UNIVERSITÉ DU QUÉBEC À MONTRÉAL

RELATIONS ENTRE LA FORMATION INITIALE, L'AISANCE, LES CONNAISSANCES ET L'INTENTION D'ENSEIGNER L'ÉDUCATION À LA SEXUALITÉ DE PERSONNES ÉTUDIANTES EN FIN DE PARCOURS UNIVERSITAIRE EN ENSEIGNEMENT AU PRIMAIRE

MÉMOIRE

PRÉSENTÉ

COMME EXIGENCE PARTIELLE

MAÎTRISE EN ÉDUCATION

PAR

ISABELLE POULIN

NOVEMBRE 2024

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.12-2023). Cette autorisation stipule que «conformément à l'article 11 du Règlement no 8 des études de cycles supérieurs, [l'auteur] concède à l'Université du Québec à Montréal une licence non exclusive d'utilisation et de publication de la totalité ou d'une partie importante de [son] travail de recherche pour des fins pédagogiques et non commerciales. Plus précisément, [l'auteur] autorise l'Université du Québec à Montréal à reproduire, diffuser, prêter, distribuer ou vendre des copies de [son] travail de recherche à des fins non commerciales sur quelque support que ce soit, y compris l'Internet. Cette licence et cette autorisation n'entraînent pas une renonciation de [la] part [de l'auteur] à [ses] droits moraux ni à [ses] droits de propriété intellectuelle. Sauf entente contraire, [l'auteur] conserve la liberté de diffuser et de commercialiser ou non ce travail dont [il] possède un exemplaire.»

REMERCIEMENTS

Je tiens tout d'abord à remercier chaleureusement mon directeur et ma co-directrice de maîtrise, Vincent Bernier et Julie Descheneaux, sans qui ce parcours de maîtrise et ce mémoire n'auraient pas pu être possibles. Votre soutien indéfectible pour chacune des étapes ces trois dernières années, votre grande disponibilité pour répondre à mes mille et une questions, votre écoute et vos encouragements continus m'ont permis de me rendre jusqu'au bout de ce projet. Ils m'ont même donné l'envie de poursuivre cette aventure un peu plus loin en me lançant dans un projet doctoral dès la rentrée prochaine. Un gros merci à vous deux du fond du cœur.

Je remercie également mes bonnes amies de cohorte, Élisabeth, Emma et Morgann. Notre petit groupe est très cher à mes yeux. Ce fut un plaisir de se serrer les coudes toutes ensemble ces dernières années. Merci pour ces belles soirées, ces soupers et toutes ces conversations de corridor qui ensoleillaient mes journées. J'ai déjà hâte de vous revoir!

Je remercie tous mes collègues et ami.es des associations étudiantes, ma famille universitaire tout au long de la maîtrise. Je remercie aussi tous mes collègues et ami.es des écoles primaires d'Iberville et Charles-Lemoyne. Enseigner à vos côtés m'a rempli le cœur, semaine après semaine. Vous êtes des héros de l'enseignement et les enfants sont chanceux de pouvoir évoluer à vos côtés.

Un dernier merci tout spécial à mes chers parents d'amour, Michel et Renelle. Merci de m'avoir accueillie chez vous quand j'étais fatiguée pour recharger mes piles, d'avoir pris soin de moi, de m'avoir encouragée et de m'avoir fait de bons repas. L'hôtel Mom and Dad pour étudiants fatigués se mérite cinq belles étoiles !

DÉDICACE

Pour tous ceux et toutes celles ayant à cœur la formation initiale des personnes étudiantes pour l'enseignement de l'éducation à la sexualité auprès des élèves du primaire.

TABLE DES MATIÈRES

REMERCIEMENTS ii

DÉDICACE iii

LISTE DES FIGURES vii

LISTE DES TABLEAUX viii

LISTE DES ABRÉVIATIONS, DES SIGLES ET DES ACRONYMES x

RÉSUMÉ xi

ABSTRACT xii

INTRODUCTION 13

CHAPITRE 1 PROBLÉMATIQUE 14

1.1 De l'information à la sexualité vers l'éducation à la sexualité 14

1.1.1 Une succession de vagues d'intérêt pour l'éducation à la sexualité 15

1.2 Historique de l'éducation à la sexualité au Québec 16

1.2.1 La formation personnelle et sociale : un premier programme québécois d'ÉS (1984) 16

1.2.2 L'éducation à la sexualité dans le cadre du renouveau pédagogique (2003) 17

1.2.3 L'implantation de contenus obligatoires en éducation à la sexualité (2018) 18

1.2.4 Le cours de Culture et citoyenneté québécoise (2024) 20

1.3 Les enjeux liés à l'enseignement de l'éducation à la sexualité 20

1.3.1 La formation initiale insuffisante en ÉS 21

1.3.2 Le faible sentiment d'aisance en ÉS 24

1.3.3 Le manque de connaissances en ÉS 26

1.3.4 L'intention d'enseigner l'ÉS 27

1.4 Question générale de recherche 28

1.5 La pertinence de la recherche 29

1.5.1 Pertinence scientifique 29

1.5.2 Pertinence sociale 30

1.5.3 Pertinence professionnelle 30

CHAPITRE 2 CADRE THÉORIQUE ET CONCEPTUEL 32

2.1 Exploration de cadres théoriques potentiels et justification du choix du modèle de causalité triadique réciproque de Bandura 32

2.2 Le modèle de causalité triadique réciproque de Bandura 34

2.2.1 Présentation du modèle de causalité triadique réciproque de Bandura 34

2.2.2 L'application du modèle de causalité triadique réciproque à cette recherche 35
2.2.3 Les variables intégrées aux facteurs du modèle 36
2.2.3.1 Les facteurs personnels 36
2.2.3.2 Les facteurs environnementaux 38
2.2.3.3 Les facteurs comportementaux 39
2.3 Premier concept : la formation initiale en éducation à la sexualité 39
2.3.1 Définitions et outil de mesure 39
2.3.2 La formation initiale en éducation à la sexualité dans la littérature scientifique et ses liens avec les autres concepts 40
2.4 Deuxième concept : le sentiment d'aisance perçu pour enseigner l'éducation à la sexualité 42
2.4.1 Définitions et outils de mesure 42
2.4.2 L'aisance à enseigner l'éducation à la sexualité dans la littérature scientifique et ses liens avec les autres concepts 44
2.5 Troisième concept : le niveau de connaissances perçu pour l'éducation à la sexualité 45
2.5.1 Définitions et outils de mesure 45
2.5.2 Le niveau de connaissances perçu dans la littérature scientifique et ses liens avec les autres concepts 46
2.6 Quatrième concept : l'intention d'enseigner l'éducation à la sexualité 47
2.6.1 Définitions et outils de mesure 48
2.6.2 L'intention d'enseigner l'éducation à la sexualité dans la littérature scientifique et ses liens avec les autres concepts 48
2.7 Les objectifs de cette recherche 49
2.7.1 Les objectifs spécifiques 49
2.7.2 Les hypothèses de recherche 50
CHAPITRE 3 MÉTHODOLOGIE 51
3.1 Procédures et outils de collecte de données 51
3.1.1 Procédures et modes de recrutement 51
3.1.2 Outils et méthodes de collecte de données 53
3.2 Personnes participantes à l'étude 56
3.3 Analyses statistiques effectuées 59
3.4 Considérations éthiques 60
CHAPITRE 4 RÉSULTATS 62
4.1 La formation initiale disponible et reçue en ÉS 62
4.1.1 La formation initiale disponible en ÉS pour les personnes étudiantes du Québec 62
4.1.2 La formation initiale reçue en ÉS par les personnes étudiantes en fin de parcours 63
4.2 Le sentiment d'aisance et le niveau de connaissances perçu en fonction des thématiques d'ÉS, l'expérience en enseignement de l'ÉS et l'intention d'enseigner l'ÉS 67

4.3 La présence de liens entre les variables personnelles, environnementales et comportementales du modèle de causalité triadique réciproque appliqué à l'étude 72

CHAPITRE 5 DISCUSSION 81

5.1 Documenter la formation initiale disponible et reçue en ÉS : des lacunes significatives 81
5.1.1 La formation initiale disponible 81
5.1.2 La formation initiale reçue 82

5.2 Les relations entre le sentiment d'aisance et le niveau de connaissances des thématiques d'ÉS, l'expérience en enseignement de l'ÉS et l'intention d'enseigner l'ÉS 83
5.2.1 Le sentiment d'aisance perçu 83
5.2.2 Le niveau de connaissances perçu 86
5.2.3 L'expérience en enseignement de l'éducation à la sexualité 89
5.2.4 L'intention d'enseigner l'éducation à la sexualité 92

5.3 Limites de la recherche 94

5.4 Apports scientifiques et recherches futures 95

CONCLUSION 98

ANNEXE A FORMULAIRE D'INFORMATION ET DE CONSENTEMENT 100

ANNEXE B QUESTIONNAIRE EN LIGNE 103

ANNEXE C AFFICHE INFOGRAPHIQUE POUR LE RECRUTEMENT 111

ANNEXE D DESCRIPTION DES SIX THÉMATIQUES DU PROGRAMME D'ÉDUCATION À LA SEXUALITÉ AU QUÉBÉC 112

RÉFÉRENCES 119

LISTE DES FIGURES

Figure 2.1 Modèle de causalité triadique réciproque de Bandura (2012) 35

Figure 2.2 Modèle de causalité triadique réciproque appliqué à cette recherche 36

LISTE DES TABLEAUX

Tableau 1.1 Les thématiques d'ÉS au primaire et leurs contenus respectifs (MEES, 2018b) 19

Tableau 3.1 Profil sociodémographique des personnes participantes (n = 211) 58

Tableau 4.1 Cours de formation initiale en ÉS disponibles dans la formation initiale en enseignement au préscolaire-primaire et en enseignement en adaptation scolaire et sociale au primaire, printemps 2023 63

Tableau 4.2 Quantité de formation initiale reçue en nombre d'heures par les personnes participantes (n=211) 64

Tableau 4.3 Quantité de formation initiale reçue en nombre de thématiques couvertes par les personnes participantes (n=211) 65

Tableau 4.4 Thématiques abordées dans le cadre de la formation initiale reçue en ÉS (n=121) ... 65

Tableau 4.5 Satisfaction à l'égard de la formation initiale en ÉS (n = 120) 66

Tableau 4.6 Portrait du sentiment d'aisance perçu des personnes répondantes, par thématique (n=211) 68

Tableau 4.7 Portrait du niveau de connaissances perçu des personnes répondantes, par thématique (n=211) 69

Tableau 4.8 Expérience antérieure en enseignement de l'ÉS (n=207) 70

Tableau 4.9 Thématiques enseignées par les personnes répondantes ayant de l'expérience en enseignement de l'ÉS (n=89) 71

Tableau 4.10 Nombre de personnes répondantes qui ont une expérience d'enseignement en éducation à la sexualité, selon le nombre de thématiques enseignées (n=207) 71

Tableau 4.11 Intention d'enseigner l'ÉS à ses futur.es élèves (n=207) 72

Tableau 4.12 Corrélations entre les variables à l'étude (n=211) 73

Tableau 4.13 Relations entre la quantité de formation et le sentiment d'aisance et le niveau de connaissances perçus pour chaque thématique du programme d'ÉS (n=211) 75

Tableau 4.14 Relations entre l'expérience antérieure en enseignement de l'ÉS et le sentiment d'aisance et le niveau de connaissances perçus pour chaque thématique du programme d'ÉS (n=89) 77

Tableau 4.15 Relations entre l'avancement dans le programme, le sentiment d'aisance et le niveau de connaissances perçus pour chaque thématique du programme d'ÉS (n=211) 79

Tableau 4.16 Relations entre le genre et le sentiment d'aisance perçu, le niveau de connaissances perçu et l'intention d'enseigner l'ÉS (n=209) 80

LISTE DES ABRÉVIATIONS, DES SIGLES ET DES ACRONYMES

ASS	Adaptation scolaire et sociale
CCQ	Culture et citoyenneté québécoise
CERPE	Comité d'éthique de la recherche pour les projets étudiants
ÉPEP	Éducation préscolaire et enseignement primaire
ÉS	Éducation à la sexualité
FPS	Formation personnelle et sociale
SEP	Sentiment d'efficacité personnelle
UQAC	Université du Québec à Chicoutimi
UQAM	Université du Québec à Montréal
UQAR	Université du Québec à Rimouski
UQAT	Université du Québec en Abitibi-Témiscamingue
UQO	Université du Québec en Outaouais
UQTR	Université du Québec à Trois-Rivières

RÉSUMÉ

Ce mémoire visait à étudier les relations entre la formation initiale en éducation à la sexualité (ÉS), l'aisance, les connaissances et l'intention d'enseigner l'ÉS des personnes étudiantes en fin de parcours universitaire en enseignement au primaire dans les universités francophones québécoises. Pour y parvenir, le modèle de causalité réciproque triadique de Bandura (2012) a été adapté et 211 personnes étudiantes en 3e ou en 4e année en enseignement primaire ont répondu, entre avril et juillet 2023, à un questionnaire électronique de 36 questions élaboré pour les fins de cette recherche. Une recherche documentaire ainsi que des analyses statistiques descriptives, des tests T de Student et une analyse corrélationnelle ont été menés à l'aide du logiciel SPSS (version 29) afin d'atteindre les objectifs de ce mémoire. Les résultats indiquent qu'uniquement trois universités offraient des cours en ÉS, mais qu'ils étaient tous optionnels. De plus, seulement 7% des participants ont reçu une formation initiale durant de 30 à 45 heures. Les résultats mettent en évidence des corrélations entre l'aisance, les connaissances et l'intention, de même qu'entre l'intention, la quantité de formation intiale reçue en nombre de thématiques et l'aisance. Enfin, les résultats témoignent de l'importance d'offrir une formation initiale en ÉS couvrant un maximum de thématiques au programme pour contribuer à la préparation adéquate des futures personnes enseignantes au primaire en matière d'ÉS.

Mots clés : éducation à la sexualité, aisance, connaissances, intention, formation initiale, université, enseignement au primaire

ABSTRACT

The aim of this master's thesis was to investigate the relationships between pre-service training in sexuality education (SE), intention to teach SE, comfort and knowledge of students at the end of their university course in preschool-primary education in French-speaking Quebec universities. To achieve this, Bandura's (2012) triadic reciprocal causality model was adapted to this master's thesis, and 211 students in their 3rd or 4th year of primary education responded, between April and July 2023, to a 36-question electronic questionnaire developed for the purposes of this research. A literature search as well as descriptive statistical analyses, Student's t-tests and correlational analysis were conducted using SPSS software (version 29) to achieve the objectives of this research. The results indicate that only three universities offered courses in SE, but they were all optional. Furthermore, only 7% of participants received pre-service training lasting between 30 and 45 hours. The results show correlations between comfort, knowledge and intention, as well as between intention, the amount of pre-service training received in terms of number of themes and comfort. Finally, the results demonstrate the importance of offering pre-service training in SE that covers as many of the program's themes as possible, to contribute to the adequate preparation of future elementary school teachers in SE.

Keywords : sexuality education, comfort, knowledge, intention, pre-service training, university, primary school teaching

INTRODUCTION

Vers la fin du baccalauréat en éducation préscolaire et en enseignement primaire (ÉPEP), en 2021, un intérêt à poursuivre les études aux cycles supérieurs s'est manifesté, entre autres lors du stage final et d'un premier contrat en enseignement. La théorie vue à l'université était malheureusement bien différente de la réalité des milieux scolaires. À l'université, même si le nouveau programme d'éducation à la sexualité (ÉS) avait été très brièvement abordé, il semblait encourageant de savoir que les élèves du Québec bénéficieraient enfin de meilleurs enseignements que ceux dispensés ces dernières décennies. Cependant, dans la réalité, le programme paraissait très peu appliqué dans les classes et suscitait différentes réactions de la part de collègues. Des échanges avec certains d'entre eux m'ont permis de réaliser que tous et toutes faisaient face au même défi : comment enseigner une telle matière, alors que les personnes enseignantes n'y sont pas ou très peu préparées? Devant ce constat, un sujet de recherche qui méritait qu'on s'y attarde est apparu : la formation universitaire pour enseigner l'ÉS. Avec un sujet motivant, l'idée d'entamer une maîtrise est devenue réalisable, et quelques mois plus tard, cette idée s'est concrétisée.

Dans le premier chapitre de ce mémoire, la problématique est développée autour d'un constat relevé dans la pratique professionnelle, soit le manque de formation pour enseigner l'ÉS. Elle aborde également le sentiment d'aisance et le niveau de connaissances puisqu'ils représentent d'autres éléments problématiques recensés dans la littérature. La question de recherche est ensuite posée et détaillée. Le deuxième chapitre présente le cadre conceptuel qui détaille les quatre concepts centraux de cette étude : 1) la formation initiale en éducation à la sexualité; 2) le sentiment d'aisance perçu; 3) le niveau de connaissances perçu; et 4) l'intention d'enseigner l'ÉS. Il se termine par la formulation d'objectifs spécifiques de recherche. Le troisième chapitre quant à lui présente la méthodologie ayant été utilisée pour la collecte et l'analyse des données de recherche. Le quatrième chapitre expose les résultats et les relations qui existent entre les concepts à l'étude. Enfin, le cinquième et dernier chapitre présente une discussion à propos des résultats saillants de ce projet, tout en les comparant à ce qui se retrouve dans la littérature scientifique en ÉS. Les limites de cette recherche, de même que les apports scientifiques et les pistes de recherche futures sont présentés, suivis d'une brève conclusion.

CHAPITRE 1
PROBLÉMATIQUE

Bien que l'ÉS en milieu scolaire soit présente dans de nombreux pays, elle n'existe pas sous forme de contenus ou de programmes scolaires dans tous les pays du monde (Farnam *et al.*, 2008). Même si elle peut diviser et que sa présence à l'école peut, encore aujourd'hui, être remise en question, l'insertion de l'ÉS dans les curriculums n'est pas un phénomène nouveau (Brenot, 2007) tel qu'en témoigneront les prochains paragraphes de ce chapitre.

1.1 De l'information à la sexualité vers l'éducation à la sexualité

Il importe tout d'abord de différencier l'information à la sexualité de l'éducation à la sexualité. L'information à la sexualité constitue le fait de transmettre aux apprenants des informations axées sur des données scientifiques et objectives (Richard, 2019) relatives aux bases biomédicales de la sexualité, comme les informations relatives à la reproduction (Brenot, 2007 ; Desaulniers, 2001). Ainsi, « l'information sexuelle se définit comme la transmission de connaissances scientifiques sur la sexualité » (Desaulniers, 2001, p. 134). L'éducation à la sexualité (ÉS) ou l'éducation sexuelle, qui sont des termes équivalents (Beaulieu, 2010), comporte quant à elle l'intention d'aborder la sexualité dans un ensemble plus large qu'avec l'exclusive dimension biomédicale de l'information à la sexualité (Brenot, 2007). En effet, l'ÉS s'avère plus pertinente et complète que l'information à la sexualité, puisqu'elle permet d'accompagner « l'enfant, [...] l'adolescent ou [...] l'adulte jeune, vers l'épanouissement personnel, tant physique, affectif que psychologique » (Brenot, 2007, p. 8). L'éducation à la sexualité est donc multidimensionnelle (Desaulniers, 2001), puisqu'elle peut toucher les dimensions relationnelles ou affectives (Duquet, 2006a), mais aussi les dimensions physiques, sociales, psychologiques et morales liées aux comportements sexuels chez les jeunes (Desaulniers, 2001). Au Québec, le programme d'ÉS s'inscrit véritablement dans une démarche dite d'éducation à la sexualité (Richard, 2019), et intègre cinq dimensions : psychoaffectives, socioculturelles, relationnelles, morales et biologiques de la sexualité humaine (Direction régionale de santé publique, 2019 ; MEES, 2018a).

1.1.1 Une succession de vagues d'intérêt pour l'éducation à la sexualité

Les toutes premières formes d'ÉS remontent à une époque déjà assez lointaine, à l'international. Selon Brenot (2007), dès 1770, Basedow, éducateur et adepte du philosophe Jean Jacques Rousseau, proposait déjà aux jeunes de 10 ans des cours d'instruction sexuelle. En 1802, Thomas Beddoes, un médecin anglais, est devenu le premier à offrir des cours d'information sexuelle. Ces cours étaient axés sur la démonstration des différences sexuelles entre les corps d'hommes et de femmes. Il est ensuite suivi de Marie Lischnewska, une enseignante d'expérience, qui offrait le même type de formation, mais en milieu scolaire cette fois, tout en réclamant une instruction sexuelle progressive dans les écoles. Cette dernière tentative fut novatrice pour l'époque (Brenot, 2007).

Au cours des soixante dernières années, les démarches d'éducation à la sexualité ont suscité diverses vagues d'intérêt. Au Québec comme à l'international, elles ont concordé avec divers événements ayant créé des changements sociétaux marquants, comme la baisse de l'influence de l'église dans la société (MEQ, 2003), la libération sexuelle des femmes (MEQ, 2003), l'avènement de la contraception (Brenot, 2007 ; MEQ, 2003 ; Richard, 2019), la décriminalisation de l'avortement (Brenot, 2007 ; MEQ, 2003 ; Richard, 2019), la légalisation de l'homosexualité et les avancées féministes (Richard, 2019), puis dans les années 1980, le début de l'épidémie de sida (Brenot, 2007 ; MEQ, 2003).

Ces dernières années, dans l'actualité, plusieurs vagues de dénonciations du mouvement #metoo sont survenues sur Internet et sur les réseaux sociaux afin de nommer de manière publique des agressions à caractère sexuel souvent autrefois passées sous silence (Charton et Bayard, 2021). Ce type de dénonciation en ligne, utilisant les mots-clics comme le #metoo ou le #moiaussi au Québec, a été « créé pour structurer le contenu des réseaux sociaux, [et] est de plus en plus utilisé pour attirer l'attention sur des questions et des événements sociaux et politiques » (Arbatskaya, 2019, p. 253). Le Québec n'a pas fait exception à ces vagues de dénonciations commencées en 2017 dans les médias et dans cette foulée, l'implantation des contenus obligatoires en ÉS est arrivée (Côté, 2021 ; Descheneaux, 2024), et ce, dès 2018 (MEES, 2018a). Au Québec, l'éducation à la sexualité s'est effectivement « développ[ée] par périodes successives, par des mouvements d'aller-retour, faisant écho aux tensions générées par l'actualité et contournant des réticences exprimées à différents degrés sur la place publique » (Richard, 2019, p. 41).

Dans ce contexte, plusieurs statistiques renforcent aussi l'intérêt de poser des actions préventives qui peuvent passer par l'ÉS en milieu scolaire. Par exemple, le document officiel des contenus obligatoires en ÉS du MEES rapporte que « 7 % de l'ensemble des personnes victimes d'agressions sexuelles ont de 1 à 5 ans et 14 %, de 6 à 11 ans. Au Québec, l'agression sexuelle touche environ une fille sur cinq et un garçon sur dix avant l'âge de 18 ans » (MEES, 2018b, p. 17). De plus, 18% des cas de leurre informatique ont eu lieu sur des enfants de moins de 12 ans, au Québec (Gouvernement du Québec, 2010, cité par MEES, 2018a). En plus de souligner la nécessité de l'ÉS en matière de prévention des agressions à caractère sexuel, les besoins des jeunes en ÉS sont pluriels et variés : « besoin de savoir, besoin de parler, besoin d'être écoutés et aidés, besoin d'être compris et de se comprendre comme garçons et comme filles » (Desaulniers, 1990, p. 58). Ces besoins peuvent « s'exprime[r] par une forme de curiosité sexuelle, [ou] un intérêt pour la vie sexuelle sous ses divers aspects » (Desaulniers, 1990, p. 59). Les enfants ont donc besoin d'une éducation sexuelle faisant appel à une image positive de la sexualité humaine, en tenant compte de toutes ses dimensions et présentant des informations de qualité (MEQ, 2023a). C'est donc ce que le Ministère de l'Éducation a décidé de leur offrir grâce à l'implantation de l'ÉS en milieu scolaire.

1.2 Historique de l'éducation à la sexualité au Québec

Différentes démarches d'ÉS ont été mises en place, ces dernières décennies, dans les écoles du Québec. Dès l'implantation du premier programme, le Québec adopte un modèle d'ÉS dit « *comprehensive* », aussi connu sous les appellations francophones d'« éducation à la sexualité complète », d'« éducation à la sexualité intégrée » ou d'« éducation à la sexualité holistique ». Ce modèle d'ÉS, adopté par le MEES (2018b) et par les Lignes directrices canadiennes pour l'éducation en matière de santé sexuelle (CIÉSCAN, 2019) fait consensus à l'international (UNESCO, 2017, 2021). Ce modèle se distingue d'ailleurs d'autres modèles d'ÉS, comme ceux prônant l'abstinence comme cela se fait encore dans certains états ou pays, ou ceux ancrés en information sexuelle, comme présenté plus haut. La prochaine section propose un bref survol historique des différentes démarches en matière d'ÉS au Québec.

1.2.1 La formation personnelle et sociale : un premier programme québécois d'ÉS (1984)

Au début des années 1980 un premier programme d'ÉS est implanté formellement. L'éducation à la sexualité est alors intégrée au cours Formation personnelle et sociale (FPS). Lorsque le

programme préliminaire de FPS est publié, en 1980, il est d'abord accueilli avec timidité. Il sera ensuite retravaillé puis mis en place dans les écoles quelques années plus tard sous une version légèrement modifiée, afin d'être mieux accepté au sein de la population (Richard, 2019), plus précisément à compter de 1986 (Action Canada, 2020 ; Beaulieu, 2010). Ce cours était alors constitué de cinq volets, dont celui de la sexualité. Chaque volet disposait de 5h afin d'être couvert pour chaque niveau scolaire (MEQ, 1984). Bien que jugé novateur (Brenot, 2007) et complet, ce programme n'a pas bénéficié des meilleures conditions d'implantation au primaire, avec entre autres de grandes disparités dans l'application du programme (Duquet, 2006b). D'ailleurs, il faut noter que la formation initiale pour l'enseignement de l'ÉS n'était pas obligatoire, bien qu' « un cours de 45 heures d'initiation à l'éducation sexuelle a[it] aussi été offert par quelques universités québécoises » (Arcand *et al.*, 1998, p. 13) et que la formation continue était encouragée, sans pour autant être obligatoire (Arcand *et al.*, 1998). À la suite des États Généraux en éducation en 1995 et 1996, un remaniement des matières dans la grille horaire du secondaire a entre autres mené au retrait du cours FPS quelques années plus tard (Duquet, 2004, cité dans Beaulieu, 2010).

1.2.2 L'éducation à la sexualité dans le cadre du renouveau pédagogique (2003)

En 2001, la réforme du système d'éducation prend place au Québec (Duquet, 2006a), aussi connue sous le nom du renouveau pédagogique. Avec cette refonte du programme de formation de l'école québécoise (PFEQ), la forme des cours d'ÉS dans les écoles est alors repensée. En 2003, le cours de FPS est retiré (MEQ, 2003) d'abord des écoles primaires, puis dans les écoles secondaires (Duquet, 2006b). Selon Duquet, le « désintéressement [des personnes enseignantes] au niveau secondaire » de même que la « grande disparité dans l'application du programme d'éducation sexuelle au primaire » (2006a, p. 11) ont justifié le retrait des cases horaires du cours de FPS, bien que les contenus demeurent pertinents. Les apprentissages en ÉS du cours FPS seront conservés, mais ces enseignements seront dès lors intégrés à toutes les matières scolaires, grâce aux domaines généraux de formation (Duquet, 2006a ; MEQ, 2003) et grâce aux compétences transversales (Richard, 2019). Maintenant décloisonné, le cours d'ÉS ne relève plus d'une seule personne enseignante, mais doit désormais être enseigné par toutes les personnes enseignantes qui gravitent autour de l'élève. Pour y parvenir, l'ÉS sera incorporée aux différentes situations d'apprentissage proposées aux élèves, dans toutes les matières scolaires (Duquet, 2006b ; Richard, 2019). Le domaine général de formation se prêtant le plus à ce type de contenu était celui nommé *Santé et*

bien-être (Duquet, 2006a ; MEQ, 2003), quoique tous les domaines généraux de formation pouvaient être l'occasion de créer des liens avec l'éducation à la sexualité (Descheneaux, 2024).

L'enseignement de l'ÉS dans le cadre du renouveau pédagogique et son décloisonnement ont toutefois suscité certaines craintes, entre autres parmi les personnes enseignantes du secondaire. Beaulieu (2010) en précise quelques-unes dans son mémoire. Parmi celles-ci se trouve la crainte liée au décloisonnement des contenus de l'ancien cours de FPS : « ce qui est à tout le monde n'est à personne » (Beaulieu, 2010, p. 211), crainte qui est également relevée par Richard (2019). À cet effet, 28% des personnes enseignantes sondées par Beaulieu (2010) affirmaient n'avoir aucune idée de ce qui se faisait au sein de leur école en lien avec l'ÉS. Malgré des efforts du Ministère afin de maintenir ce programme en place, le manque de formation et de préparation des personnes enseignantes ont encore une fois été soulignés comme étant des lacunes et ont mené à l'échec de cette tentative d'ÉS (Richard, 2019). À la lumière de ces informations, les besoins éducatifs des enfants et adolescents en matière d'ÉS à l'ère du renouveau pédagogique n'ont probablement pas pu bénéficier de la meilleure mise en œuvre éducative possible (Richard, 2019).

1.2.3 L'implantation de contenus obligatoires en éducation à la sexualité (2018)

En 2018, des contenus obligatoires en ÉS sont implantés pour faciliter l'enseignement de l'ÉS dans les écoles (MEES, 2018b ; Richard, 2019). Ce nouveau programme est constitué de contenus d'apprentissage pouvant se diviser selon huit thématiques pour les élèves du primaire et du secondaire (MEES, 2018b). En continuité avec la réforme du renouveau pédagogique, les apprentissages de ce nouveau programme doivent être faits dans le cadre de toutes les matières scolaires, en l'absence d'un cours consacré exclusivement à ces apprentissages. Bien que ces thématiques soient toutes obligatoires, elles sont réparties selon les niveaux scolaires en fonction de l'âge et du développement psychosexuel des élèves. Les apprentissages au préscolaire sont optionnels et ceux du primaire et du secondaire sont obligatoires (Richard, 2019). Au primaire, six thématiques sont abordées (voir description détaillée à l'annexe 4) et deux thématiques additionnelles sont étudiées exclusivement au secondaire. Parmi les thématiques à l'étude au primaire, de trois à quatre thématiques sont à aborder chaque année, en rotation (MEES, 2018b). En moyenne, un élève devrait donc recevoir de 5 à 15 heures d'ÉS par année (MEES, 2018b ;

Richard, 2019). Les six thématiques abordées spécifiquement au primaire sont brièvement décrites dans le Tableau 1.1.

Tableau 1.1 Les thématiques d'ÉS au primaire et leurs contenus respectifs (MEES, 2018b)

Thématiques d'ÉS	**Contenus de la thématique**
Vie affective et amoureuse	● Les sentiments impliqués dans les relations interpersonnelles et les manières de les exprimer. ● La différence entre l'amour et l'amitié. ● Les comportements ou les attitudes qui peuvent influencer les relations avec autrui. ● L'effet de la puberté sur l'éveil amoureux et sexuel. ● Les questionnements des jeunes quant à leur éveil amoureux et sexuel.
Agression sexuelle/Violence sexuelle	● La reconnaissance des différentes formes d'agressions sexuelles et la manière de s'en protéger, dans la vie comme en ligne. ● L'application des règles de sécurité pour prévenir les situations à risque ou agir face à une situation d'agression, dans la vie comme en ligne. ● Les sentiments qui peuvent être vécus par la victime suite à une agression sexuelle.
Croissance sexuelle humaine et image corporelle	● La compréhension des fonctions des différentes parties du corps, dont les organes sexuels. ● Le rôle de la puberté sur les changements physiques, psychologiques et les capacités reproductrices. ● L'importance d'apprécier son corps, d'en prendre soin et d'adopter une attitude positive face à la diversité corporelle.
Identité, rôles, stéréotypes sexuels et normes sociales	● Les rôles sexuels et les stéréotypes sexuels véhiculés dans l'environnement. ● Les possibilités d'évoluer au-delà de ces stéréotypes et l'influence de ceux-ci sur le développement des enfants. ● Les discriminations basées sur l'identité ou l'orientation et le rôle que les jeunes peuvent jouer pour promouvoir le respect de la diversité sexuelle et de genre.
Globalité de la sexualité	● La définition de la sexualité par ses différentes facettes (corps, cœur, tête) et ses différentes dimensions (psychoaffective, morale, relationnelle, socioculturelle et biologique).
Grossesse et naissance	● Le phénomène de la conception. ● Les différents stades du développement du bébé. ● Les étapes de la naissance ainsi que les actions à mettre en place pour préparer l'arrivée du bébé dans la famille.

