

UNIVERSITÉ DU QUÉBEC

MÉMOIRE DE RECHERCHE

PRÉSENTÉ À

L'UNIVERSITÉ DU QUÉBEC EN OUTAOUAIS

COMME EXIGENCE PARTIELLE DE

LA MAÎTRISE EN ÉDUCATION PAR

EMILIE SAURIOL

PORTRAIT DES ENSEIGNANTS DONNANT LES COURS D'ÉDUCATION À LA
SEXUALITÉ ET DE LEUR MOTIVATION À ENSEIGNER CE CONTENU DU
PROGRAMME DE CULTURE ET CITOYENNETÉ QUÉBÉCOISE

SEPTEMBRE 2026

Sommaire

L'objectif de ce mémoire de maîtrise est de tracer le portrait de la motivation des enseignants et enseignantes de CCQ à donner les notions d'éducation à la sexualité dans le cadre du nouveau programme de CCQ (Ministère de l'éducation du Québec, 2023). Pour répondre à cet objectif, un questionnaire volontaire a été transmis à plusieurs enseignants par l'entremise de différents moyens de communication. Le questionnaire comportait plusieurs questions sur les quelques éléments qui peuvent influencer le type de motivation en contexte de sujets controversés relevés dans la littérature scientifique, notamment la motivation (Deci et Ryan, 2000).

Le questionnaire a été conçu en utilisant l'échelle de Likert. Les aspects sondés se résument au soutien de la direction scolaire, à la lourdeur de la tâche, à la sensibilité des notions enseignées et à l'opinion des enseignants sur elles, à la perception de la religiosité des élèves, à la formation et aux facteurs sociodémographiques du personnel enseignant.

Les résultats montrent que les éléments qui influencent significativement la motivation des enseignants sont le soutien de la direction en cas de conflit (Ainsworth et Oldfield, 2019), la lourdeur de la tâche (Hébert et al., 2009) ainsi que la formation des enseignants par rapport au nouveau programme (Chauvigné et Fabre, 2025).

Pour comprendre la démarche scientifique du présent travail, il faut garder en tête qu'elle a été faite dans un contexte exploratoire puisqu'il s'agit d'un nouveau programme sur lequel les études sont encore à ce jour peu nombreuses.

Remerciements

Écrire ce mémoire aura nécessité plusieurs têtes ; je n'y serais assurément pas arrivée seule.

Je tiens à souligner la contribution notoire des trois personnes qui auront été mes directeurs et directrices : Marco Barroca Paccard, David Lefrançois et Catherine Malboeuf-Hurtubise. Merci d'avoir ouvert mes yeux à de nouvelles façons de voir cette problématique, chacun à votre façon.

Merci à ma famille, mes collègues et mes amies, qui m'ont écoutée parler de mon projet de façon plus ou moins reluisante, selon le progrès que je réussissais à faire, ou non, dans mes démarches. Je vous remercie entièrement, mais spécifiquement pour votre écoute.

Merci à mes filles. Daphné, Margot, Agathe et Simone, vous êtes ma vie et je voulais vous montrer que, l'école, on y reste tant qu'on veut apprendre. Rien n'est impossible.

Merci, intensément, à Jérémie. Mon amour. C'est peu dire que d'affirmer que je n'aurais pas réussi sans ton soutien. Je te remercie pour ton écoute lors des soirées où j'étais découragée. Je te remercie pour les matins où j'étais motivée. Je te remercie de croire en moi et mes projets toujours un peu trop ambitieux. Je te remercie pour, il faut le dire, les cours de statistiques. J'en ai eu besoin.

TABLE DES MATIÈRES

Sommaire	2
LISTE DES FIGURES.....	7
LISTE DES TABLEAUX	8
LISTE DES APPENDICES.....	9
CHAPITRE 1 – PROBLÉMATIQUE.....	11
1.1 Premiers pas du Québec vers l'éducation à la sexualité	11
1.2 Évolution du programme.....	12
1.3 Éducation à la sexualité dans les écoles d'aujourd'hui	16
1.4 Faible taux de participation des enseignants à l'éducation à la sexualité des élèves	19
CHAPITRE 2 – QUESTIONS DE RECHERCHE ET OBJECTIFS.....	22
2.1 Questions de recherche	22
2.2 Objectifs	22
2.3 Pertinence du projet.....	23
CHAPITRE 3 – CADRE THÉORIQUE	24
3.1 Introduction du chapitre.....	24
3.2 Motivation	24
3.3 Sentiment d'efficacité personnelle	27
3.4 Santé sexuelle	27
3.5 Éducation à la sexualité	29
3.6 Types de motivation et freins à l'enseignement de l'éducation à la sexualité	31
3.7 Conclusion du chapitre	34
CHAPITRE 4 – MÉTHODOLOGIE.....	36
4.1 Introduction du chapitre.....	36
4.2 Devis et choix méthodologique	36
4.3 Échantillon	38
4.4 Échelles de mesure.....	40
4.4.1 Questionnaire : Biohead-Citizen	40

