Document généré le 12 juil. 2025 17:10

Revue hybride de l'éducation

L'implantation de l'éducation à la sexualité au regard du leadership pour la justice sociale
Et la relation école-familles immigrantes dans tout cela ?

Stéphanie Plante Thibodeau

Volume 8, numéro 2, 2024

Les collaborations école-famille immigrante-communauté : multiplier les voix et les regards pour mieux comprendre comment les soutenir

URI : https://id.erudit.org/iderudit/1111162ar
DOI : https://doi.org/10.1522/rhe.v8i2.1568

Aller au sommaire du numéro

Éditeur(s)

Département des sciences de l'éducation

ISSN

2371-5669 (numérique)

Découvrir la revue

Citer cet article

Plante Thibodeau, S. (2024). L'implantation de l'éducation à la sexualité au regard du leadership pour la justice sociale : et la relation école-familles immigrantes dans tout cela ? *Revue hybride de l'éducation*, *8*(2), 1–20. https://doi.org/10.1522/rhe.v8i2.1568

Résumé de l'article

L'année 2018 marque le début de l'implantation d'un nouveau curriculum d'éducation à la sexualité obligatoire pour l'ensemble des élèves de la formation générale des jeunes au Québec. Dès le départ, le déploiement de ces contenus a fait l'objet de controverses et certaines familles s'y sont opposées pour diverses raisons. Je présente dans cet article des résultats de ma recherche de maitrise dans laquelle j'ai tracé les parcours d'implantation de ce curriculum dans quatre écoles montréalaises ayant un pourcentage élevé d'élèves issu.es de l'immigration. Grâce à l'analyse de discours des directions de chaque école, je présente d'abord les initiatives d'éducation à la sexualité mises en oeuvre dans chaque école pour prendre en compte les points de vue des familles. Je rapporte ensuite des tensions et des ajustements que l'implantation a soulevés. Enfin, je partage une série de pratiques inspirantes et de recommandations qui émergent des analyses sous l'angle de la théorie sur le leadeurship critique pour la justice sociale.

© Université du Québec à Chicoutimi, 2024

Ce document est protégé par la loi sur le droit d'auteur. L'utilisation des services d'Érudit (y compris la reproduction) est assujettie à sa politique d'utilisation que vous pouvez consulter en ligne.

https://apropos.erudit.org/fr/usagers/politique-dutilisation/

Cet article est diffusé et préservé par Érudit.

Érudit est un consortium interuniversitaire sans but lucratif composé de l'Université de Montréal, l'Université Laval et l'Université du Québec à Montréal. Il a pour mission la promotion et la valorisation de la recherche.

https://www.erudit.org/fr/

REVUE HYBRIDE DE L'ÉDUCATION

Et la relation école-familles immigrantes dans tout cela ?

L'implantation de l'éducation à la sexualité au regard du leadeurship critique pour la justice sociale

Personne autrice
Stéphanie Plante Thibodeau, M.A., Université du Québec à Montréal, Canada, thibodeau.stephanie.2@courrier.uqam.ca

Résumé

L'année 2018 marque le début de l'implantation d'un nouveau curriculum d'éducation à la sexualité obligatoire pour l'ensemble des élèves de la formation générale des jeunes au Québec. Dès le départ, le déploiement de ces contenus a fait l'objet de controverses et certaines familles s'y sont opposées pour diverses raisons. Je[1] présente dans cet article des résultats de ma recherche de maitrise dans laquelle j'ai tracé les parcours d'implantation de ce curriculum dans quatre écoles montréalaises ayant un pourcentage élevé d'élèves issu.es de l'immigration. Grâce à l'analyse de discours des directions de chaque école, je présente d'abord les initiatives d'éducation à la sexualité mises en œuvre dans chaque école pour prendre en compte les points de vue des familles. Je rapporte ensuite des tensions et des ajustements que l'implantation a soulevés. Enfin, je partage une série de pratiques inspirantes et de recommandations qui émergent des analyses sous l'angle de la théorie sur le leadeurship critique pour la justice sociale.

Mots-clés : éducation à la sexualité ; collaboration école-famille immigrante ; implantation curriculaire ; diversité ethnoculturelle ; leadeurship pour la justice sociale

[1] Je choisis d'écrire cet article à la première personne du singulier comme marque de reconnaissance de ma réflexivité et de ma subjectivité dans ce processus de recherche, de la construction du projet à la discussion des résultats (Hanique, 2013). De plus, considérant que je suis la seule personne autrice, « au lieu de faire étalage d'une modestie traditionnelle consistant dans la négation de soi-même, je préfère faire montre de modestie en ne généralisant plus mes propos sous une forme dépersonnalisante », tel que le soutient Reutner (2010).

Introduction

Au Québec, le retour de l'éducation à la sexualité obligatoire en contexte scolaire, graduellement à partir de 2015, puis officiellement à partir de l'année 2018-2019, a fait émerger des appréhensions et des réactions vives de la part de différentes actrices de l'éducation (familles, personnes enseignantes, directions, etc.), ce qui était notamment perceptible dans les médias. Cette implantation a eu lieu dans un système scolaire en plein changements, dans lequel on assiste non seulement à une diversification des élèves et de leur famille sur les plans ethnoculturel, religieux et linguistique, mais également à des politiques et à des pratiques qui invitent à une plus grande prise en compte de cette diversité.

Dans cet article, je présente des résultats de mon mémoire de maitrise (Thibodeau, 2022) dans lequel j'ai étudié le déploiement du curriculum d'éducation à la sexualité de 2018 au regard du leadeurship critique pour la justice sociale. Dans cet article, je me concentre sur les tensions et les ajustements auprès des familles et, plus précisément, de celles de quatre écoles montréalaises pluriethniques. Je fais tout d'abord état de la problématique, du cadre théorique et de la méthodologie de la recherche. Je présente ensuite comme résultats les tensions que le déploiement des nouveaux contenus a créées auprès des familles, selon les directions, et les ajustements rapportés ou souhaités par ces directions pour inclure les familles dans le processus. Je partage enfin des pratiques inspirantes et des recommandations qui émergent des analyses menées.

