par rapport au fait que l'enseignant·e au primaire (ou intervenant·e/infirmière) parle de sexualité avec votre enfant ? Ou réponde à ses questions ?

**C. L'éducation à la sexualité et les contenus obligatoires**

**3. Je vous propose de passer au travers des thèmes et des contenus obligatoires correspondant à l'année scolaire de votre enfant :**

(1<sup>re</sup> année = 3 thèmes; 2<sup>e</sup> année = 3; 3<sup>e</sup> année = 3; 4<sup>e</sup> année = 3; 5<sup>e</sup> année = 2; 6<sup>e</sup> année = 4.)

*Questions de relance :*

- Que pensez-vous des contenus abordés ?
- Selon vous, quel(s) thème(s) vous apparaissent utiles et nécessaires d'être abordés à l'école ?
- Y a-t-il des thèmes qui, selon vous, devraient être abordés différemment ?
- À l'inverse, y a-t-il des thèmes qui, selon vous, ne devraient pas être abordés auprès d'enfants au primaire, peu importe l'âge (ou le cycle) ?

**D. La collaboration famille-école sur le dossier de l'éducation à la sexualité**

- 4. Comment qualifieriez-vous la collaboration avec l'école en général?**
- 5. Comment qualifieriez-vous la collaboration avec l'école concernant l'éducation à la sexualité et l'application d'une telle démarche?**

*Questions de relance :*

- Si celle-ci est positive, comment expliquez-vous ?
- Selon vous, y a-t-il des obstacles ?
  - Si oui, lesquels ?
- Selon vous, qu'est-ce qui faciliterait cette collaboration ?
- Auriez-vous des recommandations à faire pour favoriser une collaboration école-famille dans le dossier de l'ÉS?

Pour terminer...

- 4. Y a-t-il d'autres points dont vous aimeriez parler, qui n'ont pas été abordés lors de cet entretien et qui concernent l'éducation à la sexualité au primaire ?**

**ANNEXE F**  
**CERTIFICAT D'APPROBATION ÉTHIQUE : RENOUELEMENT ET AVIS FINAL**  
**DE CONFORMITÉ**



No. de certificat : 2021-3425  
Date : 2023-02-04

**CERTIFICAT D'APPROBATION ÉTHIQUE**  
**RENOUELEMENT**

Le Comité d'éthique de la recherche pour les projets étudiants impliquant des êtres humains (CERPE FSH) a examiné le projet de recherche suivant et le juge conforme aux pratiques habituelles ainsi qu'aux normes établies par la *Politique No 54 sur l'éthique de la recherche avec des êtres humains* (avril 2020) de l'UQAM.

Titre du projet : Analyse des besoins des parents d'enfants au primaire issus de la communauté maghrébine face à l'éducation à la sexualité en milieu scolaire

Nom de l'étudiant : Virginie Flückiger

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

Direction(s) de recherche : Francine Duquet

**Modalités d'application**

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

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

**Le présent certificat est valide pour une durée d'un an à partir de la date d'émission.** Au terme de ce délai, un rapport d'avancement de projet doit être soumis au comité, en guise de rapport final si le projet est réalisé en moins d'un an, et en guise de rapport annuel pour le projet se poursuivant sur plus d'une année au plus tard un mois avant la date d'échéance (**2024-02-04**) de votre certificat. Dans ce dernier cas, le rapport annuel permettra au comité de se prononcer sur le renouvellement du certificat d'approbation éthique.

A handwritten signature in black ink, appearing to read 'Sylvie Lévesque'.

Sylvie Lévesque  
Professeure, Département de sexologie  
Présidente du CERPÉ FSH

### AVIS FINAL DE CONFORMITÉ

Le Comité d'éthique de la recherche pour les projets étudiants impliquant des êtres humains (CERPE FSH) a examiné le projet de recherche suivant et le juge conforme aux pratiques habituelles ainsi qu'aux normes établies par la *Politique No 54 sur l'éthique de la recherche avec des êtres humains* (avril 2020) de l'UQAM.

Titre du projet : Analyse de besoins des parents immigrés issus de la communauté maghrébine concernant l'éducation à la sexualité en milieu scolaire, au primaire

Nom de l'étudiant : Virginie Flückiger

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

Direction(s) de recherche : Francine Duquet

Merci de bien vouloir inclure une copie du présent document et de votre certificat d'approbation éthique en annexe de votre travail de recherche.

Les membres du CERPE FSH vous félicitent pour la réalisation de votre recherche et vous offrent leurs meilleurs voeux pour la suite de vos activités.



Sylvie Lévesque  
Professeure, Département de sexologie  
Présidente du CERPE FSH

## ANNEXE G

### ARBRE THÉMATIQUE POUR L'ANALYSE DE BESOINS DES PARENTS IMMIGRÉS ISSUS DE LA COMMUNAUTÉ MAGHRÉBINE

Nom	Fichiers	Références
1. Influence perception ÉS	0	0
1.1 Influence valeurs perso sur PÉS	2	4
1.2 Influence immigration sur PÉS	3	4
1.3 Influence culture PÉS	4	13
1.4 Influence religion PÉS	3	13
1.5 Influence éducation	3	7
1.6 Influence de la politique sur PÉS	1	2
1.A. Définition ÉS	4	5
1.A.A Valeurs transmettre en ÉS	5	8
1.A.B Aisance des parents à parler d'ÉS	5	10
1.A.C Perception des parents sur aisance enseign. à dispenser ateliers	1	1
2. Réaction parents face à ÉS	0	0
2.1 Réactions favorables ÉS	4	10
2.2 Réactions défavorables ÉS	4	14
2.3 Opposition active	2	3
2.3.1 Pétition	4	6
3. Perception impacts ÉS en regard dév. psychosexuel enfant	2	2
3.1 Impacts positifs	3	4
3.2 Impacts négatifs	1	4
4. Perception des critères nécessaires pour assurer mise en œuvre démarche ÉS de qualité de la part personnel scolaire	1	2
4.1 Implication-non implication	0	0
4.2 Présence de formation-absence de formation	4	5
4.3 Aisance avec l'ÉS-absence d'aisance	2	2
4.4 Personnel spécialisé pour animer ateliers	3	3
4.5 Stabilité au sein de l'établissement scolaire-remplaçante	2	2
4.6 Contexte Covid	3	3
4.7 Renseigner les parents sur l'ÉS	3	11
4.8 Importance contenus dispensés de façon linéaires	3	3
5. Perception pertinence contenus obligatoires en ÉS	3	5