1.2.4 Le cours de Culture et citoyenneté québécoise (2024)

À partir de la rentrée 2024-2025, une nouvelle version du programme d'ÉS sera officiellement implantée dans le cadre du nouveau cours de Culture et citoyenneté québécoise (CCQ) (MEQ, 2022a, 2022b, 2023a, 2023b). Ce cours remplacera le précédent cours d'Éthique et Culture religieuse (ECR) et intégrera officiellement l'ÉS dans une matière scolaire portée au bulletin (MEQ, 2023a). Les contenus d'ÉS dans le cours de CCQ reprennent généralement les grandes lignes, thématiques et notions du programme précédent, mais avec certaines modifications. En effet, certaines notions seront dorénavant repoussées à l'année scolaire suivante puisque l'ÉS ne sera plus enseignée aux élèves du préscolaire. Les six thématiques d'ÉS du programme de 2018 seront retirées, mais les notions, similaires aux notions obligatoires de 2018, seront intégrées aux nouvelles thématiques propres au programme de CCQ. Comme cette version du programme d'ÉS n'est pas encore entrée en vigueur dans les milieux scolaires au moment d'écrire ces lignes, ce mémoire s'attarde à la version de 2018 décrite à la section 1.2.3.

1.3 Les enjeux liés à l'enseignement de l'éducation à la sexualité

Les enjeux entourant la mise en œuvre de l'ÉS sont variés. En effet, Beaulieu (2010) recense comme obstacles à l'enseignement de l'ÉS « le manque d'aisance des enseignants, le manque de temps, le manque de ressources, de modèles, le manque de formation des enseignants et le manque de connaissances en la matière » (p.96). À ces obstacles s'ajoutent également les craintes du personnel enseignant, comme celle de manquer de connaissances (Faucher, 2008 ; MEQ, 2003) ou encore celle d'avoir l'air ignorant devant les élèves (MEQ, 2003), donc de ne pas se sentir à l'aise d'enseigner. Les enjeux entourant la mise en œuvre spécifique des contenus d'enseignement ont peu été étudiés en contexte québécois à ce jour. De plus, bien que plusieurs enjeux (p. ex. le manque de temps, le manque de ressources, etc.) relèvent de l'organisation scolaire et des conditions d'enseignement dans les écoles, ce n'est pas le cas de la formation initiale. En effet, la préparation des personnes enseignantes est un enjeu d'un autre ordre puisqu'elle peut être intégrée dans le parcours universitaire des futures personnes enseignantes, avant leur entrée sur le marché du travail. Il s'agit donc d'un facteur extérieur aux personnes enseignantes, puisqu'il dépend de la disponibilité ou non de ce type de formation lors du parcours universitaire. La formation initiale et continue a en plus un effet catalyseur puisqu'elle est associée à l'amélioration des connaissances sur l'ÉS (Burns et Hendriks, 2018 ; Hendriks *et al.*, 2024 ; Pinos *et al.*, 2017) et à un sentiment

d'aisance plus élevé (Burns et Hendriks, 2018 ; Hendriks *et al.*, 2024 ; Rose *et al.*, 2018), qui sont deux facteurs plus personnels appartenant à la personne enseignante. Ces deux derniers éléments, soit le sentiment d'aisance perçu et le niveau de connaissances perçu, semblent également être liés entre eux dans la littérature (Beaulieu, 2010).

Au final, bien que plusieurs enjeux puissent influencer la mise en œuvre du programme d'ÉS, cette recherche se concentrera donc sur les quatre principaux. Ainsi, la formation initiale, identifiée comme un facteur environnemental[1] (voir section 2.2.1), le sentiment d'aisance perçu, et le niveau de connaissances perçu, identifiés comme des facteurs personnels[1] (voir section 2.2.1) et l'intention d'enseigner l'ÉS, identifiée comme un facteur comportemental[1] (voir section 2.2.1) ont été choisis pour être au centre de ce projet. Leur grande documentation dans la littérature en ÉS, le fait qu'il semble exister certains liens entre ceux-ci, tel qu'exposé aux paragraphes précédents, et leur grande pertinence et importance en milieu scolaire pour assurer le déploiement du programme d'ÉS dans des conditions optimales figurent parmi les raisons qui motivent ce choix. Ainsi, les enjeux de la formation initiale, du sentiment d'aisance perçu, du niveau de connaissances perçu et de l'intention d'enseigner l'ÉS, retenus dans ce projet, seront donc présentés et détaillés dans les prochains paragraphes.

1.3.1 La formation initiale insuffisante en ÉS

De manière générale, la formation des personnes enseignantes est primordiale pour assurer la qualité des enseignements dispensés aux élèves. De plus, elle est jugée essentielle, voire un des facteurs les plus importants, quand il s'agit d'un sujet comme l'enseignement de l'ÉS selon le *World Health Organization* (WHO) et le *Federal Center for health education* (BZgA) (WHO et BZgA, 2017). Dans son livre, Brenot (2007) mentionne que « quelle que soit sa formation initiale, [un] éducateur devrait avoir reçu une formation complémentaire spécifique [en éducation à la sexualité], car sa qualification et sa compétence sont primordiales pour une véritable éducation à la sexualité » (p.30). Pour augmenter la qualité des enseignements, il importe donc que les personnes enseignantes développent leurs compétences, et cela passe par la formation, autant continue qu'initiale (WHO et BZgA, 2017). À ce jour, un écart persiste toutefois entre ces recommandations et la réalité puisque la formation initiale pour l'enseignement de l'ÉS apparaît

[1] Tel que définis dans le modèle de causalité triadique réciproque appliqué à cette recherche et détaillé au chapitre 2.

insuffisante dans de nombreux pays du monde (Beaulieu, 2010 ; Carman *et al.*, 2011 ; Castillo Nunez *et al.*, 2019 ; Eisenberg *et al.*, 2010 ; Espinosa et Barraza, 2021 ; Faucher, 2008 ; Goldman et Coleman, 2013 ; Martínez *et al.*, 2012, 2014 ; Ninomiya, 2010). Malgré que la formation continue soit un facteur associé à l'intention d'enseigner l'ÉS (Descheneaux *et al.*, 2019) et que la formation initiale en ÉS ait pu être liée à l'intention d'enseigner l'ÉS dans une étude australienne (Hendriks *et al.*, 2024), il apparaît que la formation initiale n'est pas suffisamment mise de l'avant.

Devant de tels constats, la formation initiale, qui est un facteur environnemental[2] des personnes enseignantes (voir section 2.2.1), représente donc un enjeu primordial en ÉS. D'ailleurs, en plus d'être moins documentée dans la littérature scientifique que la formation continue (O'Brien *et al.*, 2021), la formation initiale en matière d'ÉS est aussi moins fréquente et accessible que la formation continue (UNESCO, 2021). Les prochains paragraphes détailleront ce manque criant de formation initiale en ÉS à l'international, puis au Québec.

Tout d'abord, en Australie, Carman *et al*. (2011) se sont penchés sur la formation initiale des personnes enseignantes. Sur un total de 45 programmes universitaires en éducation, huit d'entre eux ne présentaient aucun contenu ou cours lié à l'ÉS dans leurs curriculums. Parmi les programmes universitaires qui abordaient l'ÉS, Carman *et al*. (2011) ont trouvé que seulement 9% des cours offerts traitaient de l'ÉS pendant un crédit universitaire complet. Ainsi, très peu de contenus de formation en lien avec l'ÉS étaient enseignés en formation initiale à ces personnes étudiantes. Deux ans plus tard, la formation initiale en ÉS n'était toujours pas obligatoire en Australie, les formations disponibles étant optionnelles (Goldman et Coleman, 2013).

En Europe et en Asie, un rapport du *Federal Centre for Health Education* (BZgA) fait état d'un manque de formation en ÉS auprès des personnes enseignantes de 25 pays (BZgA, 2018). Plus précisément, les personnes enseignantes n'étaient suffisamment formées que dans trois pays où la formation initiale était disponible et faisait parfois même partie intégrante des programmes de formation à l'enseignement, soit la Finlande, l'Estonie et l'Ukraine (BZgA, 2018). En Espagne,

[2] Tel que défini dans le modèle de causalité triadique réciproque appliqué à cette recherche et détaillé au chapitre 2.

seulement 12% des personnes enseignantes de l'étude de Martinez *et al*. (2012) avaient suivi une formation initiale sur l'ÉS au baccalauréat.

Aux États-Unis, bien que la majorité de l'échantillon (n=41) d'Eisenberg *et al.* (2010) ait été des *health teachers*, bon nombre de ceux-ci n'avaient pas pu bénéficier d'une formation initiale en ÉS. Les quelques personnes formées l'ont quant à elles été grâce à un cours universitaire optionnel sur l'ÉS ou grâce à un travail optionnel sur l'ÉS fait dans le cadre d'un cours obligatoire portant sur le contenu ou sur la pédagogie (Eisenberg *et al.*, 2010). Les différents programmes universitaires américains en enseignement ne semblent donc pas légalement tenus d'offrir de la formation initiale en ÉS. Le constat est le même à Terre-Neuve-et-Labrador, au Canada, où aucune des personnes enseignantes de l'ÉS dans les *Junior High Schools* n'avait reçu de formation initiale quant à l'ÉS (Ninomiya, 2010). D'ailleurs, la Memorial University n'offre aucun cours, ni optionnel ni obligatoire, en matière d'ÉS aux personnes étudiantes de la province (Ninomiya, 2010).

Devant le constat que la formation initiale pour enseigner l'ÉS manque, partout au monde, il apparaît pertinent d'en connaître davantage sur l'état de la formation initiale des personnes enseignantes du Québec. En 2009, Beaulieu (2010) avait analysé l'offre des formations initiales disponibles pour les personnes étudiantes en enseignement au secondaire dans les neuf universités francophones du Québec. Elles étaient peu nombreuses : seule l'Université du Québec à Chicoutimi (UQAC) offrait un cours optionnel sur l'ÉS et ce dernier n'était accessible qu'aux personnes étudiantes en concentration univers social et développement personnel (Beaulieu, 2010). Auprès des personnes étudiantes en enseignement au primaire du Québec cependant, une telle recension n'a jamais été faite et publiée.

L'absence de documentation sur la formation initiale des personnes étudiantes au primaire en ÉS est difficilement explicable, comme le programme d'ÉS est obligatoire au Québec (MEES, 2018b). Il est donc légitime de se questionner sur la réelle préparation des personnes enseignantes pour l'enseignement de ces contenus essentiels, puisqu'elles doivent veiller à ce que les contenus d'un programme pour lequel elles ne sont possiblement pas ou très peu formées soient enseignés aux élèves sous leur charge. Face à cette situation, elles peuvent donc tout de même choisir d'enseigner ces contenus par elles-mêmes, choisir de co-enseigner l'ÉS avec des collègues ou choisir de planifier la venue de collaborateurs ou d'organismes en classe (Descheneaux *et al.*, 2019). Cette

absence de documentation sur la formation initiale en ÉS chez les personnes étudiantes en enseignement au primaire laisse donc présager que l'accès à la formation pourrait être difficile ou inégal dans les universités francophones du Québec, mais aussi que l'enseignement dans les classes risque d'être limité, inégal ou très variable.

Bien que l'accès à la formation initiale en ÉS soit restreint, quelques personnes parviennent tout de même à se former à l'université. Ceci dit, ces personnes peuvent quand même éprouver le sentiment d'avoir été inadéquatement préparées et même ne pas se sentir prêtes pour l'enseignement d'un tel sujet (O'Brien *et al.*, 2021). Il apparaît donc que la quantité de formation initiale reçue n'est pas forcément le seul élément à considérer, mais que la qualité de la formation initiale reçue ou la satisfaction de la formation reçue sont des éléments aussi importants. Ces éléments doivent donc être étudiés, car ils pourraient avoir un impact sur les retombées de la formation initiale, notamment en lien avec le sentiment d'aisance et le niveau de connaissances, et possiblement même sur l'intention d'enseigner le programme d'ÉS.

À la lumière des derniers paragraphes, force est de constater que la formation initiale n'est présentement pas toujours mise de l'avant, malgré son importance en matière d'ÉS (Eisenberg *et al.*, 2010) et malgré les effets bénéfiques qui peuvent en découler en ÉS (voir section 2.3.2). Une formation complète, accessible et de qualité sur l'enseignement de l'ÉS, avant l'entrée sur le marché du travail, apparaît comme un investissement intéressant pour améliorer la qualité des enseignements effectués auprès de générations complètes de jeunes élèves québécois. Une telle formation initiale pourrait potentiellement avoir comme effet d'inciter les personnes étudiantes à enseigner l'ÉS en stage ou lors de contrats, donnant ainsi de l'expérience d'enseignement en ÉS avant même l'entrée sur le marché du travail. Les paragraphes qui suivent présenteront quant à eux un portrait du sentiment d'aisance et du niveau de connaissances insuffisants concernant l'enseignement de l'ÉS, de même qu'un portrait de l'intention d'enseigner l'ÉS.

1.3.2 Le faible sentiment d'aisance en ÉS

Tel que mentionné dans la section précédente, un faible sentiment d'aisance, qui est un facteur personnel[3] des personnes enseignantes (voir section 2.2.1), peut aussi constituer un obstacle dans

[3] Tel que défini dans le modèle de causalité triadique réciproque appliqué à cette recherche et détaillé au chapitre 2.

l'enseignement de l'ÉS. Le faible sentiment d'aisance peut s'observer par une difficulté à trouver les mots appropriés, par la difficulté d'aborder un sujet aussi privé, par le manque de compétences en la matière, ou encore par la peur de choquer (Duquet, 2006b). Il peut aussi être une des raisons pourquoi le contenu n'est pas vu ou n'est pas entièrement vu en classe (MEQ, 2003). Dans son mémoire, Beaulieu (2010) rapporte que le manque d'aisance à enseigner l'ÉS est une difficulté vécue par près de 39% des personnes enseignantes du secondaire. Il s'agira donc d'un des concepts centraux sur lesquels cette recherche s'attardera.

Tout d'abord, le portrait individuel du sentiment d'aisance perçu peut être très varié. En effet, la recherche de Cheung (2021) montre que le sentiment d'aisance perçu par des personnes étudiantes en enseignement, quoiqu'assez élevé, varie beaucoup pour certaines thématiques de l'ÉS. Dans sa recherche, les niveaux moyens d'aisance étaient élevés, mais les thématiques *Body parts of the two sexes* et *Origin of life* (Cheung *et al.*, 2021) démontraient une grande variété au sein de l'échantillon. Les deux autres thématiques sur les *Roles of the two sexe*s et sur le *Self-protection of private body parts* présentaient des scores d'aisances encore plus élevés, ainsi qu'une plus basse variabilité. Ainsi, certains sujets peuvent être jugés plus tabous ou délicats à enseigner par certaines personnes, ce qui peut expliquer la grande variabilité des sentiments d'aisance pour l'enseignement des thématiques *Body parts of the two sexes* et *Origin of life* par rapport aux deux autres, possiblement jugées moins délicates.

Ainsi, en plus d'être très variable en fonction des personnes, le sentiment d'aisance perçu peut être très variable en fonction des thématiques de l'ÉS. Dans le mémoire de Beaulieu (2010), la mesure du sentiment d'aisance perçu des personnes enseignantes du secondaire à l'égard des thématiques du programme d'ÉS a permis de constater que parmi les six thématiques d'ÉS dans le cadre du renouveau pédagogique, seules les thématiques Croissance sexuelle humaine et image corporelle et Vie affective et amoureuse ont obtenu des niveaux d'aisance plus élevés. Les thématiques de Globalité de la sexualité humaine, Rôles, stéréotypes sexuels et normes sociales, Violence sexuelle et Santé sexuelle et l'expression de la sexualité humaine ont pour leur part eu un sentiment d'aisance perçu plus faible que les deux premières thématiques (Beaulieu, 2010).

L'aisance apparaît donc comme un enjeu très pertinent à explorer puisqu'aucune étude ne l'a encore documentée auprès des personnes étudiantes du Québec, ni avec l'implantation des contenus

obligatoires en ÉS depuis 2018. Beaulieu (2010) et Faucher (2008) avaient pour leur part étudié l'aisance et les connaissances des personnes enseignantes du secondaire et du primaire, et l'ÉS dans le cadre du renouveau pédagogique. De plus, avec l'implantation des contenus obligatoires de 2018, les thématiques du programme ont également sensiblement changé. L'aisance est également pertinente à étudier davantage puisque lorsqu'une thématique a un plus bas sentiment d'aisance perçu auprès des personnes enseignantes, elle bénéficie également d'un plus bas niveau de couverture, selon Ninomiya (2010).

1.3.3 Le manque de connaissances en ÉS

Un des autres principaux enjeux liés à l'ÉS est le niveau de connaissances perçu, qui est lui aussi un facteur personnel[4] des personnes enseignantes (voir section 2.2.1). En effet, les connaissances du personnel enseignant concernant l'ÉS sont ancrées dans le programme à enseigner et doivent être en ce sens diversifiées. Le programme du primaire est constitué de six thématiques différentes (MEES, 2018a), chacune d'entre elles comprenant des connaissances spécifiques (voir Tableau 1.1). En plus des connaissances précises à acquérir pour enseigner l'ÉS, les personnes enseignantes doivent également acquérir de bonnes aptitudes communicationnelles (MEQ, 2003). Des connaissances sur les enjeux socioculturels variés pouvant être rencontrés dans les écoles québécoises peuvent également s'avérer être nécessaires pour certaines personnes enseignantes (Faucher, 2008). Bref, les connaissances à acquérir en ÉS sont aussi variées que le niveau de connaissance chez les personnes enseignantes. En effet, certaines personnes enseignantes peuvent considérer n'avoir que très peu des connaissances nécessaires pour l'enseignement de l'ÉS, alors que d'autres considèrent avoir les connaissances nécessaires et mentionnent que les connaissances permettent d'avoir un meilleur sentiment d'aisance lors des enseignements d'ÉS (Faucher, 2008). Les connaissances ont également été retenues dans le cadre de ce projet puisque le manque de connaissances a été identifié, par les hommes de l'échantillon de McNamara *et al*. (2011), comme étant une cause des sentiments de peur et de menace vécus lors de l'enseignement de l'ÉS. Ce manque de connaissances est considéré comme étant un « risque à l'identité professionnelle de source interne » (McNamara *et al.*, 2011, p. 234). En d'autres termes, lorsque ces enseignants perçoivent qu'ils ont un manque de connaissances du curriculum d'ÉS et des thématiques à

[4] Tel que défini dans le modèle de causalité triadique réciproque appliqué à cette recherche et détaillé au chapitre 2.

enseigner, ils se sentent vulnérables au niveau professionnel, c'est-à-dire qu'ils ne se perçoivent pas à la hauteur des attentes qu'ils ont de la profession enseignante (McNamara *et al.*, 2011). Le manque de connaissances en ÉS peut donc avoir un effet négatif sur les personnes enseignantes.

Une étude portant sur les personnes étudiantes en 4e année de formation initiale en enseignement primaire, en Australie, a également permis de constater qu'au cours de leurs quatre années de formation universitaire, très peu de contenus liés à l'ÉS avaient été abordés, tant au niveau des contenus notionnels que des pédagogies à privilégier (Goldman et Coleman, 2013). Ainsi, ni les savoirs ni les savoir-faire n'avaient pu être acquis par ces personnes étudiantes au cours de leur formation initiale. Un second enjeu d'importance est que bien que le programme d'ÉS ait été abordé au cours d'une formation initiale à l'université, cela ne garantit en rien le fait que les apprentissages effectués par les personnes étudiantes seront suffisants afin qu'elles se sentent prêtes, compétentes, à l'aise ou encore assez connaissantes pour enseigner ledit programme (Eisenberg *et al.*, 2010).

Le manque de connaissances apparaît donc comme un enjeu primordial sur lequel il importe de se pencher et qui pourrait potentiellement être amoindri par l'accès à une plus grande formation, en cours de formation initiale. Plusieurs recherches recensées concluent qu'il y a actuellement un manque au niveau des connaissances nécessaires à avoir pour enseigner l'ÉS (Beaulieu, 2010 ; Faucher, 2008 ; McNamara *et al.*, 2011). Les personnes enseignantes au secondaire étaient même 7,7% à indiquer le manque de connaissances comme étant une difficulté pour aborder l'ÉS, au Québec (Beaulieu, 2010). Il n'existe toutefois pas de portrait précis et récent pour les personnes enseignantes au primaire comme les études disponibles sont présentement limitées concernant l'ÉS en contexte québécois depuis l'implantation des contenus obligatoires en 2018.

1.3.4 L'intention d'enseigner l'ÉS

Un quatrième enjeu lié à l'ÉS concerne l'intention des personnes enseignantes d'enseigner l'ÉS aux élèves de leur groupe. L'intention d'enseigner l'ÉS se classe comme un facteur comportemental[5] (voir section 2.2.1) dans cette recherche. Tout d'abord, une étude de Cohen *et al*.

[5] Tel que défini dans le modèle de causalité triadique réciproque appliqué à cette recherche et détaillé au chapitre 2.

(2012) menée auprès de personnes enseignantes au primaire et au *middle school*, dans la province canadienne du Nouveau-Brunswick, a démontré que l'intention d'enseigner l'ÉS pour une variété de sujets était plus basse auprès des personnes enseignantes du primaire que chez celles du *middle school*. Cette différence peut possiblement s'expliquer par les caractéristiques personnelles des personnes enseignantes des deux niveaux d'enseignement (Cohen *et al.*, 2012 ; Descheneaux, 2024), mais aussi par l'âge des élèves à qui elles enseignent (Cohen *et al.*, 2012).

Différents facteurs peuvent avoir une incidence sur l'intention de faire ou non l'enseignement de l'ÉS chez les personnes enseignantes, comme les normes, la perception de contrôle et l'attitude des personnes enseignantes (Descheneaux, 2024). Par contre, dans ses analyses multivariées, Descheneaux (2024) démontre que ce sont les facteurs suivants qui sont associés à une forte intention d'enseigner l'ÉS à leurs élèves : l'autoefficacité à enseigner l'éducation à la santé sexuelle, la norme morale (c'est-à-dire une forte conviction personnelle de l'importance d'enseigner l'ÉS), la norme descriptive (c'est-à-dire la perception que ses collègues enseignent l'ÉS), le sentiment de confort ou l'aisance avec les contenus d'ÉS et le fait d'avoir de l'expérience en enseignement de l'ÉS. Dans son étude, plus les personnes enseignantes étaient âgées, moins elles avaient l'intention d'enseigner l'ÉS à leurs élèves.

De plus, comme les études recensées jusqu'à présent démontrent que le sentiment d'aisance et le niveau de connaissances occupent une place d'intérêt dans l'enseignement des contenus d'ÉS et que l'intention d'enseigner l'ÉS semble aussi y jouer un rôle important, il s'avère donc tout à fait pertinent de s'y attarder dans le cadre de ce projet de mémoire et de les intégrer à la question de recherche qui sera présentée au paragraphe suivant.

1.4 Question générale de recherche

À la lumière de toutes les informations mentionnées plus tôt, la question de recherche au cœur de ce projet de mémoire unit les concepts de formation initiale, d'aisance, de connaissances et d'intention quant à l'enseignement du programme d'ÉS chez les personnes étudiantes en fin de parcours universitaire en enseignement au primaire.

La question générale de recherche découlant de cette problématique est donc celle-ci : Quelles sont les relations entre la formation initiale reçue en éducation à la sexualité, le sentiment d'aisance

perçu, le niveau de connaissances perçu et l'intention d'enseigner l'éducation à la sexualité de personnes étudiantes en fin de parcours universitaire en enseignement au primaire?

1.5 La pertinence de la recherche

La pertinence de cette recherche s'inscrit dans trois aspects. D'abord, la pertinence scientifique relève du fait qu'aucun écrit scientifique recensé jusqu'à présent n'ait étudié, en contexte québécois, les relations entre la formation initiale et le niveau de connaissances perçu pour les diverses thématiques du programme d'ÉS, chez les personnes étudiantes en fin de parcours en enseignement au primaire. De plus, les relations entre la formation initiale et le sentiment d'aisance perçu, par thématique du programme d'ÉS de 2018, chez les personnes étudiantes en fin de parcours en enseignement au primaire, n'ont pas encore été recensées dans la littérature scientifique, ni les relations entre la formation initiale et l'intention d'enseigner l'ÉS. Ensuite, la pertinence sociale s'inscrit dans de nombreux enjeux entourant ce champ de recherche, comme celui du personnel enseignant adéquatement formé dès sa sortie de l'université, ou celui de l'éducation comme outil pour aider au développement d'une sexualité saine chez les élèves. De plus, cette recherche aborde le niveau de préparation variable des personnes étudiantes en fin de parcours pour l'enseignement de contenus d'apprentissage obligatoires pour lesquels elles n'ont fort probablement pas été équitablement préparées. Finalement, la pertinence est également professionnelle puisqu'elle touche directement aux conditions dans lesquelles les personnes étudiantes en fin de parcours entreront dans le marché du travail. Les prochains paragraphes abordent en détail ces trois types de pertinence.

1.5.1 Pertinence scientifique

Dans la littérature recensée jusqu'à présent, il a été possible de lier les concepts d'aisance et de connaissances entre eux (Beaulieu, 2010) et une seule étude australienne a permis de lier la formation initiale reçue en ÉS avec l'intention d'enseigner l'ÉS, avec le niveau de connaissances perçu et avec le sentiment d'aisance perçu (Hendriks *et al.*, 2024). Ainsi, peu de résultats pour qualifier la nature des relations entre ces variables ou pour quantifier la force des relations entre ces variables sont disponibles. Dans un autre ordre d'idée, les dernières recherches québécoises s'étant attardées à l'enseignement de l'ÉS, tant au primaire qu'au secondaire, ne se sont jamais attardées à la population à l'étude dans le cadre de cette recherche, soit les personnes étudiantes en

fin de parcours universitaire en enseignement au primaire. De plus, tant au Québec qu'à l'international, peu de littérature scientifique existe, à l'heure actuelle, concernant la formation initiale en matière d'ÉS. En comparaison, la formation continue en matière d'ÉS est bien plus largement documentée (O'Brien *et al.*, 2021).

1.5.2 Pertinence sociale

D'abord, ce projet de mémoire vient trouver une pertinence sociale dans le fait que les événements sociétaux, comme l'accès à la contraception, à l'avortement, le VIH/Sida (Brenot, 2007) et plus récemment le mouvement #Metoo, ont historiquement coïncidé avec la mise en œuvre de programmes d'ÉS représentant des opportunités pour parler davantage de sexualité en classe avec les élèves. De plus, il existe à notre époque de nombreuses sources d'informations dont la qualité peut être assez variable, tout en étant faciles d'accès via l'Internet pour les jeunes du primaire et du secondaire (Carman *et al.*, 2011). À défaut d'une éducation à la sexualité complète et de qualité, plusieurs élèves chercheront des réponses ailleurs et, malheureusement, rien ne garantit qu'ils obtiendront les meilleures informations. En considérant aussi que l'âge de la première exposition à du contenu pornographique est établi à environ 11 ans chez les garçons et à 13 ans chez les filles (Štulhofer *et al.*, 2012), une éducation à la sexualité de qualité en milieu scolaire s'avère être un outil indispensable. De tels éléments justifient donc le fait de s'intéresser à la formation universitaire des personnes étudiantes en fin de parcours, afin de faire en sorte que l'éducation à la sexualité puisse être mieux enseignée, de manière plus uniforme, à tous les élèves du primaire au Québec.

1.5.3 Pertinence professionnelle

Ce projet vient finalement s'ancrer dans une pertinence professionnelle, car il permettra de dresser un portrait du sentiment d'aisance perçu, du niveau de connaissances perçu et de l'intention d'enseigner l'ÉS avec lesquels les personnes étudiantes en fin de parcours font leur entrée sur le marché du travail, suite à leurs études universitaires, et ce, au regard de la formation initiale reçue en ÉS. Actuellement, aucune réglementation ne rend la formation initiale en éducation à la sexualité obligatoire au Québec, donc il est intéressant de mieux comprendre dans quelle mesure le personnel enseignant est formé pour l'enseignement de ce programme. Ainsi, les résultats de cette recherche pourraient permettre de quantifier la force et la nature des liens pouvant exister entre la formation

initiale reçue, le sentiment d'aisance perçu, le niveau de connaissances perçu et l'intention d'enseigner l'ÉS. Les résultats de cette recherche permettront de formuler des recommandations à l'intention des décideurs et des responsables des programmes de formation à l'enseignement au primaire. Les retombées potentielles pourraient encourager le gouvernement ou les universités québécoises à en faire davantage en matière de formation initiale en ÉS, en décidant, par exemple, d'offrir à toutes les personnes étudiantes dans les programmes concernés la possibilité de suivre des cours optionnels, peu importe leur université d'attache.

Le prochain chapitre présentera, d'une part, le cadre théorique et le modèle sur lequel s'appuie ce projet de mémoire, et, d'autre part, le cadre conceptuel détaillera les quatre concepts centraux de cette étude, soit la formation initiale, le sentiment d'aisance, le niveau de connaissances et l'intention d'enseigner l'ÉS.

CHAPITRE 2
CADRE THÉORIQUE ET CONCEPTUEL

Le chapitre précédent a permis de présenter la problématique et d'élaborer la question de recherche de ce mémoire qui cherche à savoir quelles sont les relations entre la formation initiale reçue en éducation à la sexualité, le sentiment d'aisance perçu, le niveau de connaissances perçu et l'intention d'enseigner l'ÉS des personnes étudiantes en fin de parcours universitaire en enseignement au primaire. Le présent chapitre vise à présenter le modèle de causalité triadique réciproque de Bandura (2012) sur lequel repose cette recherche, de même que les concepts au cœur de la question de recherche. Les quatre concepts centraux, soit la formation initiale, le sentiment d'aisance perçu, le niveau de connaissances perçu et l'intention d'enseigner l'ÉS, sont présentés en détail. À partir de la littérature scientifique, des liens sont également tissés entre ces concepts pour montrer l'intérêt de la question de recherche au centre de ce projet de maîtrise. Le chapitre se termine par la formulation d'objectifs spécifiques et d'hypothèses de recherche.

2.1 Exploration de cadres théoriques potentiels et justification du choix du modèle de causalité triadique réciproque de Bandura

À la lumière de la littérature recensée, des concepts fréquemment abordés en ÉS et des divers concepts mobilisés dans le cadre de cette recherche, quatre cadres théoriques ont été envisagés : 1) le modèle de causalité triadique réciproque de Bandura (2012); 2) la théorie d'auto-efficacité de Bandura (1977); 3) la théorie de l'autodétermination de Deci et Ryan (2000); et 4) la théorie du comportement planifié de Ajzen (1991). Les trois dernières options ont été écartées pour diverses raisons exposées dans les prochains paragraphes.

Le choix final s'est donc arrêté sur le modèle de causalité triadique réciproque de Bandura (2012). La sélection de ce modèle, détaillé dans la section suivante, pour les fins de cette recherche, présente plusieurs avantages puisqu'elle permet de comprendre et d'expliquer les relations entre les quatre concepts clés issus du champ de l'ÉS (formation, aisance, connaissances et intention). De plus, ce modèle permet d'étudier leur interrelation dynamique et permanente tout en intégrant les variables sociodémographiques d'intérêt de la recherche. Les quatre concepts à l'étude peuvent donc être intégrés dans les différents facteurs du modèle, ce qui justifie son choix pour ce projet de mémoire.