Problématique

Au Québec, l'année 2015 marque le début du déploiement d'un nouveau curriculum d'éducation à la sexualité. Une quinzaine d'écoles ont d'abord participé à un projet-pilote, puis le curriculum officiel a été lancé à partir de septembre 2018. Dès lors, les contenus en éducation à la sexualité deviennent prescrits pour l'ensemble des élèves du primaire et du secondaire. Comme le démontre une revue de presse sur le sujet (Thibodeau, 2022, p. 5-18), le retour de l'éducation à la sexualité vient répondre à une demande formulée par de nombreuses personnes travaillant en milieux scolaires et communautaires. Cette réforme curriculaire vient également répondre aux recommandations d'institutions expertes (Agence de santé publique du Canada, 2008 ; Canada, 2003 ; Organisation mondiale de la santé [OMS], 2013 ; UNESCO, 2018, p. 201) en faveur d'une éducation à la sexualité dite holistique ou complète, qui porte sur les aspects affectifs, sociaux, cognitifs et physiques de la sexualité (UNESCO, 2018, p. 2).

Une revue de presse au Québec pour la période de 2015 à 2018 révèle que, bien que le retour de l'éducation à la sexualité est demandé par plusieurs (personnel et directions scolaires, organismes communautaires, sexologues), il est aussi contesté (Thibodeau, 2022, p. 14-15). Des médias ont révélé les désaccords énoncés par certaines familles à ce sujet. Par exemple, des parents musulmans ont exprimé s'opposer à l'éducation à la

sexualité « pour des raisons culturelles » et ont affirmé qu'« imposer une éducation sexuelle unique aux citoyen·ne·s touche à la vie privée » (Esseghir, 2015). L'Association des parents catholiques du Québec (2017) a affirmé de son côté que les parents devraient avoir le droit de retirer leurs enfants de ces cours (Maher, 2015), notamment pour « la présentation d'une prétendue ambigüité de l'identité sexuelle », « l'encouragement explicite, dans le contexte de l'enseignement, de l'exploration et la promiscuité sexuelles chez les enfants de 5 à 16 ans », « une potentielle atteinte aux valeurs chrétiennes » et « une violation aux droits à la vie personnelle des enfants » (L'Association des parents catholiques du Québec, 2017). Un autre article (Scali et al., 2018) révèle que des dizaines de parents de Montréal n'ont pas envoyé leurs enfants à l'école en avril 2018 comme l'ont fait d'autres parents du Canada, des États-Unis, de l'Angleterre et de l'Australie, en réponse à l'appel de Sex Ed Sit Out (Maher, 2015). Ce mouvement affirmait que l'éducation à la sexualité en contexte scolaire était enseignée par des activistes, à l'aide de matériel pornographique, et dénonçait qu'il sexualisait les jeunes (Sex Ed Sit Out, 2018).

Dans le nouveau curriculum d'éducation à la sexualité (ministère de l'Éducation et de l'Enseignement supérieur [MEES], 2018), les directions d'école sont identifiées comme des actrices de première ligne. Il est clairement mentionné que ces gestionnaires ont le rôle de coordonner, en collaboration avec l'équipe-école, la planification des contenus du programme et la répartition des responsabilités de les enseigner. Le contexte scolaire dans lequel se déploie cette implantation est aussi en constante transformation. Sur le plan ethnoculturel, les statistiques de l'année 2018-2019 révèlent que ce sont près du tiers des élèves du Québec (MEES, 2020) et plus des deux tiers des élèves des écoles publiques de Montréal (CGTSIM, 2020) qui sont alors issu·e·s de l'immigration de première (1G) ou de deuxième génération (2G). Pourtant, une revue de la littérature scientifique sur la prise en compte de la diversité ethnoculturelle dans le cadre de l'éducation à la sexualité et dans le cadre de l'implantation de programmes scolaires met en lumière qu'il existe peu d'études sur le sujet (Thibodeau, 2022, p.206).

Ainsi, la pertinence scientifique et sociale de ce projet de recherche repose sur un besoin de documenter le déploiement du nouveau curriculum et de s'intéresser à la prise en compte de la pluriethnicité dans les contextes du déploiement curriculaire et de l'éducation à la sexualité en contexte scolaire, ce qui était à ce moment encore peu étudié. Mon objectif était d'analyser en quoi les parcours de déploiement de l'éducation à la sexualité dans des écoles primaires et secondaires entre 2015 et 2020 témoignent de la mise en œuvre d'un leadeurship pour la justice sociale. Pour ma contribution à ce présent numéro, je présente plus précisément les résultats qui concernent les relations école-familles immigrantes dans le cadre de ce déploiement curriculaire.

Cadre théorique

Un curriculum est une politique publique (Lessard et al., 2008). Dans le cas présent, il s'agit d'une nouvelle version des contenus en éducation à la sexualité. Pour qu'une implantation prenne forme, il est attendu que des ressources financières, matérielles et humaines soient mobilisées, tout comme les pouvoirs et les savoirs nécessaires (Lessard et al., 2008). Dans le cadre du projet duquel sont puisées ces données, je me suis intéressé·e aux parcours de déploiement curriculaire vécus dans des écoles, dans un premier temps du curriculum-pilote d'éducation à la sexualité (2015-2018), puis dans un deuxième temps du curriculum officiel (2018-2020). Par l'usage du terme déploiement, je réfère non seulement à l'implantation du *curriculum prescrit* par le ministère de l'Éducation, soit la version écrite, mais également à la mise en œuvre du *curriculum réel*, soit l'expérience de sa mise en application par le personnel scolaire (Carpentier, 2010). Je me suis également intéressé·e au *curriculum caché*, soit à l'écart entre le curriculum prescrit et celui qui est réellement mis en œuvre. L'analyse de ce dernier est d'intérêt puisqu'il permet de mettre en lumière les différentes façons d'interpréter le curriculum prescrit et les marges de manœuvre possibles, tout en prenant la mesure des moyens utilisés par les personnes actrices de l'éducation.

En ce qui a trait à la relation école-familles immigrantes, des recherches menées au Québec ont documenté que des enjeux spécifiques peuvent survenir sur les plans pédagogique (Kanouté et al., 2008), linguistique (De Koninck et Armand, 2011), de l'implication parentale (Charette, 2016 ; Vatz Laaroussi et coll., 2008) et des représentations sociales que les parents ont de l'école et du système scolaire (Charette, 2018). Dans une étude effectuée auprès d'élèves issu·e·s de l'immigration et réfugié·e·s, Vatz-Laaroussi et ses collaboratrices (2008) ont développé une typologie des divers types de partenariats entre les écoles et les familles immigrantes. Celle-ci se décline en six modèles. Le premier est *l'implication assignée*, soit un partenariat où l'école s'occupe des trois fonctions de l'éducation — instruire, socialiser et éduquer — et décide du rôle que peut jouer la famille dans la scolarisation de l'enfant. Les cinq autres sont des types de collaboration — *partenariale*, *avec espace de médiation*, *avec distance assumée*, *fusionnelle* et *en quête de visibilité* — dans lesquels l'école et la famille partagent des fonctions avec un degré de reconnaissance des familles qui varie. Des membres tierces, tels des espaces communautaires, religieux ou interculturels, interviennent également dans trois de ces modèles.