5.1 Pertinence contenus oblig. 2e année	2	2
5.1.1 Adapté à l'âge et au dév. des enf auxquels il s'adresse	1	1
5.1.2 Inadapté à l'âge et au dév. des enfants auxquels il s'adresse	1	2
5.1.3 En lien avec intérêts des enfants	1	1
5.2 Pertinence contenus oblig. 3e année	3	8
5.2.1 Adapté à l'âge et au dév.. des enfants auxquels il s'adresse	1	1
5.2.2 Inadaptés à l'âge et au dév. des enfants	1	2
5.2.3 En lien avec intérêts des enfants	0	0
5.3 Pertinence contenus oblig. 5e année	2	4
5.3.1 Adapté à l'âge des enfants	2	3
5.3.2 Inadaptés à l'âge et au dév. des enfants	0	0
5.3.1 Adaptés à l'âge et au dév. des enfants auxquels il s'adresse	2	2
5.3.3 En lien avec intérêt des enfants	0	0
<hr/>		
6. Expériences de collaboration école-famille	4	10
6.1 Facteurs qui la favorisent	2	3
6.2 Obstacles à une collaboration	3	5
6.3 Conséquences manque-absence de collaboration	0	0
6.3.1 Du personnel scolaire	0	0
6.3.2 Des parents	0	0
6.4 Recommandations des parents sur collaboration	2	2
<hr/>		
7. Expériences collab. école-famille sur ÉS	4	9
7.1 Facteurs qui favorisent la collab.	3	6
7.2 Obstacles à une collab.	2	5
7.3 Conséquences du manque-absence de collab.	0	0
7.3.1 Du personnel scolaire	0	0
7.3.2 Des parents	0	0
7.4 Recommandations sur collaboration	4	8
<hr/>		

## BIBLIOGRAPHIE

- Action Canada for Sexual and Health Rights. (2021). *Together for Sex-Ed: Outcomes Report*. : [https://www.actioncanadashr.org/sites/default/files/2021-06/8286\\_AC\\_CSE-Convener-Report\\_EN\\_F\\_WEB%5B1%5D.pdf](https://www.actioncanadashr.org/sites/default/files/2021-06/8286_AC_CSE-Convener-Report_EN_F_WEB%5B1%5D.pdf)
- Agence de santé publique du Canada. (2008). *Lignes directrices canadiennes pour l'éducation en matière de santé sexuelle*. <https://www.canada.ca/content/dam/phac-aspc/migration/phac-aspc/publicat/cgshe-ldnemss/pdf/guidelines-fra.pdf>
- Al Zaabi, O., Heffernan, M., Holroyd, E. et Jackson, M. (2019). Islamic parents' attitudes and beliefs towards school-based sexual and reproductive health education programmes in Oman. *Sex Education*, 19(5), 534-550. <https://doi.org/10.1080/14681811.2018.1553708>
- Aouli, M. (2011). *Regards d'immigrantes musulmanes d'origine maghrébine sur l'école québécoise*. [Mémoire de maîtrise, Université du Québec à Montréal]. Archipel. <https://archipel.uqam.ca/4489/1/M12200.pdf>
- Athanases, S. Z. et Larrabee, T. G. (2003). Toward a consistent stance in teaching for equity: Learning to advocate for lesbian-and gay-identified youth. *Teaching and Teacher Education*, 19(2), 237-261. [https://doi.org/10.1016/S0742-051X\(02\)00098-7](https://doi.org/10.1016/S0742-051X(02)00098-7)
- Balter, A. S., van Rhijn, T. M. et Davies, A. W. (2016). The development of sexuality in childhood in early learning settings: An exploration of early childhood educators' perceptions. *Canadian Journal of Human Sexuality*, 25(1), 30-40. <https://doi.org/10.3138/cjhs.251-A3>
- Barr, E. M., Moore, M. J., Johnson, T., Forrest, J., & Jordan, M. (2014). New evidence: data documenting parental support for earlier sexuality education. *Journal of School Health*, 84(1), 10-17. <https://doi.org/10.1111/josh.12112>
- Belhassen-Maalaoui, A. (2008). *Au Canada entre rêve et tourmente : insertion professionnelle des immigrants*. Paris : L'Harmattan, 241 p.
- Bellakhdar, S. (2008). La prescription de la sexualité en Islam. *Topique*, 105(4), 105-116. <https://doi.org/10.3917/top.105.0105>
- Benoit, M., Rousseau, C., Ngirumpatse, P. et Lacroix, L. (2008). Relations parents immigrants-écoles dans l'espace montréalais : au-delà des tensions, la rencontre des rêves. *Revue des sciences de l'éducation*, 34(2), 313-332. <https://doi.org/10.7202/019683ar>
- Berglas, N. F., Jerman, P., Rohrbach, L. A., Angulo-Olaiz, F., Chou, C. P. et Constantine, N. A. (2016). An implementation and outcome evaluation of a multicomponent sexuality education program for high school students. *Sex Education*, 16(5), 549-567. <https://doi.org/10.1080/14681811.2015.1133408>