La théorie d'auto-efficacité de Bandura (1977) aurait pu être intéressante à sélectionner, mais ne correspondait pas parfaitement aux principaux concepts de cette étude. Selon Lefebvre et Thibodeau (2015), cette théorie « postule que tout comportement est conditionné par un sentiment d'auto-efficacité qui témoigne des croyances d'une personne en sa capacité à exécuter les actions nécessaires pour atteindre une performance recherchée » (p. 3). Ainsi, cette théorie met de l'avant le sentiment d'auto-efficacité ou le sentiment d'efficacité personnelle (SEP), qui apparaît parfois dans la littérature scientifique en matière d'ÉS. Or, cette littérature présente plus souvent le sentiment d'aisance perçu, un concept qui est similaire au SEP, mais qui a l'avantage d'être plus précis, pertinent et propre au champ de l'ÉS. Le SEP, quant à lui, peut être appliqué globalement, à plusieurs champs d'enseignement. Ainsi, comme cette théorie met de l'avant un concept différent de celui retenu dans cette étude, elle n'a pas été retenue.

Ensuite, la théorie de l'autodétermination de Deci et Ryan (2000) est une théorie qui permet d'expliquer le changement de comportement chez une personne (Csillik et Fenouillet, 2019). Elle aborde les besoins qui doivent être comblés pour permettre aux personnes d'obtenir une certaine motivation. Parmi ces besoins, il y a celui de compétence, « qui est le besoin d'interagir efficacement avec son environnement » (Csillik et Fenouillet, 2019, p. 236). Bien que le sentiment de compétence soit intéressant, il ne correspond pas exactement aux concepts d'aisance et de connaissances relevés dans la littérature en ÉS et choisis dans le cadre de ce projet. Cette théorie a donc elle aussi été mise de côté pour ce projet.

Finalement, la théorie du comportement planifié de Ajzen (1991) est une théorie dans laquelle « les intentions d'adopter différents types de comportements peuvent être prédites avec une grande précision à partir des attitudes à l'égard du comportement, des normes subjectives et de la perception du contrôle comportemental [Notre traduction] » (p.2). Bien que la perception de contrôle soit un concept similaire au SEP, elle ne correspond pas exactement au concept d'aisance fréquemment retrouvé dans la littérature en ÉS.

La prochaine section présentera en détail le modèle de causalité triadique réciproque de Bandura (2012) de même que son application à la présente étude.

2.2 Le modèle de causalité triadique réciproque de Bandura

Afin de soutenir cette recherche, le modèle de causalité triadique réciproque issu de la théorie sociocognitive de Bandura (2012) est donc celui qui a été privilégié puisque « [l]a théorie sociocognitive présente [...] l'avantage d'unifier les théories sociale, comportementale et cognitive offrant ainsi un cadre de référence riche et solide pour comprendre le fonctionnement humain » (Bernier, 2021, p. 15). Le choix du modèle issu de cette théorie est effectivement idéal afin de répondre à la question de recherche présentée au chapitre précédent, comme elle cherche à comprendre les relations entre les divers concepts à l'étude. Les sections suivantes en feront une brève présentation et proposeront l'application du modèle à ce présent projet de mémoire en y intégrant les principales variables à l'étude.

2.2.1 Présentation du modèle de causalité triadique réciproque de Bandura

Le fonctionnement des êtres humains peut se résumer, dans la théorie sociocognitive de Bandura (2012) et, plus précisément, dans le modèle choisi, par « une causalité réciproque triple, à travers un modèle dit « triadique » » (Carré, 2004, p. 32). Ceci veut donc dire que le modèle est constitué de trois ensembles de facteurs mis en relation, réciproquement, et expliquant le fonctionnement des êtres humains. Ainsi, « le fonctionnement humain est le produit de l'interaction dynamique entre trois séries de facteurs : personnels, comportementaux et environnementaux » (Carré, 2004, p. 31). L'interaction entre ces trois catégories de facteurs est non seulement dynamique et permanente, mais s'effectue aussi de manière asymétrique (Carré, 2004). Les facteurs personnels, comportementaux et environnementaux sont pour ainsi dire « en interaction permanente dans des importances respectives variables et contingentes » (Carré, 2004, p. 33).

Dans le modèle de Bandura (2012), les facteurs personnels incluent les aspects cognitifs (schémas de pensées), les réactions émotionnelles, psychologiques et physiologiques. Les facteurs environnementaux renvoient aux contextes, aux climats, aux circonstances, aux contraintes, aux stimulations, au soutien, aux influences sociales et aux interventions. Finalement, les facteurs comportementaux réfèrent au schéma d'actions, à l'engagement, à l'évitement, à la motivation, à la persévérance ou à l'abandon. La Figure 2.1 présente le modèle de causalité triadique réciproque de Bandura (2012).

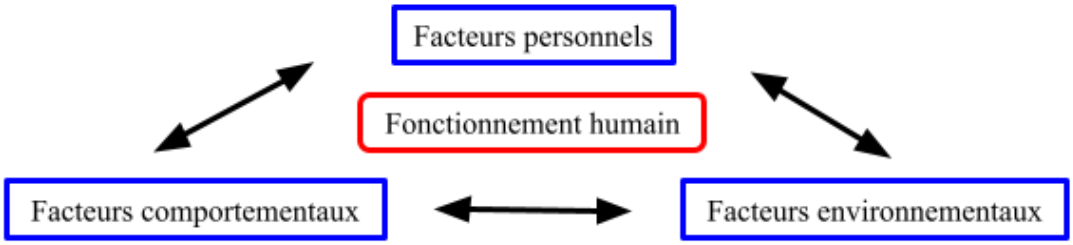

Figure 2.1 Modèle de causalité triadique réciproque de Bandura (2012)

2.2.2 L'application du modèle de causalité triadique réciproque à cette recherche

Ce modèle, présenté ci-haut dans sa forme originale, a été contextualisé et appliqué aux fins de cette recherche. Ainsi, l'enseignement du programme d'ÉS dans ce projet-ci est influencé par trois catégories de facteurs en constante relation : personnels**,** environnementaux et comportementaux. Les facteurs personnels retenus pour cette étude sont l'âge, le genre, l'année d'avancement du programme, l'université fréquentée et le programme d'études en cours (éducation préscolaire et enseignement primaire (ÉPEP) ou adaptation scolaire et sociale (ASS) au primaire), qui représentent des variables sociodémographiques d'intérêt. À ces variables s'ajoutent le sentiment d'aisance perçu et le niveau de connaissances perçu, qui constituent des concepts centraux parmi les facteurs personnels dans cette recherche. Ensuite, pour les facteurs environnementaux, la formation initiale en ÉS reçue à l'université est un concept central. Différentes variables de ce facteur comme la quantité de formation initiale reçue (nombre d'heures et nombre de thématiques) et la satisfaction vis-à-vis de la formation initiale reçue le composent. Finalement, le facteur comportemental retenu contient deux variables, soit l'expérience antérieure en enseignement de l'ÉS, de même que l'intention d'enseigner l'ÉS une fois sur le marché du travail, comme dernier concept central. Bien que d'autres variables puissent entrer en jeu, la mise en relation de ces trois types de facteurs ainsi que leurs variables et concepts centraux contribuent, entre autres, au choix d'enseigner l'ÉS. Ces facteurs ont d'ailleurs été retenus, car ce sont ceux qui semblent les plus saillants dans la littérature scientifique, tel que mentionné au chapitre précédent. La Figure 2.2 présente le modèle de causalité triadique réciproque appliqué à ce projet de mémoire.

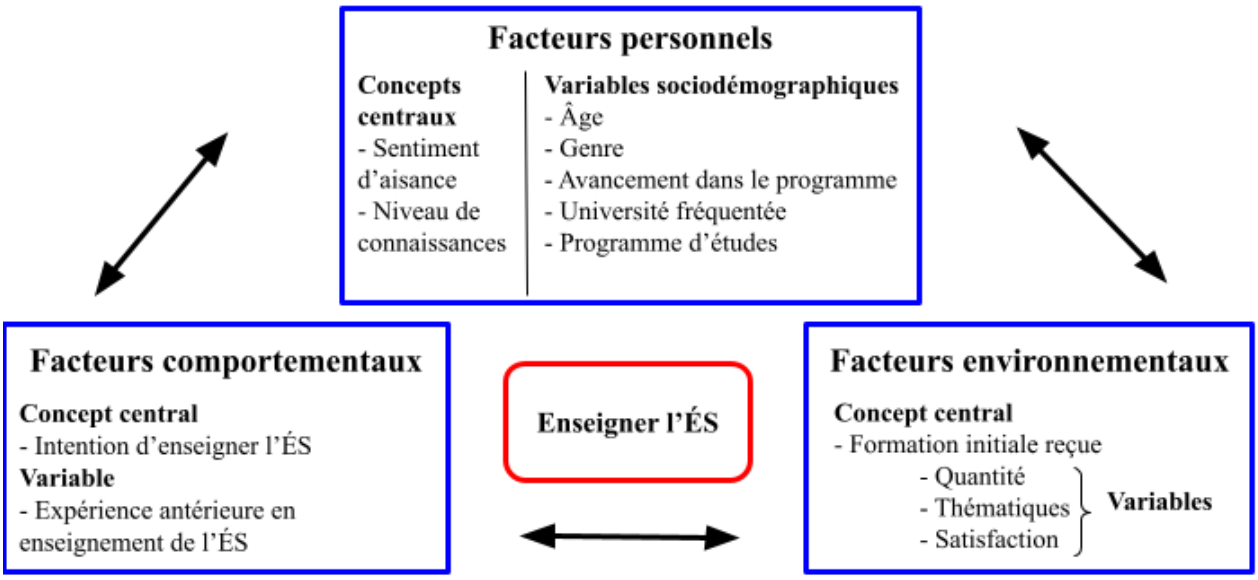

Figure 2.2 Modèle de causalité triadique réciproque appliqué à cette recherche

Dans l'ensemble de ces facteurs se retrouvent donc les concepts centraux de cette recherche, soit la formation initiale, l'aisance, les connaissances et l'intention d'enseigner l'ÉS, qui seront explicités plus tard dans ce chapitre. Les trois catégories de facteurs du modèle incluent également d'autres variables d'intérêt qui sont ressorties dans la littérature. Celles-ci sont explicitées dans les prochains paragraphes.

2.2.3 Les variables intégrées aux facteurs du modèle

Les prochaines sections présenteront, en ordre, les variables retenues pour les facteurs personnels, environnementaux et comportementaux.

2.2.3.1 Les facteurs personnels

Parmi les facteurs personnels se trouvent certaines variables sociodémographiques qui sont intéressantes et pertinentes à mesurer, car elles ne font pas toujours l'unanimité au sein de la littérature et elles facilitent la compréhension des relations entre les concepts principaux. Par exemple, l'étude de Martinez *et al.* (2012) n'a pas révélé de différence significative dans l'enseignement de l'ÉS en fonction du genre des personnes enseignantes participantes.

Cependant, les résultats de l'étude de Rose *et al.* (2018) soulignent que des enseignants masculins ont éprouvé un malaise lorsqu'il était question d'enseigner certaines notions à des élèves du sexe

opposé, par exemple, lorsque des hommes enseignaient certaines notions comme celles sur le système reproducteur aux filles de leur classe. Dans le même ordre d'idées, dans sa recherche qui se concentrait exclusivement sur les enseignants hommes, McNamara (2011) a pu trouver que pour ces participants, l'ÉS était caractérisée comme quelque chose de menaçant et d'effrayant avec lequel ils n'étaient pas à l'aise. Les raisons qui sont évoquées sont variées. Par exemple, les enseignants craignent d'aborder des notions concernant la sexualité humaine de peur d'être associés à la prédation sexuelle. D'autres rapportent des craintes quant à leur masculinité ou craignaient des réactions négatives d'autrui à l'idée qu'un homme puisse enseigner la sexualité humaine à des élèves. Finalement, certains avaient peur des moqueries des collègues à leur retour de formation sur ce sujet. De manière similaire, Descheneaux *et al.* (2019) arrivent à des conclusions similaires dans leur recherche qui montre que davantage de femmes que d'hommes ont l'intention d'enseigner l'ÉS en milieu scolaire à leurs élèves. Ainsi, plus d'hommes que de femmes pourraient avoir des réticences quant à l'idée d'enseigner l'ÉS.

Une autre variable sociodémographique incluse dans ce modèle, l'âge, ne semble pas faire l'unanimité dans la littérature scientifique recensée jusqu'à présent. Dans les recherches de Martinez *et al*. (2012), l'âge des personnes participantes n'avait pas d'effet sur le fait d'enseigner ou non l'ÉS. Dans l'étude de Pinos *et al*. (2017), cependant, les résultats obtenus suggèrent plutôt que l'âge des participants ait eu un effet sur les résultats de la formation en ÉS offerte aux enseignants de l'échantillon. Cette différence semble toutefois pouvoir s'expliquer par le fait que les personnes enseignantes du 2e groupe contrôle, plus jeunes que celles du groupe d'intervention et que celles du 1er groupe contrôle, ont de leur propre initiative fait des recherches sur Internet quant aux éléments d'ÉS moins familiers inclus dans le questionnaire, entre le prétest et le post-test. Selon les auteurs, ce résultat inattendu se justifie probablement par le fait que les personnes du 1er groupe contrôle, composé de personnes légèrement plus âgées, ont apparemment moins été enclines à faire ce type de recherche en ligne que les plus jeunes.

Concernant la variable sociodémographique de l'avancement dans le programme, elle a révélé avoir une faible corrélation significative avec le sentiment d'aisance perçu pour l'enseignement d'une seule des quatre thématiques d'ÉS au programme, auprès des personnes étudiantes en enseignement au préscolaire de 2e, 3e et 4e année d'une université de Hong Kong (Cheung *et al.*, 2021). Peu de recherches ont toutefois couvert l'avancement dans le programme, d'où l'intérêt de

le faire dans cette recherche en comparant les résultats qui seront obtenus selon si les personnes répondantes sont en 3e ou en 4e année d'études. Le peu de documentation quant à l'avancement du programme pourrait s'expliquer par le fait que moins de recherches se sont intéressées à la formation initiale reçue en ÉS qu'à la continue jusqu'à présent (O'Brien *et al.*, 2021). De plus, les études recensées qui abordaient la formation initiale en ÉS pouvaient s'intéresser à la formation des personnes enseignantes lorsqu'elles étaient encore aux études ou à la disponibilité de celle-ci, sans que l'étude ne porte directement sur les personnes étudiantes en enseignement (voir Beaulieu, 2010 ; Eisenberg *et al.*, 2010 ; Espinosa et Barraza, 2021 ; Faucher, 2008 ; Martínez *et al.*, 2012, 2014 ; Ninomiya, 2010). Finalement, les quelques études qui s'intéressaient directement à la formation initiale n'incluaient pas la différence au niveau de l'avancement dans le programme dans leurs devis de recherche (voir Carman *et al.*, 2011 ; Castillo Nunez *et al.*, 2019 ; Goldman et Coleman, 2013 ; Hendriks *et al.*, 2024).

À ces variables sociodémographiques seront ajoutées celles de l'université fréquentée et du programme d'études. Ainsi, il importe donc de vérifier quelles sont les relations entre les variables sociodémographiques du genre, de l'âge et de l'avancement dans le programme avec les concepts centraux de cette recherche, soit la formation initiale reçue, le sentiment d'aisance perçu, le niveau de connaissances perçu et l'intention d'enseigner l'ÉS.

2.2.3.2 Les facteurs environnementaux

Ensuite, parmi les facteurs environnementaux, le concept central est la formation initiale reçue en ÉS. Ce concept comporte trois variables : 1) la quantité de formation reçue en nombre d'heures; 2) les thématiques couvertes et 3) la satisfaction vis-à-vis de la formation initiale reçue. Concernant la variable de la quantité de formation reçue en nombre d'heures, la recherche d'Arrington *et al*. (2018) avait permis de voir des différences entre les personnes ayant reçu différentes quantités de formation en heures. En effet, la couverture des contenus d'ÉS à enseigner était étroitement liée à la quantité de formation reçue par le personnel enseignant. Il serait donc intéressant de voir si la quantité de formation reçue, les thématiques couvertes ou la satisfaction de la formation initiale peuvent jouer un rôle sur le sentiment d'aisance perçu et le niveau de connaissances perçu des personnes participantes.

2.2.3.3 Les facteurs comportementaux

Parmi les facteurs comportementaux, la variable de l'expérience antérieure en enseignement de l'ÉS et le concept central de l'intention d'enseigner l'ÉS une fois sur le marché du travail seront étudiées, puisque c'est avec l'expérience en enseignement de l'ÉS que viennent les manières de faire et le développement de stratégies (Duquet, 1996). Quant à l'intention d'enseigner l'ÉS, les résultats de Cheung *et al*. (2021) indiquent qu'aucun lien significatif n'a pu être établi entre le sentiment d'aisance perçu des futures enseignantes et leur intention d'enseigner l'ÉS. Les relations entre l'intention d'enseigner l'ÉS et le genre des personnes enseignantes ne semblent toutefois pas faire l'unanimité, puisque Descheneaux *et al*. (2019) a trouvé que le genre était relié à l'intention d'enseigner l'ÉS, résultat contraire à ceux de Castillo Nunez *et al*. (2019) et Cohen *et al*. (2012).

Bref, la contextualisation du modèle de causalité triadique réciproque pour ce projet de mémoire ainsi que le choix de ses variables permettent de regrouper et de mettre facilement en relation les principaux concepts à l'étude grâce aux trois catégories de facteurs en interaction. En effet, cette adaptation du modèle met l'accent sur quatre concepts qui sont au centre de cette étude : la formation, l'aisance, les connaissances et l'intention d'enseigner l'ÉS. Afin de mieux pouvoir identifier quels facteurs entrent en relation avec l'enseignement de l'ÉS, il importe de bien comprendre les variables, mais aussi les concepts en interaction ainsi que la manière dont ils ont été étudiés dans la littérature jusqu'à présent. Ces quatre concepts seront définis et présentés en détail dans les prochaines sections de ce chapitre.

2.3 Premier concept : la formation initiale en éducation à la sexualité

Le premier concept à intervenir dans cette recherche est celui de la formation initiale en éducation à la sexualité. Afin de pouvoir circonscrire ce concept, il importe de bien le définir, et de savoir de quelle manière il a été mesuré par d'autres chercheurs dans la littérature scientifique. Les prochains paragraphes présenteront donc quelques définitions et manières de le mesurer.

2.3.1 Définitions et outil de mesure

Le concept de la formation peut être défini comme étant « un ensemble formel de situations d'apprentissage permettant aux individus d'acquérir des connaissances et de développer des attitudes qui seront ultérieurement appliquées à l'intérieur de leur pratique professionnelle; ce

processus de formation est planifié en regard d'objectifs, de contenus et de stratégies pédagogiques adaptés au domaine spécifique de formation » (Bergeron, 2012, p. 53).

Plus précisément, le concept de la formation initiale, retenu dans cette étude, est défini comme un « ensemble de connaissances et de compétences que l'enseignement permet à une personne d'acquérir antérieurement à son entrée dans la vie active » (Legendre, 2005, p. 696), soit à l'université, dans ce cas-ci. Bien que ce mémoire s'intéresse principalement à la formation initiale des personnes étudiantes en fin de parcours, une plus abondante littérature existe au sujet de la formation continue en matière d'ÉS, tel que mentionné précédemment (O'Brien *et al.*, 2021).

Concernant la manière de mesurer la formation continue, Arrington *et al*. (2018) ont procédé en questionnant leurs participants quant au nombre d'heures de formation reçues dans la dernière année. À partir de cette information, trois groupes différents ont été créés : ceux sans formation, ceux ayant reçu 8 heures ou moins de formation, et ceux ayant reçu plus de 8 heures. Cependant, aucun article recensé jusqu'à présent n'a permis de voir comment était mesurée la formation initiale reçue puisque les quelques personnes chercheuses qui s'y sont intéressées ne l'ont pas mesurée. Certains auteurs ont quant à eux plutôt documenté le type de formation reçue par les personnes enseignantes : formation initiale optionnelle ou obligatoire, atelier ou conférence reçus en formation continue (Beaulieu, 2010 ; Eisenberg *et al.*, 2010). Les prochains paragraphes présenteront quant à eux l'état des connaissances quant à la formation initiale en ÉS.

2.3.2 La formation initiale en éducation à la sexualité dans la littérature scientifique et ses liens avec les autres concepts

La formation initiale en ÉS est, à ce jour, moins bien documentée dans la littérature scientifique que la formation continue en ÉS (O'Brien *et al.*, 2021). Malgré cela, il importe tout de même de se questionner sur la manière dont il faudrait préparer les futures personnes enseignantes de l'ÉS. Pour préparer de manière optimale les personnes responsables de l'enseignement de l'ÉS, il faudrait, selon Eisenberg *et al*. (2010), miser sur une formation qui outille autant sur les contenus d'apprentissage que sur les pédagogies à privilégier. En plus de ces éléments importants, la tâche enseignante en ÉS comprend d'autres responsabilités pour lesquelles les personnes enseignantes sont rarement préparées ou formées et pour lesquelles il importerait d'insister, dont : « gérer la controverse, les aspects politiques et de défense de l'éducation sexuelle, et travailler dans le cadre

des directives de l'école et du district scolaire » (Eisenberg *et al.*, 2010, p. 341). Il importe également d'incorporer quelques éléments de formation pouvant augmenter le sentiment d'aisance perçu des personnes enseignantes, dont la manière de bien communiquer, la façon d'analyser le groupe, la construction de communications cohérentes et significatives, comment bâtir des arguments convaincants et solides, accepter l'incertitude dans les enseignements d'ÉS et comment améliorer ses compétences (Greenan, 2019). Pour sa part, Cheung *et al.* (2021) ont élaboré des recommandations quant aux contenus à voir lors de la formation initiale des futures personnes enseignantes du préscolaire, afin de mieux les outiller à enseigner l'ÉS. Elles se déclinent ainsi : 1) intervenir pour aider les personnes étudiantes en formation à développer des attitudes positives par rapport à l'ÉS; 2) développer des compétences pour vulgariser des notions biologiques complexes aux élèves et 3) abaisser la timidité et le manque d'aisance à l'idée d'aborder l'ÉS avec un groupe d'élèves.

Dans une autre étude, Fisher et Cummings (2016) ont voulu vérifier si les personnes enseignantes formées en ÉS dans le cadre d'un cours universitaire avaient un meilleur sentiment d'aisance perçu que ceux n'ayant pas reçu de cours. Une différence significative a été trouvée pour trois des sept thématiques enseignées, soit : Anatomie et Physiologie, Grossesse et Reproduction, et Infections transmissibles sexuellement et VIH, mais pas pour les thématiques Sécurité personnelle, Relations saines, Puberté et développement ou Identité. Les personnes enseignantes ayant reçu une formation dans le cadre d'un cours universitaire avaient un sentiment d'aisance perçu plus élevé que leurs pairs n'ayant pas suivi de cours sur cette thématique. Cependant, cette étude ne s'est pas concentrée sur le niveau de connaissances perçu, mais seulement sur le sentiment d'aisance perçu des personnes participantes.

Pour leur part, Martinez *et al*. (2014) se sont intéressés à la formation tant continue qu'initiale en ÉS, en Espagne, et ont découvert que plus de femmes que d'hommes avaient obtenu de la formation initiale en matière d'ÉS lors de leurs études. Les chercheurs avancent ensuite comme explication le fait que les cours disponibles en matière d'ÉS soient tous optionnels (Martínez *et al.*, 2013) ou encore la présence de stéréotypes de genre comme des raisons expliquant une moins grande popularité de la formation initiale en ÉS auprès des hommes enseignants (Martínez *et al.*, 2014).

Au Québec, les données qui existent au sujet de la formation initiale en ÉS commencent à dater, portent sur le programme d'ÉS du renouveau pédagogique et indiquent qu'une formation initiale complète était peu disponible à l'échelle du Québec (Beaulieu, 2010 ; Faucher, 2008). En effet, la recension de Beaulieu, en 2009, indique qu'une seule des neuf universités francophones du Québec offrait un cours sur l'ÉS. Composé de 3 crédits universitaires, ce cours était optionnel dans le cheminement des personnes étudiantes à l'enseignement au secondaire (Beaulieu, 2010). Dans les universités québécoises, chaque crédit universitaire correspond à environ 45 heures de travail qui peuvent être effectuées en classe lors des cours, en ateliers, en laboratoires, en stage ou en étude à la maison (Gouvernement du Québec, 2023).

À la lumière de ces informations et de la relation étroite qui semble exister entre la formation initiale et le sentiment d'aisance perçu en ÉS, la pertinence d'étudier le concept d'aisance dans ce mémoire n'est que renforcée. Ce concept sera détaillé dans la prochaine section.

2.4 Deuxième concept : le sentiment d'aisance perçu pour enseigner l'éducation à la sexualité

Le deuxième concept de cette recherche est celui de l'aisance à enseigner l'ÉS. Afin de pouvoir circonscrire ce concept, il importe de bien le définir, et de savoir de quelle manière il a été mesuré par d'autres chercheurs dans la littérature scientifique. Les prochains paragraphes présenteront donc les définitions et les outils de mesure recensés jusqu'à présent.

2.4.1 Définitions et outils de mesure

Selon l'*American Association of Sex Educators, Counselors and Therapists* (AASECT) cité par Beaulieu (2010), le concept d'aisance en éducation à la sexualité est défini comme étant « la capacité de communiquer de façon naturelle, chaleureuse et efficace tant verbalement que non-verbalement sur le sujet de la sexualité » (p.45). Parallèlement à cette définition, l'article de Greenan (2019) rapporte la définition telle que proposée par Graham et Smith (1984) de l'aisance. Pour ces auteurs, l'aisance sexuelle ou *sexuality comfort*, correspond au fait de :

> Ressentir de la fierté et de la sécurité dans sa propre sexualité; être capable de communiquer efficacement sur la santé sexuelle aux élèves tout en exprimant du respect et de la tolérance pour leurs valeurs; être sensible aux angoisses d'une personne et l'encourager à explorer par elle-même les questions et les valeurs liées à la santé

> sexuelle; réaliser l'importance de l'influence que l'éducateur peut avoir sur les élèves; la confiance de l'éducateur en ses compétences et ses connaissances en matière de santé sexuelle pour pouvoir l'enseigner; utiliser des méthodes efficaces pour enseigner l'ÉS et reconnaître l'importance de l'ÉS qui offre aux individus un espace de réflexivité [Notre traduction] (Graham et Smith, 1984, p. 440).

Dans le même ordre d'idée, « le concept d'aisance face aux sujets sexuels est défini comme la facilité avec laquelle une personne reconnaît les divers aspects cognitifs, émotionnels et comportementaux du sexe et de la sexualité [Notre traduction] » (Neaz-Nibur, 2016, p. 7). De manière plus spécifique, le Conseil d'information et d'éducation sexuelle du Canada dans ses Lignes directrices canadiennes pour l'éducation en matière de santé sexuelle présente dix aptitudes et caractéristiques que les personnes enseignantes doivent acquérir dans le cadre de leur formation universitaire, collégiale, ou encore dans le cadre d'une formation continue donnée par l'employeur. Parmi celles-ci, « la capacité de discuter de la santé sexuelle de façon positive avec sensibilité et sans porter de jugement », et « les aptitudes à enseigner [...] l'éducation en matière de santé sexuelle dans leurs milieux professionnels » (Agence de la santé publique du Canada, 2008, p. 32) peuvent décrire le sentiment d'aisance perçu qu'il est souhaitable de développer chez les personnes enseignantes.

En plus d'avoir une définition assez semblable selon les chercheurs, les outils de mesure employés pour mesurer l'aisance sont similaires. Dans la majorité des études consultées, les personnes enseignantes sont interrogées sur leur perception autorapportée de leur sentiment d'aisance et, en ce sens, doivent répondre à un questionnaire comportant des échelles de Likert composées de 4, de 5 ou de 7 niveaux (voir Beaulieu, 2010 ; Burns et Hendriks, 2018 ; Cheung *et al.*, 2021 ; Descheneaux, 2024 ; Faucher, 2008 ; Fisher et Cummings, 2016 ; Johnson *et al.*, 2014 ; Ninomiya, 2010). Plus rarement, l'aisance était documentée grâce à des entrevues semi-dirigées (voir Rose *et al.*, 2018).

Lorsque mesurée sur des échelles de Likert, l'aisance en matière d'ÉS pouvait être mesurée soit de manière générale ou globale (Burns et Hendriks, 2018 ; Johnson *et al.*, 2014), par thématiques ou sujets (Beaulieu, 2010 ; Descheneaux, 2024 ; Faucher, 2008 ; Fisher et Cummings, 2016) ou par tâches enseignantes (Fisher et Cummings, 2016).

2.4.2 L'aisance à enseigner l'éducation à la sexualité dans la littérature scientifique et ses liens avec les autres concepts

L'aisance est un concept primordial et central dans l'enseignement de la sexualité. En plus d'occuper un rôle de premier plan, le concept d'aisance pourrait aussi être relié à l'expérience des personnes enseignantes. Dans son mémoire, Beaulieu (2010) a pu établir une corrélation entre les années d'expérience en enseignement et le sentiment d'aisance perçu. Ainsi, ses résultats révèlent que « plus le participant a d'années d'expérience en enseignement, moins il se sent à l'aise d'aborder l'éducation à la sexualité » (Beaulieu, 2010, p. 100). Étant donné la mesure de l'expérience dans l'étude de Beaulieu (2010), il est possible d'émettre l'hypothèse que c'est peut-être davantage l'âge des personnes enseignantes que leur niveau d'expérience qui interagit dans ce cas avec la mesure d'aisance. Beaulieu (2010) s'est également concentrée sur les connaissances dont disposaient les personnes enseignantes et a pu lier ces dernières au sentiment d'aisance perçu. Effectivement, dans son mémoire, elle a pu établir une corrélation entre le niveau de connaissances perçu et le sentiment d'aisance perçu des personnes enseignantes du secondaire. Elle souligne que « plus le niveau de connaissances perçu par la personne enseignante en éducation à la sexualité est élevé, plus elle est à l'aise d'intervenir sur le sujet » (Beaulieu, 2010, p. 100).

Il apparaît aussi, dans la littérature, que d'autres facteurs influencent le sentiment d'aisance perçu à enseigner l'ÉS. En effet, les facteurs pouvant être liés à une diminution du sentiment d'aisance perçu pour l'enseignement de l'ÉS comprennent : 1) l'utilisation de la terminologie propre à l'ÉS, comme l'emploi du bon vocabulaire anatomique, qui peut susciter des réactions de la part des élèves (Rose *et al.*, 2018); 2) le fait que la formation ne soit pas valorisée, accessible ou encouragée par les établissements scolaires ou le gouvernement en place, ce qui fait craindre aux personnes enseignantes de manquer d'informations adéquates (Greenan, 2019) et 3) le manque de matériel pédagogique pour l'enseignement de l'ÉS (Greenan, 2019).

Bien que le sentiment d'aisance perçu soit un élément central dans l'enseignement de l'ÉS, le niveau de connaissances perçu est également central dans le fait d'enseigner l'ÉS et mérite d'être étudié. Les prochains paragraphes présenteront donc le concept des connaissances en ÉS.

2.5 Troisième concept : le niveau de connaissances perçu pour l'éducation à la sexualité

Le troisième concept central au centre de cette recherche est celui des connaissances et du rôle qu'elles peuvent jouer dans l'enseignement du programme d'ÉS. Afin de pouvoir circonscrire ce concept, il importe de bien le définir, et de savoir de quelle manière il a été mesuré par d'autres chercheurs dans la littérature scientifique. Les prochains paragraphes présenteront donc quelques définitions et outils de mesure recensés jusqu'à présent.

2.5.1 Définitions et outils de mesure

Selon le WHO et BZgA (2017), le concept de connaissances dans un contexte propre à l'ÉS peut être décrit par divers types de connaissances à acquérir, par exemple, la :

> Connaissance des notions pertinentes en matière d'éducation à la sexualité; Connaissance des bases en psychologie et en promotion de la santé; Connaissance des méthodes d'enseignement à favoriser pour l'éducation à la sexualité; Connaissance des différentes approches de l'éducation à la sexualité et de leurs impacts [Notre traduction] (WHO et BZgA, 2017, p. 29).

Pour sa part, Barr *et al*. (2014) ont élaboré une liste de standards pour la préparation des personnes enseignantes au programme d'ÉS. Le troisième standard, *Content Knowledge*, explicite les connaissances que devraient avoir des personnes enseignantes d'ÉS et indique qu'elles se doivent d'avoir des « connaissance[s] précise[s] des aspects biologiques, émotionnels et sociaux de la sexualité humaine et des lois relatives à la sexualité et à la jeunesse [Notre traduction] » (Barr *et al.*, 2014, p. 412).