Par ailleurs, plusieurs recherches se sont intéressées au rôle de leadership des directions pour la mise en œuvre d'une éducation axée sur la justice sociale. Dans la lignée des travaux de Shields (2005) et de Furman (2012), Shah (2018) définit le leadership pour la justice sociale comme une approche transformatrice qui permet d'identifier les obstacles structurels à l'équité scolaire à l'égard des élèves issu·e·s des groupes minorisés et d'y répondre avec des actions collectives. Dans une étude, Shah (2018) s'est intéressée aux compétences des directions à s'impliquer

pour la justice sociale par le biais de leur *praxis* (Freire, 1968; 2021), soit par la dynamique continuelle entre leurs réflexions et leurs actions. La chercheuse propose ainsi un modèle du leadeurship critique pour la justice sociale (2018, p. 7 à 11), composé de cinq dimensions à considérer de façon individuelle et imbriquée. Chaque dimension est préalable à la suivante, dans l'ordre qui suit :

1. La dimension personnelle, soit la dimension centrale, qui demande à ce que la personne leadeure procède à une autoréflexion profonde, honnête et critique sur sa personne, sur les stéréotypes et sur ses propres préjugés ; qu'elle apprenne à travailler dans des zones d'inconfort, de conflit et de risque ; et qu'elle développe une identité activiste, dans une logique de libération interdépendante.

2. La dimension interpersonnelle, soit le développement de relations d'entraide et de confiance. Cela inclut non seulement de se connaitre soi-même, mais également d'avoir des connaissances sur les différences ethnoculturelles, religieuses et linguistiques ; et de savoir dialoguer *au sujet de* et *au-delà* de ces différences. Cela demande de s'impliquer pour une communication interpersonnelle proactive et une écoute active. De surcroit, cette dimension invite les gestionnaires à centrer leur travail autour des besoins des populations marginalisées, au-delà des besoins du Soi privilégié.

3. La dimension communautaire, qui sous-tend la construction d'une communauté par la prise de conscience et la mise en pratique de processus démocratiques et inclusifs de dialogue et de prise de décision. Cette dimension inclut la création proactive d'espaces pour qu'une pluralité de voix, incluant celles des personnes traditionnellement marginalisées, soit réellement écoutée. Elle inclut également d'engager des modes d'apprentissage qui peuvent perturber les processus scolaires normatifs.

4. La dimension systémique, qui se rapporte au développement d'une conscience critique envers les iniquités systémiques ainsi qu'à l'évaluation et à la transformation du système en faveur de la justice sociale. Concrètement, cela consiste à examiner les pratiques sous la loupe critique de la justice sociale, de briser le silence grâce à des prises de parole courageuses, de poser des actions avec engagement et persévérance pour éliminer les injustices et de mobiliser d'autres personnes à le faire.

5. La dimension écologique, qui implique d'explorer la façon dont les pouvoirs sociopolitiques, économiques et historiques maintiennent ou mettent au défi les systèmes d'oppressions qui s'opèrent dans l'école ou dans le système scolaire. Cette dimension appelle également à centrer l'expertise autour de la communauté d'apprentissage, en élaborant des expériences dans lesquelles la communauté scolaire explore des questions de justice sociale.

Dans une perspective du leadeurship pour la justice sociale, les directions apparaissent ainsi comme ayant non seulement une responsabilité, mais aussi le pouvoir d'agir pour que l'ensemble des élèves reçoivent une expérience scolaire de qualité et équitable (Larochelle-Audet et al., 2018 ; Shah, 2018).

Afin de cerner les tensions et les ajustements vécus rapportés lors des parcours de déploiement de l'éducation à la sexualité entre 2015 et 2020 qui concernent la relation école-familles immigrantes, puis d'analyser en quoi ces tensions et ces ajustements témoignent de leadeurship critique pour la justice sociale de la part des directions participantes, j'ai utilisé la méthodologie que je présente dans la section suivante.

Méthodologie

Le projet de recherche porte sur l'implantation de l'éducation à la sexualité dans quatre écoles (n = 4) de la grande région de Montréal : deux primaires (A et B) qui n'offraient pas d'éducation à la sexualité avant 2015 ; et deux secondaires (C et D) qui proposaient déjà des initiatives d'éducation à la sexualité à l'interne en amont au déploiement du projet-pilote. Chaque école avait un pourcentage élevé d'élèves issu·e·s de l'immigration allant de 55 % (école D) à 75 % (école A) et à près de 100 % (écoles B et C) (Comité de gestion de la taxe scolaire de l'ile de Montréal [CGTSIM], 2020). L'indice de défavorisation respectif de chaque école allait de « très faible » (école A) à « très élevé » dans les trois autres milieux (école B, C, D) (CGTSIM, 2020).

Tableau 1 : Portrait des écoles participantes

A	B	C	D
• **Primaire** • Défavorisation **très faible** • Élèves 1G-2G : **≈ 75 %** • Éducation à la sexualité : **nouveauté**	• **Primaire** • Défavorisation **très élevée** • Élèves 1G-2G : **≈ 90 %** • Éducation à la sexualité : **nouveauté**	• **Secondaire** • Défavorisation **très élevée** • Élèves 1G-2G : **≈ 97 %** • Éducation à la sexualité : **initiatives déjà en place**	• **Secondaire** • Défavorisation **très élevée** • Élèves 1G-2G : **≈ 55 %** • Éducation à la sexualité : **initiatives déjà en place**

Pour la collecte de données, sept entretiens semi-dirigés individuels ou en dyade d'une durée de 60 à 90 minutes ont été effectués auprès de huit directions (n = 8).

Les directions ont été recrutées sur une base volontaire avec comme critère que leur école accueillait le projet-pilote d'éducation à la sexualité à partir de 2015. Les entretiens ont été effectués en deux temps : au printemps 2018, pendant la 3e année de mise à l'essai du projet-pilote

auquel participaient quelques écoles du Québec puis au printemps 2020, lors de la 2e année de déploiement du curriculum officiel à l'échelle de la province.