- Berry, J. W. et Sabatier, C. (2010). Acculturation, discrimination, and adaptation among second generation immigrant youth in Montreal and Paris. *International Journal of Intercultural Relations*, 34(3), 191-207. <https://doi.org/10.1016/j.ijintrel.2009.11.007>
- Berry, J. W., Phinney, J. S., Sam, D. L. et Vedder, P. (2006). Immigrant youth: Acculturation, identity, and adaptation. *Applied Psychology*, 55(3), 303-332. <https://doi.org/10.1111/j.1464-0597.2006.00256.x>
- Berry, J. W., Kim, U., Power, S., Young, M. et Bujaki, M. (1989). Acculturation attitudes in plural societies. *Applied Psychology*, 38(2), 185-206. <https://doi.org/10.1111/j.1464-0597.1989.tb01208.x>
- Berry, J. (1990). Psychology of acculturation. Dans J. Bernan (dir.), *Nebraska Symposium on Motivation: Cross-Cultural Perspectives* (p. 201-233). Lincoln University of Nebraska Press.
- Berry, J. W. (2005). Acculturation: Living successfully in two cultures. *International Journal of Intercultural Relations*, 29(6), 697-712. <https://doi.org/10.1016/j.ijintrel.2005.07.013>
- Berry, J. W. et Sam, D. L. (1997). Acculturation and adaptation. *Handbook of Cross-Cultural Psychology*, 3(2), 291-326.
- Bialystok, L. (2018). “My child, my choice”? Mandatory curriculum, sex, and the conscience of parents. *Educational Theory*, 68(1), 11-29. <https://doi.org/10.1111/edth.12286>
- Bialystok, L. (2019). Ontario teachers’ perceptions of the controversial update to sexual health and human development. *Canadian Journal of Education/Revue canadienne de l'éducation*, 42(1), 1-41. <https://www.jstor.org/stable/26756654>
- Bilge, S. (2010). « ... alors que nous, Québécois, nos femmes sont égales à nous et nous les aimons ainsi » : la patrouille des frontières au nom de l'égalité de genre dans une « nation » en quête de souveraineté. *Sociologie et sociétés*, 42(1), 197-226. <https://doi.org/10.7202/043963ar>
- Blais, M., Lampron, E. M., & Courcy, I. (2019, juillet). *Guide méthodologique du certificat et de la concentration de premier cycle en études féministes* (2e éd.). Institut de recherches et d'études féministes, Université du Québec à Montréal. [https://iref.uqam.ca/wp-content/uploads/sites/56/2022/04/version2\\_diffusion\\_04\\_2022.pdf](https://iref.uqam.ca/wp-content/uploads/sites/56/2022/04/version2_diffusion_04_2022.pdf)
- Blanchette, A. (2020). *Une vision bioécologique de la collaboration famille-école à partir du point de vue de parents d'élèves et d'enseignants de niveau primaire*. [Mémoire de maîtrise, Université du Québec à Chicoutimi]. Constellation. [https://constellation.uqac.ca/id/eprint/5436/1/Blanchette\\_uqac\\_0862N\\_10642.pdf](https://constellation.uqac.ca/id/eprint/5436/1/Blanchette_uqac_0862N_10642.pdf)
- Bornstein, M. H., Bohr, Y. et Hamel, K. (2020). Immigration, acculturation, and parenting. In Tremblay, R. E., Boivin, M., Peters, R. (Eds.) *Encyclopedia on early childhood development*. <https://www.child-encyclopedia.com/immigration/>

- Bourhis, R. Y. et Bougie, E. (1998). Le modèle d'acculturation interactif : Une étude exploratoire. *Revue Québécoise de Psychologie*, 19(3), 75–114.
- Bourhis, R. Y., Moïse, L. C., Perreault, S. et Senécal, S. (1997). Towards an interactive acculturation model: A social psychological approach. *International Journal of Psychology*, 32(6), 369–386. <https://doi.org/10.1080/002075997400629>
- Bourqia, R. (2020). Les méandres sémantiques de la pudeur : Réflexion sur la notion de la ḥchouma et le changement social dans la société marocaine. *Hesperis-Tamuda*, 55(3), 159-180. <https://www.hesperis-tamuda.com/Downloads/2020/fascicule-3/8.pdf>
- Bouteyre, E. (2004). *Réussite et résilience scolaires chez l'enfant de migrants* (Ser. Enfances. série psychologie et pédagogie). Dunod.
- Brabant, A. (2017) : L'immigration maghrébine à Montréal. <https://ville.montreal.qc.ca/memoiresdesmontrealais/annick-brabant>
- Bruce, C. (2021). Childhood sex education in Canada. *Canadian Journal of Family and Youth/ Journal Canadien de Famille et de la Jeunesse*, 13(3), 391-396. <https://doi.org/10.29173/cjfy29712>
- Bruneaud, J. F. (2005). *Chroniques de l'ethnicité quotidienne chez les maghrébins français*. L'Harmattan.
- Changkakoti, N. et Akkari, A. (2008). Familles et écoles dans un monde de diversité : au-delà des malentendus. *Revue des sciences de l'éducation*, 34(2), 419-441. <https://doi.org/10.7202/019688ar>
- Charette, J. et Kalubi, J.-C. (2017). Rapport à l'école de parents récemment immigrés : Contexte migratoire et représentations sociales. *Diversité urbaine*, 17, 73–94. <https://doi.org/10.7202/1047978ar>
- Chartrand, S.-G., Paret, M.-C. (2023, 6 mars). Briser le cercle vicieux. *La Presse*. [https://plus.lapresse.ca/screens/08ab54a8-7208-4baa-a83d-7f39d810f984%7C\\_0.html](https://plus.lapresse.ca/screens/08ab54a8-7208-4baa-a83d-7f39d810f984%7C_0.html)
- Chbat, M. (2018). Récits en mosaïque: analyse intersectionnelle des discours identitaires de femmes qui exercent de la violence. [Mémoire de maîtrise, Université de Montréal]. Papyrus. [https://papyrus.bib.umontreal.ca/xmlui/bitstream/handle/1866/19993/Chbat\\_Marianne\\_2017\\_these.pdf?sequence=4](https://papyrus.bib.umontreal.ca/xmlui/bitstream/handle/1866/19993/Chbat_Marianne_2017_these.pdf?sequence=4)
- Chung, J. et Monroe, G. S. (2003). Exploring social desirability bias. *Journal of Business Ethics*, 44(4), 291-302. <https://doi.org/10.1023/A:1023648703356>
- Cohen-Emerique, M. (1989). *Chocs de cultures, concepts et enjeux pratiques de l'interculturel*. L'Harmattan.