Dans un même ordre d'idées, Watts (1974), qui fut un des premiers à étudier le gain de connaissances et le changement d'attitudes relatifs à l'ÉS chez les personnes étudiantes universitaires en cours de santé personnelle, a défini le concept de connaissances comme étant « l'acquisition de faits et d'idées avec une familiarité suffisante pour permettre l'application des concepts appris [Notre traduction] » (p. 9). De manière semblable, dans son dictionnaire de l'éducation, Legendre définit les connaissances comme étant des « faits, informations, notions, principes qu'on acquiert grâce à l'étude, à l'observation ou à l'expérience » (Legendre, 2005, p. 274).

Afin de mesurer ce concept, quelques chercheurs ont eu recours à l'autoévaluation du niveau de connaissances perçu des participants (Beaulieu, 2010 ; Burns et Hendriks, 2018 ; Faucher, 2008). Par exemple, dans le mémoire de Beaulieu (2010), la question était : « Comment évaluez-vous votre niveau de connaissance en ce qui concerne la thématique sur la santé sexuelle et l'expression de la sexualité humaine? ». Les participants devaient s'autoévaluer à l'aide d'une échelle de Likert de 4 ou 5 niveaux, selon les études (Beaulieu, 2010 ; Burns et Hendriks, 2018 ; Faucher, 2008). De leur côté, des chercheurs équatoriens ont plutôt développé un outil de mesure inspiré et adapté de ceux d'autres chercheurs. En effet, ils ont développé un questionnaire d'une vingtaine de questions ayant pour but de tester et vérifier les connaissances réelles des personnes étudiantes en enseignement, par rapport aux contenus prescrits d'ÉS qu'elles auront à enseigner (Castillo Nunez *et al.*, 2019).

2.5.2 Le niveau de connaissances perçu dans la littérature scientifique et ses liens avec les autres concepts

Le concept de connaissances en contexte d'ÉS a été bien documenté. En effet, Faucher (2008), dont le mémoire avait pour objectif d'identifier les besoins de formation chez les personnes enseignantes du primaire par rapport à l'ÉS, a identifié les connaissances comme étant le 2e besoin de formation le plus nommé chez les personnes enseignantes du primaire. Parmi les besoins précis listés figurent « [l'acquisition] des connaissances à jour sur la sexualité de l'enfant; sur des thématiques précises; sur les ressources existantes » (Faucher, 2008, p. 242).

Bien que cette précédente recherche ait identifié des lacunes au niveau des connaissances perçues, celles-ci peuvent être palliées grâce aux formations. En effet, dans une étude de Burns et Hendriks (2018), les personnes enseignantes étaient appelées à évaluer leur niveau de connaissances perçu, en ÉS, avant et après avoir reçu une courte formation. Cette étude s'est répétée à trois reprises de 2014 à 2016 inclusivement et a pu démontrer que la formation influence de manière significative le niveau de connaissances perçu des participants. De manière semblable, Pinos *et al*. (2017) se sont intéressés aux connaissances des personnes enseignantes équatoriennes déjà en fonction. Au cours de son étude, les niveaux de connaissances perçus pré et post-formation ont été mesurés. Le niveau des connaissances perçu mesuré avant la formation indique que ces enseignantes nécessitaient une formation en matière d'ÉS, et suite à la formation offerte au groupe d'intervention,

une bonification significative ayant une grande taille d'effet a pu être constatée sur le niveau de leurs connaissances globales acquises.

Cependant, bien que la formation continue influence de manière significative le niveau de connaissances perçu (Burns et Hendriks, 2018 ; Pinos *et al.*, 2017), les connaissances n'étaient pas liées de manière significative avec l'intention d'enseigner le programme d'ÉS, selon les recherches de Castillo Nunez *et al*. (2019). À l'opposé, parmi les treize participants de la recherche de Faucher (2008), dix d'entre eux ont nommé que « le niveau de connaissance influ[ait] sur le fait de faire ou non de l'éducation à la sexualité » (Faucher, 2008, p. 101).

Dans la recherche de Castillo Nunez *et al*. (2019), le niveau de connaissances réel a été mesuré, tel que mentionné précédemment, par un questionnaire visant à vérifier le niveau de connaissances dont disposaient les personnes étudiantes en enseignement par rapport à des contenus et des connaissances à enseigner à leurs futurs élèves. Après avoir soumis son questionnaire à son échantillon, les résultats moyens ont démontré que le niveau de connaissances par rapport aux contenus du programme d'ÉS était assez bas auprès des personnes étudiantes en enseignement, atteignant à peine 53%.

De plus, il importe de s'intéresser aux connaissances à acquérir afin d'être en mesure d'enseigner l'ÉS. Certaines d'entre elles ont été identifiées comme étant plus pertinentes et importantes à aborder dans le cadre d'une formation initiale, selon des personnes étudiantes australiennes en fin de parcours à l'éducation primaire, par exemple celles étant liées aux aspects sociaux et psychologiques du développement pubertaire et sexuel des enfants ainsi que celles liées à la croissance et au développement général de l'enfant (Goldman et Grimbeek, 2016).

Le dernier concept à l'étude, soit l'intention d'enseigner l'ÉS, sera défini et présenté dans les paragraphes suivants.

2.6 Quatrième concept : l'intention d'enseigner l'éducation à la sexualité

Le quatrième concept de cette recherche est celui de l'intention d'enseigner l'ÉS. Afin de pouvoir circonscrire ce concept, il importe de bien le définir et de savoir de quelle manière il a été mesuré dans la littérature scientifique. Les prochains paragraphes présenteront donc les définitions et les outils de mesure recensés jusqu'à présent.

2.6.1 Définitions et outils de mesure

Tout d'abord, selon Godin (2015), le concept d'intention peut être défini par la « motivation à adopter un comportement » (p.302). Afin d'adapter cette définition générale de l'intention au concept de l'intention d'enseigner l'ÉS propre à ce mémoire, la définition retenue pourrait donc être présentée comme la motivation à intégrer l'enseignement de l'ÉS à sa pratique. De son côté, la définition retenue par Descheneaux quant à l'intention est qu'elle « capture […] la probabilité d'agir et indique du même coup la volonté et l'effort qu'un individu est prêt à mettre de l'avant pour réaliser un comportement » (Descheneaux, 2024, p. 117).

Quant aux outils utilisés pour mesurer l'intention d'enseigner l'ÉS ayant été recencés dans la littérature, des chercheurs ont mesuré ce concept en demandant aux personnes participantes d'évaluer leur intention d'enseigner l'ÉS sur une échelle de Likert à 5 niveaux (Cohen *et al.*, 2012). D'autres chercheurs ont pour leur part eu recours à des énoncés visant à mesurer l'intention des personnes participantes qui devaient ensuite indiquer leur niveau d'accord sur une échelle de Likert de 5, 6 et de 7 niveaux (Bourke *et al.*, 2024 ; Castillo Nunez *et al.*, 2019 ; Descheneaux, 2024).

2.6.2 L'intention d'enseigner l'éducation à la sexualité dans la littérature scientifique et ses liens avec les autres concepts

Le concept d'intention d'enseigner l'ÉS a été bien documenté dans la littérature scientifique recensée jusqu'à présent. L'étude de Bourke *et al*. (2024) s'y est d'ailleurs intéressée chez les personnes étudiantes en enseignement au primaire de l'Irlande. Dans leur échantillon, presque la totalité des personnes participantes disait être engagée ou même très engagée dans l'enseignement de l'ÉS. Dans le même ordre d'idée, une très grande majorité des personnes participantes du même échantillon a affirmé être d'accord ou même totalement d'accord qu'elles avaient l'intention d'enseigner l'ÉS à leurs élèves, une fois leurs études terminées (Bourke *et al.*, 2024). De leur côté, les personnes étudiantes en enseignement au secondaire de l'échantillon de Castillo Nunez *et al*. (2019) avaient également une intention élevée d'enseigner l'ÉS.

Parmi la littérature consultée, divers facteurs semblent jouer un rôle sur l'intention d'enseigner l'ÉS chez les personnes enseignantes ou étudiantes. Parmi ceux-ci, la formation initiale est associée à une plus grande intention d'enseigner l'ÉS dans la revue de la littérature effectuée par O'Brien *et al*. (2021). Descheneaux *et al*. (2019) ont pour leur part trouvé des résultats semblables puisque

la formation continue en ÉS a été identifiée comme étant un facteur associé à l'intention d'enseigner l'ÉS à l'école. Arrington *et al*. (2018) abondent aussi dans le même sens, puisque leurs résultats ont démontré qu'il existait une corrélation entre la formation continue reçue pour une thématique d'ÉS et sa couverture auprès des élèves.

Bien que la formation initiale et continue ait été corrélée avec l'intention d'enseigner l'ÉS dans les trois études précédentes, les connaissances, pour leur part, ne font pas l'unanimité. En effet, les connaissances et l'intention d'enseigner l'ÉS étaient liées, dans la recherche de Cohen *et al*. (2012), même si elles n'étaient pas liées de manière significative dans la recherche de Castillo Nunez *et al*. (2019). Le sentiment d'aisance et l'expérience antérieure ont également été nommés comme étant des facteurs associés de manière significative à l'intention d'enseigner l'ÉS dans la recherche de Descheneaux (2024).

Bref, cette étude prend en compte la littérature actuelle et disponible par rapport à la formation initiale, au sentiment d'aisance perçu, au niveau de connaissances perçu et à l'intention d'enseigner l'ÉS. Ainsi, les objectifs de cette recherche sont détaillés dans la section suivante.

2.7 Les objectifs de cette recherche

Le chapitre précédent se terminant avec la question générale de recherche, il est maintenant temps de présenter les trois objectifs spécifiques que cette recherche vise à atteindre, de même que l'hypothèse de recherche retenue.

2.7.1 Les objectifs spécifiques

Afin de répondre à la question générale de recherche précédemment formulée dans la problématique, trois objectifs spécifiques de recherche sont poursuivis :

1. Documenter la formation initiale disponible (curriculums universitaires dans lesquels un cours sur l'ÉS est disponible) et la formation initiale reçue en ÉS (quantité en nombre d'heures et en nombre de thématiques abordées et satisfaction) de personnes étudiantes en fin de parcours en enseignement au primaire ou en adaptation scolaire et sociale au primaire dans des universités francophones du Québec.
2. Mesurer le sentiment d'aisance perçu, le niveau de connaissances perçu, l'expérience

antérieure en enseignement de l'ÉS et l'intention d'enseigner l'ÉS de personnes étudiantes en fin de parcours universitaire.

3. Examiner la présence de liens entre les variables personnelles à l'étude (sentiment d'aisance perçu, niveau de connaissances perçu), la variable environnementale (formation initiale reçue en ÉS) et la variable comportementale (expérience antérieure, intention d'enseigner l'ÉS).

2.7.2 Les hypothèses de recherche

Avant de se lancer dans la collecte et l'analyse des données, une hypothèse a été retenue afin de répondre temporairement à la question au centre de cette recherche. Cette hypothèse est la suivante : la formation initiale reçue (quantité en nombre d'heures et en nombre de thématiques abordées et satisfaction), pour l'enseignement du programme d'ÉS, influencera positivement le niveau de connaissances perçu, le sentiment d'aisance perçu et l'intention d'enseigner l'ÉS de personnes étudiantes en fin de parcours universitaire en enseignement au primaire.

De plus, des hypothèses plus spécifiques ont également été formulées :

1. Plus les personnes étudiantes en enseignement primaire (ÉPEP et ASS) auront été exposées à un nombre d'heures élevé de formation en ÉS (toutes thématiques confondues, toutes satisfactions confondues), plus elles auront un niveau de connaissances perçu (toutes thématiques confondues) et un sentiment d'aisance perçu (toutes thématiques confondues) élevés.
2. Les personnes étudiantes en enseignement primaire (ÉPEP et ASS) qui ont reçu une formation sur une thématique spécifique (toutes quantités confondues) auront un niveau plus élevé de connaissances perçu sur cette thématique et un sentiment d'aisance perçu plus élevé sur cette thématique.
3. Les personnes étudiantes qui obtiennent une plus grande satisfaction de la formation initiale reçue auront un plus grand sentiment d'aisance perçu, un plus grand niveau de connaissances perçu, de même qu'une plus grande intention d'enseigner l'ÉS à leurs futurs élèves.

Le prochain chapitre présentera les personnes participantes, les outils, les procédures de même que les analyses qui permettront de confirmer ou d'infirmer les hypothèses établies.

CHAPITRE 3
MÉTHODOLOGIE

Les hypothèses de recherche, présentées au chapitre précédent, guideront les analyses permettant d'atteindre chacun des objectifs spécifiques. Ainsi, le devis de recherche choisi requiert une méthodologie quantitative. Le paradigme dans lequel s'inscrit cette recherche est celui du postpositivisme, soit la recherche de type hypothético-déductive, souvent rattachée à l'utilisation de méthodes quantitatives.

3.1 Procédures et outils de collecte de données

Tout d'abord, les procédures et le mode de recrutement seront présentés et détaillés, puis des précisions sur les données ayant été collectées par l'entremise des différentes parties du questionnaire seront exposées.

3.1.1 Procédures et modes de recrutement

Le public cible de cette recherche était composé de personnes étudiantes de 3e et 4e année universitaire au sein des baccalauréats menant à l'enseignement soit au préscolaire-primaire, soit à l'adaptation scolaire et sociale au primaire. Ces personnes étudiantes étaient issues des neuf universités francophones du Québec offrant ces parcours de formation. L'échantillonnage était de type non probabiliste, plus précisément un échantillonnage de convenance (Fortin *et al.*, 2016). L'objectif initial de recrutement était de 200 personnes, afin de pouvoir tester les hypothèses émises précédemment et de pouvoir garantir une puissance statistique adéquate pour les analyses qui ont été effectuées.

Afin de mieux circonscrire l'échantillon souhaité, trois critères d'inclusion et un critère d'exclusion ont été identifiés. Le premier critère d'inclusion comprenait le fait d'étudier au sein d'un baccalauréat en enseignement, soit celui en éducation préscolaire et enseignement primaire (ÉPEP) ou celui en adaptation scolaire et sociale (ASS). Le 2e critère était d'étudier dans une université francophone du Québec et le dernier critère d'inclusion était d'être en 3e ou 4e année d'études au baccalauréat, afin d'avoir complété une grande partie des cours au programme et de pouvoir rejoindre un nombre suffisant de personnes répondantes pour prendre part à la recherche. En

revanche, le seul critère d'exclusion était d'avoir suivi une formation en sexologie (ex. baccalauréat ou certificat) préalablement à son entrée dans le programme d'études actuel.

Après avoir préalablement obtenu l'approbation du Comité d'éthique de la recherche pour les projets étudiants (CERPE) de l'UQAM (certificat #2024-5693), la période de recrutement et de collecte de données a pu débuter vers la fin du mois d'avril 2023 jusqu'à la fin du mois de juin 2023. Le recrutement a été lancé en fin de session universitaire, pour que les personnes qui souhaitaient participer à l'étude aient pu compléter leur 3e ou leur 4e année de baccalauréat avant de se prononcer quant à leur formation initiale. Pour recruter des personnes étudiantes, l'invitation à participer à l'étude (voir annexe 3) a été diffusée par de la sollicitation électronique. Cette sollicitation s'est faite de deux manières : 1) via l'envoi de courriels d'invitation et 2) via des affiches partagées sur divers groupes de personnes étudiantes sur les réseaux sociaux (ex. Facebook). La sollicitation par courriel s'est faite auprès des associations étudiantes des neuf universités, auprès des agents de programmes des universités et auprès des personnes enseignantes travaillant au sein des diverses facultés d'éducation des neuf universités. La sollicitation par publications sur les réseaux sociaux, pour sa part, s'est faite au sein de groupes Facebook de cohortes en enseignement, ou au sein de groupes d'échange de matériel d'enseignement.

Dans les courriels et les publications de sollicitation se trouvait un lien menant vers la lettre d'information et le formulaire de consentement (voir annexe 1) présent au début du questionnaire électronique (voir annexe 2) utilisé pour collecter les données. Après avoir lu la lettre et consenti à prendre part à cette recherche, les personnes participantes avaient accès au questionnaire en ligne pour la collecte de données.

Lors du recrutement, des efforts particuliers ont été déployés pour rejoindre des personnes étudiantes ayant reçu un cours de 45h dédié à l'ÉS, au sein des trois universités identifiées comme offrant une formation initiale en ÉS. Lors de la collecte de données, les trois universités ayant été identifiées comme proposant des cours d'ÉS optionnels de 45h dans les curriculums de leurs baccalauréats étaient l'Université du Québec à Rimouski (UQAR), l'Université du Québec en Abitibi-Témiscamingue (UQAT) et l'Université Laval (ULaval). La sollicitation s'est donc aussi effectuée par l'entremise des personnes enseignantes responsables des cours optionnels d'ÉS de 45h de ces universités. De plus, des efforts ont également été déployés pour solliciter des

personnes étudiantes au sein d'universités n'offrant pas, peu ou quelques d'heures de formation en ÉS, par exemple quelques heures dans le cadre d'un cours de didactique de la science et de la technologie. Lors de la collecte de données, les universités identifiées comme offrant ces modalités de formation étaient l'Université de Sherbrooke, l'Université du Québec à Montréal (UQAM), l'Université de Montréal (UdeM), l'Université du Québec à Trois-Rivières (UQTR), l'Université du Québec à Chicoutimi (UQAC) ainsi qu'à l'Université du Québec en Outaouais (UQO).

3.1.2 Outils et méthodes de collecte de données

La collecte de données s'est effectuée grâce à deux méthodes. Tout d'abord, afin de répondre au 1er objectif de cette recherche, dont une partie visait à « Documenter la formation initiale disponible (curriculums universitaires dans lesquels un cours sur l'ÉS est disponible) », une recherche documentaire a été menée sur le web, au printemps 2023, en parallèle du recrutement et de la collecte de données. Comme ces informations ne pouvaient pas être obtenues par l'entremise du questionnaire, la recherche documentaire était donc nécessaire. Elle avait pour but de voir quels programmes universitaires offerts par chaque université offraient un cours sur l'ÉS dans son curriculum. Ainsi, le site web de chacun des programmes (ÉPEP ou ASS) pour chacune des neuf universités francophones du Québec a été visité et les curriculums ont été analysés. Les résultats de cette recension ont été synthétisés dans un tableau (voir section 4.1.1) résumant quelles universités et quels programmes (ÉPEP ou ASS) offrent ou non des cours d'ÉS (obligatoires ou optionnels).

La deuxième méthode de collecte de données s'est effectuée auprès des personnes participantes recrutées, grâce à un questionnaire en ligne conçu spécialement pour cette recherche. Comme les programmes d'ÉS sont spécifiques aux pays ou aux États dans lesquels ils ont lieu, un questionnaire élaboré ailleurs qu'au Québec ne pouvait pas être réutilisé intégralement puisque les thématiques abordées n'auraient pas été les mêmes. Ainsi, aucune mesure validée n'a pu être retenue. Le questionnaire utilisé dans cette étude a donc été élaboré spécifiquement en lien avec les objectifs spécifiques du mémoire de manière à obtenir toutes les données requises pour les analyses envisagées.

Une fois le questionnaire finalisé, il a été soumis à une validation auprès du comité de direction du mémoire (n=2), du comité d'évaluation du mémoire (n=2), de personnes enseignantes au primaire afin d'en évaluer la qualité (n=2), puis soumis à des personnes étudiantes (n=3) afin d'en vérifier la clarté des questions par rapport à leurs cheminements universitaires. Au final, ce questionnaire comportait cinq sections, pour un total de 36 questions, incluant certaines questions conditionnelles. D'une durée d'environ quinze minutes, il pouvait être rempli au moment choisi par les personnes participantes.

Pour la première section, l'outil collectait des informations concernant les variables sociodémographiques suivantes : le genre des personnes participantes (variable catégorielle : femme, homme, personne agenre, personne bispirituelle, personne fluide dans le genre, personne non-binaire, je préfère ne pas répondre, autre) ayant été recodée pour des fins d'analyse en variable catégorielle binaire (femmes, hommes) en supprimant les personnes non-binaires comme seulement deux personnes sur un total de 211 s'identifiaient comme non-binaires, l'âge (variable continue), l'université fréquentée (variable catégorielle : Université de Montréal, Université de Sherbrooke, Université Laval, UQAC, UQAM, UQAR, UQAT, UQTR, UQO), le programme d'études (variable catégorielle : ÉPEP, ASS), l'avancement dans le programme (variable catégorielle : 3e année, 4e année), les origine(s) ethnique(s) (variable catégorielle : Nord-Américaine, Européenne, des Caraïbes, de l'Amérique latine, centrale et du Sud, Africaine, Asiatique, de l'Océanie, autres origines ethniques et culturelles), l'orientation sexuelle (variable catégorielle : Asexualité, Bisexualité, Hétérosexualité, Homosexualité, Pansexualité, Queer, En questionnement/Je ne sais pas comment me définir) et la religion (variable catégorielle : Athéisme/Agnosticisme/Aucune religion, Bouddhisme, Christianisme, Hindouisme, Islam, Judaïsme, Sikhisme, Spiritualité/Animisme, Préfère ne pas répondre/Je ne sais pas). Cette section était donc constituée de questions étant toutes à choix de réponses, hormis pour l'âge qui était une variable continue à partir de l'année de naissance. Ces variables constituaient des variables descriptives pour permettre de décrire l'échantillon.

Pour la deuxième section, l'outil collectait des informations concernant le sentiment d'aisance perçu (variable quantitative) et le niveau de connaissances perçu (variable quantitative) pour chacune des six thématiques à aborder dans le programme d'ÉS du primaire, soit : 1) Vie affective et amoureuse, 2) Agression sexuelle/Violence sexuelle, 3) Croissance sexuelle humaine et image

corporelle, 4) Identité, rôles, stéréotypes sexuels et normes sociales, 5) Globalité de la sexualité et 6) Grossesse et naissance (voir annexe 4 pour la description détaillée). Les réponses étaient chiffrées sur une échelle de Likert allant de 1 à 7. Cette section était constituée de 12 questions qui ressemblaient à « Quel est votre sentiment d'aisance pour l'enseignement de cette thématique auprès d'élèves du primaire? (1 étant aucunement à l'aise et 7 très à l'aise) » ou encore « Quel est votre niveau de connaissances pour l'enseignement de cette thématique auprès d'élèves du primaire? (1 étant aucune connaissance et 7 beaucoup de connaissances) ». Des variables globales pour les variables du sentiment d'aisance perçu et du niveau de connaissances perçu ont également été créées et nommées « aisance globale » et « connaissances globales ». Ainsi, l'aisance globale a été obtenue en faisant une moyenne du sentiment d'aisance perçu pour toutes les thématiques, pour chaque personne répondante. Dans un même ordre d'idées pour les connaissances globales, une moyenne du niveau de connaissances perçu a été faite pour toutes les thématiques, pour chaque personne répondante.

Pour la troisième section, l'outil collectait des informations concernant la formation initiale reçue pour l'enseignement de l'ÉS grâce à trois questions. Plus précisément, il se concentrait en premier sur la formation initiale en ÉS que les personnes étudiantes avaient obtenue, en les questionnant sur la quantité de formation initiale reçue en nombre d'heures, sur les contenus thématiques abordés et le niveau de satisfaction à l'égard de la formation reçue. La quantité de formation initiale reçue en nombre d'heures était une variable ordinale : (45h, 30h, 15h, 3h, 1h, Aucune formation, Autre). Les personnes ayant indiqué avoir reçu une formation initiale ont dû indiquer les contenus thématiques ayant été abordés lors de la formation initiale, par l'entremise de variables dichotomiques (oui / non) pour chacune des thématiques d'ÉS (Vie affective et amoureuse, Agression sexuelle/Violence sexuelle, Croissance sexuelle humaine et image corporelle, Identité, rôles, stéréotypes sexuels et normes sociales, Globalité de la sexualité, Grossesse et naissance). Pour des fins d'analyses, les variables dichotomiques concernant les thématiques abordées lors de la formation initiale ont été transformées en une seule nouvelle variable : Quantité de formation initiale reçue en nombre de thématiques (de 0 à 6). Pour y arriver, la somme des variables dichotomiques des thématiques ayant été abordées en formation initiale a été faite. Les personnes ayant indiqué ne plus se souvenir des thématiques abordées, de même que les personnes ayant préalablement répondu n'avoir reçu aucune formation initiale en ÉS ont été reclassées comme

ayant reçu 0 thématique d'ÉS en formation initiale. Le nombre de thématiques a été compilé pour les autres. Quant au niveau de satisfaction à l'égard de la formation reçue, ces variables quantitatives étaient quant à elles formées d'une échelle allant de 1 à 7 (1 étant « pas du tout satisfait » et 7 étant « tout à fait satisfait »), et évaluaient la satisfaction selon 3 critères : la satisfaction générale de la formation reçue, la satisfaction de la durée de la formation et la satisfaction des contenus thématiques abordés durant la formation.

Pour la quatrième section, l'outil collectait des informations sur l'expérience antérieure (ex. en stage ou lors d'un contrat) en enseignement de l'ÉS (variable catégorielle : oui ; non, je ne me souviens plus), suivie d'une question conditionnelle visant à connaître les thématiques enseignées, le cas échéant. La question conditionnelle comprenait une série de variables dichotomiques (oui / non) pour l'expérience acquise pour chacune des thématiques (Vie affective et amoureuse, Agression sexuelle/Violence sexuelle, Croissance sexuelle humaine et image corporelle, Identité, rôles, stéréotypes sexuels et normes sociales, Globalité de la sexualité, Grossesse et naissance). Pour des fins d'analyse, ces items ont été transformés en une seule nouvelle variable faisant la somme des thématiques abordées : Expérience antérieure en enseignement de l'ÉS (en nombre de thématiques). Les personnes ayant indiqué n'avoir aucune expérience antérieure ont été réputées avoir 0 thématique comme expérience. Le nombre de thématiques a été compilé pour les autres. Par la suite, l'outil collectait des informations sur l'intention d'enseigner ou non l'ÉS au primaire, une fois sur le marché du travail (variable quantitative). La question était chiffrée sur une échelle de Likert allant de 1 à 7 (1 étant « pas du tout d'accord » et 7 étant « tout à fait d'accord »). Le libellé de la question était : Lors de mon prochain stage/de mon entrée sur le marché du travail, j'ai l'intention d'enseigner l'ÉS à mes futurs élèves?

Pour la cinquième et dernière section, l'outil collectait tout autre commentaire que les personnes participantes désiraient formuler, ou pouvant apporter des précisions à leurs réponses précédentes.

3.2 Personnes participantes à l'étude

Au printemps 2023, 345 personnes ont été recrutées pour prendre part à l'étude. De ce nombre, 134 personnes ont dû être retirées de l'échantillon puisque leur progression dans le questionnaire était insuffisante pour être utile à l'analyse des données, comme elles s'étaient arrêtées avant de se

prononcer sur la quantité de formation initiale obtenue. Ainsi, pour être conservées dans l'échantillon, les personnes répondantes devaient au minimum avoir complété les trois premières sections sur cinq du questionnaire. Au total, l'échantillon final était constitué de 211 personnes participantes.

De ce nombre, une très grande part était constituée de femmes (94,3%), ainsi que d'hommes (4,7%) et de personnes non-binaires (0,9%). L'âge moyen de ces personnes participantes était de 26 ans. Leur distribution au sein des universités sollicitées est la suivante : UQAM (40,8%), Université de Montréal (16,6%), Université Laval (10,9%), UQAR (10,0%), Université de Sherbrooke (6,2%), UQTR (5,7%), UQO (5,2%), UQAC (3,8%) et UQAT (0,9%). L'échantillon est donc constitué de personnes participantes issues des neuf universités québécoises offrant une formation initiale en ÉPEP ou en ASS. De plus, la majorité des personnes sondées étudiaient au sein du baccalauréat en éducation préscolaire et enseignement primaire (69,2%), alors que le restant de l'échantillon étudiait en adaptation scolaire et sociale au primaire (30,8%), ce qui correspond environ à la proportion de personnes étudiantes cheminant dans ces parcours au Québec.

Lors de la collecte de données, la majorité des personnes sondées venait de terminer leur 4e année d'études et ainsi de terminer leur baccalauréat (61,6%), alors que les autres venaient de terminer leur 3e année de baccalauréat (38,4%). De plus, une très forte proportion des personnes participantes avait parmi ses origines ethniques une origine nord-américaine (88,6%), ainsi que des origines européennes (4,7%), caribéennes (1,9%), d'Amérique latine/centrale/du sud (0,9%), africaines (2,4%) et asiatiques (1,9%). Aucune personne participante n'avait d'origines de l'Océanie ou d'autres origines ethniques ou culturelles.

Concernant leur orientation sexuelle, une très grande proportion des personnes répondantes ont indiqué être hétérosexuelles (87,1%), tandis que quelques personnes étaient bisexuelles (3,3%), homosexuelles (2,9%), pansexuelles (2,9%), asexuelles (1,9%), questionnement ou ne savaient pas comment se définir (1,4%) ou queer (0,5%). Quant à leur confession religieuse (voir tableau 3.1), la majorité était athée/agnostique ou n'avait aucune religion (67,6%), un peu plus du quart était chrétien (27,5%), quelques personnes étaient animistes ou pratiquaient la spiritualité (1,9%), quelques personnes étaient musulmanes (1,4%), quelques personnes ne savaient pas/préféraient ne

pas répondre (1%) et une personne était bouddhiste (0,5%). Le Tableau 3.1 présente les principales données sociodémographiques de l'échantillon.

Tableau 3.1 Profil sociodémographique des personnes participantes (n = 211)

Profil des personnes participantes	**n**	**M ou %**
Genre		
Femme	199	94,3
Homme	10	04,7
Personne agenre	0	0
Personne bispirituelle	0	0
Personne fluide dans le genre	0	0
Personne non-binaire	2	00,9
Je préfère ne pas répondre	0	0
Autre	0	0
Âge (en années)		26 [a]
Université fréquentée		
Université de Montréal	35	16,6
Université de Sherbrooke	13	06,2
Université Laval	23	10,9
UQAC	8	03,8
UQAM	86	40,8
UQAR	21	10,0
UQAT	2	00,9
UQTR	12	05,7
UQO	11	05,2
Programme universitaire en cours		
Éducation préscolaire et enseignement primaire	146	69,2
Adaptation scolaire et sociale au primaire	65	30,8
Avancement dans le programme de formation		
3e année complétée	81	38,4
4e année complétée	130	61,6
Origine(s) ethnique(s) [b]		
Nord-Américaine	187	88,6
Européenne	10	04,7
Des Caraïbes	4	01,9
De l'Amérique latine, centrale et du Sud	2	00,9
Africaine	5	02,4
Asiatique	4	01,9
De l'Océanie	0	0

Autres origines ethniques et culturelles	0	0
Orientation sexuelle [c]		
Asexualité	4	1,9
Bisexualité	7	3,3
Hétérosexualité	183	87,1
Homosexualité	6	2,9
Pansexualité	6	2,9
Queer	1	0,5
En questionnement/Je ne sais pas comment me définir	3	1,4
Confession religieuse [d]		
Athéisme/Agnosticisme/Aucune religion	140	67,6
Bouddhisme	1	0,5
Christianisme	57	27,5
Hindouisme	0	0
Islam	3	1,4
Judaïsme	0	0
Sikhisme	0	0
Spiritualité/Animisme	4	1,9
Préfère ne pas répondre/Je ne sais pas	2	1,0

[a] Moyenne arrondie : 26,19 ans.
[b] Le total des origines des personnes participantes n'équivaut pas à n=211, puisque certaines personnes peuvent avoir plus d'une origine ethnique.
[c] Le nombre total de personnes répondantes est de n=210.
[d] Le nombre total de personnes répondantes est de n=207.

3.3 Analyses statistiques effectuées

L'analyse des données collectées a été faite grâce au logiciel SPSS (version 29). Les principales analyses effectuées afin d'atteindre les objectifs de cette étude ont été les analyses descriptives et inférentielles qui seront décrites dans le paragraphe suivant.

D'abord, des analyses descriptives comme des fréquences, des moyennes et des écarts-types ont été faites sur les principales variables quantitatives à l'étude, soit la quantité de formation initiale reçue (en nombre d'heures et en nombre de thématiques), le sentiment d'aisance perçu (par thématique et de manière globale), le niveau de connaissances perçu (par thématique et de manière globale) et l'intention d'enseigner l'ÉS. Ces analyses ont également été faites sur les thématiques abordées lors de la formation initiale, sur les trois types de satisfaction, sur l'expérience antérieure en enseignement de l'ÉS (en général et pour chacune des thématiques), sur le nombre total de

thématiques ayant déjà été enseignées parmi les personnes répondantes. Des statistiques univariées ont également été réalisées pour connaître la fréquence des variables sociodémographiques.