Tableau 2 : Personnes participantes aux entretiens

	École A	École B	École C	École D
Projet-pilote, an 1, 2017-2018	DirA1	DirB1	DirC1 et DirC2	DirD1
Implantation, an 2, 2019-2020	-	DirB2	DirC2 et DirC3	DirD2

Les questions posées aux directions participantes étaient regroupées en quatre catégories : 1) la présentation de l'école ; 2) les étapes du déploiement dans le milieu ; 3) les défis actuels et anticipés auprès des familles, du personnel scolaire et des élèves à ce sujet ; 4) les moyens employés ou envisagés pour relever ces défis. Pour le traitement des données, j'ai procédé à une analyse qualitative thématique des entretiens (Savoie-Zajc, 2011) avec le logiciel NVivo. J'ai utilisé une approche qualitative interprétative pour comprendre le phénomène par le biais des regards des personnes actrices impliquées dans ces parcours (Savoie-Zajc, 2011). J'ai ensuite analysé en quoi ces tensions et ces ajustements témoignaient d'un leadeurship critique pour la justice sociale de la part des directions participantes.

Résultats

Dans la section qui suit, présente un portrait des tensions qui ont été rapportées par les directions en lien avec les familles immigrantes dans le cadre du déploiement de l'éducation à la sexualité dans les quatre écoles participantes, puis les ajustements qui ont été souhaités et rapportés par ces directions pour y répondre.

Un déploiement qui soulève des tensions auprès de certaines familles

Au fil des entretiens avec les directions, il est apparu que l'implantation a soulevé des obstacles et des défis qui ont touché un certain nombre de familles, mais également que le projet a été à la source de divergences d'opinion et de perception, voire même de débat avec certaines familles.

Des implantations soudaines et prématurées

Des membres des équipes de direction de trois des quatre écoles participantes affirment que le retour de l'éducation à la sexualité a été annoncé de façon précipitée, unilatérale ou sans consultation, tel un « opportunisme politique » (DirC1) au moment des vagues de dénonciation *#agressionnondenoncee* de 2014 *#moiaussi* de 2017. Il est avancé que cela résulte d'un manque d'encadrement, de ressources et de soutien pour

procéder à l'implantation du projet-pilote comme du curriculum officiel. En lien avec les familles, des directions énoncent que les médias ont reflété une image disproportionnée de l'opposition de celles-ci au retour de l'éducation à la sexualité et que cette représentation était alarmiste. Elles ont dénoncé le fait que cette couverture médiatique ait causé beaucoup d'appréhensions auprès des équipes-écoles, potentiellement auprès de certains des parents aussi, et que cela aurait pu être évité.

Les directions de trois écoles ont rapporté des contestations parentales vécues. C'est à l'école A que l'annonce a soulevé le plus de réticences. La directrice confie que l'annonce de la participation au projet-pilote a provoqué de fortes réactions chez plusieurs familles :

> Ça n'a pas pris trente secondes que l'envoi du courriel avait été fait que j'avais déjà des courriels de parents, des appels, pis des parents agressifs, qui voulaient retirer leurs enfants du programme ! (DirA1)

Pour les écoles B et C, les contestations ont été recensées au nombre d'une et de quatre respectivement. Un seul parent s'est rendu jusqu'à une demande d'exemption assermentée, demande qui est montée jusqu'au secrétariat général du centre de services scolaire et qui a été refusée. Pour l'école D, aucune contestation n'a été mentionnée.

Une des difficultés évoquées par presque toutes les directions est de ne pas avoir eu accès à des informations suffisantes pour rassurer les familles au moment de leur annoncer la participation au projet-pilote d'éducation à la sexualité. De ce fait, il est rapporté que seul un tableau résumant les thèmes du curriculum était accessible lors du lancement et que le curriculum prescrit était toujours incomplet à l'automne 2018. Une direction ajoute que la terminologie choisie faisait peur à certaines familles :

> Pour chaque niveau scolaire, il y a au moins un thème qui ne passe pas, même à la maternelle. Le programme dit l'*évolution de la naissance, la fécondation*… comme si on allait parler aux enfants de maternelle de comment on fait réellement un bébé ? Non. […]. Et c'est ce bout-là où les parents vont trop loin dans leur imaginaire. (DirA1)

Elle rapporte également que les termes *plaisir*, *agression sexuelle* et *sexualité* ont suscité des réactions dans plusieurs familles.

Des contenus d'éducation à la sexualité qui touchent les valeurs

La question des valeurs apparait comme une source de tension dans le déploiement de l'éducation à la sexualité au regard des propos de certaines directions. Par exemple, les rôles que les familles et l'école ont respectivement à jouer dans cette éducation apparaissent comme une source de désaccord. À ce sujet, une direction rapporte les propos d'une mère : « Ce n'est pas à l'école à enseigner ça, c'est à moi à le faire ! C'est

mon enfant, c'est mon éducation ! Et [la sexualité] ça ne se passera pas avant le mariage. » (DirA1)

Une autre direction (DirC1) affirme qu'un défi réside dans la façon de présenter le curriculum aux familles afin de démystifier ce qu'est vraiment l'éducation à la sexualité, de présenter les contenus et de déconstruire les fausses croyances de certains parents et élèves par rapport à ceux-ci. Certains de ces contenus apparaissent plus sensibles aux yeux des familles. Par exemple, aux dires des directions interviewées, les questions de la diversité des identités de genre et de la diversité des orientations romantiques et sexuelles font réagir des familles et des élèves. « D'un point de vue anecdotique, chaque année, on a des parents qui appellent pour dire qu'on n'a pas à enseigner l'homosexualité à nos élèves », révèle l'une d'entre elles (DirC1).

Des écueils à la relation école-familles

L'étude des parcours d'implantation tels que rapportés par les directions permet de saisir que les réalités socioéconomiques et linguistiques sont parfois vues comme des obstacles à l'inclusion de certaines familles dans le déploiement de l'éducation à la sexualité. La méconnaissance du français et de la culture scolaire québécoise sont présentées comme des enjeux majeurs par certaines personnes participantes. Une direction confie : « Je dis souvent que mon assemblée générale ressemble à une classe d'accueil. Une classe d'accueil, c'est des élèves qui arrivent, qui ne connaissent pas trop le système et qui s'adaptent, lentement. » (DirC1) Elle fait aussi remarquer que l'absence de contestation parentale à la suite de l'annonce de la participation au projet-pilote ne veut pas dire que tout le monde était d'accord : « Peut-être était-ce une question de compréhension de la langue ? » (DirC1) Elle souligne d'ailleurs que les politiques internes, qui exigent des communications aux familles, rédigées uniquement en français, font obstacle à la compréhension de celles qui ne maitrisent pas ou peu le français.