- Conseil de la famille et de l'enfance (2010). *Le Conseil de la famille et de l'enfance et après... Une mission essentielle à préserver*. Gouvernement du Québec.  
[https://www.mfa.gouv.qc.ca/fr/publication/Documents/cfe\\_memoire-cfe-mai2010-v2.pdf](https://www.mfa.gouv.qc.ca/fr/publication/Documents/cfe_memoire-cfe-mai2010-v2.pdf)
- Conseil de la famille et de l'enfance (2005). *Le rapport 2004-2005 sur la situation et les besoins des familles et des enfants*. Gouvernement du Québec.  
[https://www.mfa.gouv.qc.ca/fr/publication/Documents/cfe\\_rapport\\_COF0502.pdf](https://www.mfa.gouv.qc.ca/fr/publication/Documents/cfe_rapport_COF0502.pdf)
- Corngold, J. (2013). Moral pluralism and sex education. *Educational Theory*, 63(5), 461-482.  
<https://doi.org/10.1111/edth.12035>
- Coulombe, S. (2021). *Gestion des attentes : autodétermination et respect des traditions choisies chez des jeunes Québécois d'origine algérienne*. [Mémoire de maîtrise, Université de Montréal]. Papyrus. <https://doi.org/1866/25638>
- Courbot, C. (2000). De l'acculturation aux processus d'acculturation, de l'anthropologie à l'histoire: petite histoire d'un terme connoté. *Hypothèses*, 3, 121-129. <https://doi.org/10.3917/hyp.991.0121>
- Daher, A. (2000). La construction de l'islamité et l'intégration sociale des musulmans selon la perspective des leaders musulmans au Québec. *Cahiers de recherche sociologique*, 33, 149-180. <https://doi.org/10.7202/1002411ar>
- David, C., Lefebvre, H., Levert, M. et Pelchat, D. (2007). L'information en soutien à l'adaptation des parents d'enfants ayant une déficience: Une étude préliminaire. *Dialogue*, 177, 115-129. <https://doi.org/10.3917/dia.177.0115>
- Depauli, C. et Plaute, W. (2018). Parents' and teachers' attitudes, objections and expectations towards sexuality education in primary schools in Austria. *Sex Education*, 18(5), 511-526.  
<https://doi.org/10.1080/14681811.2018.1433650>
- De Repentigny-Corbeil, M. (2021). Discriminations intersectionnelles et stratégies identitaires : les vécus et perceptions des Marocain·e·s LGBTQ+ de première génération d'immigration à Montréal. *Alterstice*, 10(1), 57-68. <https://doi.org/10.7202/1084802ar>
- Desaulniers, M.-P. et Jutras, F. (2016). *L'éthique professionnelle en enseignement : fondements et pratiques* (2e éd.). Presses de l'Université du Québec.
- Descheneaux, J., Pagé, G., Piazzesi, C., Pirotte, M. et Fédération du Québec pour le Planning des naissances (2018). *Promouvoir des programmes d'éducation à la sexualité positive, inclusive et émancipatrice : méta-analyse qualitative intersectionnelle des besoins exprimés par les jeunes*. [Rapport de recherche]. Service aux collectivités de l'Université du Québec à Montréal et Fédération du Québec pour le planning des naissances.  
[https://sac.uqam.ca/upload/files/Rapport\\_de\\_recherche\\_v7LR\\_revise.pdf](https://sac.uqam.ca/upload/files/Rapport_de_recherche_v7LR_revise.pdf)

- Deschodt, G. (2010). La pudeur, un bilan. *Hypothèses*, vol. 13, n°1, p. 95-105.  
<https://doi.org/10.3917/hyp.091.0095>
- Deslandes, R. (2009). Travail social et collaboration entre l'école, les familles et la communauté : réflexions sur le chemin parcouru et voies de l'avenir. *Intervention, Revue de l'Ordre professionnel des travailleurs sociaux du Québec*, 131, 108-117.  
<http://www.acelf.ca/c/revue/pdf/Relationfamilleecole.pdf>
- Dion-Viens, D. (2018, 22 août). Pas facile d'obtenir des exemptions pour l'éducation à la sexualité. *Le journal de Montréal*, Éducation.  
<https://www.journaldequebec.com/2018/08/22/leducation-a-la-sexualite-obligatoire-pour-les-eleves>
- Direction des communications du ministère de la Santé et des Services sociaux. (2008). *Entre les transformations, les frissons, les passions et toutes les questions : petit guide à l'usage des parents pour discuter de sexualité avec leur adolescent* (2<sup>e</sup> éd.).  
<https://numerique.banq.qc.ca/patrimoine/details/52327/2403869>
- Dixon-Mueller, R. (2010). International Technical Guidance on Sexuality Education: An evidence-informed approach for schools, teachers and health educators. *Studies in Family Planning*, 41(2), 159–162. <http://www.jstor.org/stable/25681359>
- Ducharme, J. F. (2019, 20 mars). *Éducation à la sexualité : un nouveau programme vise à outiller les personnes qui interviennent dans les écoles primaires et secondaires*. Actualités UQAM. <https://www.actualites.uqam.ca/2019/education-sexualite-nouveau-programme-milieu-scolaire>
- Duquet, F. (2003). *L'éducation à la sexualité dans le contexte de la réforme de l'éducation. Outils pour l'intégration de l'éducation à la sexualité dans la réforme de l'éducation*.  
<https://publications.msss.gouv.qc.ca/msss/fichiers/2003/03-education-sexualite.pdf>
- Duquette, P. (2019, 4 novembre). Les eaux mouvantes de la sexualité. *Le Droit*.  
<https://www.ledroit.com/chroniques/patrick-duquette/les-eaux-mouvantes-de-la-sexualite-b8502ada711ed9acbc997f3545ca505>
- Dworkin, S. L. (2012). Sample size policy for qualitative studies using in-depth interviews. *Archives of Sexual Behavior*, 41(6), 1319-1320.  
<https://doi.org/10.1007/s10508-012-0016-6>
- Fédération des comités des parents du Québec. (2022). *Guide pour accompagner les parents dont les enfants sont confrontés à des situations de violence ou d'intimidation en milieu scolaire*. [Guide].  
[https://www.cssc.v.gouv.qc.ca/application/files/9715/9829/4599/FCPQ\\_guide\\_intimidation1.pdf](https://www.cssc.v.gouv.qc.ca/application/files/9715/9829/4599/FCPQ_guide_intimidation1.pdf)