Pour les analyses inférentielles, des Tests-T de Student pour échantillons indépendants ont été effectués afin de vérifier si des différences étaient présentes au sein de l'échantillon. Pour y parvenir, l'échantillon a été séparé en deux groupes distincts en fonction de différents critères, soit de l'expérience antérieure en enseignement de chaque thématiques d'ÉS (les personnes ayant de l'expérience antérieure en enseignement de l'ÉS, les personnes ayant aucune expérience antérieure en enseignement de l'ÉS), soit de l'avancement dans le programme d'étude (les personnes ayant complété leur 3e année, les personnes ayant complété leur 4e année) et en fonction du genre (les personnes s'identifiant en tant que femmes, les personnes s'identifiant en tant qu'hommes).

Par la suite, les analyses inférentielles ont pu vérifier si des différences significatives étaient présentes entre ces précédents recoupements (ex. : entre les hommes ou les femmes) sur les variables du sentiment d'aisance perçu (par thématique et de manière globale), du niveau de connaissances perçu (par thématique et de manière globale) et de l'intention d'enseigner l'ÉS.

De plus, une analyse de corrélation de Pearson a permis de mieux comprendre le lien entre les variables quantitatives de cette étude, soit l'aisance globale, les connaissances globales, la quantité de formation initiale reçue (en nombre d'heures et en nombre de thématiques), l'intention d'enseigner l'ÉS ainsi que la satisfaction générale. Les corrélations obtenues ont ensuite été réparties soit comme fortes (r=0,5 à r=1,0), soit comme moyennes (r=0,30 à r=0,49) ou comme faibles (r=0,10 à r=0,29) (Pallant, 2016).

3.4 Considérations éthiques

Considérant les enjeux éthiques, cette recherche ne représentait qu'un risque minime pour quiconque désirant y participer. Avant de se lancer dans la phase de collecte de données, cette recherche avait obtenu l'approbation du comité d'éthique de la recherche pour les projets étudiants (CERPE) de l'UQAM. Le numéro de certification éthique (2024-5693) a également été rendu disponible sur la lettre d'information et le formulaire de consentement. Quiconque désirant participer à cette recherche devait préalablement avoir donné son consentement et était libre de participer ou de cesser de répondre au questionnaire, si bon lui semblait. Les données ont été

stockées sur des bases de données confidentielles et protégées au sein de la faculté des sciences de l'éducation de l'UQAM. Le questionnaire était anonyme et les participants ne pouvaient pas être identifiés dans les réponses fournies. De plus, la participation à ce projet de mémoire ne présentait pas d'incitatif ni de désavantage pour les personnes participantes hormis le temps imparti pour répondre au questionnaire. Il présentait l'avantage de pouvoir faire avancer les connaissances dans le domaine de l'ÉS et spécifiquement concernant la formation à offrir aux personnes étudiantes en enseignement au préscolaire-primaire ainsi qu'aux personnes en adaptation scolaire et sociale au primaire.

CHAPITRE 4
RÉSULTATS

Les prochaines lignes présenteront les différents résultats obtenus afin de répondre aux trois objectifs de recherche de ce projet de mémoire.

4.1 La formation initiale disponible et reçue en ÉS

Le premier objectif de ce projet de mémoire visait à documenter la formation initiale disponible (curriculums universitaires dans lesquels un cours sur l'ÉS est disponible) et la formation initiale reçue en ÉS (quantité en nombre d'heures et en nombre de thématiques abordées et satisfaction) de personnes étudiantes en fin de parcours en enseignement au préscolaire-primaire ou en adaptation scolaire et sociale au primaire dans des universités francophones du Québec.

4.1.1 La formation initiale disponible en ÉS pour les personnes étudiantes du Québec

À l'heure actuelle, peu de formations universitaires sont disponibles au sein des baccalauréats menant au brevet d'enseignement au primaire, dans les neuf universités francophones du Québec. La recherche documentaire effectuée afin de répondre au premier objectif de cette recherche a permis de constater que seulement quatre programmes d'étude (dans trois universités) sur un total de 17 baccalauréats (dans neuf universités francophones) offraient un cours de didactique de l'ÉS. Ces quatre cours étaient toutefois optionnels dans le cheminement universitaire des futures personnes enseignantes. Ainsi, les quatre programmes qui offraient de tels cours étaient : 1) le baccalauréat en éducation au préscolaire et en enseignement au primaire de l'Université Laval (SEX1108 - Éducation à la sexualité auprès des jeunes - 3 crédits); 2) le baccalauréat en éducation préscolaire et enseignement primaire de l'UQAR (EDU50418 - Sexualité et éducation - 3 crédits); 3) le baccalauréat en adaptation scolaire et sociale, profil préscolaire-primaire, de l'UQAR (ASS33123 - Didactique de l'éducation à la sexualité - 3 crédits) et 4) le baccalauréat en enseignement en adaptation scolaire et sociale de l'UQAT (ASS33117 - Didactique de l'éducation à la sexualité - 3 crédits) (voir tableau 4.1). Cependant, ce dernier programme en étant à sa première année d'ouverture en 2022-2023, aucune personne étudiante de 3^{e} ou de 4^{e} année n'a pu y être recrutée. Le tableau 4.1 présente un résumé de ces informations.

Tableau 4.1 Cours de formation initiale en ÉS disponibles dans la formation initiale en enseignement au préscolaire-primaire et en enseignement en adaptation scolaire et sociale au primaire, printemps 2023

	Éducation préscolaire et enseignement primaire		Adaptation scolaire et sociale au primaire	
	Obligatoire	Optionnel	Obligatoire	Optionnel
Université de Montréal	aucun	aucun	aucun	aucun
Université de Sherbrooke	aucun	aucun	aucun	aucun
Université Laval	aucun	SEX1108 Éducation à la sexualité auprès des jeunes	N/A[a]	
UQAC	aucun	aucun	aucun	aucun
UQAM	aucun	aucun	aucun	aucun
UQAR	aucun	EDU50418 Sexualité et éducation	aucun	ASS33123 Didactique de l'éducation à la sexualité
UQAT	aucun	aucun	aucun	ASS33117 Didactique de l'éducation à la sexualité
UQTR	aucun	aucun	aucun	aucun
UQO	aucun	aucun	aucun	aucun

Note : Tous les cours offerts sont des cours de 3 crédits
[a] Programme d'études non offert dans cette université

4.1.2 La formation initiale reçue en ÉS par les personnes étudiantes en fin de parcours

Bien que la recension des descriptifs de programme, présentée au paragraphe précédent, indique que seuls des cours de 3 crédits (45 heures) sont disponibles lors de la formation initiale des futures personnes enseignantes, les résultats du questionnaire démontrent un plus grand éventail d'offres de formation et d'heures de formation initiale disponibles (voir tableau 4.2). Les prochaines pages

(voir tableaux 4.2, 4.3, 4.4 et 4.5) permettront de présenter les résultats obtenus en lien avec le premier objectif de cette recherche.

Ainsi, une importante proportion des personnes étudiantes sondées ont répondu n'avoir reçu aucune formation (42,7%), suivie des gens ayant reçu 3 heures de formation (ou l'équivalent d'une séance de cours) (28,0%), des gens ayant reçu 1 heure de formation (ou l'équivalent d'une conférence lors d'une séance de cours) (19,0%), des gens ayant reçu un cours de 45 heures (ou l'équivalent d'un cours de 3 crédits) (4,3%), des gens ayant reçu un cours de 15 heures (ou l'équivalent d'un cours de 1 crédit) (3,3%) et finalement des gens ayant reçu un cours de 30 heures (ou l'équivalent d'un cours de 2 crédits) (2,8%).

Tableau 4.2 Quantité de formation initiale reçue en nombre d'heures par les personnes participantes (n=211)

Nombre d'heures de formation initiale reçue	**n**	**%**
Aucune formation	90	42,7
1h (ou une conférence lors d'une séance de cours)	40	19,0
3h (ou une séance dans un cours)	59	28,0
15h (ou un cours de 1 crédit)	7	3,3
30h (ou un cours de 2 crédits)	6	2,8
45h (ou un cours de 3 crédits)	9[a]	4,3

[a] Une personne de l'Université de Montréal, deux personnes de l'Université de Sherbrooke, une personne de l'Université Laval, une personne de l'UQAC et quatre personnes de l'UQAR.

Parmi les personnes participantes (n=211), le nombre de thématiques couvertes, lors de la formation initiale, était également variable (voir tableau 4.3). Ces formations ont pu couvrir 0 thématique ou un nombre de thématique oublié par les personnes étudiantes (49,3%), une thématique (14,2%), deux thématiques (14,7%), trois thématiques (9,5), quatre thématiques (2,4%), cinq thématiques (0,9%) ou six thématiques (9,0%).

Tableau 4.3 Quantité de formation initiale reçue en nombre de thématiques couvertes par les personnes participantes (n=211)

Quantité de formation initiale reçue En nombre de thématiques	**n**	**%**
0 thématique/Je ne me souviens plus	104	49,3
1 thématique	30	14,2
2 thématiques	31	14,7
3 thématiques	20	9,5
4 thématiques	5	2,4
5 thématiques	2	0,9
6 thématiques	19	9,0

En plus d'être diversifiée en termes de quantité ou d'heures de formation reçues, la formation s'avère également diversifiée en termes de thématiques d'ÉS abordées. En effet, tel que mentionné précédemment, le programme d'ÉS au primaire est constitué de 6 thématiques. Parmi les personnes étudiantes sondées ayant bénéficié d'une formation initiale en ÉS (n=121), la thématique ayant été la plus souvent abordée, lors des formations initiales, est Identité, rôles, stéréotypes sexuels et normes sociales (65,3%), suivie de Croissance sexuelle humaine et image corporelle (47,1%), Vie affective et amoureuse (33,1%), Grossesse et naissance (28,9%), Globalité de la sexualité (26,5%) et Agression sexuelle/Violence sexuelle (24,0%) (voir tableau 4.4).

Tableau 4.4 Thématiques abordées dans le cadre de la formation initiale reçue en ÉS (n=121)

Thématiques abordées	**n[a]**	**%[a]**
Vie affective et amoureuse	40	33,1
Agression sexuelle/Violence sexuelle	29	24,0
Croissance sexuelle humaine et image corporelle	57	47,1
Identité, rôles, stéréotypes sexuels et normes sociales	79	65,3
Globalité de la sexualité	56	26,5
Grossesse et naissance	35	28,9

[a] Non-mutuellement exclusif, car certaines personnes peuvent avoir reçu une formation d'une ou de plusieurs thématiques à la fois.

Une grande diversité émerge également quant à la satisfaction des personnes étudiantes ayant eu une formation initiale. En effet, 120 personnes se sont prononcées quant à leur satisfaction générale pour la formation initiale, leur satisfaction quant à la durée de leur formation, ainsi qu'à leur satisfaction quant aux contenus thématiques abordés (voir tableau 4.5).

Tableau 4.5 Satisfaction à l'égard de la formation initiale en ÉS (n = 120)

Niveau de satisfaction [a]	Satisfaction générale de la formation reçue	Satisfaction de la durée de la formation	Satisfaction des thématiques abordées
	n (%)	n (%)	n (%)
1	44 (36,7)	69 (57,5)	28 (23,3)
2	15 (12,5)	21 (17,5)	21 (17,5)
3	17 (14,2)	12 (10,0)	21 (17,5)
4	12 (10,0)	4 (3,3)	14 (11,7)
5	7 (5,8)	3 (2,5)	10 (8,3)
6	9 (7,5)	5 (4,2)	12 (10,0)
7	16 (13,3)	6 (5,0)	14 (11,7)
Moyenne (E.T.)	3,12 (E.T. 2,18)	2,08 (E.T. 1,72)	3,41 (E.T. 2,05)

Note : Seules les 121 personnes ayant répondu avoir reçu 1 heure de formation ou plus ont pu se prononcer sur leur satisfaction de la formation initiale. De plus, une personne n'a pas répondu à ces questions.
[a] Échelle de satisfaction allant de 1 « pas du tout satisfait » à 7 « tout à fait satisfait ».

Tout d'abord, en ce qui concerne la satisfaction générale liée à la formation initiale, la plus grande part de personnes répondantes, soit plus du tiers de celles-ci, se disait « pas du tout satisfaite » (36,7%) tandis que seulement quelques personnes se disaient « tout à fait satisfaites » (13,3%). Les personnes étudiantes sont donc, en moyenne, peu satisfaites par rapport à la satisfaction générale de leur formation initiale (M=3,12, E.T.= 2,18) puisque la satisfaction était exprimée sur une échelle de 1 à 7. Pour ce qui concerne la satisfaction des personnes étudiantes liée à la durée de la formation initiale reçue, plus de la majorité de l'échantillon se positionne comme étant « pas du tout satisfaite » (57,5%). Leur satisfaction moyenne quant à cet aspect de leur formation est également basse (M=2,08, E.T.= 1,72) puisque la satisfaction était exprimée sur une échelle de 1 à 7. Pour la satisfaction des thématiques abordées, un peu moins du quart des personnes répondantes considèrent être « pas du tout satisfaites » (23,3%). Pour cette variable, la satisfaction moyenne se situe à 3,41 (E.T.= 2,05) et est basse, puisque la satisfaction était exprimée sur une échelle de 1 à 7.

La satisfaction des thématiques abordées est donc l'aspect de leur formation initiale pour lequel la satisfaction moyenne a été la plus grande (M=3,41), suivie par la satisfaction générale de la formation initiale (M=3,12) et par la satisfaction quant à la durée de la formation initiale (M=2,08). De plus, de façon générale, les niveaux de satisfaction présentés précédemment sont en deçà de la moitié, donc plutôt vers l'insatisfaction.

4.2 Le sentiment d'aisance et le niveau de connaissances perçu en fonction des thématiques d'ÉS, l'expérience en enseignement de l'ÉS et l'intention d'enseigner l'ÉS

Le sentiment d'aisance perçu étant au cœur de ce projet de mémoire et s'intégrant au 2e objectif de recherche, voici donc le portrait de cette variable d'intérêt sur laquelle 211 personnes ont pu se prononcer. Tout d'abord, les personnes répondantes ont dû évaluer leur sentiment d'aisance perçu pour les six différentes thématiques d'ÉS à enseigner au primaire.

Tableau 4.6 Portrait du sentiment d'aisance perçu des personnes répondantes, par thématique (n=211)

Aisance	Aucunement à l'aise						Très à l'aise	
	1 n (%)	**2** n (%)	**3** n (%)	**4** n (%)	**5** n (%)	**6** n (%)	**7** n (%)	**Moyenne (E.T.)** [a]
Vie affective et amoureuse	11 (5,2)	8 (3,8)	28 (13,3)	42 (19,9)	37 (17,5)	42 (19,9)	43 (20,4)	4,82 (E.T. 1,70)
Agression sexuelle/Violence sexuelle	36 (17,1)	52 (24,6)	40 (19,0)	33 (15,6)	19 (9,0)	12 (5,7)	19 (9,0)	3,28 (E.T. 1,83)
Croissance sexuelle humaine et image corporelle	15 (7,1)	15 (7,1)	28 (13,3)	31 (14,7)	42 (19,9)	39 (18,5)	41 (19,4)	4,66 (E.T. 1,82)
Identité, rôles, stéréotypes sexuels et normes sociales	8 (3,8)	18 (8,5)	19 (9,0)	32 (15,2)	38 (18,0)	48 (22,7)	48 (22,7)	4,94 (E.T. 1,74)
Globalité de la sexualité	17 (8,1)	23 (10,9)	27 (12,8)	43 (20,4)	34 (16,1)	33 (15,6)	34 (16,1)	4,37 (E.T. 1,85)
Grossesse et naissance	11 (5,2)	12 (5,7)	32 (15,2)	38 (18,0)	34 (16,1)	42 (19,9)	42 (19,9)	4,73 (E.T. 1,75)
							Aisance globale	4,46 (E.T. 1,47)

[a] Arrondi au centième près.

Les thématiques d'ÉS avec lesquelles les personnes répondantes ont le plus grand sentiment d'aisance sont, du plus grand au plus petit sentiment d'aisance perçu moyen : Identité, rôles, stéréotypes sexuels et normes sociales (M=4,94; E.T.=1,74), Vie affective et amoureuse (M=4,82, E.T.=1,70), Grossesse et naissance (M=4,73; E.T.=1,75), Croissance sexuelle humaine et image corporelle (M=4,66; E.T.=1,82), Globalité de la sexualité (M=4,37; E.T.=1,85) et Agression sexuelle/Violence sexuelle (M=3,28; E.T.=1,83), puisque le sentiment d'aisance perçu était exprimé sur une échelle de 1 à 7 où 1 voulait dire « aucunement à l'aise » et 7 voulait dire « très à l'aise ». L'aisance globale moyenne, quant à elle, était située à 4,46 avec un écart-type de 1,47.

Les connaissances étant également au cœur de ce projet de mémoire et s'intégrant au 2e objectif de recherche, voici donc le portrait de cette variable d'intérêt sur laquelle les mêmes 211 personnes ont pu se prononcer. Tout d'abord, les personnes répondantes ont encore dû évaluer leur niveau de connaissances perçu pour les six différentes thématiques d'ÉS à enseigner au primaire.

Tableau 4.7 Portrait du niveau de connaissances perçu des personnes répondantes, par thématique (n=211)

Connaissances	**Aucune connaissance**						**Beaucoup de connaissances**	
	1 n (%)	**2** n (%)	**3** n (%)	**4** n (%)	**5** n (%)	**6** n (%)	**7** n (%)	**Moyenne (E.T.)** [a]
Vie affective et amoureuse	0 (0,0)	6 (2,8)	15 (7,1)	34 (16,1)	65 (30,8)	58 (27,5)	33 (15,6)	5,20 (E.T. 1,25)
Agression sexuelle/ Violence sexuelle	8 (3,8)	32 (15,2)	35 (16,6)	40 (19,0)	45 (21,3)	27 (12,8)	24 (11,4)	4,23 (E.T. 1,68)
Croissance sexuelle humaine et image corporelle	1 (0,5)	9 (4,3)	21 (10,0)	33 (15,6)	62 (29,4)	55 (26,1)	30 (14,2)	5,04 (E.T. 1,36)
Identité, rôles, stéréotypes sexuels et normes sociales	0 (0,0)	13 (6,2)	20 (9,5)	38 (18,0)	50 (23,7)	47 (22,3)	43 (20,4)	5,08 (E.T. 1,47)
Globalité de la sexualité	4 (1,9)	12 (5,7)	33 (15,6)	47 (22,3)	59 (28,0)	36 (17,1)	20 (9,5)	4,58 (E.T. 1,43)
Grossesse et naissance	2 (0,9)	4 (1,9)	18 (8,5)	38 (18,0)	68 (32,2)	42 (19,9)	39 (18,5)	5,12 (E.T. 1,33)
							Connaissances globales	4,87 (E.T. 1,10)

[a] Arrondi au centième près.

Les thématiques d'ÉS avec lesquelles les personnes répondantes ont le plus grand niveau de connaissance sont, du plus grand au plus petit niveau de connaissances perçu moyen : Vie affective et amoureuse (M=5,20, E.T.=1,25), Grossesse et naissance (M=5,12; E.T.=1,33), Identité, rôles, stéréotypes sexuels et normes sociales (M=5,08; E.T.=1,47), Croissance sexuelle humaine et image corporelle (M=5,04; E.T.=1,36), Globalité de la sexualité (M=4,58; E.T.=1,43) et Agression

sexuelle/Violence sexuelle (M=4,23; E.T.=1,68), puisque le niveau de connaissances perçu était exprimé sur une échelle de 1 à 7 où 1 voulait dire « aucune connaissance » et 7 voulait dire « beaucoup de connaissances ». Les connaissances globales moyennes, quant à elles, étaient situées à 4,87 avec un écart-type de 1,10.

Ensuite, certaines personnes ont acquis une expérience en enseignement de l'ÉS, variable documentée afin de répondre au 2e objectif de recherche (voir tableaux 4.8, 4.9 et 4.10). Parmi les 207 personnes ayant pris part à cette partie du questionnaire, 89 d'entre elles avaient acquis de l'expérience antérieure en enseignement de l'ÉS grâce aux stages, contrats ou suppléances effectués, tandis que 118 étaient sans expérience (voir tableau 4.8).

Tableau 4.8 Expérience antérieure en enseignement de l'ÉS (n=207)

Expérience en enseignement de l'ÉS	**n**	**%**
Oui	89	43,0%
Non	118	57,0%

Note : La valeur du n=207 puisqu'il y a 4 données manquantes.

Ces 89 personnes ayant indiqué avoir de l'expérience antérieure en enseignement de l'ÉS ont ensuite dû indiquer pour laquelle ou lesquelles des six thématiques d'ÉS elles avaient de l'expérience (voir tableau 4.9). Les thématiques pour lesquelles les gens avaient le plus d'expérience étaient : Identité, rôles, stéréotypes sexuels et normes sociales (52,8%), Croissance sexuelle humaine et image corporelle (51,7%), Vie affective et amoureuse (41,6%), Globalité de la sexualité (31,5%), Grossesse et naissance (30,3%) et Agression sexuelle/Violence sexuelle (19,1%).

Tableau 4.9 Thématiques enseignées par les personnes répondantes ayant de l'expérience en enseignement de l'ÉS (n=89)

Expérience en enseignement de l'ÉS	oui n (%)	non n (%)
Thématiques enseignées		
Vie affective et amoureuse	37 (41,6)	52 (58,4)
Agression sexuelle/Violence sexuelle	17 (19,1)	72 (80,9)
Croissance sexuelle humaine et image corporelle	46 (51,7)	43 (48,3)
Identité, rôles, stéréotypes sexuels et normes sociales	47 (52,8)	42 (47,2)
Globalité de la sexualité	28 (31,5)	61 (68,5)
Grossesse et naissance	27 (30,3)	62 (69,7)

Note : Le nombre de personnes ayant de l'expérience pour chacune des thématiques est non-mutuellement exclusif, comme une personne peut avoir de l'expérience d'enseignement dans plusieurs des six thématiques.

De plus, parmi les personnes étudiantes ayant de l'expérience antérieure en enseignement de l'ÉS (n=89) (voir tableau 4.8), un peu plus du tiers avait de l'expérience avec une seule thématique (n=34), alors que seulement quelques personnes ayant déjà de l'expérience antérieure en enseignement de l'ÉS affirment avoir enseigné les six thématiques du primaire (n=5) (voir tableau 4.10).

Tableau 4.10 Nombre de personnes répondantes qui ont une expérience d'enseignement en éducation à la sexualité, selon le nombre de thématiques enseignées (n=207)

Nombre de thématiques enseignées	n	%
0 thématique	118	57,0
1 thématique	34	16,4
2 thématiques	25	12,1
3 thématiques	14	6,8
4 thématiques	9	4,3
5 thématiques	2	1,0
6 thématiques	5	2,4

Note : La valeur du n=207 puisqu'il y a 4 données manquantes.

Ensuite, l'ensemble des personnes participantes s'est positionné quant à son intention d'enseigner l'ÉS à ses futurs élèves, au primaire, afin de répondre au 2e objectif de recherche (voir tableau 4.11). Ainsi, une importante part de l'échantillon a indiqué être tout à fait d'accord et avoir l'intention d'enseigner l'ÉS à leurs futurs élèves (44,4%), alors que seule une minorité des gens ont répondu ne pas du tout être d'accord et ne pas avoir l'intention d'enseigner l'ÉS à leurs futurs élèves (4,8%) (voir tableau 4.11). L'intention moyenne se situait à 5,55 avec un écart-type de 1,70 (M=5,55,

E.T.=1,70) sur une échelle de 1 à 7 où 1 voulait dire « pas du tout d'accord » et 7 voulait dire « tout à fait d'accord » avec le fait d'enseigner l'ÉS une fois sur le marché du travail/avec leur prochain groupe de stage.

Tableau 4.11 Intention d'enseigner l'ÉS à ses futur.es élèves (n=207)

Niveau d'intention	Pas du tout d'accord						Tout à fait d'accord	Moyenne (E.T.)
	1 n (%)	2 n (%)	3 n (%)	4 n (%)	5 n (%)	6 n (%)	7 n (%)	
Intention d'enseigner l'ÉS à ses futurs élèves	10 (4,8)	4 (1,9)	9 (4,3)	28 (13,5)	36 (17,4)	28 (13,5)	92 (44,4)	5,55 (E.T. 1,70)

Note : La valeur du n=207 puisqu'il y a 4 données manquantes.

Toutes les variables d'intérêt au cœur de ce projet de mémoire ayant déjà été présentées dans cette section, la partie suivante s'attardera aux relations d'intérêt existantes entre celles-ci.

4.3 La présence de liens entre les variables personnelles, environnementales et comportementales du modèle de causalité triadique réciproque appliqué à l'étude

Le modèle de causalité triadique réciproque appliqué à cette étude, présenté au début du cadre théorique et conceptuel, présentait des variables d'intérêt de ce projet et les mettait en interrelation. Parmi celles-ci, le sentiment d'aisance perçu, le niveau de connaissances perçu, l'intention d'enseigner l'ÉS et la quantité de formation initiale reçue étaient des concepts centraux. Afin de répondre au 3^{e} objectif de cette recherche, les prochaines pages présenteront les résultats à différents tests statistiques effectués (voir tableaux 4.12, 4.13, 4.14, 4.15 et 4.16).

Une analyse de corrélations multiples de Pearson (voir tableau 4.12) a été réalisée entre six variables issues du modèle de causalité réciproque triadique appliqué à cette recherche : l'aisance globale, les connaissances globales, la quantité de formation initiale reçue en ÉS (en nombre d'heures), la quantité de formation initiale reçue en ÉS (en nombre de thématiques), l'intention d'enseigner l'ÉS, la satisfaction générale de la formation initiale reçue ainsi que l'expérience antérieure en enseignement de l'ÉS.

Tableau 4.12 Corrélations entre les variables à l'étude (n=211)

	Aisance globale	Connaissances globales	Quantité de formation reçue (en nombre d'heures)	Quantité de formation reçue (en nombre de thématiques)	Intention d'enseigner l'ÉS [a]	Satisfaction générale de la formation reçue [b]	Expérience antérieure (en nombre de thématiques) [a]
Aisance globale	-	-	-	-	-	-	-
Connaissances globales	**0,602*** **	-	-	-	-	-	-
Quantité de formation reçue (en nombre d'heures)	0,092	0,016	-	-	-	-	-
Quantité de formation reçue (en nombre de thématiques)	**0,139***	0,058	**0,758*** **	-	-	-	-
Intention d'enseigner l'ÉS [a]	**0,390*** **	**0,197** **	0,133	**0,177***	-	-	-
Satisfaction générale de la formation reçue [b]	0,180	**0,186***	**0,482*** **	**0,525*** **	0,132	-	-
Expérience antérieure (en nombre de thématiques) [a]	**0,209** **	**0,160***	0,096	0,073	**0,170***	-0,099	-

* p <0.05 ** p <0.01 *** p <0.001

[a] Pour ces variables, n=207

[b] Pour cette variable, n=120

Ainsi, il apparaît que neuf combinaisons de variables sont corrélées entre elles (voir tableau 4.12). D'abord, les corrélations fortes obtenues sont celles entre l'aisance globale et les connaissances globales (r=0,602), entre la quantité de formation reçue en nombre d'heures et la quantité de formation reçue en nombre de thématiques (r=0,758) puis celle entre la satisfaction générale et la quantité de formation reçue en nombre de thématiques (r=0,525). Les corrélations moyennes obtenues sont celles entre l'intention d'enseigner l'ÉS et l'aisance globale (r=0,390) et celle entre la quantité de formation reçue en nombre d'heures et la satisfaction générale (r=0,482). Enfin, les corrélations faibles obtenues sont celles entre la quantité de formation reçue en nombre de thématiques et l'aisance globale (r=0,139), celle entre l'intention d'enseigner l'ÉS et les connaissances globales (r=0,197), celle entre la satisfaction générale et les connaissances globales (r=0,186) et finalement celle entre l'intention d'enseigner l'ÉS et la quantité de formation reçue (en nombre de thématiques) (r=0,177).

Ensuite, certaines différences significatives ont été trouvées entre les personnes ayant reçu une formation et celles n'ayant reçu aucune formation quant aux différentes thématiques au programme (voir tableau 4.13).

Tableau 4.13 Relations entre la quantité de formation et le sentiment d'aisance et le niveau de connaissances perçus pour chaque thématique du programme d'ÉS (n=211)

	Quantité de formation			
Thématiques	Avoir reçu une formation[a] n M (E.T.)	Aucune formation n M (E.T.)	*p*	*d* de Cohen
Vie affective et amoureuse	40	171		
Aisance	5,03 (1,42)	4,77 (1,76)	0,338	0,148
Connaissances	5,05 (1,26)	5,23 (1,25)	0,405	0,147
Agression sexuelle/Violence sexuelle	29	182		
Aisance	3,45 (1,68)	3,25 (1,85)	0,594	0,107
Connaissances	4,62 (1,63)	4,16 (1,68)	0,175	0,272
Croissance sexuelle humaine et image corporelle	57	154		
Aisance	5,00 (1,54)	4,54 (1,91)	0,073	0,254
Connaissances	5,21 (1,15)	4,98 (1,43)	0,277	0,169
Identité, rôles, stéréotypes sexuels et normes sociales	79	132		
Aisance	**5,35 (1,40)**	**4,70 (1,88)**	**0,004**	**0,383**
Connaissances	**5,38 (1,26)**	**4,89 (1,55)**	**0,020**	**0,334**
Globalité de la sexualité	56	155		
Aisance	**4,84 (1,70)**	**4,20 (1,87)**	**0,026**	**0,350**
Connaissances	4,55 (1,44)	4,59 (1,43)	0,881	0,023
Grossesse et naissance	35	176		
Aisance	5,06 (1,57)	4,67 (1,78)	0,234	0,221
Connaissances	5,17 (1,49)	5,11 (1,30)	0,815	0,043

[a] Les personnes participantes dans cette catégorie sont celles ayant indiqué avoir reçu une formation à propos de cette thématique, sans en préciser la quantité.

Premièrement, pour le sentiment d'aisance perçu, les personnes ayant reçu une formation initiale quant à la thématique examinée (voir tableau 4.13) ont un sentiment d'aisance perçu moyen significativement plus élevé que celles n'ayant reçu aucune formation pour les thématiques Identité, rôles, stéréotypes sexuels et normes sociales (M=5,35 vs M=4,70; $p<0,01$) et Globalité de la sexualité (M=4,84 vs M=4,20; $p<0,05$).

Deuxièmement, pour le niveau de connaissances perçu, les personnes ayant reçu une formation initiale quant à la thématique examinée (voir tableau 4.13) ont un niveau de connaissances perçu moyen significativement plus élevé que celles n'ayant reçu aucune formation pour une seule des six thématiques, soit Identité, rôles, stéréotypes sexuels et normes sociales ($M=5,38$ vs $M=4,89$; $p<0,05$).

Par la suite, les résultats démontrent qu'il y a d'autres différences significatives entre les personnes ayant une expérience d'enseignement de l'ÉS comparativement à celles n'ayant aucune expérience d'enseignement quant aux différentes thématiques au programme (voir tableau 4.14)

Tableau 4.14 Relations entre l'expérience antérieure en enseignement de l'ÉS et le sentiment d'aisance et le niveau de connaissances perçus pour chaque thématique du programme d'ÉS (n=89)

	Expérience antérieure en enseignement de l'ÉS			
Thématiques	Avoir de l'expérience d'enseignement [a] n M (E.T.)	Aucune expérience d'enseignement n M (E.T.)	*p*	*d* de Cohen
Vie affective et amoureuse	37	52		
Aisance	5,16 (1,69)	4,98 (1,73)	0,624	0,106
Connaissances	5,24 (1,34)	5,25 (1,30)	0,981	0,005
Agression sexuelle/Violence sexuelle	17	72		
Aisance	**4,35 (2,15)**	**3,04 (1,73)**	**0,009**	**0,722**
Connaissances	**5,18 (1,67)**	**3,93 (1,74)**	**0,009**	**0,722**
Croissance sexuelle humaine et image corporelle	46	43		
Aisance	**5,50 (1,66)**	**4,33 (1,74)**	**0,002**	**0,692**
Connaissances	**5,57 (1,19)**	**4,65 (1,45)**	**0,002**	**0,694**
Identité, rôles, stéréotypes sexuels et normes sociales	47	42		
Aisance	**5,51 (1,74)**	**4,67 (1,71)**	**0,024**	0,489
Connaissances	5,55 (1,38)	4,98 (1,49)	0,061	0,403
Globalité de la sexualité	28	61		
Aisance	**5,61 (1,64)**	**4,23 (1,87)**	**0,001**	0,766
Connaissances	**5,39 (1,20)**	**4,52 (1,51)**	**0,009**	0,611
Grossesse et naissance	27	62		
Aisance	5,26 (1,53)	4,60 (1,78)	0,096	0,388
Connaissances	5,19 (1,52)	5,00 (1,49)	0,594	0,123

Note : La valeur du n=89 puisque seulement une minorité des personnes répondantes avaient acquis de l'expérience antérieure en enseignement de l'ÉS.