4.4.2 Questionnaire : Physician Teaching Motivation Questionnaire	42
4.4.3 Questionnaire : Workplace Climate Questionnaire	42
4.4.4 Questions créées pour cette étude	43
4.5 Plan d'analyse des données	43
4.6 Enjeux éthiques.....	44
4.7 Conclusion du chapitre	45
CHAPITRE 5 – RÉSULTATS	46
5.1 Introduction au chapitre.....	46
5.2 Facteurs sociodémographiques	46
5.3 Impact du soutien de la direction.....	48
5.4 Contexte de travail et lourdeur de la tâche	49
5.5 Sensibilité des notions à enseigner	49
5.6 Opinion des enseignants sur l'éducation à la sexualité	49
5.7 Formation spécifique à l'enseignement des notions d'éducation à la sexualité	50
5.8 Perception d'intensité religieuse chez les élèves.....	50
5.9 Domaine de formation.....	50
5.10 Années d'expérience.....	51
5.11 Motivation à enseigner	51
5.12 Besoins psychologiques des enseignants	52
CHAPITRE 6 – DISCUSSION	53
6.1 Soutien de la direction.....	54
6.2 Contexte de travail et lourdeur de la tâche	55
6.3 Sensibilité des notions à enseigner	56
6.4 Opinion personnelle des enseignants sur l'éducation à la sexualité.....	57
6.5 Formation.....	58
6.6 Facteurs sociodémographiques	60
6.7 Perception d'intensité religieuse chez les élèves.....	60
6.8 Motivation à enseigner.....	61
6.9 Besoins des enseignants.....	63
6.10 Implications pratiques	64
6.11 Limites de la collecte de données.....	66
CONCLUSION.....	68
Appendice 1 – Justification du questionnaire	71

Appendice 2 – Le questionnaire	74
RÉFÉRENCES	83

LISTE DES FIGURES

Figure 1 : Historique de l'éducation sexuelle au Québec.....	11
Figure 2 : Continuum de la motivation de Sarrazin et al., 2011.....	25

LISTE DES TABLEAUX

Tableau 1 : <i>Caractéristiques sociodémographiques des participants</i>	47
--	----

LISTE DES APPENDICES

Appendice 1 – Justification du questionnaire.....	71
Appendice 2 – Questionnaire.....	74

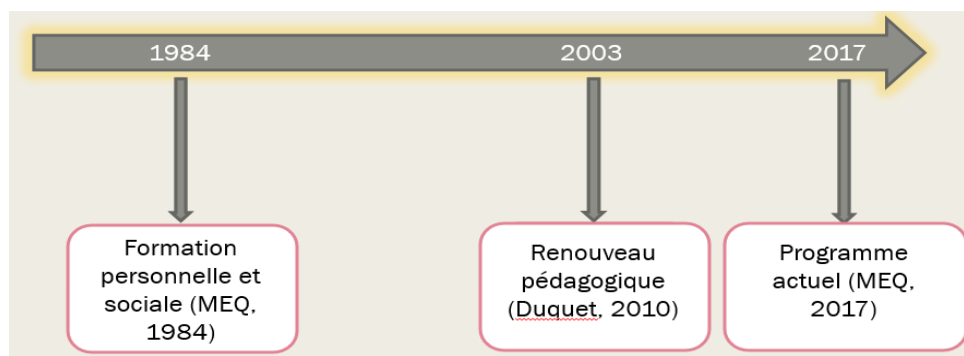
L'éducation à la sexualité a une place particulière dans le système d'éducation du Québec (MEQ, 2017) pour former des citoyens ayant intégré une vision positive et saine de la sexualité. C'est un sujet qui est souvent repris dans les médias et qui fait couler beaucoup d'encre. Les vagues de dénonciations d'agressions et d'abus sexuels récentes initiées par le mouvement *#MeToo* (Noël, 2019) ne font que confirmer la pertinence de l'éducation à la sexualité dans les écoles afin de donner aux jeunes les outils pour éviter de reproduire ces situations abusives.

L'existence d'un programme québécois d'éducation à la sexualité depuis 36 ans laisse croire qu'il s'agit d'une préoccupation sociale importante. Cependant, malgré une présence dans le programme scolaire depuis 1984 (MEQ, 1984), l'éducation à la sexualité demeure un sujet délicat qui crée de nombreux remous autant dans le corps enseignant que dans la population en général (Plante, 2019). Le dernier programme d'éducation à la sexualité (Ministère de l'éducation du Québec, 2017) semble avoir bénéficié d'un intérêt plus que mitigé des enseignants (Plante, 2019) et c'est l'une des raisons qui ont motivé le Ministère à modifier le programme en intégrant les contenus liés à l'éducation à la sexualité au nouveau cours de Culture et citoyenneté québécoise (Chouinard, 2021). Après un aperçu de la situation historique de l'éducation à la sexualité au Québec et la mise en place d'un cadre théorique, cette recherche présentera une étude descriptive de la motivation des enseignants de CCQ à prodiguer les notions d'éducation à la sexualité dans le cadre du nouveau programme.