De surcroit, les directions identifient que, pour les familles, la participation dans la scolarisation de leurs enfants est importante. Cela dit, une direction explique que ce n'est pas l'ensemble des familles qui sont en mesure d'y participer activement au sein de l'école :

> Le parent qui est d'immigration ultra récente a ses enjeux, que ce soit qu'il est lui-même en francisation ou en train de trouver du travail. Aussi, il n'a pas nécessairement un tissu social, ou en tout cas pas d'aide familiale. Avec de jeunes enfants en plus, il a un niveau de vulnérabilité qui est grave. (DirB1)

Une direction admet d'ailleurs que cette faible participation de plusieurs parents aux activités de l'école contribue au fait que la relation école-familles soit parfois mise de côté :

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

Des ajustements rapportés ou souhaités pour inclure les familles

En réponse aux diverses tensions qui ont été créées lors des parcours d'implantation curriculaire, les directions rapportent divers moyens et outils qui ont été utilisés ou envisagés pour s'ajuster aux besoins des familles.

Communiquer avec les familles

Les résultats révèlent que différents types d'outils de communication ont été utilisés lors du déploiement du projet-pilote. En premier lieu, pour annoncer la participation des écoles au projet et inviter les familles à une rencontre, une lettre a été envoyée. À l'école A, une soirée d'information a aussi été organisée. La direction souligne d'ailleurs que, pour elle, cette activité était primordiale afin d'informer les familles et de les écouter. Elle confie qu'un des éléments clés de cette soirée a été la participation d'un enseignant d'origine égyptienne. La direction raconte que même s'il ne participait pas au projet, il est venu l'expliquer à sa communauté et se faire rassurant :

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

La direction de l'école A ajoute qu'au regard des résultats d'un sondage auprès des familles présentes, la plupart se sont dits satisfaits de la soirée. Du côté des écoles B, C et D, une invitation à participer à des rencontres individuelles a été lancée à l'intention des familles en questionnement ou réticentes quant au projet. Les directions des écoles B et D expliquent avoir initialement pensé à organiser une assemblée, mais que l'idée n'a pas été retenue, faute de temps. La direction de l'école D explique avoir ainsi choisi d'investir plus de temps pour les services aux jeunes et moins pour les parents réfractaires, qu'elle estime comme étant une minorité. Elle visait à éviter que ces derniers aient l'occasion d'influencer d'autres familles.

En second lieu, il est rapporté que des communications ont été effectuées tout au long du projet : « régulières » à l'école D et après chaque atelier d'éducation à la sexualité pour les écoles primaires. Cette pratique avait pour but d'assurer une relation avec les familles en leur permettant de suivre ce qui était présenté en classe, d'actualiser leurs connaissances par le fait même et de les encourager à en parler avec leurs enfants. Au primaire, il était aussi question de rassurer les familles en leur montrant que les sujets étaient abordés en respect du développement psychosexuel.

Au cours des entretiens, les directions ont partagé diverses autres stratégies qu'elles avaient alors utilisées pour tenter de faciliter les communications avec les parents : réfléchir au poids des mots pour « faire passer l'information sans créer une vague de protestations » (DirC1), mettre un lien vers un outil de traduction dans les communications écrites et communiquer oralement en anglais ou dans une autre langue de communication partagée lorsque nécessaire (DirB2), ainsi que publier et tenir à jour des informations sur le site Web de l'école en ce qui concerne l'éducation à la sexualité (DirC2, entrevue de 2020).

Apprendre à connaitre les familles et à s'y adapter

Une recherche constante d'adaptation des pratiques aux élèves et à leur famille est rapportée par l'équipe de direction de l'école C. L'une des gestionnaires explique que c'est notamment pour s'adapter à sa population scolaire que l'école a participé au projet-pilote et que des initiatives d'éducation à la sexualité ont été mises sur pied quelques années plus tôt :

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

Une autre école souligne le besoin de recourir à une diversité d'approches pour adapter l'éducation à la sexualité « selon les parcours migratoires [et] selon les croyances » (DirC2, entrevue de 2018). En outre, afin de développer une meilleure collaboration avec les familles, l'équipe de l'école C dit prôner les valeurs de l'égalité, du respect et de la bienveillance. À cette fin, elle rapporte s'engager à informer les familles et à les consulter tout en étant sensible aux enjeux linguistiques et d'indisponibilités. « Ça nous demande d'avoir une espèce de vigilance et de s'assurer qu'on intervient auprès du parent », confie-t-elle (DirC1). Elle rapporte également les bienfaits de la diversité du personnel scolaire pour les élèves et leur famille. Pour mieux adapter le programme à sa communauté scolaire, l'école B propose également de commencer les

activités d'éducation à la sexualité au printemps plutôt qu'à l'automne afin d'avoir plus de temps pour apprendre à connaitre les élèves et leur famille, leurs valeurs et leurs besoins, et ainsi créer des liens de confiance.

Développer des outils et des partenariats

Les personnes qui ont participé à des entretiens ont aussi partagé des stratégies qu'elles utilisent pour tenter d'améliorer la relation école-familles. Par exemple, les directions des écoles primaires racontent avoir demandé à leur équipe de les mettre en contact avec les familles qui avaient des questions ou besoin de discuter. De plus, à l'école C, un protocole a été élaboré et des pamphlets d'information ont été créés pour outiller les directions à discuter avec les familles et à traiter les cas de contestation, en partenariat avec le centre de services scolaire. La direction raconte que le protocole s'est avéré efficace : dans deux des trois cas de demande d'exemption qu'elle a eu à traiter, une seule discussion a été suffisante pour calmer le jeu. Quelques directions mentionnent aussi comme stratégie de rappeler que les contenus d'éducation à la sexualité sont obligatoires.

Pour la suite de l'implantation, l'équipe de l'école C a mentionné projeter d'établir une collaboration avec des organismes communautaires pour présenter les contenus plus sensibles. Elle affirme que l'indice de défavorisation élevé de sa population scolaire donne accès à des budgets supplémentaires qu'elle compte investir à cette fin. Elle souligne vouloir éventuellement faire affaire avec des organismes, qui sont près de la communauté et en adéquation avec les valeurs de l'école, pour créer un pont entre les valeurs familiales et le droit des élèves à recevoir ces contenus. La direction de l'école D envisage également contacter des ressources spécialisées pour mieux intervenir auprès des familles issues de l'immigration.