[a] Les personnes participantes dans cette catégorie sont celles ayant indiqué avoir une expérience antérieure en enseignement pour cette thématique, sans en préciser la quantité.

Ainsi, les personnes ayant une expérience antérieure en enseignement de l'ÉS avaient un sentiment d'aisance perçu plus grand, en comparaison avec celles n'ayant aucune expérience antérieure en enseignement de l'ÉS, et ce, pour quatre des six thématiques au programme, soit : Agression sexuelle/violence sexuelle (M=4,35 vs M=3,04; p<0,01); Croissance sexuelle humaine et image

corporelle (M=5,50 vs M= 4,33; p<0,01); Identité, rôles, stéréotypes sexuels et normes sociales (M=5,51 vs M=4,67; p<0,05); et Globalité de la sexualité (M=5,61 vs M=4,23; p<0,001) (voir tableau 4.14).

Par ailleurs, les personnes ayant une expérience antérieure en enseignement de l'ÉS avaient un plus grand niveau de connaissances perçu que celles n'ayant aucune expérience antérieure pour trois des six thématiques au programme, soit : Agression sexuelle/violence sexuelle (M=5,18 vs M=3,93; p<0,01); Croissance sexuelle humaine et image corporelle (M=5,57 vs M=4,65; p<0,01); et Globalité de la sexualité (M=5,39 vs M=4,52; p<0,01) (voir tableau 4.14).

Quant au prochain tableau, les résultats démontrent qu'il n'y avait aucune différence significative entre les personnes venant de terminer leur 3e ou leur 4e année de baccalauréat concernant leur aisance à enseigner l'ÉS (selon les thématiques et de manière globale), leurs connaissances perçues d'ÉS (selon les thématiques et de manière globale) et l'intention d'enseigner l'ÉS (voir tableau 4.15).

Tableau 4.15 Relations entre l'avancement dans le programme, le sentiment d'aisance et le niveau de connaissances perçus pour chaque thématique du programme d'ÉS (n=211)

	Avancement dans le programme			
Thématiques	3e année terminée (n=81) M (E.T.)	4e année terminée (n=130) M (E.T.)	*p*	*d* de Cohen
Vie affective et amoureuse				
Aisance	5,02 (1,76)	4,69 (1,66)	0,169	0,196
Connaissances	5,30 (1,35)	5,14 (1,19)	0,375	0,126
Agression sexuelle/Violence sexuelle				
Aisance	3,54 (1,84)	3,12 (1,80)	0,098	0,235
Connaissances	4,43 (1,75)	4,10 (1,63)	0,163	0,198
Croissance sexuelle humaine et image corporelle				
Aisance	4,67 (1,84)	4,66 (1,82)	0,984	0,003
Connaissances	5,04 (1,46)	5,05 (1,30)	0,962	0,007
Identité, rôles, stéréotypes sexuels et normes sociales				
Aisance	5,04 (1,68)	4,88 (1,79)	0,538	0,087
Connaissances	4,98 (1,57)	5,14 (1,41)	0,434	0,111
Globalité de la sexualité				
Aisance	4,47 (1,85)	4,31 (1,85)	0,538	0,087
Connaissances	4,56 (1,49)	4,59 (1,40)	0,856	0,026
Grossesse et naissance				
Aisance	4,75 (1,91)	4,72 (1,65)	0,907	0,017
Connaissances	5,07 (1,38)	5,15 (1,30)	0,673	0,060
Aisance globale	4,58 (1,50)	4,40 (1,44)	0,374	0,126
Connaissances globales	4,90 (1,16)	4,86 (1,06)	0,830	0,030
Intention d'enseigner l'ÉS	5,56 (1,65)	5,55 (1,73)	0,967	0,006

Les analyses effectuées ont démontré que l'avancement dans le programme n'avait aucune incidence statistiquement significative sur le sentiment d'aisance perçu, ni sur le niveau de connaissances perçu, ni sur l'intention d'enseigner l'ÉS (voir tableau 4.15).

Quant au genre des personnes participantes, aucune différence significative n'a pu être trouvée entre les femmes et les hommes (voir tableau 4.16).

Tableau 4.16 Relations entre le genre et le sentiment d'aisance perçu, le niveau de connaissances perçu et l'intention d'enseigner l'ÉS (n=209)

	Genre			
	Femmes (n=199) M (E.T.)	Hommes (n=10) M (E.T.)	*p*	*d* de Cohen
Aisance globale	4,44 (1,46)	4,93 (1,81)	0,305	0,333
Connaissances globales	4,85 (1,09)	5,40 (1,35)	0,121	0,505
Intention d'enseigner l'ÉS[a]	5,54 (1,69)	5,40 (1,90)	0,795	0,084

Note : La valeur du n=209 puisque 2 personnes non-binaires ont été retirées, faute de puissance statistique possible pour ce groupe.
[a] Pour l'intention seulement, le nombre de femmes est de n=195 et non de n=199

Le premier groupe était constitué de 199 femmes, alors que le deuxième groupe rassemblait les dix hommes de l'échantillon, pour un total de 209 personnes. Le genre des personnes répondantes est donc apparu comme n'ayant aucune incidence statistiquement significative ni sur l'aisance globale, ni sur les connaissances globales, ni sur l'intention d'enseigner l'ÉS (voir tableau 4.16).

Les résultats présentés dans les dernières pages seront discutés, dans le chapitre suivant, à l'aide de la littérature scientifique recensée et précédemment présentée.

CHAPITRE 5
DISCUSSION

Ce chapitre vise à discuter et mettre en relation les résultats précédemment détaillés avec les résultats d'autres chercheurs et chercheuses en fonction des objectifs de cette étude. Les objectifs spécifiques sont : 1) documenter la formation initiale disponible (curriculums universitaires dans lesquels un cours sur l'ÉS est disponible) et la formation initiale reçue en ÉS (quantité en nombre d'heures et en nombre de thématiques abordées et satisfaction) de personnes étudiantes en fin de parcours en enseignement au préscolaire-primaire ou en adaptation scolaire et sociale au primaire dans des universités francophones du Québec; 2) mesurer le sentiment d'aisance perçu, le niveau de connaissances perçu, l'expérience antérieure en enseignement de l'ÉS et l'intention d'enseigner l'ÉS de personnes étudiantes en fin de parcours universitaire; et 3) examiner la présence de liens entre les variables personnelles à l'étude (sentiment d'aisance perçu, niveau de connaissances perçu), la variable environnementale (formation initiale reçue en ÉS) et la variable comportementale (expérience antérieure, intention d'enseigner l'ÉS). Ainsi, les prochaines pages présenteront la discussion des résultats se rattachant aux trois objectifs de ce projet de mémoire.

5.1 Documenter la formation initiale disponible et reçue en ÉS : des lacunes significatives

Tout d'abord, afin de documenter la formation initiale des personnes étudiantes en fin de parcours, la formation initiale disponible dans les curriculums a été étudiée, suivie de celle rapportée comme étant reçue, par les personnes étudiantes. Cette première partie de la discussion s'attardera à la formation initiale affichée comme étant disponible dans les curriculums des différentes universités, puis la deuxième partie abordera la formation réellement reçue par les personnes étudiantes. Ces sections abordent les résultats liés au premier objectif spécifique du mémoire.

5.1.1 La formation initiale disponible

Les résultats de cette étude montrent que la disponibilité des cours de 3 crédits en matière d'ÉS est limitée dans les programmes qualifiants menant au brevet d'enseignement au primaire dans les universités francophones du Québec. Il apparaît évident que l'accessibilité à une formation initiale complète sur le programme d'ÉS demeure difficile, voire impossible à obtenir, malgré l'implantation des contenus obligatoires depuis 2018 (MEES, 2018a). En effet, cette étude

démontre que seulement trois universités offrent actuellement des cours de 3 crédits (45 heures) à ce sujet, soit l'UQAR, l'UQAT et l'Université Laval. De plus, les quatre cours répertoriés s'avèrent optionnels dans le cheminement des personnes étudiantes dans les trois universités mentionnées précédemment. Ces résultats ne sont pas sans rappeler ceux de l'étude de Beaulieu (2010). Un portrait de la formation initiale disponible au Québec avait été fait il y a une quinzaine d'années par Beaulieu (2010), mais pour les personnes étudiantes en enseignement secondaire. Ce portrait révélait qu'en 2009, dans les neuf universités francophones au Québec, seule l'UQAC offrait un cours en matière d'ÉS, également optionnel dans le cheminement des personnes étudiantes. Bien que le portrait de Beaulieu (2010) se soit intéressé aux cours d'ÉS disponibles au baccalauréat en enseignement au secondaire et non à ceux disponibles en enseignement au primaire, il est possible de constater que les cours disponibles sont toujours optionnels dans le cheminement universitaire des personnes étudiantes. Ceci dit, il est possible que des contenus d'ÉS soient tout de même intégrés dans certains cours universitaires sans que les curriculums des différentes universités n'en témoignent, par exemple, dans un cours de didactique des sciences et de la technologie au primaire. La disponibilité de cours en matière d'ÉS pourrait donc être sous-estimée.

5.1.2 La formation initiale reçue

En ce qui concerne la formation initiale reçue par les personnes étudiantes de l'échantillon, les résultats mettent en évidence que 43% des personnes sondées n'ont reçu aucune formation initiale à ce sujet et que 47% de l'échantillon a reçu une formation initiale comprise entre 1 à 3 heures en ÉS. En tout, 90% de l'échantillon avait donc reçu entre 0 et 3 heures de formation initiale pour enseigner l'ÉS. Dans un même ordre d'idées, seule une minorité des personnes sondées (10%) avait reçu une formation initiale un peu plus substantielle comprise entre 15 et 45 heures d'enseignement, équivalent à un cours d'un à trois crédits. Martinez *et al*. (2012) présentent des résultats similaires indiquant que seulement 12% des personnes enseignantes espagnoles de leur étude avaient suivi un cours universitaire sur l'ÉS au cours de leur baccalauréat. Ces chercheurs précisent également que 43% des personnes sondées dans leur recherche n'ont jamais reçu de formation pour l'enseignement de l'ÉS, données comparables à celles obtenues dans cette étude. Le portrait de la formation initiale en ÉS au Québec semble donc assez similaire à celui d'autres pays et met clairement en évidence des lacunes dans la formation des futures personnes enseignantes au primaire.

Quant aux liens entre la formation initiale et d'autres variables à l'étude, des analyses de corrélations (voir tableau 4.12) ont permis de lier de manière significative la quantité de formation initiale reçue (en nombre de thématiques) (r=0,525) ainsi que la quantité de formation initiale reçue (en nombre d'heures) (r=0,482) avec la satisfaction générale de la formation initiale reçue. Ainsi, plus les personnes étudiantes avaient reçu un plus grand nombre d'heures ou avaient vu un plus grand nombre de thématiques du programme d'ÉS, plus elles étaient généralement satisfaites de leur formation initiale. Ces corrélations peuvent possiblement être expliquées par le fait que la formation initiale en ÉS est appréciée et désirée par les personnes étudiantes en enseignement au primaire qui ressentent le besoin d'obtenir une telle formation lors de leur parcours universitaire. Finalement, la quantité de formation initiale reçue (en nombre d'heures) et la quantité de formation initiale reçue (en nombre de thématiques) sont également des variables ayant été liées entre elles (voir tableau 4.12). Cela peut s'expliquer par le fait qu'elles mesurent un même construit, la formation initiale, mais avec deux unités de mesure différentes, soit les heures ou les thématiques. Ainsi, plus une formation initiale reçue est longue en termes d'heures, plus le nombre de thématiques abordées lors de cette formation initiale risque d'être élevé.

5.2 Les relations entre le sentiment d'aisance et le niveau de connaissances des thématiques d'ÉS, l'expérience en enseignement de l'ÉS et l'intention d'enseigner l'ÉS

Dans les sections suivantes seront détaillés, discutés et mis en lien avec la littérature les différents éléments mesurés et présentés dans le chapitre précédent. Ces sections abordent les résultats liés aux deuxième et troisième objectifs spécifiques du mémoire.

5.2.1 Le sentiment d'aisance perçu

Tout d'abord, le sentiment d'aisance perçu par les personnes répondantes étant très variable pour une même thématique, une moyenne du sentiment d'aisance de chaque personne participante a été faite pour chaque thématique du programme d'ÉS, afin d'obtenir un sentiment d'aisance perçu moyen pour chaque thématique (voir tableau 4.6). La thématique ayant reçu le sentiment d'aisance perçu moyen le plus élevé est « Identité, rôles, stéréotypes sexuels et normes sociales ». Cette thématique est également celle ayant été la plus souvent abordée lors de la formation initiale des personnes étudiantes sondées, ayant été vue par 65% des personnes formées (voir tableau 4.4). De plus, il s'agit de la thématique ayant le plus souvent été enseignée par les personnes répondantes

ayant déjà acquis de l'expérience en enseignement de l'ÉS dans le cadre de stages, contrats ou suppléances. En effet, la moitié (52,8%) des personnes ayant de l'expérience en enseignement de l'ÉS avait déjà enseigné cette thématique (voir tableau 4.9). Ainsi, tous ces résultats semblent témoigner, pour cette thématique, d'une certaine relation entre les concepts clés à l'étude. Ces résultats laissent croire qu'il semble exister des liens entre la formation reçue, le sentiment d'aisance et l'enseignement d'une thématique du programme d'ÉS.

Ensuite, la thématique arrivant en 5e position quant au niveau d'aisance est « Globalité de la sexualité » (voir tableau 4.6). Cette thématique arrive également en 5e position des thématiques les plus abordées lors de la formation initiale des personnes étudiantes sondées, ayant donc été vue par 26,5% des personnes formées (voir tableau 4.4). De plus, il s'agit de la thématique arrivant en 4e position des thématiques les plus souvent enseignées par les personnes répondantes ayant déjà acquis de l'expérience en enseignement de l'ÉS dans le cadre de stages, contrats ou suppléances. En effet, le tiers (31,5%) des personnes ayant de l'expérience en enseignement de l'ÉS avait déjà enseigné cette thématique (voir tableau 4.9). Ces résultats semblent encore témoigner, pour cette thématique, d'une certaine relation entre les concepts clés à l'étude.

Finalement, la thématique arrivant en dernière position quant au niveau d'aisance est « Agression sexuelle et violence sexuelle » (voir tableau 4.6). Comme pour les deux dernières thématiques présentées, cette thématique arrive en dernière position des thématiques les plus abordées lors de la formation initiale des personnes étudiantes sondées, ayant donc été vue par 24% des personnes formées (voir tableau 4.4). De plus, il s'agit de la thématique ayant le moins souvent été enseignée par les personnes répondantes ayant déjà acquis de l'expérience en enseignement de l'ÉS dans le cadre de stages, contrats ou suppléances. En effet, seulement 19% des personnes ayant de l'expérience en enseignement de l'ÉS avaient déjà enseigné cette thématique (voir tableau 4.9). Ces résultats semblent encore témoigner, pour cette thématique, d'une certaine relation entre les concepts clés à l'étude.

Afin de mieux comprendre le sentiment d'aisance perçu chez les personnes étudiantes, un groupe de personnes formées et un groupe de personnes non formées ont été comparés, et ce, en fonction de chacune des six thématiques (voir tableau 4.13). Pour deux des six thématiques, le sentiment d'aisance perçu était significativement plus élevé chez les personnes formées quant à ces

thématiques que chez les non-formées (voir tableau 4.13), soit pour « Identité, rôles, stéréotypes sexuels et normes sociales » (M=5,35 vs M=4,70; p<0,01) et « Globalité de la sexualité » (M=4,84 vs M=4,2; p<0,05). Cela pourrait potentiellement s'expliquer par le fait que la première thématique, « Identité, rôles, stéréotypes sexuels et normes sociales » est celle ayant été la plus abordée lors des formations initiales des personnes répondantes. Ceci dit, la thématique « Globalité de la sexualité » arrive avant-dernière dans la liste des thématiques les plus abordées lors des formations initiales. Il est donc possible que bien qu'elle n'ait pas beaucoup été abordée lors des formations initiales, la thématique « Globalité de la sexualité » soit assez simple à enseigner et qu'une formation rapide et sommaire permette aux personnes étudiantes de facilement se sentir prêtes. De manière semblable, les résultats de Fisher et Cummings (2016) montrent que les personnes enseignantes qui avaient reçu une formation initiale en ÉS dans le cadre d'un cours universitaire avaient un sentiment d'aisance perçu plus élevé que leurs pairs n'ayant pas suivi de cours (Fisher et Cummings, 2016). La formation initiale en ÉS semble donc pouvoir être intéressante et jouer un rôle sur le sentiment d'aisance perçu pour certaines thématiques.

Quant à l'avancement dans le programme (voir tableau 4.15), celui-ci s'est avéré n'avoir aucun lien statistiquement significatif avec le sentiment d'aisance perçu selon les différentes thématiques ni avec l'aisance globale des personnes étudiantes. Ainsi, il n'y avait pas de différence notable entre les personnes venant de terminer leur 3^{e} ou leur 4^{e} année d'études. Ces résultats diffèrent donc de ceux de Cheung *et al*. (2021) qui avaient trouvé que l'année d'avancement dans le programme était corrélée de manière significative avec le sentiment d'aisance perçu pour une des quatre thématiques d'ÉS de Hong Kong, soit la thématique *self-protection of private body parts*.

Finalement, quant aux corrélations effectuées (voir tableau 4.12), l'aisance globale a pu être liée de manière significative à la quantité de formation initiale reçue (en nombre de thématiques) (r=0,139), mais aucune corrélation n'a pu être établie entre l'aisance globale et la quantité de formation initiale reçue (en nombre d'heures). Dans la littérature, des liens entre l'aisance globale et la formation initiale (en nombre d'heures) avaient toutefois été obtenus par Hendriks *et al*. (2024). En effet, suite à une formation initiale de 36 heures en ÉS, des personnes étudiantes en enseignement de l'Australie avaient indiqué avoir un plus grand sentiment d'aisance perçu qu'avant la formation (Hendriks *et al.*, 2024). L'absence de lien entre ces variables, dans la recherche actuelle, peut être expliquée par le fait que peu de personnes étudiantes avaient obtenu

un grand nombre d'heures de formation initiale en ÉS (voir tableau 4.2) et que la distribution des personnes participantes était donc peu équitable pour cette variable. Il est donc possible que cette analyse ait manqué de puissance statistique. Ainsi, l'aisance globale (facteur personnel) apparait être corrélée et en relation avec la quantité de formation reçue en nombre de thématiques seulement (facteur environnemental), tel qu'explicité dans la section 2.2.2.

5.2.2 Le niveau de connaissances perçu

À son tour, le niveau de connaissances perçu par les personnes répondantes étant variable pour une même thématique, une moyenne du niveau de connaissance de chaque personne participante a été faite pour chaque thématique du programme d'ÉS, afin d'obtenir un niveau de connaissances perçu moyen pour chaque thématique (voir tableau 4.7). La thématique ayant reçu le niveau de connaissance perçu moyen le plus bas, soit la 6e position, est donc « Agression sexuelle et violence sexuelle ». Cette thématique est celle ayant été la moins souvent abordée lors de la formation initiale des personnes étudiantes sondées, ayant donc été vue par 24% des personnes formées seulement (voir tableau 4.4). De plus, il s'agit de la thématique ayant le moins souvent été enseignée par les personnes répondantes ayant déjà acquis de l'expérience en enseignement de l'ÉS dans le cadre de stages, contrats ou suppléances. En effet, seulement 19% des personnes ayant de l'expérience antérieure en enseignement de l'ÉS avaient déjà enseigné cette thématique (voir tableau 4.9). Ainsi, tous ces résultats semblent témoigner, pour cette thématique, d'une certaine relation entre les concepts clés à l'étude et laissent croire qu'il semble exister des liens entre la formation reçue, le niveau de connaissances et l'expérience antérieure en enseignement d'une thématique du programme d'ÉS.

De manière semblable, la thématique arrivant en 5e position quant au niveau de connaissances perçu est « Globalité de la sexualité ». Cette thématique est également celle arrivant en 5e position des thématiques abordées lors de la formation initiale des personnes étudiantes sondées, ayant donc été vue par 26,5% des personnes formées seulement (voir tableau 4.4). De plus, il s'agit de la thématique arrivant en 4e position des thématiques les plus souvent enseignées par les personnes répondantes ayant déjà acquis de l'expérience en enseignement de l'ÉS dans le cadre de stages, contrats ou suppléances. En effet, environ le tiers (31,5%) des personnes ayant de l'expérience antérieure en enseignement de l'ÉS avait déjà enseigné cette thématique (voir tableau 4.9). Encore

une fois, les résultats apparaissent cohérents et témoignent d'une certaine relation entre les concepts clés à l'étude pour cette thématique.

Quant aux deux thématiques ayant obtenu un niveau de connaissances perçu moyen les plus élevés, soit « Vie affective et amoureuse » et « Grossesse et naissance », leur enseignement en formation initiale n'avait été reçu que par 33% et 29% des personnes formées respectivement (voir tableau 4.4). Cela peut possiblement s'expliquer par le fait que la quantité de connaissances incluses dans chacune des thématiques à enseigner peut varier. En effet, des thématiques comme « Grossesse et naissance », « Globalité de la sexualité » et « Vie affective et amoureuse » ne requièrent pas de grandes connaissances à acquérir en tant qu'adulte, afin de pouvoir être enseignées aux élèves. Pour leur part cependant, les thématiques comme « Agression sexuelle/Violence sexuelle », « Identité, rôles, stéréotypes sexuels et normes sociales » et « Croissance sexuelle et image corporelle » peuvent demander des personnes enseignantes des connaissances plus nombreuses, afin de pouvoir être bien abordées en classe.

Pour mieux étudier le niveau de connaissances perçu chez les personnes étudiantes, un groupe de personnes formées et un groupe de personnes non formées ont été comparés, et ce, en fonction de chacune des six thématiques (voir tableau 4.13). Pour une seule des six thématiques, le niveau de connaissances perçu était statistiquement plus élevé chez les personnes formées quant à cette thématique que chez les non-formées, soit pour « Identité, rôles, stéréotypes sexuels et normes sociales » ($M=5,38$ vs $M=4,89$; $p<0,05$). Cela peut s'expliquer par le fait que cette thématique, tel que mentionné précédemment, est celle ayant la plus été abordée lors des formations initiales des personnes répondantes formées (voir tableau 4.4). De leur côté, Pinos *et al.* (2017) et Burns et Hendriks (2018) ont également pu trouver qu'après avoir reçu une formation, le niveau de connaissances perçu des personnes enseignantes était significativement plus élevé qu'avant la formation. Avec la thématique « Identité, rôles, stéréotypes sexuels et normes sociales » pour laquelle beaucoup de formation initiale a été rendue disponible, un haut niveau de connaissances perçu chez les personnes étudiantes sondées vient donc s'inscrire dans le même sens que les résultats de ces autres chercheurs.

Quant à l'avancement dans le programme, celui-ci s'est avéré n'avoir aucun lien statistiquement significatif avec le niveau de connaissances perçu ou avec les connaissances globales, ni selon les

différentes thématiques. Aucune comparaison n'est possible pour l'instant avec les résultats d'autres recherches, puisque dans la littérature scientifique recensée jusqu'à présent, aucune étude ne s'est penchée sur l'avancement dans le programme et sur le niveau de connaissances perçu des personnes étudiantes.

Finalement, le niveau de connaissances et le sentiment d'aisance perçus ont pu être significativement liés entre eux (voir tableau 4.12), comme dans la recherche québécoise menée par Beaulieu en 2010. En effet, cette dernière soulevait que « plus le niveau de connaissances perçu par la personne enseignante en éducation à la sexualité est élevé, plus il est à l'aise d'intervenir sur le sujet » (Beaulieu, 2010, p. 100). Des résultats semblables ont donc été obtenus dans le cadre de cette recherche (voir tableau 4.12) et mettent en évidence une corrélation forte entre l'aisance globale et les connaissances globales (r=0.602). Les connaissances globales ont également pu être significativement corrélées avec la satisfaction générale de la formation reçue (r=0,186) (voir tableau 4.12). Ainsi, ces variables qui sont des facteurs personnels (connaissances globales) et des facteurs environnementaux (satisfaction générale de la formation reçue) (voir section 2.2.2) apparaissent être en relation. Ceci dit, ni la quantité de formation reçue (en nombre d'heures) ni la quantité de formation initiale reçue (en nombre de thématiques), qui sont aussi des facteurs environnementaux, n'ont pu être liées de manière significative aux connaissances globales (voir tableau 4.12), bien que Hendriks *et al*. (2024) aient pu démontrer une augmentation significative du niveau de connaissances perçu entre le début et la fin d'une formation initiale de 36 heures en éducation à la sexualité, chez des personnes étudiantes en enseignement d'Australie. L'absence de lien entre les connaissances globales et la quantité de formation initiale reçue (en nombre d'heures ou en nombre de thématiques) dans cette étude peut possiblement s'expliquer par le fait que trop peu de personnes avaient obtenu un grand nombre d'heures de formation initiale en ÉS (voir tableau 4.2) ou par le fait que la distribution des personnes participantes n'était pas équitable pour le nombre de thématiques vues lors de la formation initiale (voir tableau 4.3) ni pour le nombre d'heures de formation initiale reçue (voir tableau 4.2). L'absence de lien entre les connaissances globales et la quantité de formation initiale reçue (en nombre d'heures ou en nombre de thématiques) pourrait aussi s'expliquer par le fait que la qualité de la formation n'était peut-être pas au rendez-vous et ainsi, que les personnes étudiantes n'aient pas réellement pu tirer des apprentissages des formations initiales reçues. Il se pourrait également que les connaissances

transmises lors de ces formations initiales n'aient pas été adaptées aux besoins des personnes étudiantes et ainsi, que celles-ci n'aient pas eu l'impression de tirer des apprentissages de ces formations.

5.2.3 L'expérience en enseignement de l'éducation à la sexualité

L'expérience antérieure en enseignement de l'ÉS s'est avérée être assez commune (43%), bien que la majorité des personnes sondées soit tout de même sans expérience (voir tableau 4.8). Parmi celles ayant tout de même de l'expérience en enseignement de l'ÉS, le nombre de thématiques ayant déjà été enseignées par la majorité des personnes répondantes était assez bas, soit entre une ou deux thématiques (voir tableau 4.10). Ce résultat n'est pas surprenant puisque l'étude a été menée auprès de personnes étudiantes en 3e et 4e année disposant d'une expérience globale d'enseignement parfois limitée aux stages prévus dans leur programme. Une minorité des personnes sondées avait toutefois déjà enseigné un grand nombre de thématiques.

L'absence d'expérience antérieure en enseignement de l'ÉS chez la majorité (57%) des personnes étudiantes de cette recherche (voir tableau 4.8) peut toutefois s'expliquer par le fait que bien que les personnes sondées aient déjà réalisé leur 3e ou leur 4e stage, ceux-ci sont de courtes durées et ne permettent pas toujours l'intégration de ces enseignements dans la planification. De plus, lorsqu'elles sont en stage, les personnes étudiantes demeurent sous la supervision de leur enseignant-associé ou enseignante-associée qui joue un rôle important dans la planification des enseignements qui seront prodigués par la personne stagiaire, en fonction des enseignements déjà effectués avant son arrivée en classe. Ainsi, la personne stagiaire pourrait ne pas avoir l'occasion d'enseigner l'ÉS en stage, soit parce que la personne enseignante-associée a déjà enseigné les thématiques d'ÉS à voir en cours d'année avec son groupe, soit parce que la personne enseignante-associée refuse de laisser la personne stagiaire enseigner elle-même ces contenus, comme il s'agit d'abord et avant tout de son propre groupe d'élèves.

Parmi les personnes ayant tout de même acquis de l'expérience en enseignement de l'ÉS lors de leurs études, les thématiques ayant été les plus souvent enseignées sont, dans l'ordre : 1) « Identité, rôles, stéréotypes sexuels et normes sociales »; 2) « Croissance sexuelle humaine et image corporelle »; 3) « Vie affective et amoureuse »; 4) « Globalité de la sexualité »; 5) « Grossesse et

naissance »; 6) « Agression sexuelle/Violence sexuelle » (voir tableau 4.9). Cela pourrait s'expliquer par le fait que quatre de ces thématiques occupent la même position lorsque placées en ordre de la thématique la plus abordée lors de la formation initiale (voir tableau 4.4), soit les thématiques « Identité, rôles, stéréotypes sexuels et normes sociales », « Croissance sexuelle humaine et image corporelle », « Vie affective et amoureuse » et « Agression sexuelle/Violence sexuelle ». Il pourrait y avoir un lien entre le fait qu'une thématique soit abordée lors de la formation initiale, et le fait que les personnes étudiantes les aient enseignées à leurs élèves.

Des analyses corrélationnelles ont donc été menées (voir tableau 4.12) et l'expérience antérieure en enseignement de l'ÉS (en nombre de thématiques) a pu être corrélée de manière significative avec l'intention d'enseigner l'ÉS (r=0,170), avec les connaissances globales (r=0,160) de même qu'avec l'aisance globale (r=0,209). Dans la littérature recensée, une corrélation entre l'expérience antérieure en enseignement de l'ÉS et l'intention d'enseigner l'ÉS a également été obtenue par Descheneaux (2024), mais auprès des personnes enseignantes au primaire et au secondaire du Québec plutôt que chez les étudiant.es. Ceci dit, dans la littérature recensée jusqu'à présent, aucun texte n'a abordé ou présenté de résultats liant l'expérience antérieure en enseignement de l'ÉS et les connaissances globales. Il est toutefois possible d'expliquer cette corrélation par le fait que l'expérience acquise en stage ou en contrats, en enseignement de l'ÉS, a pu pousser des personnes étudiantes à se renseigner davantage quant au programme ou aux thématiques ou à chercher des réponses à leurs questions ou à celles de leurs élèves. Ainsi, leurs connaissances en matière d'ÉS auraient par la suite pu être augmentées.

Finalement, dans la littérature recensée jusqu'à présent, un lien entre l'expérience et le sentiment d'aisance perçu des personnes enseignantes au secondaire avait été obtenu dans les résultats de Beaulieu (2010), bien que ce résultat soit différent de celui obtenu dans le cadre de cette étude. Les résultats de Beaulieu (2010) démontraient que plus une personne enseignante avait d'années d'expérience en enseignement, moins elle était à l'aise d'enseigner l'ÉS. La mesure de l'expérience correspondait cependant au nombre d'années d'expérience en enseignement, plutôt qu'au nombre d'années d'expérience antérieure en enseignement de l'ÉS. Dans le cadre de cette recherche, les résultats obtenus sont donc différents de ceux de Beaulieu (2010) et indiquent que l'expérience antérieure en enseignement de l'ÉS, acquise lors de stages ou contrats d'enseignement, est associée à un plus grand sentiment d'aisance perçu (r=0,209) (voir tableau 4.12). Cette différence peut sans

doute s'expliquer par le fait qu'en mesurant l'expérience en enseignement en termes d'années, c'est plutôt l'âge des personnes enseignantes qui était mesuré et qui influençait la corrélation avec l'aisance, dans cette situation. De plus, les populations étudiées étaient différentes puisque l'échantillon de Beaulieu (2010) était constitué de personnes enseignantes du secondaire, qui provenaient de la région du Bas-Saint-Laurent et qui avaient comme moyenne d'âge 38,5 ans. De plus, la répartition de l'échantillon entre les genres était plus équitable que celle de cette présente étude. Toutes ces différences sociodémoraphiques ont pu influencer la nature de la corrélation établie entre l'expérience et le niveau d'aisance issus de l'étude de Beaulieu (2010).