CHAPITRE 1 – PROBLÉMATIQUE

La mission de l'école publique du Québec inclut trois aspects bien distincts : instruire, socialiser et qualifier (Ministère de l'éducation du Québec, 2020). Selon le Ministère, ces aspects orientent toutes les activités et interventions faites dans le cadre scolaire par l'ensemble du personnel. L'objectif du parcours scolaire est de former de futurs citoyens en allant au-delà du côté scolaire et en incluant des éléments d'épanouissement personnel. Les élèves, peu importe leur âge, sont des êtres sexués (C. Bouchard et Fréchette, 2011) et il importe d'en tenir compte et d'inclure l'éducation à la sexualité dans leur formation scolaire (Preston, 2019). La place de ces notions dans l'école québécoise a beaucoup évolué au fil des années.

Figure 1



Historique de l'éducation sexuelle au Québec

1.1 Premiers pas du Québec vers l'éducation à la sexualité

C'est dans le programme de Formation personnelle et sociale (FPS) (MEQ, 1984) que la sexualité est abordée pour la première fois dans les écoles de façon systématique et officielle, puisque les notions d'éducation à la sexualité à couvrir étaient explicitées dans

ledit programme. Dans le cadre de ce cours, les enseignants devaient couvrir cinq volets distincts : 1) éducation à la santé, 2) éducation à la sexualité, 3) éducation aux relations interpersonnelles, 4) éducation à la consommation et 5) éducation à la vie en société (MEQ, 1984). La motivation derrière le choix d’inclure l’éducation à la sexualité au programme scolaire tire notamment sa source des observations gouvernementales de l’époque (MEQ, 1984). Une évolution des mœurs qui modifie les comportements et attitudes sexuels des adolescents, une commercialisation de la sexualité qui bouleverse la perception d’une sexualité saine et une augmentation des taux d’ITSS et de grossesses non désirées sont des éléments, cités directement dans le document (MEQ, 1984), justifiant la création du programme de FPS. Les besoins d’éducation sexuelle se font clairement sentir chez la population et le Ministère (MEQ, 1984) juge alors que :

la société a besoin de fournir aux individus une éducation à la sexualité qui est une occasion de réflexion et de maturation et un lieu d’intégration de la sexualité à la personnalité dans une optique d’équilibre personnel et de qualité de vie personnelle et sociale (p. 8).

Par cette affirmation, le Ministère postule donc que les besoins se situent à deux niveaux, soit l’individu et la société. Cette vision d’une éducation à la sexualité personnelle et sociale restera présente dans les versions subséquentes du programme d’éducation à la sexualité qui seront conçues au fil des ans, comme les prochains paragraphes l’illustrent.

1.2 Évolution du programme

Au tournant des années 2000, un changement de vision s’opère (Duquet, 2010). Avec l’arrivée des domaines généraux de formation, le concept des « éducations à » prend de l’ampleur (Hasni et al., 2016; Lange et al., 2024). Dans le même ouvrage, Hasni et ses collaborateurs (2016) soulignent que ces sujets non disciplinaires, tels que l’éducation à la santé, à l’environnement ou à la citoyenneté, n’ont pas de liens explicites avec les

programmes. En effet, les enseignants n'ont pas de guide concret pour les aider à les intégrer à leurs cours et ils doivent user de créativité pour intégrer les « éducations à » dans leurs situations d'apprentissage. Par exemple, une enseignante de français pourrait faire une dictée sur le thème de l'environnement pour intégrer cette « éducations à » à son cours par le biais d'une activité d'apprentissage liée à sa matière. C'est là l'un des grands défis des « éducations à » : trouver une place dans l'enseignement d'une discipline alors qu'elles n'y sont pas reliées autrement que par le contexte.

Dans le même ordre d'idées, selon Duquet (2010), l'éducation à la sexualité ne correspond plus à un contenu disciplinaire associé à une discipline particulière. Ainsi, « l'éducation sexuelle n'est plus la responsabilité d'un seul enseignant et l'ensemble du corps enseignant de chaque école est invité à participer à la passation des contenus » (p. 5). Comme Duquet (2010) l'explique, si les intentions du programme d'éducation à la sexualité restent relativement similaires, la façon d'intégrer la matière au système scolaire change avec le renouveau pédagogique. L'intention derrière le choix d'étendre les notions liées à la sexualité à l'ensemble des disciplines et des enseignants était d'éviter que la sexualité soit mise dans une catégorie fermée et distincte (Otis et al., 2012). Les élèves ne voient plus leurs apprentissages comme des notions ponctuelles, liées uniquement au cours de FPS, mais bien comme des notions qui traversent plusieurs sphères de la vie (Otis et al., 2012). Les mêmes auteures mentionnent qu'il est pertinent de morceler l'éducation à la sexualité et de lui donner plusieurs voix. Toujours selon elles, des points de vue différents, une multitude de façons d'aborder le sujet ainsi que des attitudes variées par rapport à la sexualité sont proposés aux élèves dans leur parcours scolaire et, toujours selon elles, c'est positif.