- Fédération du Québec pour le planning des naissances. (2018). *Petit manuel pour une éducation à la sexualité positive, inclusive et émancipatrice*. Service aux collectivités de l'UQAM et le Réseau Québécois en Études Féministes (RéQÉF).  
[http://bv.cdeacf.ca/CF\\_PDF/59844.pdf](http://bv.cdeacf.ca/CF_PDF/59844.pdf)
- Ferhi, S. (2013). Immigration maghrébine au Québec : quelle intégration? *Migrations Société*, 146, 29-48. <https://doi.org/10.3917/migra.146.0029>
- Fleischmann, F. et Phalet, K. (2018). Religion and national identification in Europe: comparing Muslim youth in Belgium, England, Germany, the Netherlands, and Sweden. *Journal of Cross-Cultural Psychology*, 49(1), 44-61. <https://doi.org/10.1177/0022022117741988>
- Fleisher, L., Bass, S. B., Gonzalez, E., Davis, S. N., Slamon, R., Raivitch, S., Jibaja-Weiss, M., Rustveld, L. O., Kandadai, V. et Gibbons, M. C. (2013). Best practices in culturally appropriate health education approaches. *Health, Ethnicity, and Well-Being: An African American Perspective*, 199. <https://doi.org/10.1177/0022022117741988>
- Faucher, M. (2008). La Pudeur est-elle devenue démodée? *Ça sexprime*, (10), 2-12. <https://publications.msss.gouv.qc.ca/msss/fichiers/2007/07-314-02F.pdf>
- Gabbidon, K., & Shaw-Ridley, M. (2019). Characterizing sexual health conversations among Afro-Caribbean families: Adolescent and parent perspectives. *Journal of Adolescent Research*, 0743558419826064. <https://doi.org/10.1177/0743558419826064>
- Girard, D. (2009). Conflits de valeurs et souffrance au travail. *Éthique publique*, 11 (2), 129-138. <https://doi.org/10.4000/ethiquepublique.119>
- Goupil, G. (1997). *Communications et relations entre l'école et la famille*. Chenelière/McGraw-Hill.
- Grace, A. P. (2018). Alberta bounded: Comprehensive sexual health education, parentism, and gaps in provincial legislation and educational policy. *Canadian Journal of Education/Revue canadienne de l'éducation*, 41(2), 472-497. <https://www.jstor.org/stable/90025222>
- Grossman, J. M., Tracy, A. J., Charmaraman, L., Ceder, I. et Erkut, S. (2014). Protective effects of middle school comprehensive sex education with family involvement. *Journal of School Health*, 84(11), 739-747. <https://doi.org/10.1111/josh.12199>
- Haberland, N. et D. Rogow. (2015). Sexuality education: Emerging trends in evidence and practice. *Journal of Adolescent Health*, 56(1). S15–S21. <https://doi.org/10.1016/j.jadohealth.2014.08.013>
- Halstead, J. M. (1996). Values and values education in schools. *Values in education and education in values*, 3-14. DOI-0-7507-0510-8  
<https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED393218.pdf>

- Halstead, J. M. (1997). Muslims and sex education. *Journal of Moral Education*, 26(3), 317-330. <https://doi.org/10.1080/0305724970260306>
- Halstead, M., & Reiss, M. (2003). *Values in sex education: From principles to practice* (1st ed.). Routledge. <https://doi.org/10.4324/9780203402573>
- Hirsch, S., Audet, G. et Turcotte, M. (2015). *Aborder les sujets sensibles avec les élèves : guide pédagogique*. Commission scolaire Marguerite-Bourgeoys. [https://www.cipcd.ca/wp-content/uploads/2014/04/CSMB\\_-\\_Guide\\_sujets-sensibles\\_final.pdf](https://www.cipcd.ca/wp-content/uploads/2014/04/CSMB_-_Guide_sujets-sensibles_final.pdf)
- Hohl, J. (1996). Qui sont « les parents »? Le rapport de parents immigrants analphabètes à l'école. *Lien social et politiques*, 35(35), 51–62. <https://doi.org/10.7202/005126ar>
- 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*. [http://www.education.gouv.qc.ca/fileadmin/site\\_web/documents/dpse/adaptation\\_serv\\_copl/Bilan\\_2015-2016\\_education-sexualite.pdf](http://www.education.gouv.qc.ca/fileadmin/site_web/documents/dpse/adaptation_serv_copl/Bilan_2015-2016_education-sexualite.pdf)
- Jones, A. (2015, 8 septembre). Éducation sexuelle : des parents gardent leurs enfants à la maison en Ontario. *L'Actualité*. <https://lactualite.com/actualites/quebec-canada/education-sexuelle-des-parents-gardent-leurs-enfants-a-la-maison-en-ontario/>
- Kanouté, F. (2002). Profils d'acculturation d'élèves issus de l'immigration récente à Montréal. *Revue des sciences de l'éducation*, 28(1), 171-190. <https://doi.org/10.7202/007154ar>
- Kanouté, F. (2007). Intégration sociale et scolaire des familles immigrantes au Québec : Une prise en compte globale des familles. *Informations sociales*, 143, 64-74. <https://doi.org/10.3917/inso.143.0064>
- Kanouté, F., Vatz Laaroussi, M., Rachédi, L. et Tchimou Doffouchi, M. (2008). Familles et réussite scolaire d'élèves immigrants du secondaire. *Revue des sciences de l'éducation*, 34(2), 265–289. <https://doi.org/10.7202/019681ar>
- Kanouté, F. et Lafortune, G. (2011). La réussite scolaire des élèves d'origine immigrée: réflexions sur quelques enjeux à Montréal. *Éducation et francophonie*, 39(1), 80-92. <https://doi.org/10.7202/1004331ar>
- Kingori, C., Ice, G. H., Hassan, Q., Elmi, A. et Perko, E. (2018). 'If I went to my mom with that information, I'm dead': Sexual health knowledge barriers among immigrant and refugee Somali young adults in Ohio. *Ethnicity & Health*, 23(3), 339–352. <https://doi.org/10.1080/13557858.2016.1263285>
- Kirby, D. (2001). Emerging answers: Research findings on programs to reduce teen pregnancy (summary). *American Journal of Health Education*, 32(6), 348-355. <https://doi.org/10.1080/19325037.2001.10603497>