Quant aux autres relations obtenues entre l'expérience antérieure en enseignement de l'ÉS et le sentiment d'aisance perçu dans le cadre de cette recherche, l'expérience antérieure s'est avérée être significativement liée au sentiment d'aisance perçu pour quatre des six thématiques du programme d'ÉS (voir tableau 4.14). Ainsi, lorsque les personnes étudiantes avaient de l'expérience antérieure en enseignement de l'ÉS, leur sentiment d'aisance était significativement plus élevé pour quatre des six thématiques au programme.

L'expérience antérieure en enseignement de l'ÉS a également révélé être liée de manière significative au niveau de connaissances perçu. Ainsi, les personnes étudiantes qui avaient de l'expérience antérieure en enseignement de l'ÉS avaient un niveau de connaissances perçu significativement plus élevé que celles n'ayant aucune expérience antérieure en enseignement de l'ÉS, et ce, pour trois des six thématiques au programme, soit : « Agression sexuelle/Violence sexuelle » ($M=5,18$ vs $M=3,93$; $p<0.01$), « Croissance sexuelle humaine et image corporelle » ($M=5,57$ vs $M=4,65$; $p<0.01$) et « Globalité de la sexualité » ($M=5,39$ vs $M=4,52$; $p<0.01$) (voir tableau 4.14). Paradoxalement, ces trois thématiques sont également celles pour lesquelles le niveau de connaissances perçu et le sentiment d'aisance perçu étaient les plus bas chez les personnes étudiantes (voir tableaux 4.6 et 4.7). Ainsi, les trois thématiques pour lesquelles les personnes étudiantes se percevaient comme les moins connaissantes sont également les thématiques pour lesquelles ces personnes avaient un niveau de connaissances perçu plus élevé, après avoir acquis une expérience d'enseignement pour celles-ci. Il est donc possible que l'expérience acquise ait pu pousser des personnes étudiantes à se renseigner davantage quant à ces thématiques ou à chercher des réponses à leurs questions ou à celles de leurs élèves. Ainsi, leurs connaissances en matière d'ÉS auraient par la suite pu être augmentées. Dans la littérature

scientifique, aucun texte recensé jusqu'à présent ne s'est intéressé ou n'a documenté les connaissances et leurs liens avec l'expérience antérieure en enseignement de l'ÉS.

5.2.4 L'intention d'enseigner l'éducation à la sexualité

Quant à l'intention d'enseigner l'ÉS, la majorité des personnes sondées avait une intention assez élevée d'enseigner l'ÉS à leurs futurs élèves (voir tableau 4.11). De plus, les résultats montrent que l'intention d'enseigner l'ÉS est corrélée de manière significative avec les connaissances globales (r=0,197) (voir tableau 4.12). Ces deux variables étant respectivement un facteur comportemental et un facteur personnel du modèle de causalité triadique réciproque de Bandura (2012) appliqué à cette recherche, il apparait encore une fois que ces facteurs sont bel et bien en relation les uns avec les autres. Ce résultat est d'ailleurs semblable à ceux obtenus par Cohen *et al*. (2012) et Faucher (2008). En effet, les personnes enseignantes rencontrées lors d'entrevues individuelles ont indiqué à Faucher (2008) que le niveau de connaissances influait sur le fait d'enseigner ou non le programme d'ÉS, dans le cadre du renouveau pédagogique. Pour leur part, Castillo Nunez *et al*. (2019) n'étaient pas parvenus à obtenir de lien statistiquement significatif entre l'intention et les connaissances.

Dans le cadre de cette recherche, l'intention a également pu être corrélée de manière significative avec l'aisance globale pour enseigner l'ÉS (r=0,390) (voir tableau 4.12). Ce résultat, semblable à celui obtenu par Descheneaux (2024) concernant un échantillon de personnes enseignantes, ne s'est cependant pas avéré statistiquement significatif dans les recherches de Cheung *et al.* (2021). Il importe toutefois de noter que dans leur recherche, la variable de l'intention était quelque peu différente de celle déployée dans le cadre de la recherche actuelle, ce qui pourrait expliquer les résultats opposés entre cette recherche et celle de Cheung *et al.* (2021). En effet, dans leur recherche, la variable de l'intention d'enseigner l'ÉS correspondait à l'*approach intention towards children's curiosity about sexuality*, soit l'intention d'approche de la curiosité des enfants à l'égard de la sexualité (Cheung *et al.*, 2021), et non à l'intention d'enseigner l'ÉS, comme dans cette recherche. Le lien obtenu dans le cadre de cette recherche représente donc une avancée significative puisqu'il démontre que les personnes étudiantes ayant un niveau de connaissances ainsi qu'un sentiment d'aisance perçus élevés (facteurs personnels), dès leur entrée sur le marché du travail, ont

également une intention plus élevée d'enseigner les contenus d'ÉS (facteur comportemental) à leurs élèves.

Une autre corrélation statistiquement significative (voir tableau 4.12) a pu être obtenue entre l'intention d'enseigner l'ÉS et la quantité de formation reçue (en nombre de thématiques) (r=0,177). Ces deux catégories de facteurs (personnel et environnemental) sont ainsi bel et bien en relation. Dans la littérature actuelle ayant été recensée jusqu'à présent, aucune étude ne s'est encore penchée sur le nombre de thématiques abordées lors de la formation initiale et sur l'intention d'enseigner l'ÉS. La particularité du programme québécois d'ÉS doit ici être soulignée puisqu'il aborde de façon explicite six thématiques à aborder au primaire en ÉS. Ceci dit, cette corrélation abonde dans le même sens que les résultats obtenus par Arrington *et al*. (2018), Descheneaux *et al*. (2019), Hendriks *et al*. (2024) et O'Brien *et al*. (2021), qui étaient parvenus à lier la formation (soit initiale, soit continue) en ÉS et l'intention d'enseigner l'ÉS. La corrélation obtenue dans le cadre de cette présente étude entre l'intention d'enseigner l'ÉS et la quantité de formation reçue (en nombre de thématiques), mais pas entre l'intention d'enseigner l'ÉS et la quantité de formation reçue (en nombre d'heures), pourrait s'expliquer par le fait que les personnes participantes de l'échantillon étaient un peu plus équitablement réparties en fonction du nombre de thématiques abordées (voir tableau 4.3) qu'en fonction du nombre d'heures de formation initiale reçues (voir tableau 4.2). Il est donc possible que l'analyse corrélationnelle menée entre l'intention d'enseigner l'ÉS et la quantité de formation reçue (en nombre d'heures) ait manqué de puissance statistique. Ainsi, possiblement qu'avec un échantillon plus équitablement réparti quant au nombre d'heures de formation initiale reçue, une corrélation entre la quantité de formation initiale reçue (en nombre d'heures) et l'intention d'enseigner l'ÉS aurait également pu être obtenue.

En ce qui concerne le genre des personnes enseignantes, aucune différence statistiquement significative n'a été trouvée dans le cadre de cette recherche. Dans la littérature recensée, Martinez *et al*. (2012), Castillo Nunez *et al*. (2019) et Cohen *et al*. (2012) avaient obtenu des résultats similaires. La première étude n'avait révélé aucune différence significative quant à l'enseignement de l'ÉS en fonction du genre des personnes enseignantes et les deux études suivantes démontraient quant à elles que le genre des personnes enseignantes ne jouait aucun rôle dans leur désir d'intégrer l'ÉS dans leur enseignement. Ceci dit, les résultats de Descheneaux *et al*. (2019) arrivent à des

conclusions opposées montrant que davantage de personnes enseignantes femmes que d'hommes avaient l'intention d'enseigner l'ÉS à leurs élèves au Québec.

5.3 Limites de la recherche

Cette recherche a permis d'actualiser et de produire de nouvelles connaissances scientifiques dans le champ de l'ÉS en contexte québécois. Elle comporte toutefois quelques limites qu'il convient d'évoquer ici. Premièrement, cette recherche s'attardait aux perceptions des personnes participantes par des mesures autorapportées. Cette recherche ne visait pas à mesurer leurs niveaux objectifs ou effectifs de connaissances (ex. via un test de connaissance ou un examen) ni d'aisance à enseigner l'ÉS, mais visait plutôt à recueillir leurs perceptions de ces niveaux. Ces perceptions autorapportées demeurent toutefois des informations subjectives sujettes à des biais de désirabilité sociale ou de mémoire.

Ensuite, comme le concept de l'intention d'enseigner l'ÉS a été ajouté tardivement dans le projet de recherche, elle n'a été mesurée que globalement, et non pour chacune des six thématiques du programme d'ÉS individuellement, comme ont pu être mesurés le sentiment d'aisance perçu et le niveau de connaissances perçu. Cette situation limite donc les analyses statistiques ayant pu être menées sur cette variable. Il serait intéressant, à l'avenir, de pouvoir mesurer l'intention de manière spécifique aux thématiques à enseigner ainsi que de manière globale.

De plus, puisque cet échantillon incluait des personnes étudiantes en 3^{e} année de baccalauréat, près de 38,4% de l'échantillon n'avait pas encore complété sa formation initiale. Des personnes ont donc pu indiquer n'avoir reçu aucune formation dans le cadre de leur baccalauréat, au moment de la collecte de données, alors que cette formation pourrait venir au cours des prochains mois. Ainsi, le portrait de la formation initiale reçue en ÉS au sein des diverses universités québécoises n'est pas constitué de personnes ayant toutes complété leur formation initiale en enseignement au primaire.

Ensuite, il aurait été intéressant de s'attarder plus en détail à la qualité de la formation reçue, par exemple en documentant les contenus enseignés lors de la formation reçue. Pour y parvenir, d'autres recherches et approches méthodologiques pourraient éventuellement être utilisées (ex. observation, entrevue, groupe de discussion, analyse des plans de cours). Cette étude ne reposait

cependant que sur une approche quantitative et seule la satisfaction de la formation initiale reçue a été mesurée. Par ailleurs, une recension de tous les plans de cours, pour chacun des deux programmes, pour chaque université aurait pu être pertinente afin de vérifier le nombre d'heures d'ÉS reçues dans les divers cours au programme, ainsi que les activités d'apprentissage prévues et les pédagogies mises de l'avant. Cependant, compte tenu de la complexité de cette tâche, cette recension aurait été compliquée et peu réaliste, notamment pour l'accès aux plans de cours qui peuvent varier d'une personne chargée de cours ou d'une personne professeure à une autre, pour un même cours, pour chacun des programmes et pour chacune des universités. De plus, une telle recension aurait nécessité une collaboration très étroite avec les différents milieux universitaires qui étaient nombreux dans le cadre de cette recherche. Une telle recension à l'échelle d'une seule université aurait été plus réaliste.

En ce qui concerne les analyses corrélationnelles, comme la quantité de personnes ayant reçu une quantité de formation substantielle (30h ou plus) est assez basse, au sein de l'échantillon (n=15), il n'a pas été possible d'obtenir la puissance statistique désirée afin de mener les analyses désirées, entre l'aisance globale, les connaissances globales et la formation. Avec un échantillon plus équilibré, les données auraient possiblement permis certaines analyses plus poussées. Il faut toutefois préciser que les données obtenues dans le cadre de ce mémoire étaient adéquates et suffisantes pour atteindre les objectifs spécifiques du projet.

Finalement, comme l'échantillon représente 57,4% de personnes étudiantes inscrites dans des universités montréalaises (UQAM ou Université de Montréal), il aurait été souhaitable de recruter davantage de personnes dans des universités d'autres régions du Québec, afin d'avoir une meilleure représentativité des personnes étudiantes de la province. Par exemple, plus du tiers de l'échantillon provenait de l'UQAM, mais moins d'un pour cent provenait de l'UQAT. Une répartition plus égalitaire des universités d'origine aurait possiblement permis de voir des différences en fonction de la provenance des personnes étudiantes.

5.4 Apports scientifiques et recherches futures

Bien que cette recherche comporte certaines limites, il importe également de souligner tous les apports de cette dernière. Tout d'abord, dans la littérature scientifique en contexte québécois, cette

recherche aura permis de dresser un portrait à jour du sentiment d'aisance et du niveau de connaissances perçus du personnel scolaire responsable d'enseigner l'ÉS, comme les dernières recherches à ce sujet dataient respectivement de 2008 et de 2010 (Beaulieu, 2010 ; Faucher, 2008). Avec cette recherche, un portrait de la formation initiale des futures personnes enseignantes du primaire est disponible pour la première fois, au Québec, dans la littérature scientifique. En plus d'être disponible pour la première fois, il constitue également un portrait actuel de la situation dans les universités francophones québécoises à la veille de l'implantation obligatoire du cours Culture et citoyenneté québécoise à l'intérieur duquel s'insérera dorénavant l'ÉS dans les écoles primaires et secondaires du Québec.

De plus, la documentation de l'intention d'enseigner l'ÉS, qui n'avait pas été réalisée dans les recherches de Faucher (2008) ou de Beaulieu (2010), témoigne du nombre de futures personnes enseignantes qui désirent contribuer activement à la mission d'enseigner l'ÉS aux élèves du Québec. Ensuite, les résultats de cette recherche pourraient guider les responsables des programmes de formation initiale en enseignement au primaire à intégrer davantage de cours liés à l'enseignement de l'ÉS, dans les universités québécoises, afin d'augmenter l'intention d'enseigner l'ÉS chez leurs futures personnes diplômées. Par exemple, les résultats de cette étude soutiennent l'importance d'implanter davantage de cours d'ÉS et de les rendre obligatoires dans le curriculum de leurs programmes. L'intention d'enseigner l'ÉS permet également d'anticiper, dans les prochaines années, ce qui sera fait en matière d'ÉS par le futur personnel scolaire qui entrera sur le marché du travail.

Le portrait fourni par cette nouvelle étude pourrait orienter des personnes chercheuses dans leur réflexion sur d'éventuels projets de recherche. Par exemple, des recherches futures dans ce domaine pourraient s'intéresser à divers enjeux n'ayant pas encore été couverts dans cette recherche. Par exemple, il serait pertinent de s'intéresser aux perceptions des élèves du primaire quant à leurs connaissances en matière d'ÉS et quant à leur sentiment d'aisance à aborder l'ÉS, à la fin du primaire. Une recherche du même type que celle-ci pourrait avoir lieu en se concentrant sur les personnes ayant reçu une formation de 30 à 45 heures et les effets spécifiques qu'une telle formation peut avoir, en ÉS, sur les futures personnes enseignantes. Une autre recherche pourrait plutôt s'attarder aux enseignantes en fin d'études et les suivre dans leur insertion professionnelle pour vérifier si les intentions initiales d'enseigner l'ÉS se sont traduites par des actions concrètes

d’enseignements en ÉS et documenter les enjeux qui entourent ce programme. De plus, avec l’arrivée du cours de Culture et citoyenneté québécoise (CCQ), il pourrait être pertinent de s’y attarder et d’étudier les retombées que ce changement aura sur la formation des futures personnes enseignantes, alors que l’ÉS fera partie intégrante du cours de CCQ. Il pourrait aussi être intéressant de mener des groupes de discussion afin de mieux comprendre les raisons et les motifs qui poussent les personnes étudiantes ou enseignantes à enseigner l'ÉS afin de mieux comprendre ce qui fait qu'elles ont l'intention d'enseigner ce programme. Finalement, il serait pertinent de s’intéresser à la gestion de classe propre à l’enseignement de l’ÉS dans les écoles primaires ou secondaires du Québec, puisque la gestion de classe diffère d’une matière scolaire à une autre (Emmer et Sabornie, 2015). De plus, elle pourrait possiblement s’avérer difficile, une fois sur le marché du travail, puisque plusieurs personnes de cette étude étaient sans expérience antérieure en enseignement de l’ÉS, en fin de parcours universitaire. Une telle recherche pourrait s’intéresser aux différentes stratégies de gestion de classe mises en place par le personnel enseignant, aux défis vécus, aux spécificités de ce programme ainsi qu’aux perceptions des élèves bénéficiant de ces enseignements par rapport au climat de classe lors de ces périodes.

CONCLUSION

Compte tenu du peu de littérature à jour dans le champ d'étude de l'ÉS au Québec, il importait de mieux comprendre les relations entre le sentiment d'aisance, le niveau de connaissances et la formation initiale reçue pour l'enseignement des contenus obligatoires du programme de 2018 en ÉS. Ce projet de mémoire visait à répondre à la question de recherche suivante : Quelles sont les relations entre la formation initiale reçue en éducation à la sexualité, le sentiment d'aisance perçu, le niveau de connaissances perçu et l'intention d'enseigner l'éducation à la sexualité de personnes étudiantes en fin de parcours universitaire en enseignement au primaire? Pour y parvenir, trois objectifs spécifiques de recherche ont été établis : 1) documenter la formation initiale disponible (curriculums universitaires dans lesquels un cours sur l'ÉS est disponible) et la formation initiale reçue en ÉS (quantité en nombre d'heures et en nombre de thématiques abordées et satisfaction) de personnes étudiantes en fin de parcours en enseignement préscolaire-primaire ou en adaptation scolaire et sociale au primaire dans des universités francophones du Québec; 2) mesurer le sentiment d'aisance perçu, le niveau de connaissances perçu, l'expérience antérieure en enseignement de l'ÉS et l'intention d'enseigner l'ÉS de personnes étudiantes en fin de parcours universitaire et 3) examiner la présence de liens entre les variables personnelles à l'étude (sentiment d'aisance perçu, niveau de connaissances perçu), la variable environnementale (formation initiale reçue en ÉS) et la variable comportementale (expérience antérieure, intention d'enseigner l'ÉS).

Afin d'atteindre ces objectifs, un devis de recherche quantitatif a été adopté et un questionnaire en ligne composé de 36 questions a été élaboré pour les fins de l'étude. Pour le recrutement de l'échantillon, des personnes étudiantes issues des neuf universités francophones du Québec ont été sollicitées par courriel et sur les réseaux sociaux. Au total, 211 personnes en 3^{e} ou en 4^{e} année d'études en enseignement au préscolaire-primaire ou en adaptation scolaire et sociale au primaire ont répondu au questionnaire entre avril et juillet 2023. Les analyses de données ont été faites avec le logiciel SPSS (version 29) qui a permis de réaliser des statistiques descriptives, des tests T de Student et une analyse corrélationnelle. Les analyses effectuées et les résultats qui en découlent ont permis d'atteindre les trois objectifs de ce mémoire. D'abord, les principaux résultats de cette recherche montrent que seulement trois des neuf universités francophones du Québec offraient des cours en ÉS, mais qu'ils étaient tous optionnels. De plus, seulement 7% des personnes étudiantes

de l'échantillon avaient reçu une formation d'une durée de 30 à 45 heures. Quant aux autres résultats, ils mettent en évidence l'importance de la formation initiale, de l'expérience, de l'intention et de la satisfaction dans l'enseignement de l'ÉS chez les personnes étudiantes en fin de parcours, au Québec. À la lumière des résultats de cette recherche, miser sur une formation initiale abordant le plus grand nombre possible de thématiques au programme d'ÉS apparaît comme une mesure importante pour soutenir au mieux les personnes étudiantes dans leurs démarches en ÉS.

En guise de conclusion, la question générale de recherche a été répondue, les objectifs spécifiques de recherche ont été atteints et des liens ont bel et bien été obtenus entre les concepts clés de cette recherche. L'étude comporte quelques limites parmi lesquelles figurent le fait que seules les perceptions des personnes étudiantes ont été recueillies, le fait que ce mémoire ne documente pas les contenus de la formation reçue, mais uniquement la quantité de formation et le fait que l'intention n'ait pas été mesurée en fonction de chacune des thématiques du programme. À l'avenir, plus de recherches pourraient être menées afin de documenter le point de vue des élèves recevant le programme d'ÉS en s'intéressant par exemple à leur sentiment d'aisance et leur niveau de connaissances. Une étude sur les intentions d'enseigner l'ÉS chez les personnes enseignantes en insertion professionnelle (0-5 ans d'expérience) pourrait permettre de voir si la formation initiale reçue et leur intention de départ se traduisent effectivement par des enseignements en ÉS. Pour finir, des recherches sur la gestion de classe propre à l'ÉS permettrait de mieux comprendre les pratiques et les stratégies à mettre en place ainsi que les défis et enjeux vécus par les personnes enseignantes en ÉS au primaire.

ANNEXE A

FORMULAIRE D'INFORMATION ET DE CONSENTEMENT

FORMULAIRE DE CONSENTEMENT

Titre du projet de recherche

Relations entre la formation initiale en éducation à la sexualité et l'aisance, les connaissances et l'intention d'enseigner l'éducation à la sexualité des étudiants en fin de parcours universitaire en enseignement préscolaire-primaire.

Étudiant-chercheur

Isabelle Poulin, Maîtrise en éducation, concentration didactique, profil recherche, poulin.isabelle.9@courrier.uqam.ca

Direction de recherche

Vincent Bernier, professeur au département de didactique, bernier.vincent@uqam.ca, 514-987-3000 #1390

Julie Descheneaux, professeure au département de sexologie, descheneaux.julie@uqam.ca

Préambule

Nous vous demandons de participer à un projet de recherche qui implique de compléter un questionnaire anonyme d'une quinzaine de minutes. Avant d'accepter de participer à ce projet de recherche, veuillez prendre le temps de comprendre et de considérer attentivement les renseignements qui suivent.

Ce formulaire de consentement vous explique le but de cette étude, les procédures, les avantages, les risques et inconvénients, de même que les personnes avec qui communiquer au besoin.

Le présent formulaire de consentement peut contenir des mots que vous ne comprenez pas.

Description du projet et de ses objectifs

Ce projet de recherche vise à documenter la formation initiale, le sentiment d'aisance et le niveau de connaissances perçus des personnes étudiantes en fin de parcours en enseignement préscolaire et primaire pour l'enseignement de l'éducation à la sexualité. Cette recherche se déroule dans le cadre d'une maîtrise en éducation s'échelonnant de 2021 à 2024. Elle vise à récolter des informations auprès d'environ 200 personnes étudiantes universitaires de 3e ou 4e année au sein d'universités francophones du Québec étudiant au sein d'un baccalauréat menant à l'obtention d'un brevet d'enseignement au primaire. Les objectifs poursuivis par ce projet sont les suivants :

- Documenter la formation initiale disponible (curriculums universitaires dans lesquels un cours sur l'ÉS est disponible) et la formation initiale reçue en ÉS (quantité en nombre d'heures et en nombre de thématiques abordées et satisfaction) de personnes étudiantes en fin de parcours en enseignement primaire ou adaptation scolaire et sociale au primaire dans des universités francophones du Québec.

- Mesurer le sentiment d'aisance perçu, le niveau de connaissances perçu, l'expérience antérieure en enseignement de l'ÉS et l'intention d'enseigner l'ÉS de personnes étudiantes en fin de parcours universitaire.
- Examiner la présence de liens entre les variables personnelles à l'étude (sentiment d'aisance perçu, niveau de connaissances perçu), la variable environnementale (formation initiale reçue en ÉS) et la variable comportementale (expérience antérieure, intention d'enseigner l'ÉS).

Nature et durée de votre participation

Afin de pouvoir répondre à nos objectifs de recherche, nous vous invitons donc à répondre à ce court questionnaire électronique d'une durée de 15 à 20 minutes, disponible en ligne. Votre participation peut avoir lieu au moment qui vous conviendra le mieux, et de l'endroit de votre choix.

Avantages liés à la participation

Vous ne retirerez personnellement pas d'avantage à participer à ce projet de recherche, autre que d'avoir pu contribuer à l'avancement des connaissances scientifiques en matière d'éducation à la sexualité au Québec.

Risques liés à la participation

Cette recherche ne représente qu'un risque minime pour quiconque désirerait y participer. En cas de besoin, une liste de ressources disponibles sera mise à votre disposition à la toute fin du questionnaire.

Confidentialité

Vos informations ne seront connues que des chercheur.es et ne seront pas dévoilées lors de la diffusion des résultats. Les réponses aux questionnaires seront hébergées sur des bases de données sécurisées par mot de passe sur les serveurs de l'UQAM. L'ensemble des informations seront détruites 2 ans après la dernière communication scientifique.

Utilisation secondaire des données

Acceptez-vous que les données de recherche soient utilisées pour réaliser d'autres projets de recherche dans le même domaine ?

Ces projets de recherche seront évalués et approuvés par un Comité d'éthique de la recherche de l'UQAM avant leur réalisation. Les données de recherche seront conservées de façon sécuritaire. Afin de préserver votre identité et la confidentialité des données de recherche, vous ne serez identifié que par un numéro de code.

Acceptez-vous que les données de recherche soient utilisées dans le futur par d'autres chercheurs à ces conditions?
□ Oui □ Non

Participation volontaire et retrait

Votre participation est entièrement libre et volontaire. Vous pouvez refuser d'y participer ou vous retirer en tout temps sans devoir justifier votre décision. Si vous décidez de vous retirer de l'étude, vous n'avez qu'à aviser Isabelle Poulin par courriel au poulin.isabelle.9@courrier.uqam.ca; toutes les données vous concernant seront détruites.

Indemnité compensatoire

Aucune indemnité compensatoire n'est prévue dans ce projet de recherche.

Des questions sur le projet?

Pour toute question additionnelle sur le projet et sur votre participation, vous pouvez communiquer avec les responsables du projet :

Isabelle Poulin, à l'adresse courriel suivante : poulin.isabelle.9@courrier.uqam.ca ;

Vincent Bernier, à l'adresse courriel suivante : bernier.vincent@uqam.ca ou au 514-987-300 #1390 ;

Julie Descheneaux, à l'adresse courriel suivant : descheneaux.julie@uqam.ca

Des questions sur vos droits ? Le Comité d'éthique de la recherche pour les projets étudiants impliquant des êtres humains (CERPE) a approuvé le projet de recherche auquel vous allez participer. Pour des informations concernant les responsabilités de l'équipe de recherche au plan de l'éthique de la recherche avec des êtres humains ou pour formuler une plainte, vous pouvez contacter la coordination du CERPE : Élise Ducharme, à l'adresse courriel suivante cerpe-pluri@uqam.ca

Remerciements

Votre collaboration est essentielle à la réalisation de notre projet et l'équipe de recherche tient à vous en remercier.

Consentement

Je déclare avoir lu et compris le présent projet, la nature et l'ampleur de ma participation, ainsi que les risques et les inconvénients auxquels je m'expose tels que présentés dans le présent formulaire. J'ai eu l'occasion de poser toutes les questions concernant les différents aspects de l'étude et de recevoir des réponses à ma satisfaction.

ANNEXE B
QUESTIONNAIRE EN LIGNE

- Section 1 : Portrait socio-démographique
    - Quel âge avez-vous?
        - _____
    - À quel genre vous identifiez-vous?
      Note : Bien que vous puissiez vous identifier à plus d'un seul genre, nous vous invitons à ne sélectionner qu'une seule réponse, afin de permettre les analyses statistiques dans le cadre de cette étude.

        - Femme
        - Homme
        - Personne agenre
        - Personne bispirituelle
        - Personne fluide dans le genre
        - Personne non-binaire
        - Je préfère ne pas répondre
        - Autre : _____
    - Quel est le nom de l'université québécoise francophone que vous fréquentez?
        - Université de Montréal
        - Université de Sherbrooke
        - Université Laval
        - UQAC
        - UQAM
        - UQAR
        - UQAT
        - UQTR
        - UQO
    - Au sein de quel baccalauréat étudiez-vous?
        - Éducation préscolaire-primaire
        - Adaptation scolaire et sociale au primaire
    - À quelle année d'avancement êtes-vous rendu.e.s au sein de votre baccalauréat?

        - 3e année de baccalauréat
        - 4e année de baccalauréat

    - De quelle(s) origine(s) ethnique(s) êtes-vous?
        - Origines nord-américaines
        - Origines européennes
        - Origines des Caraïbes
        - Origines de l'Amérique latine, centrale et du Sud
        - Origines africaines
        - Origines asiatiques
        - Origines de l'Océanie
        - Autres origines ethniques et culturelles

    - Quelle est votre orientation sexuelle
        - Asexualité
        - Bisexualité
        - Hétérosexualité
        - Homosexualité
        - Pansexualité
        - Queer
        - En questionnement/Je ne sais pas comment me définir

    - À quelle confession religieuse vous identifiez-vous ?
        - Athéisme
        - Bouddhisme
        - Christianisme
        - Hindouisme
        - Islam
        - Judaïsme
        - Sikhisme
        - Autre : _____

    - Sur une échelle de 1 à 7, quelle est l'importance de vos convictions religieuses ou spirituelles sur la façon dont vous vivez votre vie? (1 étant aucune importance et 7 beaucoup d'importance).

- Section 2 : Les sentiments d'aisance et les niveaux de connaissances pour l'enseignement de l'éducation à la sexualité.

- Thématique 1 : Vie affective et amoureuse
  Cette thématique contient les notions suivantes : Sentiments éprouvés dans les relations interpersonnelles, Discuter des différentes façons d'exprimer ses sentiments aux personnes que l'on aime, Discuter de ses représentations de l'amitié et de l'amour, Comprendre comment certaines attitudes et comportements influencent les relations interpersonnelles, Rôle de la puberté dans l'éveil amoureux et sexuel et expression de ses interrogations.

  - Sur une échelle de 1 à 7, quel est votre niveau de connaissances pour l'enseignement de cette thématique auprès d'élèves du primaire? (1 étant aucune connaissance et 7 beaucoup de connaissances).
    _____

  - Sur une échelle de 1 à 7, quel est votre sentiment d'aisance pour l'enseignement de cette thématique auprès d'élèves du primaire? (1 étant aucunement à l'aise et 7 très à l'aise)
    _____

- Thématique 2 : Agression sexuelle/Violence sexuelle
  Cette thématique contient les notions suivantes : Indices pour reconnaître une situation d'agression sexuelle, ses différentes formes et comment s'en protéger en contexte réel et virtuel. Dévoilement à un adulte, Prendre conscience des sentiments éprouvés suite à une agression sexuelle, Prendre conscience des règles permettant d'assurer sa sécurité personnelle et les appliquer pour prévenir une situation à risque.

  - Sur une échelle de 1 à 7, quel est votre niveau de connaissances pour l'enseignement de cette thématique auprès d'élèves du primaire? (1 étant aucune connaissance et 7 beaucoup de connaissances).
    _____

  - Sur une échelle de 1 à 7, quel est votre sentiment d'aisance pour l'enseignement de cette thématique auprès d'élèves du primaire? (1 étant aucunement à l'aise et 7 très à l'aise).
    _____

- Thématique 3 : Croissance sexuelle humaine et image corporelle
  Cette thématique contient les notions suivantes : Situer les parties du corps, les organes sexuels et leurs fonctions, Comprendre les principaux changements psychologiques et physiques liés à la puberté et leurs rôles par rapport aux capacités reproductrices, Donner des exemples de ce que le corps permet d'exprimer et de ressentir, Comprendre l'importance d'apprécier son corps en changement et d'en prendre soin, Exprimer ses sentiments à l'égard du fait de grandir, Adopter une attitude positive à l'égard de la diversité corporelle.

    - Sur une échelle de 1 à 7, quel est votre niveau de connaissances pour l'enseignement de cette thématique auprès d'élèves du primaire? (1 étant aucune connaissance et 7 beaucoup de connaissances).
      _____

    - Sur une échelle de 1 à 7, quel est votre sentiment d'aisance pour l'enseignement de cette thématique auprès d'élèves du primaire? (1 étant aucunement à l'aise et 7 très à l'aise).
      _____

- Thématique 4 : Identité, rôles, stéréotypes sexuels et normes sociales
  Cette thématique contient les notions suivantes : Nommer des représentations stéréotypées de la féminité/masculinité dans l'environnement social et réaliser les diverses façons d'être au-delà de ces stéréotypes, Comprendre l'influence de ces stéréotypes et ces normes sur le développement de son identité, Donner des exemples de rôles sexuels, Comprendre les impacts de la discrimination (sexisme, homophobie, transophobie) et établissement de rapports égalitaires pour réduire les inégalités, Rôle que chacun peut jouer pour favoriser le respect de la diversité sexuelle

    - Sur une échelle de 1 à 7, quel est votre niveau de connaissances pour l'enseignement de cette thématique auprès d'élèves du primaire? (1 étant aucune connaissance et 7 beaucoup de connaissances).
      _____

- Sur une échelle de 1 à 7, quel est votre sentiment d'aisance pour l'enseignement de cette thématique auprès d'élèves du primaire? (1 étant aucunement à l'aise et 7 très à l'aise).