Là où le bât blesse, c'est lorsqu'Otis et al. (2012) mentionnent que la responsabilité de tous peut facilement glisser vers la responsabilité de personne, risquant que l'éducation à la sexualité tombe entre deux chaises et empêchant ainsi les élèves d'avoir accès à une formation pertinente. La nouvelle façon d'intégrer les contenus est plus diffuse et, lors d'un rapport de synthèse, Otis et al. (2012) se penchent sur cet enjeu et affirment que :

Cette variabilité est plutôt positive, car elle favorise une meilleure adaptation aux spécificités des élèves à l'échelle locale. En revanche, il y a une importante variabilité observée en matière d'intensité et de continuité de l'exposition des élèves à ces contenus et ces activités sur une année et au fil de leur parcours scolaire. Cela menace profondément la capacité de l'éducation à la sexualité à atteindre ses objectifs. (p. iii)

Selon cette étude, la responsabilité de chaque intervenant du milieu scolaire est floue et ce manque de clarté nuit au succès du programme. La façon d'intégrer les contenus n'est plus dans le cadre du cours de FPS comme par le passé (Duquet, 2010) et cette approche comporte de nombreux défis, puisque la responsabilité n'est plus associée à une personne déterminée. Le nouveau programme recommande aux directions d'école de faire preuve de leadership pour favoriser l'implantation efficace du programme d'éducation à la sexualité, mais il n'en demeure pas moins que le manque de responsabilité directement attribuée aux membres du personnel nuit à l'uniformité des contenus vus par les élèves d'une école, ou même d'une classe, à l'autre (Duquet, 2010).

Une autre difficulté relevée dans le rapport d'Otis et al. (2012) est celle des défis de coordination entre le réseau de la santé et celui de l'éducation. En effet, les chercheuses mentionnent que les multiples changements auxquels sont sujets les deux réseaux au fil des orientations politiques ajoutent une difficulté à coordonner des équipes de personnel stables et bien formées. La succession de personnel en poste crée une certaine instabilité dans les milieux et c'est un défi que les nouveaux employés doivent surmonter. Otis et al. (2012) en

viennent à la conclusion que le programme d'éducation à la sexualité du renouveau pédagogique avait des intentions nobles, mais qu'il s'est buté à plusieurs embûches qui ont nui à l'atteinte de ses objectifs généraux.

Pour mieux comprendre la transition entre le programme de FPS et la refonte du programme en 2000, il est important de souligner que le programme de FPS avait deux objectifs : limiter la propagation des ITSS et favoriser le développement des élèves (Otis et al., 2012). Les notions liées à la sexualité étaient principalement abordées sous l'angle des enjeux de santé publiques dans le programme. Dans la version du programme de 2000, l'objectif était plutôt de morceler les apprentissages liés à l'éducation sexuelle à travers l'ensemble des enseignants et de permettre aux élèves de développer des compétences par rapport à ce sujet (Otis et al., 2012).

Le prochain changement de programme d'éducation à la sexualité, dont le projet pilote a commencé en 2015 et dont l'implantation est devenue obligatoire en 2018, se veut construit avec une vision plus globale (Ministère de l'éducation du Québec, 2017), tout en voulant permettre aux élèves de s'épanouir personnellement, tel que souligné dans le programme. Dans ce nouveau programme, le ministère de l'Éducation a choisi de conserver l'éducation à la sexualité comme un ensemble de contenus obligatoires à voir dans les différentes matières scolaires. En revanche, ledit programme stipule que c'est à la direction de s'assurer que la matière soit intégrée au parcours scolaire des élèves et qu'il n'incombe pas nécessairement aux enseignants d'enseigner cette matière. Les concepteurs du programme ont anticipé que tous les enseignants ne voudraient pas nécessairement donner les cours d'éducation à la sexualité. Donc, d'autres intervenants, du milieu scolaire ou extérieur à l'école, pouvaient se charger de l'éducation à la sexualité. Ce programme a été

critiqué ; Cloutier et Cyr (2017) ont rapidement soulevé certaines imperfections du programme, particulièrement quant à l’effacement du sexisme et de l’hétérosexisme pour choisir le terme de stéréotypes sexuels qui est plus léger et balaie sous le tapis les effets négatifs que peuvent vivre les jeunes faisant partie de la diversité sexuelle.

À l’automne 2021, une annonce gouvernementale en lien avec l’éducation à la sexualité est faite. Dans le processus de réforme du cours d’Éthique et culture religieuse (ECR), le gouvernement a mentionné que les contenus d’éducation à la sexualité seront intégrés au nouveau cours de Culture et citoyenneté québécoise (CCQ) (Chouinard, 2021). C’est donc depuis 2022 que les écoles ont commencé graduellement à offrir les notions d’éducation à la sexualité dans le cadre du nouveau cours de CCQ. Il est important de noter que le cours de CCQ est le véhicule principal de l’enseignement des notions liées à l’éducation à la sexualité, mais certains aspects sont encore associés à des matières précises et que certains organismes communautaires viennent encore dispenser certaines notions aux élèves.

1.3 Éducation à la sexualité dans les écoles d’aujourd’hui

L’éducation à la sexualité fait partie de la grande famille des *éducations à* (Audigier, 2012; Chauvigné, 2024; Chauvigné et Fabre, 2025; Lange et al., 2024). Les orientations politiques du gouvernement en place influencent la manière dont l’éducation à la sexualité est vue par les enseignants (Parker et McGray, 2020). Dans les années 2000, Parker et McGray (2020) ont noté un changement dans le monde de l’éducation en général, allant graduellement vers le néolibéralisme. Ce que les auteurs remarquent, c’est que les enseignants doivent éduquer les élèves dans une optique utilitaire, ayant pour but de former de futurs travailleurs qui contribueront à l’économie. Selon le fonctionnalisme, l’école a la

fonction explicite d'enseigner des connaissances disciplinaires, mais elle a aussi la fonction implicite de former de futurs travailleurs (Campeau et al., 2009). Pour Parker et McGray (2020), l'accent est mis sur les compétences professionnelles autant chez les élèves que chez les enseignants. Leur étude mentionne que l'éducation à la sexualité n'étant pas directement essentielle au marché du travail, son importance est diminuée au profit d'autres matières jugées plus importantes et plus opérationnalisées sur le marché du travail.