Discussion

Plusieurs éléments pertinents découlent de cette étude en vue de soutenir les relations école-familles immigrantes dans le cadre du déploiement de l'éducation à la sexualité. Dans cette discussion, j'interprète ces résultats au regard des cinq dimensions du leadeurship pour la justice sociale de Shah (2018).

Tout d'abord, en lien avec la dimension personnelle du modèle de Shah (2018), cette autoanalyse par les directions de leur propre personne et de leurs pratiques fait ressortir un élément principal des résultats de cette recherche, soit la prise de risques de la part de plusieurs personnes directrices. La décision de porter le projet pilote d'éducation à la sexualité m'apparait constituer une action en ce sens pour les directions, alors que ces dernières centrent les arguments pour y participer sur les besoins des élèves devant des enjeux de société liés à la sexualité. Shah expose que les directions qui s'impliquent pour la justice sociale savent transformer des défis en opportunités et des enjeux en nouveaux projets (2018, p.16). Un

autre exemple est celui de la décision de la direction de l'école A d'inviter les familles et l'équipe-école à venir parler du retour de l'éducation à la sexualité lorsque les tensions sont montées de la part de certains parents. Cette action m'apparait comme une prise de risque de la direction qui est sortie de sa zone de confort pour offrir un espace de dialogue aux parents, un ajustement qui semble s'être avéré excellent dans la situation rapportée.

En lien avec la dimension interpersonnelle, celle de la création de relations de confiance, d'entraide et de dialogues allant au-delà des différences (Shah, 2018, p, 11), l'équipe de direction de l'école C a rapporté accorder de l'importance à connaitre les familles, à être sensible aux obstacles qu'elles vivent et à s'y s'adapter, en mettant l'accent sur les parcours migratoires et les caractéristiques de certaines d'entre elles (familles réfugiées, familles non francophones, etc.). Par exemple, une direction (DirC1) a expliqué avoir envoyé des lettres aux parents et les avoir invités à des rencontres pour les informer. Cette dernière a souligné la nécessité d'être sensible au fait qu'une absence de réaction peut être un signe que des parents n'ont pas compris le message. Plusieurs stratégies proactives sont d'ailleurs rapportées par des directions pour communiquer avec les familles qui maitrisent peu ou pas le français.

En lien avec la dimension communautaire du modèle de Shah (2018), qui a trait à la construction d'une communauté dans une perspective de justice sociale, certaines directions rapportent des actes qui font écho à ce que Larochelle-Audet et son équipe (2018) nomment « la création d'une culture inclusive des multiples points de vue et des apports des groupes minorisés » (2018). Par exemple, devant le tapage médiatique qui a eu lieu à l'annonce du retour de l'éducation à la sexualité au Québec dès 2015, alors que les médias donnaient uniquement la parole aux familles en opposition (Thibodeau, 2022), il semble que l'organisation d'une assemblée ouverte dans une perspective d'équité, de diversité et d'inclusion à l'école A a été positive. Contrairement à l'école D, qui a préféré ne pas organiser d'assemblée pour investir plus de temps sur les jeunes, la direction de l'école A a offert non seulement un espace pour que les familles puissent exprimer leurs inquiétudes et obtenir des explications, mais également pour discuter du déploiement en tant que communauté avec des familles et des membres du personnel, au sens où l'entend Shah (2018). De plus, la présence d'un enseignant issu de l'immigration dans cette situation semble avoir été porteuse de succès. Aussi, à la lumière des modèles de partenariats de Vatz-Laaroussi et de ses collaboratrices (2008), on peut constater que c'est principalement le modèle de l'implication assignée aux familles qui a été appliqué par les écoles participantes. Or, l'idée d'établir des partenariats avec des organismes communautaires sensibles aux valeurs des familles apparait comme une piste pertinente pour se tourner davantage des modèles de collaboration engagée avec les familles (Vatz-Laaroussi et al., 2008).

En lien avec la dimension systémique du leadeurship critique pour la justice sociale qui propose de remettre en question les pratiques scolaires normatives (Freire, 1998 dans Shah, 2018, p.11) et de briser le

silence quant aux iniquités, notamment en faisant référence aux réalités démographiques (Singleton, 2006 dans Shah, 2018, p.11), plusieurs éléments énoncés par les directions participantes peuvent être interprétés comme des pistes de recommandations à l'intention du ministère de l'Éducation, s'inscrivant du même coup dans une perspective de transformation et d'amélioration du système éducatif pour la justice sociale (Shah, 2018). Pour commencer, le manque de ressources financières, matérielles, de formations et d'accompagnement, alors que celles-ci sont nécessaires pour mener des projets d'implantation en milieux scolaires (Lessard et al., 2008), est critiqué à plusieurs reprises par les directions interviewées. Un autre élément critiqué par les personnes participantes est le manque d'information présent dans le curriculum prescrit lors du projet-pilote et au début de l'implantation officielle. Il est nommé qu'il était, pour cette raison, difficile de répondre adéquatement aux questions et aux inquiétudes des familles. En ce sens, l'une des recommandations de Carpentier (2003), dans son étude sur la mise en œuvre de la réforme au primaire de 1997 à 2003 au Québec, et qui apparait pertinente encore ici, est d'accorder une place importante à la communication des raisons qui justifient les changements encourus lors d'un déploiement curriculaire, et ce, tout au long du projet et auprès de l'ensemble des membres de la communauté scolaire. De surcroit, le fait que la participation d'un enseignant d'origine égyptienne ait été, pour la direction de l'école A, un élément clé lors de la soirée d'information pour les familles semble faire écho à la Politique d'intégration scolaire et d'éducation interculturelle qui énonçait déjà en 1998 le besoin que « la diversité ethnoculturelle de la société québécoise [soit] représentée dans les différents corps d'emploi du monde scolaire » (ministère de l'Éduction du Québec [MEQ], 1998, p. 33). Alors que l'annonce de l'éducation à la sexualité avait fait monter les tensions auprès de nombreuses familles dans cette école pluriethnique, cette intervention par un membre de l'équipe-école issu de l'immigration semble avoir permis de faciliter la création d'un lien de confiance avec les familles. Toujours en lien avec la dimension systémique, l'école C semble se démarquer en soulignant le besoin de recourir à une pluralité d'approches pour adapter l'éducation à la sexualité aux élèves et à leur famille « selon les parcours migratoires [et] selon les croyances » (DirC2, entrevue de 2018), donc en questionnant les pratiques scolaires en place et en cherchant des transformations positives (Shah, 2018, p.9).