- Lapointe, J. (1992). *La conduite d'une étude de besoins en éducation et en formation : une approche systémique*. Presses de l'Université du Québec.
- Laperrière, A. (1997). « La théorisation ancrée (grounded theory) : démarche analytique et comparaison avec d'autres approches apparentées ». In J. Poupart, J.-P. Deslauriers, L. Groulx, A. Laperrière, R. Mayer et A. Pires (dir.), *La recherche qualitative : enjeux épistémologiques et méthodologiques* (p. 309-340). Gaëtan Morin.
- La Presse Canadienne. (2017, 13 décembre). L'éducation sexuelle obligatoire à l'école dès septembre. *Radio-Canada*. <https://ici.radio-canada.ca/nouvelle/1073006/education-sexuelle-obligatoire-eleves-septembre>
- Larivée, S. J., Bédard, J., Couturier, Y., Kalubi, J. C., Larose, F., Lude, P. et Blain, F. (2017). *Les pratiques de collaboration école-famille-communauté efficaces ou prometteuses : synthèse des connaissances et pistes d'intervention* [Rapport]. [https://frq.gouv.qc.ca/app/uploads/2021/06/ap\\_2014-2015\\_larivees\\_rapport\\_ecole-famille-communaute.pdf.pdf](https://frq.gouv.qc.ca/app/uploads/2021/06/ap_2014-2015_larivees_rapport_ecole-famille-communaute.pdf.pdf)
- Larivée, S. (2011). Regards croisés sur l'implication parentale et les performances scolaires. *Service social*, 57(2), 5-19. <https://doi.org/10.7202/1006290ar>
- Legault, G. et Fronteau, J. (2008). Les mécanismes d'inclusion des immigrants et des réfugiés. Dans G. Legault (dir.), *L'intervention interculturelle* (p. 1-40). Gaëtan Morin.
- Lemay, L., Marion, É., Jasmin, E., Tougas, A., Lessard, M. et Ricard, N. (2021). La collaboration entre l'école et les services sociaux et de santé au profit des jeunes qui vivent des problèmes atristiples et complexes : une analyse des controverses. *Éducation et société inclusives*, 89-90, 2, 111-127. <https://doi.org/10.3917/nresi.090.0111>
- L'Écuyer, R. (1990). *Méthodologie de l'analyse développementale du contenu : méthode GPS et concept de soi*. Presses de l'Université du Québec.
- Manseau, H., Blais, M. et Turcotte, M. (2005). L'importance d'une approche qualitative pour faire voir et prévoir les difficultés d'implantation d'un programme de prévention : l'expérience de formation en Centre jeunesse – Entraînement à l'amour-propre. *Revue de psychoéducation*, 34(1), 41-56. <https://doi.org/10.7202/1097566ar>
- Martineau, R. (2019, 5 novembre). Dieu n'est pas ministre de l'Éducation. *Journal de Montréal*. <https://www.pressreader.com/canada/le-journal-de-montreal/20191105/281651076913989>
- Massé, L. (2009). L'évaluation des besoins : un outil pour la planification. Dans M. Alain et D. Dessureault (dir.), *Élaborer et évaluer des programmes d'intervention psychosociale* (p.73-100). Presses de l'Université du Québec.
- Mayer, R. et Ouellet, F. (1991). *Méthodologie de recherche pour les intervenants sociaux*. Gaëtan Morin.

- McKay, A., Byers, E. S., Voyer, S. D., Humphreys, T. P. et Markham, C. (2014). Ontario parents' opinions and attitudes towards sexual health education in the schools. *Canadian Journal of Human Sexuality*, 23(3), 159-166. <https://doi.org/10.3138/cjhs.23.3-A1>
- Ministère de l'Éducation et de l'Enseignement supérieur. (2017). *Projet pilote*. Gouvernement du Québec. <http://www.education.gouv.qc.ca/enseignants/dossiers/education-a-la-sexualite/projet-pilote/>
- Ministère de l'Éducation et de l'Enseignement supérieur (2018). *Contenus en éducation à la sexualité*. Gouvernement du Québec. [http://www.education.gouv.qc.ca/fileadmin/site\\_web/documents/education/adaptation-scolaire-services-comp/EDUC-Contenus-Sexualite-GrandPublic.pdf](http://www.education.gouv.qc.ca/fileadmin/site_web/documents/education/adaptation-scolaire-services-comp/EDUC-Contenus-Sexualite-GrandPublic.pdf)
- Ministère de l'Éducation et de l'Enseignement supérieur. (2018a). *Contenus détaillés en éducation à la sexualité : préscolaire et primaire*. Gouvernement du Québec. [http://www.education.gouv.qc.ca/fileadmin/site\\_web/documents/education/adaptation-scolaire-services-comp/EDUC-Contenus-Sexualite-Personnel-scolaire-Presco-Primaire-FR.pdf](http://www.education.gouv.qc.ca/fileadmin/site_web/documents/education/adaptation-scolaire-services-comp/EDUC-Contenus-Sexualite-Personnel-scolaire-Presco-Primaire-FR.pdf)
- Ministère de l'Éducation et de l'Enseignement supérieur. (2018b). *Contenus en éducation à la sexualité*. Gouvernement du Québec. <http://www.education.gouv.qc.ca/references/tx-solrtyperecherchepublicationtx-solrpublicationnouveaute/resultats-de-la-recherche/detail/article/education-a-la-sexualite-reseau-scolaire/>
- Ministère de l'Éducation et de l'Enseignement supérieur. (2018c). *Planification des contenus et répartition des responsabilités*. Gouvernement du Québec. <http://www.education.gouv.qc.ca/enseignants/dossiers/education-a-la-sexualite/planification-et-responsabilites/>
- Ministère de l'Éducation et de l'Enseignement supérieur. (2018d). *Éducation à la sexualité*. Gouvernement du Québec. <http://www.education.gouv.qc.ca/enseignants/dossiers/education-a-la-sexualite/>
- Ministère de l'Éducation et de l'Enseignement supérieur. (2018e). *Planification des contenus et répartition des responsabilités*. Gouvernement du Québec. <http://www.education.gouv.qc.ca/enseignants/dossiers/education-a-la-sexualite/planification-et-responsabilites/>
- Ministère de l'Éducation et de l'Enseignement supérieur. (2018f). *Rôle de la famille et de l'école*. Gouvernement du Québec. <http://www.education.gouv.qc.ca/professionnels/dossiers/education-a-la-sexualite/roles-de-lecole-et-de-la-famille/>
- Ministère de l'Éducation et de l'Enseignement supérieur. (2023). *Programmes provisoires*. Gouvernement du Québec. <http://www.education.gouv.qc.ca/parents-et-tuteurs/references/refonte-programme-ethique-culture-religieuse/programme-detudes-culture-et-citoyennete-quebecoise/>