Le développement sexuel est vu sur une base individuelle et non culturelle ; on éduque les enfants pour les responsabiliser individuellement sans que la société soutienne cette éducation globalement (Parker et McGray, 2020). Selon Parker et McGray (2020), cette vision teinte l'approche des centres de services scolaires dans l'encadrement des enseignants dans leurs pratiques d'enseignement à la sexualité. C'est donc dire que les élèves reçoivent l'information compartimentée, par leur enseignant, durant une période précise. Ce n'est pas la norme de discuter de sexualité hors de ce contexte. Duquet (2010) souligne que l'éducation à la sexualité a été affublée du titre de « petite matière », ce qui, selon elle, en dit beaucoup sur la perception de l'importance du contenu.

Dans un autre ordre d'idées, une étude française (Virat, 2016) souligne l'importance cruciale du lien enseignant-élève dans le développement de ce dernier et la position privilégiée de l'enseignant pour influencer l'adolescent à faire des choix favorisant la santé psychologique et physique. Étant donné le lien significatif et unique que les enseignants entretiennent avec les élèves, il est normal et pertinent que l'éducation à la sexualité fasse partie de leur tâche (Virat, 2016). Toujours selon Virat (2016), le caractère non obligatoire d'un programme d'éducation à la sexualité permet aux enseignants qui se sentent à l'aise, pour une raison ou une autre, d'enseigner ce sujet controversé à leurs élèves. Virat (2016)

affirme que les élèves sont plus proches d'un ou de l'autre de leurs enseignants et qu'il est favorable pour eux d'avoir l'occasion de poser des questions et d'apprendre en lien avec la sexualité avec l'enseignant de leur choix. Selon le même auteur, le lien privilégié entre un élève et un enseignant fournit un meilleur contexte à l'éducation à la sexualité que si la matière est enseignée par un intervenant externe ponctuel avec lequel l'élève n'a aucun lien d'attachement, soulignant la pertinence de l'éducation à la sexualité dans un cadre scolaire.

Par ailleurs, l'éducation à la sexualité est pertinente pour les adolescents, puisque les abus sexuels sont malheureusement fréquents. En 2015, le Canada a répertorié 21 500 agressions sexuelles dénoncées, tous âges confondus (Bergheul et Fernet, 2018). Comme le montre l'étude de Hébert et al. (2009), 21 % des femmes et 9 % des hommes ont été victimes de violences sexuelles pendant leur enfance au Québec et, de ces abus, 38 % en moyenne ont été vécus entre 12 et 18 ans. Dans la même étude, Hébert et al. (2009) proposent que la dénonciation plus rapide des femmes soit due à une socialisation différente, chose sur laquelle l'éducation sexuelle a une certaine influence. Également, la montée du sextage chez les adolescents et l'utilisation de médias numériques pour échanger des photos, vidéos et messages à connotation sexuelle sont une préoccupation grandissante, puisqu'elle peut mener à la cyberintimidation ainsi qu'à la création de matériel de pornographie juvénile (Desfachelles et Fortin, 2019) et qu'elle est intrinsèquement liée à la prévalence d'abus sexuels. Les victimes mineures sont de plus en plus nombreuses et cette progression augmente plus rapidement que chez les victimes majeures, soulignant le besoin d'interventions auprès des enfants et des adolescents (Ministère de la Sécurité publique, 2019).

1.4 Faible taux de participation des enseignants à l'éducation à la sexualité des élèves

Les enseignants sont les piliers sur lesquels repose la passation des contenus liés au programme d'éducation à la sexualité (MEQ, 2017), puisqu'ils ont le privilège d'entretenir une relation particulière avec les élèves (Virat, 2016). À ce jour, l'absence de données ne permet pas de connaître le nombre d'enseignants qui intègrent le programme d'éducation à la sexualité à leur planification annuelle. Par contre, une étude de Poulin et al.(2025) montre que les étudiants en enseignement au primaire semblent être de plus en plus enclins à planifier l'intégration de l'éducation à la sexualité dans leur enseignement. Malgré tout, ce programme semble poser un problème aux enseignants de manière assez généralisée, comme l'explique la Fédération autonome de l'enseignement (2019) :

les encadrements légaux et règlementaires ne mentionnent pas que les profs doivent dispenser les contenus obligatoires en éducation à la sexualité. [...] Pourquoi ne pas privilégier l'expertise des personnes diplômées en sexologie, en psychologie ou en soins infirmiers, par exemple? (Fédération autonome de l'enseignement, 2019)