  _____

- Thématique 5 : Globalité de la sexualité
  Cette thématique contient les notions suivantes : Comprendre ce qu'est la sexualité, Prendre conscience des quatre facettes de la sexualité (corps, cœur, tête, dans l'entourage), Prendre conscience des cinq dimensions de la sexualité (biologique, psychoaffective, socio-culturelle, relationnelle et morale).

  - Sur une échelle de 1 à 7, quel est votre niveau de connaissances pour l'enseignement de cette thématique auprès d'élèves du primaire? (1 étant aucune connaissance et 7 beaucoup de connaissances).

    _____

  - Sur une échelle de 1 à 7, quel est votre sentiment d'aisance pour l'enseignement de cette thématique auprès d'élèves du primaire? (1 étant aucunement à l'aise et 7 très à l'aise).

    _____

- Thématique 6 : Grossesse et naissance
  Cette thématique contient les notions suivantes : Décrire les étapes de la naissance, Gestes pour accueillir un bébé dans sa nouvelle famille, Comprendre le phénomène de la conception grâce à la rencontre d'un ovule et d'un spermatozoïde, Discuter du développement du fœtus dans l'utérus.

  - Sur une échelle de 1 à 7, quel est votre niveau de connaissances pour l'enseignement de cette thématique auprès d'élèves du primaire? (1 étant aucune connaissance et 7 beaucoup de connaissances).

    _____

  - Sur une échelle de 1 à 7, quel est votre sentiment d'aisance pour l'enseignement de cette thématique auprès d'élèves du primaire? (1 étant aucunement à l'aise et 7 très à l'aise).

    _____

- Sur une échelle de 1 à 7 (1 étant tout à fait en désaccord et 7 tout à fait en accord), indiquez votre accord avec les énoncés suivants (tirés de l'Agence de la santé publique du Canada, 2008).

  Je possède…

  - …une compréhension de la sexualité humaine [dans toutes ses dimensions]
  - …la capacité de discuter de la santé sexuelle de façon positive avec sensibilité et sans porter de jugement
  - …des stratégies pédagogiques qui aident les élèves à aborder efficacement des questions délicates et controversées
  - …les aptitudes à enseigner [...] l'éducation à la sexualité aux élèves du primaire

- Section 3 : La formation pour l'éducation à la sexualité
  - Durant votre baccalauréat, quelle formation relative à l'enseignement de l'éducation à la sexualité avez-vous reçu?
    - 45h (ou l'équivalent d'un cours de 3 crédits)
    - 30h (ou l'équivalent d'un cours de 2 crédits)
    - 15h (ou l'équivalent d'un cours de 1 crédit)
    - 3h (ou l'équivalent d'une séance dans un cours)
    - 1h (ou l'équivalent d'une conférence lors d'une séance de cours)
    - Aucune formation
    - Autre (spécifiez) : _____

  - Dans le cadre de ce cours (ou cette formation), quelles thématiques du programme d'éducation à la sexualité ont été abordées?
    - Vie affective et amoureuse
    - Agression sexuelle/Violence sexuelle
    - Croissance sexuelle humaine et image corporelle
    - Identité, rôles, stéréotypes sexuels et normes sociales
    - Globalité de la sexualité
    - Grossesse et naissance

  - Sur une échelle de 1 à 7 (1 étant « pas du tout satisfait » et 7 étant « tout à fait satisfait »), indiquez votre niveau de satisfaction par rapport à votre formation initiale reçue.

- À quel point êtes-vous satisfait de la formation reçue en éducation à la sexualité?
  - Satisfaction générale de la formation reçue
  - Satisfaction de la durée de la formation
  - Satisfaction des contenus thématiques abordés durant la formation

- Avez-vous suivi une formation, à votre initiative, hors de celle prévue à l'intérieur de votre parcours universitaire en enseignement, en lien avec l'éducation à la sexualité?
  - Oui
  - Non

- Si oui, décrivez-nous cette formation.
  - _____
    _____
    _____
    _____
    _____

- Section 4 : Les facteurs comportementaux liés à l'enseignement de l'ÉS
  - Au cours de vos stages, suppléances ou contrats d'enseignement, avez-vous déjà enseigné l'éducation à la sexualité?
    - Oui
    - Non
    - Je ne me souviens plus
  - Si oui, quelles thématiques ont été enseignées?
    - Vie affective et amoureuse
    - Agression sexuelle/Violence sexuelle
    - Croissance sexuelle humaine et image corporelle
    - Identité, rôles, stéréotypes sexuels et normes sociales
    - Globalité de la sexualité
    - Grossesse et naissance

  - Sur une échelle de 1 à 7, 1 étant « pas du tout d'accord » et 7 étant « tout à fait d'accord », indiquez votre intention d'enseigner l'ÉS à vos futurs élèves.

  - Lors de mon prochain stage/de mon entrée sur le marché du travail, j'ai l'intention d'enseigner l'ÉS à mes futurs élèves?

- Section 5 : Section commentaires
    - Avez-vous d'autres commentaires à formuler à l'équipe de recherche ?

_____
_____
_____
_____
_____
_____
_____
_____
_____

ANNEXE C

AFFICHE INFOGRAPHIQUE POUR LE RECRUTEMENT

Projet de recherche :
Relations entre la formation initiale en éducation à la sexualité, l'aisance et les connaissances des personnes étudiantes en fin de parcours en enseignement préscolaire-primaire.

Nature de la participation : Répondre à un questionnaire en ligne d'une quinzaine de minutes, de manière anonyme et confidentielle.

Critères d'admissibilité :
- Étudier dans une université francophone du Québec
- Être en 3e ou 4e année de baccalauréat
- Étudier en Éducation préscolaire et enseignement primaire OU étudier en adaptation sociale et scolaire au primaire

Critère d'exclusion :
- Avoir suivi une formation en sexologie (certificat ou baccalauréat)

Pour participer à cette étude :

https://sondage.uqam.ca/124349?lang=fr ou

Cette recherche est menée par Isabelle Poulin, étudiante à la maîtrise en éducation à l'UQAM, sous la direction de Vincent Bernier (didactique) et de Julie Descheneaux (sexologie).

Vous avez des questions? Contactez-nous au :
poulin.isabelle.9@courrier.uqam.ca
Numéro de certification éthique : 2024-5693

UQÀM
Université du Québec à Montréal

ANNEXE D

DESCRIPTION DES SIX THÉMATIQUES DU PROGRAMME D'ÉDUCATION À LA SEXUALITÉ AU QUÉBÉC

Sommaire des contenus en ÉS, par thématique, et par âge (MEES, 2018a)

Thématique Vie affective et amoureuse

- Reconnaître divers sentiments pouvant être éprouvés dans les relations interpersonnelles (7-8 ans) :
    - Diversité des sentiments envers les personnes qu'il côtoie
    - Sentiments positifs
    - Sentiments négatifs
- Discuter des différentes façons d'exprimer ses sentiments aux personnes que l'on aime (7-8 ans) :
    - Selon les personnes
    - Selon les sentiments
    - Selon les gestes et attitudes pour exprimer ses sentiments
- Discuter de ses représentations de l'amitié et de l'amour (9-10 ans) :
    - Définitions et perceptions de l'amitié et de l'amour
    - Caractéristiques d'un ami et importance des relations d'amitié
    - Différences entre camaraderie, amitié, amour, attirance
- Comprendre comment certaines attitudes et comportements influencent les relations interpersonnelles (9-10 ans) :
    - Comportements qui facilitent la bonne entente
    - Comportements qui nuisent à la bonne entente
    - Souhaits par rapport à ses relations interpersonnelles
- Prendre conscience du rôle de la puberté dans l'éveil amoureux et sexuel (11-12 ans) :
    - Puberté
    - Éveil amoureux
    - Éveil sexuel et manifestations physiologiques
- Exprimer ses interrogations à l'égard de l'éveil amoureux et sexuel (11-12 ans) :

- Attitudes et sentiments à l'égard de ces phénomènes nouveaux
- Images et messages en provenance de l'environnement social et médiatique

Thématique Agression sexuelle et violence sexuelle

- Reconnaître l'agression sexuelle et les façons de se protéger (6-7 ans) :
  - Situations d'agression sexuelle
  - Habiletés préventives
  - Autoprotection
  - Dévoilement
- Prendre conscience des sentiments pouvant être éprouvés à la suite d'une agression sexuelle (6-7 ans) :
  - Honte, tristesse et culpabilité, confusion, peur, impuissance
- Reconnaître différentes formes d'agression sexuelle (8-9 ans) :
  - contacts ou incitation à des contacts sexuels
  - exhibitionnisme et voyeurisme
  - exposition forcée à du matériel pornographique
- Développer sa capacité à appliquer les règles de sécurité pour prévenir une situation à risque ou pour agir face à une situation d'agression sexuelle (8-9 ans) :
  - Mise en application d'habiletés préventives et stratégies d'autoprotection
  - Recherche de solutions
  - Dévoilement de la situation à un adulte qui pourra m'écouter, m'aider
- Examiner divers contextes d'agression sexuelle en vue de les prévenir (10-11 ans) :
  - Situations impliquant une personne réelle
  - Situations dans le cyberespace
- Prendre conscience que les règles permettant d'assurer sa sécurité personnelle peuvent s'appliquer dans différents contextes (10-11 ans) :
  - Déploiement d'habiletés préventives et d'autoprotection selon les situations
  - Recherche de solutions

Thématique Croissance sexuelle humaine et image corporelle

- Situer les parties du corps (5-6 ans) :
    - Parties externes et internes
    - Parties sexuelles externes et internes
    - Fonction des organes sexuels
    - Notion de parties intimes
    - Différences corporelles entre personnes
    - Importance de prendre soin de son corps
- Donner des exemples de ce que le corps permet d'exprimer et de ressentir (5-6 ans) :
    - Ressentir grâce aux 5 sens et aux émotions
    - Faire part de ses besoins et souhaits aux autres
- Situer les parties sexuelles et leurs fonctions (7-8 ans) :
    - Parties sexuelles externes et internes
    - Fonctions : reproduction, plaisir et élimination
- S'exprimer sur l'importance d'apprécier son corps et d'en prendre soin (7-8 ans) :
    - Connaissance de son corps
    - Appréciation des différences individuelles
    - Utilisation des bons termes pour les parties du corps
    - Actions et sensations agréables ou désagréables
    - Besoins corporels
- Situer les principaux changements de la puberté dans la croissance globale (9-10 ans) :
    - Grandir
    - Principaux marqueurs physiques et psychologiques
    - Variabilité dans l'apparition des changements
- Faire part de ses sentiments à l'égard du fait de grandir (9-10 ans) :
    - Sentiments positifs
    - Préoccupations ou sentiments négatifs
    - Partage de ses sentiments avec des personnes de confiance
- Prendre conscience des changements physiques et psychologiques de la puberté (10-11 ans) :

    - Rôle des hormones
    - 5 stades du développement physiques chez les garçons et les filles
    - Besoins du corps en transformation
    - Changements physiologiques
    - Sentiments à l'égard de la puberté
- Comprendre le rôle de la puberté par rapport aux capacités reproductrices (10-11 ans) :
    - Grandir
    - Fertilité
- Discuter de l'importance d'adopter une attitude positive à l'égard de son corps qui change et de la diversité des formats corporels (11-12 ans) :
    - Apprivoisement des changements de la puberté
    - Variabilité du rythme du développement
    - Diversité des formats corporels
    - Facteurs déterminants de l'apparence

Thématique Identités, rôles, stéréotypes sexuels et normes sociales

- Donner des exemples de rôles sexuels (6-7 ans) :
    - Rôles sexuels socialement associés aux filles et aux garçons
    - Notions de stéréotype sexuel
- Prendre conscience des diverses façons d'être et de se comporter au-delà des stéréotypes sexuels (6-7 ans) :
    - Observation et constats à partir de différents modèles
    - Choix de chacun
    - Respect des différences de chacun
- Nommer des représentations stéréotypées de la féminité et de la masculinité dans l'entourage et dans l'univers social et médiatique (8-9 ans) :
    - Images et messages véhiculés
    - Stéréotypes véhiculés
- Établir des liens entre les stéréotypes sexuels et le développement de son identité (8-9 ans) :

    - Influence des stéréotypes sur les conduites à adopter
    - Influence du groupe d'amis
    - Influence des valeurs et des préférences personnelles
- Faire des liens entre les inégalités de genre et l'établissement de rapports harmonieux (9-10 ans) :
    - Manifestations des inégalités entre les genres
    - Attributs positifs associés à chaque genre
    - Attributs négatifs associés à chaque genre
    - Double standard quant aux attributs associés au genre
- Se situer par rapport aux normes qui guident l'expression de son identité (9-10 ans) :
    - Préférences personnelles
    - Normes et influences extérieures
- Expliquer comment la discrimination basée sur l'identité et l'expression de genre ainsi que l'orientation sexuelle peuvent affecter les personnes (11-12 ans) :
    - Préférences personnelles
    - Normes et influences extérieures
    - Définitions et manifestations du sexisme, de l'homophobie et de la transphobie
    - Sentiments des personnes qui subissent de la discrimination en raison de leur genre ou de leur non-conformité à des stéréotypes de genre
- Discuter du rôle que chacun peut jouer dans le respect de la diversité sexuelle et de la différence (11-12 ans) :
    - Respect des différences, des droits et des libertés individuelles
    - Façons de respecter quelqu'un ou de ne pas respecter quelqu'un
    - Empathie à l'égard des autres
    - Concept d'égalité comme valeur sociale
    - Dénonciation de la discrimination, des inégalités pour la personne qui subit ou qui est témoin
    - Recherche d'aide et entraide

Thématique Globalité de la sexualité

- Comprendre ce qu'est la sexualité (6-7 ans) :
    - Dans sa tête
    - Dans son corps
    - Dans son cœur
- Prendre conscience que la sexualité comporte différentes facettes (8-9 ans) :
    - Dans sa tête
    - Dans son corps
    - Dans son cœur
- Prendre conscience que la sexualité se vit et s'exprime à travers cinq dimensions (11-12 ans) :
    - Dimension biologique
    - Dimension psychoaffective
    - Dimension morale
    - Dimension socioculturelle
    - Dimension relationnelle

Thématique Grossesse et naissance

- Décrire les étapes de la naissance (5-6 ans) :
    - Rencontre de l'ovule et du spermatozoïde, implantation dans l'utérus
    - Grossesse et transformation du corps de la mère et du fœtus
    - Accouchement et lieu de naissance
- Nommer des gestes qui contribuent à accueillir le bébé dans sa nouvelle famille (5-6 ans):
    - Préparer l'arrivée du bébé
    - Besoins du nouveau-né
    - Diversité des modèles familiaux
    - Accueil d'un bébé naissant ou adopté
- Comprendre le phénomène de la conception (7-8 ans) :
    - Organes qui produisent ovules et spermatozoïdes
    - Rencontre ovule-spermatozoïde

    - Implantation dans l'utérus
- Discuter du développement du fœtus dans l'utérus (7-8 ans) :
    - Signes de la grossesse
    - Durée de la grossesse
    - Étapes du développement du fœtus et ses besoins

RÉFÉRENCES

Action Canada. (2020, 3 avril). *L'état de l'éducation à la sexualité au Canada* [Rapport de recherche]. Action Canada pour la santé et les droits sexuels. https://www.actioncanadashr.org/resources/reports-analysis/2020-04-03-state-sex-ed-report

Agence de la santé publique du Canada. (2008). *Lignes directrices canadiennes pour l'éducation en matière de santé sexuelle* [Rapport gouvernemental]. Agence de la santé publique du Canada. www.santepublique.gc.ca/its

Ajzen, I. (1991). The theory of planned behavior. *Organizational Behavior and Human Decision Processes*, *50*(2), 179-211. https://doi.org/10.1016/0749-5978(91)90020-T

Arbatskaya, E. (2019). Discursive activism in the Russian feminist hashtag campaign: the #ItIsNotAReasonToKill case. *Russian Journal of Communication*, *11*(3), 253-273. https://doi.org/10.1080/19409419.2019.1679663

Arcand, L., Tapia, M. et Venne, S. (1998). *Évaluation du degré de mise en oeuvre du volet Éducation à la sexualité du programme FPS dans les écoles secondaires lavalloises : rapport d'étude*. Direction de la santé publique, Régie régionale de la santé des services sociaux de Laval.

Arrington, A. B., Ismail, O. H., Werle, N., Esters, J., Frederick, S., Ellis, K. et Kolbo, J. R. (2018). Sex-Related Education: Teacher Preparation and Implementation. *National Teacher Education Journal*, *11*(1), 5-14.

Bandura, A. (1977). Self-efficacy: Toward a unifying theory of behavioral change. *Psychological Review*, *84*(2), 191-215. https://doi.org/10.1037/0033-295X.84.2.191

Bandura, A. (2012). On the functional properties of perceived self-efficacy revisited. *Journal of Management*, *38*(1), 9-44. https://doi.org/10.1177/0149206311410606

Barr, E. M., Goldfarb, E. S., Russell, S., Seabert, D., Wallen, M. et Wilson, K. L. (2014). Improving Sexuality Education: The Development of Teacher-Preparation Standards. *Journal of School Health*, *84*(6), 396-415. https://doi.org/10.1111/josh.12156

Beaulieu, N. (2010). *Identification des besoins de formation des enseignantes et des enseignants du secondaire en matière d'éducation à la sexualité dans le contexte de la réforme de l'éducation* [Mémoire de maîtrise, Université du Québec à Rimouski]. Sémaphore. https://semaphore.uqar.ca/id/eprint/411/

Bergeron, M. (2012). *Le transfert des apprentissages suite à une formation dans le domaine de la violence sexuelle, d'enseignants-es et d'intervenants-es en milieu scolaire secondaire* [Thèse de doctorat, Université du Québec à Montréal]. Archipel. https://archipel.uqam.ca/5349/

Bernier, V. (2021). *Perceptions d'élèves présentant des difficultés comportementales vis-à-vis des pratiques*

de gestion de classe des enseignants [Thèse de doctorat, Université Laval]. Corpus UL. https://corpus.ulaval.ca/entities/publication/4d2d2e86-392d-4c17-91cf-eaec2499781c

Bourke, A., Cullen, C. et Maunsell, C. (2024). Preparing to teach relationships and sexuality education: student teachers' perceived knowledge and attitudes. *Sex Education*, *0*(0), 1-18. https://doi.org/10.1080/14681811.2024.2337860

Brenot, P. (2007). *L'éducation à la sexualité*. Presses Universitaires de France.

Burns, S. et Hendriks, J. (2018). Sexuality and relationship education training to primary and secondary school teachers: an evaluation of provision in Western Australia. *Sex Education*, *18*(8), 672-688. https://doi.org/10.1080/14681811.2018.1459535

BZgA. (2018). *Sexuality education in Europe and Central Asia: state of the art and recent developments. An overview of 25 countries* [Rapport de recherche]. Federal Centre for Health Education.

Carman, M., Mitchell, A., Schlichthorst, M. et Smith, A. (2011). Teacher training in sexuality education in Australia: how well are teachers prepared for the job? *Sexual Health*, *8*(3), 269-271. https://doi.org/10.1071/SH10126

Carré, P. (2004). Bandura : une psychologie pour le XXIe siècle ? *Savoirs*, *Hors série*(5), 9-50. https://doi.org/10.3917/savo.hs01.0009

Castillo Nunez, J., Derluyn, I. et Valcke, M. (2019). Student teachers' cognitions to integrate comprehensive sexuality education into their future teaching practices in Ecuador. *Teaching and Teacher Education*, *79*, 38-47. https://doi.org/10.1016/j.tate.2018.12.007

Charton, L. et Bayard, C. (2021). Les violences contre les femmes et les technologies numériques : entre oppression et agentivité. *Recherches féministes*, *34*(1), 313-330. https://doi.org/10.7202/1085255ar

Cheung, S. K., Kwan, J. L. Y. et Yim, K. Y. K. (2021). Pre-service early childhood teachers' perceptions about sexuality education and behavioural intentions towards children's curiosity about sexuality. *Journal of Education for Teaching*, *47*(1), 89-103. https://doi.org/10.1080/02607476.2020.1829964

CIÉSCAN. (2019). *Lignes directrices canadiennes pour l'éducation en matière de santé sexuelle* [Rapport gouvernemental]. Conseil d'information et d'éducation sexuelles du Canada. www.sieccan.org

Cohen, J. N., Byers, E. S. et Sears, H. A. (2012). Factors affecting Canadian teachers' willingness to teach sexual health education. *Sex Education*, *12*(3), 299-316. https://doi.org/10.1080/14681811.2011.615606

Côté, F. (2021). *Le discours sur la sexualité dans la web-série pédagogique On parle de sexe : une démonstration des normes sociales dans l'éducation sexuelle au Québec* [Mémoire de maîtrise, Université de Montréal]. Papyrus. https://papyrus.bib.umontreal.ca/xmlui/handle/1866/27026

Csillik, P. et Fenouillet, F. (2019). Edward Deci, Richard Ryan et la théorie de l'autodétermination. Dans *Psychologies pour la formation* (p. 223 à 240). Dunod.

Desaulniers, M.-P. (1990). *Pédagogie de l'éducation sexuelle*. Éditions Agence d'ARC.

Desaulniers, M.-P. (2001). *L'éducation sexuelle - Fondements théoriques pour l'intervention*. Les Éditions Nouvelles.

Descheneaux, J. (2024). *Conditions d'implantation de l'éducation à la sexualité en milieu scolaire: un portrait pour informer l'action* [Thèse, Université du Québec à Montréal]. Archipel.

Descheneaux, J., Dussault, É. et Otis, J. (2019, 2 décembre). *Facteurs associés à l'intention d'enseigner l'éducation à la sexualité en milieu scolaire*. 23es Journées Annuelles de Santé Publique. https://www.researchgate.net/publication/337682599_Facteurs_associes_a_l'intention_d'enseigner_l'education_a_la_sexualite_en_milieu_scolaire

Direction régionale de santé publique. (2019, janvier). *Globalité de la sexualité*. https://santemontreal.qc.ca/fileadmin/fichiers/professionnels/DRSP/sujets-a-z/SEXOclic/Comprendre/2019/Globalite-de-la-sexualite_Janvier_2019.pdf

Duquet, F. (1996). En parler à l'école... *Informations sociales*, (55), 91-102.

Duquet, F. (2006a). Les défis de l'éducation sexuelle dans le cadre du renouveau pédagogique au Québec. *Éducation Canada*, *46*(2), 9-12.

Duquet, F. (2006b). Trouver les mots justes: aller au-delà du malaise. *Vie pédagogique*, (138), 33-36.

Eisenberg, M. E., Madsen, N., Oliphant, J. A., Sieving, R. E. et Resnick, M. (2010). "Am I qualified? How do I Know?" A Qualitative Study of Sexuality Educators' Training Experiences. *American Journal of Health Education*, *41*(6), 337-344. https://doi.org/10.1080/19325037.2010.10599162

Emmer, E. T. et Sabornie, E. J. (dir.). (2015). *Handbook of classroom management* (Second edition). Routledge, Taylor & Francis Group.

Espinosa, A. L. H. et Barraza, A. R. (2021). Elementary School Teachers and Sex Education in Mexico: The Case of Veracruz. *International Electronic Journal of Elementary Education*, *13*(5), 589-598. https://doi.org/10.26822/iejee.2021.214

Farnam, F., Pakgohar, M., Mirmohamadali, M. et Mahmoodi, M. (2008). Effect of sexual education on sexual health in Iran. *Sex Education*, *8*(2), 159-168. https://doi.org/10.1080/14681810801981043

Faucher, Mylène. (2008). *Analyse de besoins en formation en matière d'éducation à la sexualité des enseignants au primaire* [Rapport d'activité, Université du Québec à Montréal]. Archipel. https://archipel.uqam.ca/15462/

Fisher, C. M. et Cummings, C. A. (2016). Assessing Teacher Confidence and Proficiency With Sexuality Education Standards: Implication for Professional Development. *Pedagogy in Health Promotion*, *2*(2), 101-107. https://doi.org/10.1177/2373379915618216

Fortin, M.-F., Gagnon, J. et Gagnon, J. (2016). *Fondements et étapes du processus de recherche: méthodes quantitatives et qualitatives* (3e éd.). Chenelière éducation.

Godin, G. (2015). *Les comportements dans le domaine de la santé: Comprendre pour mieux intervenir*. Les Presses de l'Université de Montréal. [1 online resource (329 pages)]. https://public.ebookcentral.proquest.com/choice/publicfullrecord.aspx?p=4750095

Goldman, J. D. G. et Coleman, S. J. (2013). Primary school puberty/sexuality education: student-teachers' past learning, present professional education, and intention to teach these subjects. *Sex Education*, *13*(3), 276-290. https://doi.org/10.1080/14681811.2012.719827

Goldman, J. D. G. et Grimbeek, P. (2016). What do preservice teachers want to learn about puberty and sexuality education? An Australian perspective. *Pastoral Care in Education*, *34*(4), 189-201. https://doi.org/10.1080/02643944.2016.1204349

Gouvernement du Québec. (2023). *Étudier à l'université*. Gouvernement du Québec. https://www.quebec.ca/education/universite/etudier/a-propos

Graham, C. A. et Smith, M. M. (1984). Operationalizing the Concept of Sexuality Comfort: Applications for Sexuality Educators. *Journal of School Health*, *54*(11), 439-442. https://doi.org/10.1111/j.1746-1561.1984.tb08908.x

Greenan, K. A. (2019). Comfort Levels and Communication Styles of Sexual Health Educators: An Interdisciplinary Study. *Academic Journal of Interdisciplinary Studies*, *8*(2), 1-13. https://doi.org/10.2478/ajis-2019-0011

Hendriks, J., Mayberry, L. et Burns, S. (2024). Preparation of the pre-service teacher to deliver comprehensive sexuality education: teaching content and evaluation of provision. *BMC Public Health*, *24*. https://doi.org/10.1186/s12889-024-18982-0

Johnson, R. L., Sendall, M. C. et McCuaig, L. A. (2014). Primary schools and the delivery of relationships and sexuality education: the experience of Queensland teachers. *Sex Education*, *14*(4), 359-374. https://doi.org/10.1080/14681811.2014.909351

Lefebvre, S. et Thibodeau, S. (2015). Apport de la théorie du sentiment d'autoefficacité pour le développement de la compétence technopédagogique des futurs enseignants. *Revue internationale des technologies en pédagogie universitaire*, *12*(3), 23-35. https://doi.org/10.18162/ritpu-2015-v12n3-02

Legendre, R. (2005). *Dictionnaire actuel de l'éducation* (3e éd.). Guérin.

Martínez, J. L., Carcedo, R. J., Fuertes, A., Vicario-Molina, I., Fernández-Fuertes, A. A. et Orgaz, B. (2012).

Sex education in Spain: teachers' views of obstacles. *Sex Education*, *12*(4), 425-436. https://doi.org/10.1080/14681811.2012.691876

Martínez, J. L., González, E., Vicario-Molina, I., Fernández-Fuertes, A. A., Carcedo, R. J., Fuertes, A. et Orgaz, B. (2013). Formación del profesorado en educación sexual: pasado, presente y futuro. *Magister*, *25*(1), 35-42. https://doi.org/10.1016/S0212-6796(13)70005-7

Martínez, J.-L., Vicario-Molina, I., González, E. et Ilabaca, P. (2014). Sex education in Spain: the relevance of teachers' training and attitudes / Educación sexual en España: importancia de la formación y las actitudes del profesorado. *Infancia y Aprendizaje*, *37*(1), 117-148. https://doi.org/10.1080/02103702.2014.881652

McNamara, P. M., Geary, T. et Jourdan, D. (2011). Gender implications of the teaching of relationships and sexuality education for health-promoting schools. *Health Promotion International*, *26*(2), 230-237. https://doi.org/10.1093/heapro/daq046

MEES. (2018a). *Contenus détaillés en éducation à la sexualité - Préscolaire et Primaire*. Gouvernement du Québec.

MEES. (2018b). *Contenus en éducation à la sexualité*. Gouvernement du Québec. www.education.gouv.qc.ca

MEQ. (1984). *Guide d'activités, primaire: formation personnelle et sociale, Volet éducation à la sexualité.* Gouvernement du Québec.

MEQ. (2003). *L'éducation à la sexualité dans le contexte de la réforme de l'éducation*. Gouvernement du Québec. http://www4.bnquebec.ca/pgq/2003/2899827.pdf

MEQ. (2022a). *Programme primaire provisoire - Culture et citoyenneté québécoise*. Gouvernement du Québec.

MEQ. (2022b). *Programme secondaire provisoire - Culture et citoyenneté québécoise*. Gouvernement du Québec.

MEQ. (2023a). *Programme Culture et citoyenneté québécoise-Primaire*. Gouvernement du Québec. www.education.gouv.qc.ca

MEQ. (2023b). *Programme Culture et citoyenneté québécoise-Secondaire*. Gouvernement du Québec.

Neaz-Nibur, D. J. (2016). *Let's Talk About Sex: Constructing a Scale Measuring Comfort with Sexual Topics* [Thèse de doctorat, The Chicago School of Professional Psychology]. ProQuest Dissertations Publishing. https://www.proquest.com/openview/a8b51fd06a63c38222b00a6582b439ce/1?cbl=18750&loginDisplay=true&pq-origsite=gscholar

Ninomiya, M. M. (2010). Sexual health education in Newfoundland and Labrador schools: Junior high school teachers' experiences, coverage of topics, comfort levels and views about professional practice. *Canadian Journal of Human Sexuality*, *19*(1-2), 15-26.

O'Brien, H., Hendriks, J. et Burns, S. (2021). Teacher training organisations and their preparation of the pre-service teacher to deliver comprehensive sexuality education in the school setting: a systematic literature review. *Sex Education*, *21*(3), 284-303. https://doi.org/10.1080/14681811.2020.1792874

Pallant, J. (2016). *SPSS survival manual: a step by step guide to data analysis using IBM SPSS* (6e édition). McGraw Hill Education.

Pinos, G., Pinos-Vélez, V., Palacios, M., Lopez Alvarado, S., Ortiz, W., Nuñez, J., Jerves, E. et Enzlin, P. (2017). Conocimientos y actitudes hacia la sexualidad y educación sexual en docentes de colegios públicos. *Actualidades Investigativas en Educación*, *17*(2), 1-22. https://doi.org/10.15517/aie.v17i2.28671

Richard, G. (2019). *Hétéro, L'école? Plaidoyer Pour une éducation Antioppressive à la Sexualité*. Les éditions du remue-ménage. https://www.editions-rm.ca/livres/hetero-lecole/

Rose, I. D., Boyce, L., Murray, C. C., Lesesne, C. A., Szucs, L. E., Rasberry, C. N., Parker, J. T. et Roberts, G. (2018). Key factors influencing comfort in delivering and receiving sexual health education: Middle school student and teacher perspectives. *American journal of sexuality education*, *14*(4), 466-489. https://doi.org/10.1080/15546128.2019.1626311

Ryan, R. M. et Deci, E. L. (2000). Self-determination theory and the facilitation of intrinsic motivation, social development, and well-being. *American Psychologist*, *55*(1), 68-78. https://doi.org/10.1037/0003-066X.55.1.68

Štulhofer, A., Buško, V. et Schmidt, G. (2012). Adolescent exposure to pornography and relationship intimacy in young adulthood. *Psychology & Sexuality*, *3*(2), 95-107. https://doi.org/10.1080/19419899.2010.537367

UNESCO. (2017). *Éducation sexuelle complète : nouveaux éléments d'information, enseignements et pratiques*. UNESCO.

UNESCO. (2021). *The journey towards comprehensive sexuality education: global status report*. UNESCO. https://www.who.int/publications/m/item/9789231004810

Watts, P. R. (1974). *Comparison of knowledge gain and attitude change among three methods of teaching sex education in university personal health classes.* [Thèse, Indiana University, School of Health, Physical Education and Recreation.]. ProQuest Dissertations Publishing. https://www.proquest.com/openview/c65e8bcff0e8a0fdeae722f7910bad51/1?pq-origsite=gscholar&cbl=18750&diss=y

WHO et BZgA. (2017). *Training matters: A framework for core competencies of sexuality educators*

[Rapport de recherche]. World Health Organization. https://www.bzga-whocc.de/en/publications/concepts/training-matters-a-framework/