- Ministère de l'Éducation et de l'Enseignement supérieur. (2023a). *Liste des contenus : Respecter le développement des élèves*. Gouvernement du Québec.  
<http://www.education.gouv.qc.ca/parents-et-tuteurs/education-a-la-sexualite/liste-des-contenus/>
- Ministère de l'Éducation et de l'Enseignement supérieurs. (2023b). *Programme d'études Culture et citoyenneté québécoise*. Gouvernement du Québec.  
<https://www.education.gouv.qc.ca/parents-et-tuteurs/references/refonte-programme-ethique-culture-religieuse/>
- Ministère de l'Éducation et de l'Enseignement supérieurs. (2023c). *Identité de genre : importance d'une éducation non stéréotypée*. Gouvernement du Québec.  
<https://www.quebec.ca/famille-et-soutien-aux-personnes/enfance/developpement-des-enfants/consequences-stereotypes-developpement/identite-genre-orientation-sexuelle>
- Mokounkolo, R. et Pasquier, D. (2008). Stratégies d'acculturation : cause ou effet des caractéristiques psychosociales ? L'exemple de migrants d'origine algérienne. *Les cahiers internationaux de psychologie sociale*, 3, 57-67. <https://www.cairn.info/revue-les-cahiers-internationaux-de-psychologie-sociale-2008-3-page-57.htm>
- Morin, G. (2022). *Éducation à la sexualité en contexte scolaire pluriethnique : expériences de parents immigrants et d'éducateurs à la sexualité*. [Mémoire de maîtrise, Université du Québec à Montréal]. Archipel. <https://archipel.uqam.ca/15553/1/M17541.pdf>
- Mulatris, P. et Liboy, M. G. (2020). Autour de la diversité des orientations sexuelles: regard croisé Afrique-Canada parmi les jeunes francophones issus de l'immigration africaine subsaharienne. *Canadian Ethnic Studies*, 52(1), 73-93. <https://doi.org/10.1353/ces.2020.0000>
- Mulholland, M., Robinson, K., Fisher, C. et Pallotta-Chiarolli, M. (2021). Parent-child communication, sexuality and intergenerational conflict in multicultural and multifaith communities. *Sex Education*, 21(1), 44-58.  
<https://doi.org/10.1080/14681811.2020.1732336>
- Nadeau, M. A. (1998). *L'évaluation de programme : théorie et pratique* (2<sup>e</sup> éd.). Presses de l'Université Laval.
- Nadeem, A., Cheema, M. K. et Zameer, S. (2021). Perceptions of Muslim parents and teachers towards sex education in Pakistan. *Sex Education*, 21(1), 106-118.  
<https://doi.org/10.1080/14681811.2020.1753032>
- NVivo. (2023). *Qualitative data analysis software*. <https://www.qsrinternational.com/nvivo-qualitative-data-analysis-software/home>
- Organisation des Nations Unies pour l'éducation, la science et la culture (UNESCO). (2018). *Principes directeurs internationaux sur l'éducation à la sexualité : une approche factuelle*. Fonds des Nations Unies pour la population.  
<https://www.unfpa.org/sites/default/files/pub-PDF/266214fre.pdf>

- Organisation mondiale pour la santé (OMS). (2013). *Standards pour l'éducation sexuelle en Europe : un cadre de référence pour les décideurs politiques, les autorités compétentes en matière d'éducation et de santé et les spécialistes*. [https://www.sante-sexuelle.ch/assets/docs/Standards-OMS\\_fr.pdf](https://www.sante-sexuelle.ch/assets/docs/Standards-OMS_fr.pdf)
- Paccaud, A., Keller, R., Luder, R. et Pastore, G. (2020). *Le point de vue des parents au sujet de la collaboration école-famille : satisfaction vis-à-vis de l'école, participation des parents et représentations concernant l'inclusion et la promotion de la santé au sein de l'école*. Pädagogische Hochschule Zürich. [https://www.radix.ch/media/t2mll3cy/collaboration\\_famille\\_ecole.pdf](https://www.radix.ch/media/t2mll3cy/collaboration_famille_ecole.pdf)
- Paratte, L. (2006). *La collaboration école-famille : motifs et pratiques des enseignants du préscolaire et du primaire dans la promotion de la participation des parents en classe* [Mémoire de maîtrise, Université du Québec à Rimouski]. Semaphore. [https://semaphore.uqar.ca/id/eprint/154/1/Lucie\\_Paratte\\_mars2006.pdf](https://semaphore.uqar.ca/id/eprint/154/1/Lucie_Paratte_mars2006.pdf)
- Parent, S. (2015, 24 février). Réforme de l'éducation sexuelle en Ontario : qu'attend le Québec? *Radio-Canada International*. <https://www.rcinet.ca/fr/2015/02/24/reforme-de-leducation-sexuelle-en-ontario-quattend-le-quebec/>
- Pain, H. (1999). Coping with a child with disabilities from the parents' perspective: The function of information. *Child: Care, Health and Development*, 25(4), 299-313. <https://doi.org/10.1046/j.1365-2214.1999.00132.x>
- Pineault, R. et Daveluy, C. (1995). *La planification de la santé : concepts, méthodes, stratégies*. Éditions nouvelles.
- Rachédi, L. et Taïbi, B. (2019). *L'intervention interculturelle* (3e éd.). Chenelière Éducation.
- Robillard, J. (2021). Éducation à la sexualité : soutenir une approche flexible, concertée et diversifiée pour couvrir toutes les dimensions de la sexualité et répondre aux besoins variés des jeunes. Fédération du Québec pour le planning des naissances. <https://api.fqpn.qc.ca/wp-content/uploads/2021/03/Memoire-cours-ECR-doni-2020-02-21.pdf>
- Robinson, K. H., Smith, E. et Davies, C. (2017). Responsibilities, tensions and ways forward: Parents' perspectives on children's sexuality education. *Sex Education*, 17(3), 333-347. <https://doi.org/10.1080/14681811.2017.1301904>
- Robinson, K. H. (2013). Innocence, knowledge and the construction of childhood: The contradictory nature of sexuality and censorship in children's contemporary lives. Routledge.
- Rudmin, F. W. (2003). Critical history of the acculturation psychology of assimilation, separation, integration, and marginalization. *Review of General Psychology*, 7(1), 3-37. <http://blog.glorialopez.com/wp-content/uploads/2017/05/Rudmin2003CriticalHistory.pdf>