Cet exemple de refus et de malaises n'est pas imputable uniquement aux préférences individuelles des enseignants, mais il est aussi présent au sein d'un syndicat qui les représente. Le malaise des enseignants n'est pas typiquement québécois, comme le montre une étude états-unienne qui montre les difficultés de cet enseignement, notamment par le manque de formation et de préparation des enseignants à donner les cours d'éducation à la sexualité (Preston, 2019). Une étude internationale mentionne que plusieurs facteurs individuels influencent le niveau d'aisance des enseignants à donner les cours d'éducation à la sexualité, entre autres : le genre, l'origine culturelle et la religion (Berger, 2011). Dans une étude tunisienne, Hrairi (2017) affirme également que les notions sexuelles entrant en opposition avec les valeurs sociales et religieuses peuvent influencer le malaise des enseignants à parler de sexualité avec les élèves. Néanmoins, le facteur le plus influent est

celui de la quantité de formation initiale par rapport aux notions d'éducation à la sexualité (Berger, 2011).

En somme, les enseignants sont les mieux placés pour donner le cours d'éducation à la sexualité (Virat, 2016). Le programme, mis à jour récemment, est construit sur la base des études montrant son importance pour les élèves (Otis et al., 2012). Une fois établi que les enseignants sont des personnes importantes dans l'éducation à la sexualité, il est intéressant de se questionner sur leur envie d'enseigner ces notions. Quel est le degré de motivation des enseignants du cours de Culture et citoyenneté québécoise à donner le programme d'éducation à la sexualité ? Les enseignants eux-mêmes doivent être interrogés pour connaître leur motivation à l'intégration des notions liées à l'éducation à la sexualité à ce nouveau cours qu'ils enseigneront. Il est important de mentionner que ceux qui donneront ces cours seront majoritairement sans formation spécifique à l'éducation à la sexualité, vu la nouveauté du programme de CCQ et l'absence de ces notions dans l'ancien programme d'Éthique et culture religieuse (ECR). Ceci n'est pas sans rappeler que de nombreux enseignants ont la responsabilité du cours de CCQ, qui remplace le cours d'ECR, sans qu'ils soient formés dans cette matière. Certaines régions du Québec n'offrent effectivement pas la formation universitaire pour ce cours et les enseignants se retrouvent parfois à donner quelques cours d'Éthique et culture religieuse pour combler leur tâche. L'éducation à la sexualité s'ajoute donc à l'enseignement d'une matière qui est elle-même parfois méconnue de ceux qui l'enseignent. En effet, seules l'Université du Québec à Montréal et l'Université de Montréal offrent la formation du baccalauréat en enseignement secondaire, profil CCQ. Pour les enseignants qui souhaitent se former après une formation initiale dans une autre matière, l'Université Laval propose une maîtrise professionnelle en enseignement de CCQ.

D'autres universités québécoises offrent des cours dans le cadre de la formation en enseignement primaire. Malgré tout, l'offre de programme demeure limitée et cela donne de la crédibilité à l'idée que plusieurs enseignants de CCQ n'ont pas pu bénéficier d'une formation initiale dans cette matière.

CHAPITRE 2 – QUESTIONS DE RECHERCHE ET OBJECTIFS

2.1 Questions de recherche

Après avoir fait un bref survol de la documentation, il est possible d'en tirer le constat suivant : les programmes d'éducation à la sexualité mis en place au Québec sont conçus en fonction des besoins des élèves (Otis et al., 2012), mais ils semblent poser des difficultés d'opérationnalisation pour les enseignants. La question de recherche est donc la suivante :

- Quel est le niveau de motivation des enseignants à enseigner l'éducation à la sexualité dans le cadre du nouveau cours de Culture et citoyenneté québécoise?

Cette question générale de recherche se décline en deux sous-questions :

- Quels sont les facteurs qui influencent la motivation des enseignants à donner le cours d'éducation à la sexualité?
- Quels sont les types de motivation exprimés par les enseignants à donner le cours d'éducation à la sexualité?

Ces sous-questions sont fortement liées à la question principale, puisqu'elles permettent de comprendre les raisons qui expliquent la motivation des enseignants à enseigner les notions d'éducation à la sexualité. Une fois ces aspects couverts, il est possible d'orienter la recherche pour permettre une bonne compréhension des besoins réels de ces enseignants.

2.2 Objectifs

En fonction des questions précédemment formulées, voici l'objectif général de la présente recherche :

- Déterminer le niveau de motivation des enseignants à enseigner l'éducation à la sexualité dans le cadre du cours de Culture et citoyenneté québécoise.

Les sous-objectifs de la recherche sont les suivants :

- Déterminer les facteurs qui influencent la motivation des enseignants à donner le cours d'éducation à la sexualité.
- Décrire la motivation des enseignants à donner le cours d'éducation à la sexualité.

2.3 Pertinence du projet

Après avoir présenté la problématique, il est possible de constater la pertinence du projet. Sur le plan social, il y a tout lieu de croire que les élèves ayant accès à une éducation à la sexualité efficace et complète deviendront des citoyens sexuellement respectueux et épanouis. Les récents changements, qui rassemblent la majorité des notions sexuelles dans le cours de Culture et citoyenneté québécoise par rapport à l'approche interdisciplinaire précédente, illustrent que la meilleure façon de fournir une éducation à la sexualité aux élèves n'a pas encore été trouvée. C'est un sujet d'actualité et le questionnement des enseignants qui enseignent ou enseigneront ces notions est pertinent en ce moment, puisqu'il permet d'obtenir une première représentation de leurs motivations à donner le cours d'éducation à la sexualité.