Enfin, en lien avec la dimension écologique du leadeurship critique, qui renvoie à la remise en question des systèmes d'oppression et de pouvoir (Shah, 2018), la notion des droits des élèves a été évoquée à plusieurs occasions par les directions. Il s'agissait entre autres d'un motif pour accueillir l'éducation à la sexualité et d'un argument pour établir de nouveaux partenariats visant à offrir un enseignement adapté aux élèves. Il apparait donc que les résultats mettent en lumière un besoin des directions d'instituer des changements nécessaires dans le système scolaire, dans leur école et dans les contenus d'éducation à la sexualité, pour que les droits et libertés de la personne (Loi sur l'instruction publique, chapitre C-12) soient enseignés et respectés. Il est d'ailleurs à noter que certaines directions ont rapporté que des curriculums prescrits adaptés ou

adaptables aux besoins des élèves des classes d'intégration linguistique, scolaire et sociale (ILSS) et d'adaptation scolaire et sociale (ASS) brillaient par leur absence lors de la collecte de données et que c'était toujours le cas au moment de publier cet article.

Conclusion

L'originalité de ce projet réside dans la documentation des parcours de déploiement de l'éducation à la sexualité, un nouveau curriculum obligatoire qui était source de débats sociaux et médiatiques, dans des écoles pluriethniques. Par l'analyse des tensions et des ajustements rapportés par les directions participantes, plusieurs pistes émergent afin d'améliorer le partenariat avec les familles, notamment avec les familles immigrantes. Toutefois, une limite de cette recherche demeure, alors qu'il n'a pas été demandé aux directions de procéder à une autoréflexion critique de qui elles sont et de leurs privilèges avant d'entamer la collecte de données, alors que l'exercice de se situer est une action primordiale sur le plan personnel du leadeurship pour la justice sociale (Shah, 2018). Il s'agit donc d'une recommandation à l'intention des directions et d'une pratique à appliquer à de futurs projets de recherche.

Enfin, à l'orée de l'implantation officielle du programme Culture et citoyenneté québécoise, prévue pour l'année 2024-2025 (MEQ, 2024), il m'apparait pertinent d'analyser et d'apprendre des similitudes avec l'implantation de l'éducation à la sexualité considérant que certains contenus d'éducation à la sexualité seront maintenant inclus de façon obligatoire dans ce nouveau cours (Tremblay, 2023). La couverture médiatique de l'implantation du programme Culture et citoyenneté québécoise révèle d'ailleurs à nouveau des tensions. L'implantation a notamment été reportée d'un an à la suite de revendications en faveur de contenus mieux définis et d'un plan de formation pour les personnes enseignantes (Fédération autonome en enseignement [FAE], 2023 ; Paquette-Comeau, 2023). De plus, le cours génère des débats, notamment en lien avec le respect des droits fondamentaux et des valeurs des élèves et de leur famille (Jung, 2021 ; La Presse canadienne, 2022). Ainsi, nous invitons les gestionnaires de l'éducation à prendre acte des résultats de cette recherche. Nous les invitons à s'investir dans des dynamiques de réflexions et d'actions pour que les transformations scolaires se fassent non seulement en relation, mais bien en collaboration avec les familles, en s'adaptant à elles, dans toute la richesse de leur diversité, afin que la culture et l'éducation à la sexualité riment avec la justice sociale.

Remerciements

Je tiens à remercier de tout cœur les directions, les personnes travailleuses de l'éducation et les chercheuses qui ont participé à ce projet de recherche. J'envoie également mes remerciements, plus largement, à l'ensemble des personnes qui s'impliquent à offrir une éducation à la sexualité avec une perspective de justice sociale.

Références

Agence de la santé publique du Canada. (2003, 3 septembre). *Lignes directrices canadiennes pour l'éducation en matière de santé sexuelle*.

Agence de santé publique du Canada. (2008). *Lignes directrices canadiennes pour l'éducation en matière de santé sexuelle* (p. 70). Gouvernement du Canada. http://sieccan.org/wp-content/uploads/2018/05/2008-Guidelines_French.pdf

Association des parents catholiques du Québec. (2017, 28 mars). *Déclaration de l'APCQ adressée au Gouvernement du Québec, au ministère de l'Éducation et de l'Enseignement supérieur du Québec, sur les nouveaux programmes d'éducation sexuelle dans les écoles québécoises*.

Bergeron, P. (2018, 25 avril). Des parents protestent contre le cours d'éducation sexuelle. *Le Peuple*. http://le-peuple.ca/societe/article-2253-1524650220

Berry, S. (2018, 21 avril). *#SexEdSitOut : Parents Say, 'Enough' to Planned Parenthood's 'Pornographic' Sex Ed*. Breitbart. https://www.breitbart.com/abortion/2018/04/21/sexedsitout-parents-say-enough-planned-parenthoods-pornographic-sex-ed/

Carpentier, A. (2010). *Étude de la mise en œuvre de la réforme du curriculum québécois du primaire, de 1997 à 2003* [Thèse de doctorat, Université de Montréal].

Charette, J. (2016). Stratégies parentales déployées pour soutenir l'expérience socioscolaire d'élèves récemment immigrés : Un fort investissement « en marge » de l'école. *Alterstice : revue internationale de la recherche interculturelle*, *6*(1), 121-132. https://doi.org/10.7202/1038284ar

Charette, J. (2018). Représentations sociales sur l'école et stratégies déployées par des parents récemment immigrés pour soutenir l'expérience socioscolaire de leurs enfants dans la société d'accueil : Regards croisés de parents et d'intervenants. *Recherches qualitatives*, *37*(1), 117-139. https://doi.org/10.7202/1049458ar

De Koninck, Z., & Armand, F. (2011). Le choix des modèles de services offerts aux élèves de l'immigration au Québec : Entre réalisme, tradition et innovation. *Canadian Issues*, 29-34.

Esseghir, A. (2015, 11 septembre). Des parents musulmans s'opposent à l'éducation sexuelle. *Journal Métro*.

Fédération autonome en enseignement (FAE). (2023, 21 mars). La FAE demande le report de l'implantation du cours de Culture et citoyenneté. *FAE*. https://www.lafae.qc.ca/actualites/actu-demande-report-ccq

Freire, P. (1968 ; 2021). *La pédagogie des opprimé·e·s* (M. Dupau & M. Kerhoas, Trad.; Les éditions de la rue Dorion). Les Éditions de la rue Dorion.