- Sabatier, C. et Berry, J. (1999). Immigration et acculturation. Dans Bourhis, R. et Leyens, J. (dir.), *Stéréotypes, discrimination et relation intergroupes* (vol. 204, p. 261-29). Éditions Mardaga.
- Savoie-Zajc, L. (2016). L'entrevue semi-dirigée. Dans B. Gauthier et I. Bourgeois (dir.), *Recherche sociale : de la problématique à la collecte de données* (6e éd., p. 351-378). Presses de l'Université du Québec.
- Scali, D. (2019, 4 novembre). Éducation à la sexualité: plus de 200 élèves exemptés. *Le Journal de Montréal*, Éducation. <https://www.journaldemontreal.com/2019/11/04/education-a-la-sexualite-plus-de-200eleves-exemptes>
- Sexeducationquebec. (s.d.). Pétition pour amender le nouveau programme québécois d'éducation à la sexualité. <https://www.change.org/p/p%C3%A9tition-pour-amender-le-nouveau-programme-qu%C3%A9bécois-d-%C3%A9ducation-%C3%A0-la-sexualit%C3%A9>
- Sexeducationquebec. (s.d.). *Dix choses que vous devez savoir sur le nouveau programme d'éducation à la sexualité*. <https://www.change.org/p/p%C3%A9tition-pour-amender-le-nouveau-programme-qu%C3%A9bécois-d-%C3%A9ducation-%C3%A0-la-sexualit%C3%A9>
- SexoClic. (2018). *Globalité de la sexualité*. Direction régionale de santé publique. <https://santemontreal.qc.ca/fileadmin/fichiers/professionnels/DRSP/sujets-a-z/SEXOclit/Fiches/Globalite-de-la-sexualite.pdf>
- SexoClic. (2019). *Attitudes et comportements à privilégier en éducation à la sexualité*. Direction régionale de santé publique. [https://santemontreal.qc.ca/fileadmin/fichiers/professionnels/DRSP/sujets-a-z/SEXOclit/Agir/2019/Attitudes\\_et\\_comportements\\_Janvier\\_2019.pdf](https://santemontreal.qc.ca/fileadmin/fichiers/professionnels/DRSP/sujets-a-z/SEXOclit/Agir/2019/Attitudes_et_comportements_Janvier_2019.pdf)
- Shin, H., Lee, J. M. et Min, J. Y. (2019). Sexual knowledge, sexual attitudes, and perceptions and actualities of sex education among elementary school parents. *Child Health Nursing Research*, 25(3), 312. <https://doi.org/10.4094%2Fchnr.2019.25.3.312>
- Statistiques Canada. (2017, 1 novembre). *Immigration et diversité ethnoculturelle - Faits saillants et tableaux*. Statistiques Canada. <https://www12.statcan.gc.ca/census-recensement/2016/dp-pd/hlt-fst/imm/Tableau.cfm?Lang=F&T=11&Geo=00>
- Triki-Yamani, A. et Mc Andrew, M. (2009). Perceptions du traitement de l'islam, du monde musulman et des minorités musulmanes par de jeunes musulmans(es) du cégep au Québec. *Diversité urbaine*, 9(1), 73-94. <https://doi.org/10.7202/037760ar>
- Herzig van Wees, S. H., Fried, S. et Larsson, E. C. (2021). Arabic speaking migrant parents' perceptions of sex education in Sweden: A qualitative study. *Sexual & Reproductive Healthcare*, 28, 100596. <https://doi.org/10.1016/j.srhc.2021.100596>

- Vatz-Laaroussi, M. et Charbonneau, J. (2001). L'accueil et l'intégration des immigrants : à qui la responsabilité? Le cas des jumelages entre familles québécoises et familles immigrantes. *Lien social et Politiques*, (46), 111-124. <https://doi.org/10.7202/000327ar>
- 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>
- Verkuyten, M., Wiley, S., Deaux, K. et Fleischmann, F. (2019). To be both (and more): Immigration and identity multiplicity. *Journal of Social Issues*, 75(2), 390-413. <https://doi.org/10.1111/josi.12324>
- Villar, M. E. et Concha, M. (2011). Sex education and cultural values: Experiences and attitudes of Latina immigrant women. *Sex Education*, 12(5), 545-554. <https://doi.org/10.1080/14681811.2011.627733>
- Weeks, J., Maudet, M. et Thomé, C. (2015). La sexualité est forcément politique : Entretien avec Jeffrey Weeks. *Genre, sexualité et société*, (14). <https://doi.org/10.4000/gss.3641>
- Wood, J., McKay, A., Wentland, J. et Byers, S. E. (2021). Attitudes towards sexual health education in schools: A national survey of parents in Canada. *Canadian Journal of Human Sexuality*, 30(1), 39-55. <https://doi.org/10.3138/cjhs.2020-0049>
- Wright, J. et Bialystok, L. (2017). 'Just Say No': Public dissent over sexuality education and the Canadian national imaginary. *Discourse Studies in the Cultural Politics of Education*, 40(5),1-15. <https://doi.org/10.1080/01596306.2017.1333085>
- Wurtele, S. K. et Kenny, M. C. (2011). Normative sexuality development in childhood: Implications for developmental guidance and prevention of childhood sexual abuse. *Counseling and Human Development*, 43(9), 1-24. <https://www.researchgate.net/publication/245022218>
- Zimmerman, J. (2015, 9 mars). The world's problem with sex ed. *New York Times*. <https://www.nytimes.com/2015/03/09/opinion/the-worlds-problem-with-sex-ed.html>