Pour ce qui est de la pertinence scientifique, la nouveauté du programme explique un certain vide théorique et empirique. L'analyse centrée sur les enseignants proposée dans ce projet est, à notre connaissance, la première à être menée au Québec. Les résultats permettent donc d'apporter des éléments scientifiques nouveaux. Le travail s'inscrit dans une démarche d'enrichissement des connaissances quant à l'éducation à la sexualité, contribuant à ce que les élèves accèdent à la meilleure formation possible en ce domaine.

CHAPITRE 3 – CADRE THÉORIQUE

3.1 Introduction du chapitre

Le cadre théorique est organisé selon une certaine structure. D’abord, le concept de motivation est défini à l’aide la théorie de l’autodétermination. Suivent ensuite les concepts d’efficacité personnelle et de santé sexuelle. Le concept d’éducation à la sexualité est ensuite détaillé. Le chapitre se conclut par un aperçu des types de motivation et freins à l’enseignement de l’éducation à la sexualité.

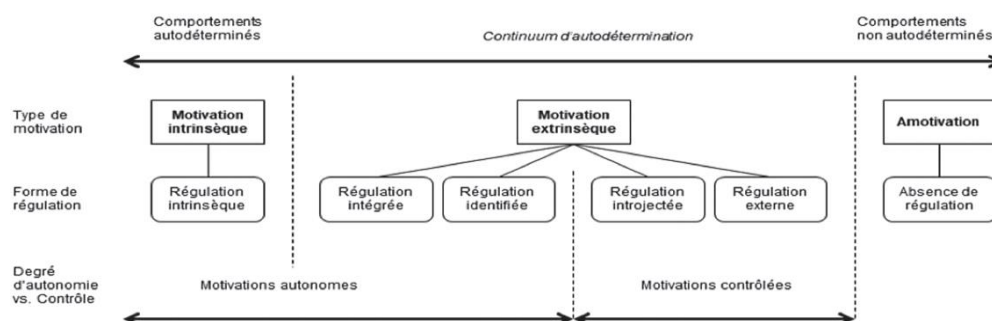
3.2 Motivation

La théorie de l’autodétermination élaborée par Deci et Ryan (2000) aborde la motivation des individus à atteindre certains objectifs. Cette théorie implique que la motivation est directement influencée par les besoins psychologiques suivants : le sentiment de compétence, d’autonomie et d’appartenance (Deci et Ryan, 2000). En effet, cette théorie suppose que la manière dont les individus conçoivent la motivation qu’ils ont pour leurs différents objectifs est d’une importance aussi grande que les objectifs eux-mêmes. Toujours selon la théorie de l’autodétermination, pour que les individus aient la motivation autodéterminée d’atteindre leurs objectifs, ils doivent avoir l’impression qu’ils en ont les capacités, qu’ils sont autonomes dans le chemin qu’ils empruntent pour atteindre leurs objectifs et ils doivent avoir le sentiment d’entretenir des relations riches et réciproques avec leur entourage (Deci et Ryan, 2000). Plus les besoins psychologiques de sentiment de compétence, d’autonomie et d’appartenance sont satisfaits, plus la motivation de l’individu est autonome et tend à être intrinsèque ou autodéterminée (Deci et Ryan, 2000 ; Sarrazin et al., 2011). Cette théorie est utilisée depuis des décennies pour mieux comprendre la

motivation des jeunes comme des adultes de façon générale et spécifiquement dans le milieu scolaire (Malboeuf-Hurtubise et al., 2021).

Ces trois besoins psychologiques influencent donc la qualité des types de motivation, s'échelonnant selon le continuum suivant.

Figure 2



Continuum de la motivation (Sarrazin et al., 2011), version traduite et simplifiée de l'original de Deci et Ryan (2000)

La motivation est idéalisée en une motivation intrinsèque, basée uniquement sur le plaisir procuré par la tâche en soi, jusqu'à l'absence totale de motivation pour ladite tâche. La motivation extrinsèque autonome correspond à une cohérence entre la tâche à accomplir et les valeurs de l'individu (régulation intégrée) ou à une cohérence entre la tâche et l'identité de l'individu (régulation identifiée). En passant du côté de la motivation contrôlée, il est possible d'identifier la motivation par peur ou culpabilité (régulation introjectée) ou la motivation déclenchée par les récompenses et les punitions (régulation externe). Au bout du continuum se trouve l'amotivation, c'est-à-dire l'absence de motivation. Selon Sarrazin (2011), la motivation contrôlée disparaît lorsque les éléments motivationnels externes

disparaissent et le comportement cesse. Dans une telle situation, le retrait d'un système de récompenses pour la réalisation d'une tâche donnée fait disparaître la motivation pour la tâche même si l'individu avait de prime abord une motivation plus intrinsèque.

En étudiant cette théorie en milieu scolaire, Paumier et Chanal (2018) ont déterminé qu'une motivation autodéterminée permet de s'engager de manière plus efficace dans une activité à l'école, autant pour les enseignants que pour les élèves.