Furman, G. (2012). Social Justice Leadership as Praxis : Developing Capacities Through Preparation Programs. *Educational Administration Quarterly*, *48*(2), 191-229. https://doi.org/10.1177/0013161X11427394

Hanique, F. (2013). Au sujet du « je » : La clinique sociologique et son écriture. In *La recherche clinique en sciences sociales* (p. 205-218). Érès. https://doi.org/10.3917/eres.massa.2013.01.0205

Jung, D. (2021, 28 octobre). Le cours Culture et citoyenneté mal reçu par les services éducatifs des Premières Nations. *Radio-Canada*. https://ici.radio-canada.ca/espaces-autochtones/1834959/ethique-culture-ecr-jeunes-besoin-devenir-quebecois-disent-autochtones

Kanouté, F., Vatz Laaroussi, M., Rachédi, L., & Tchimou Doffouchi, M. (2008). Familles et réussite scolaire d'élèves immigrants du secondaire. *Revue des sciences de l'éducation*, *34*(2), 265-289. https://doi.org/10.7202/019681ar

La Presse canadienne. (2022, 14 septembre). Le nouveau cours de culture et citoyenneté québécoise pourrait être contesté. *Noovo Info*. https://www.noovo.info/nouvelle/le-nouveau-cours-de-culture-et-citoyennete-quebecoise-pourrait-etre-conteste.html

Larochelle-Audet, J., Magnan, M.-O., Potvin, M., & Doré, E. (2018). *Les compétences des directions en matière d'équité et de diversité : Pistes pour les cadres de référence et la formation* (p. 106). Observatoire sur la formation à la diversité et l'équité. https://papyrus.bib.umontreal.ca/xmlui/bitstream/handle/1866/22715/Groupe-directions_rapport_avril2018_vf.pdf?sequence=1&isAllowed=y

Lessard, C., Desjardins, P.-D., Schwimmer, M., & Anne, A. (2008). Les politiques et les pratiques en éducation : Un couplage problématique. Une perspective anglo-américaine. *Carrefours de l'éducation*, *25*(1), 155-194.

Magnan, M.-O., Larochelle-Audet, J., Potvin, M., Doré, E., Amboulé Abath, A., Gélinas Proulx, A., Howard, P. S. S., & Saint-Vincent, L.-A. (2018). *Les compétences des directions en matière d'équité et de diversité : Pistes pour les cadres de référence et la formation*. Observatoire sur la formation à la diversité et l'équité. https://papyrus.bib.umontreal.ca/xmlui/bitstream/handle/1866/22715/Groupe-directions_rapport_avril2018_vf.pdf?sequence=1&isAllowed=y

Maher, I. (2015, 1er septembre). *Des parents pourraient refuser le cours d'éducation sexuelle pour leurs enfants*. Le Journal de Montréal. https://www.journaldemontreal.com/2015/09/01/des-parents-catholiques-refusent-leducation-sexuelle

Ministère de l'Éducation du Québec. (1998). *École d'avenir. Politique d'intégration scolaire et d'éducation interculturelle*. Gouvernement du Québec.

Ministère de l'Éducation du Québec. (2024). *Culture et citoyenneté québécoise*. https://www.education.gouv.qc.ca/parents-et-tuteurs/references/refonte-programme-ethique-culture-religieuse

Ministère de l'Éducation et de l'Enseignement supérieur. (2018). *Éducation à la sexualité*. Ministère de l'Éducation et de l'Enseignement. http://www.education.gouv.qc.ca/enseignants/dossiers/education-a-la-sexualite/

Organisation mondiale de la santé - Bureau régional pour l'Europe & BZgA. (2013). *Standards pour l'éducation sexuelle en Europe* (p. 70).

Paquette-Comeau, M.-J. (2023, 18 janvier). Le cours Culture et citoyenneté québécoise sera maintenu l'automne prochain. *Radio-Canada*. https://ici.radio-canada.ca/nouvelle/1949112/cours-culture-citoyennete-quebec-education

Reutner, U. (2010). De nobis ipsis silemus ? Les marques de personne dans l'article scientifique. *Lidil. Revue de linguistique et de didactique des langues*, *41*, Article 41. https://doi.org/10.4000/lidil.3013

Savoie-Zajc, L. (2011). La recherche qualitative/interprétative en éducation. In T. Karsenti & L. Savoie-Zajc, *La recherche en éducation : Étapes et approches* (3e éd., p. 123-148). Éditions du renouveau pédagogique.

Scali, D., Dumont, M.-È., & Duchaine, H. (2018, 25 avril). Levée de boucliers contre le cours d'éducation sexuelle. *Le Journal de Montréal*. http://www.journaldemontreal.com/2018/04/25/levee-de-boucliers-contre-le-cours-deducation-sexuelle

Sex Ed Sit Out. (2018). About Us. *Sex Ed Sit Out*. https://sexedsitout.com/about-us/

Shah, V. (2018). Leadership for Social Justice through the Lens of Self-Identified, Racially and Other-Privileged Leaders. *Journal of Global Citizenship & Equity Education*, *6*(1), Article 1. https://journals.sfu.ca/jgcee/index.php/jgcee/article/view/168

Shields, C. M. (2005). Liberating Discourses: Spirituality and Educational Leadership. *Journal of School Leadership*, *15*(6), 608-623. https://doi.org/10.1177/105268460501500601

Shields, C. M. (2010). Transformative Leadership: Working for Equity in Diverse Contexts. *Educational Administration Quarterly*, *46*(4), 558-589. https://doi.org/10.1177/0013161X10375609

Thibodeau, S. P. (2022). *Regard sur le déploiement de l'éducation à la sexualité en contexte scolaire à la lumière du leadership pour la justice sociale* [Mémoire, Université du Québec à Montréal]. https://archipel.uqam.ca/17466/

Tremblay, S. (2023, 9 septembre). D'ECR à CCQ, le débat sur l'éducation à la sexualité se trouble. *Le Devoir*. https://www.ledevoir.com/opinion/idees/799037/idees-ecr-ccq-debat-education-sexualite-trouble

UNESCO. (2018). *Principes directeurs internationaux sur l'éducation à la sexualité : Une approche factuelle* (p. 164). https://www.unfpa.org/sites/default/files/pub-pdf/266214fre.pdf

Vatz Laaroussi, M., Kanouté, F., & Rachédi, L. (2008). Les divers modèles de collaborations familles immigrantes-écoles : De l'implication assignée au partenariat. *Revue des sciences de l'éducation*, *34*(2), 291-311. https://doi.org/10.7202/019682ar