Dans une étude sur l'atteinte des objectifs en éducation, Gokce (2010) propose l'idée que la motivation de la part des enseignants soit une des causes principales qui expliquent l'échec ou le succès de l'atteinte des objectifs scolaires, que ces objectifs soient imposés par le ministère ou la direction et qu'ils soient de nature éducative ou pédagogique. En effet, l'auteur de cet article y illustre qu'un lien fort existe entre une faible motivation de la part des enseignants et l'incapacité des écoles à atteindre les objectifs fixés. En effet, Gokce (2010) explique que les enseignants qui manquent de motivation à atteindre les objectifs patronaux ont moins de succès dans l'atteinte de ces objectifs. L'auteur souligne également que le manque de motivation des enseignants à atteindre les objectifs déterminés cache parfois des objectifs mal définis ou mal choisis pour le contexte. La responsabilité de l'atteinte des objectifs serait donc, selon cette même étude, partagée entre les enseignants et l'instance administrative qui impose le choix et la formulation des objectifs à atteindre par les enseignants et la direction. En utilisant la théorie de l'autodétermination pour expliquer cette situation, il est possible de faire un lien entre le besoin d'autonomie (Deci et Ryan, 2000) et le manque de motivation des enseignants qui se voient imposer un programme à enseigner.

3.3 Sentiment d'efficacité personnelle

Le sentiment d'efficacité personnelle est un concept qui fait référence à la perception d'un individu quant à ses capacités et compétences à maîtriser un apprentissage ou à accomplir une tâche donnée (Galand et Vanlede, 2004). La mesure de ce sentiment est liée à la motivation de l'individu à atteindre les objectifs fixés (Bandura et Schunk, 1981). Il a été montré par Galand et al. (2004) qu'un haut sentiment d'efficacité personnelle était lié à, entre autres, un choix de s'engager dans une tâche nouvelle qui apporte son lot de défis et la gestion du stress dans des situations hors des zones de confort comme celui qui peut être occasionné par l'imposition d'une tâche d'enseignement à la sexualité. Dans le contexte de cette étude, le sentiment d'efficacité personnelle est lié au sentiment d'avoir reçu la formation suffisante pour donner les notions à enseigner. En effet, si les enseignants sentent qu'ils ont eu accès à une formation adéquate et complète, il est possible que leur motivation à donner les notions d'éducation à la sexualité soit influencée de façon positive. Safourcade et Alava (2009) mentionnent que les situations de maîtrise active sont un facteur important qui influence le sentiment d'efficacité personnelle. Il est donc probable que le fait d'avoir des moments pour apprendre activement comment asseoir sa posture enseignante en lien avec les notions d'éducation à la sexualité ait une influence sur la motivation des enseignants.

3.4 Santé sexuelle

Si la place de l'éducation à la sexualité comporte plusieurs enjeux dans l'univers scolaire, il faut aussi tenir compte des enjeux liés à la sexualité en général. La sexualité comme concept très large est souvent centrée sur l'aspect génital et reproducteur (Hyde et al., 2010).

Simon et Furman (2010) englobent dans cette définition les relations émotionnelles et amoureuses que les adolescents peuvent avoir avec d'autres, mais aussi avec eux-mêmes.

Selon les auteurs, l'intimité émotionnelle est une composante de la sexualité dans le sens où une relation saine et sans violence influence la vie sexuelle des individus. Airton (2009) associe identité de genre et orientation sexuelle au concept de sexualité. De leur côté, Lambert et al. (2013) parlent de sexualité liée aux ITSS, au consentement et à la contraception. Un aperçu des écrits scientifiques sur le sujet permet de constater que la sexualité est un concept qui ratisse beaucoup plus large que la simple génitalité.

Une fois la sexualité assise comme un concept large, il est plus aisé de comprendre les différentes conceptions de la santé sexuelle.

D'un côté, Hyde et al. (2010) avancent dans une étude que la santé sexuelle est principalement comprise comme se résumant à l'utilisation du condom et d'autres contraceptifs. Selon ces auteurs, cette définition s'en veut essentiellement une de santé reproductive, puisque centrée sur la santé et la gestion des organes reproducteurs.

D'un autre côté, dans une analyse de l'évolution de la définition de la santé sexuelle faite par l'Organisation mondiale de la santé, Giami (2004) a observé une complexification de la définition pour inclure une vision de plus en plus large de la santé sexuelle. La définition la plus récente de l'Organisation mondiale de la santé (2000) est la suivante :

La santé sexuelle est l'expérience d'un processus continu de bien-être physique, psychologique et socioculturel concernant la sexualité. La santé sexuelle est fondée sur l'expression libre et responsable des capacités sexuelles qui renforcent le bien-être harmonieux personnel et social et enrichit la vie individuelle et sociale. Elle ne réside pas uniquement dans l'absence de dysfonction, de maladie ou d'infirmité. (p. 2)

Cette définition datée, mais toujours utilisée, inclut les concepts de bien-être physique, psychologique et socioculturel, impliquant de facto que la définition de santé sexuelle

dépasse le cadre reproductif évoqué par Hyde et al. (2010). Le lien étroit entre la santé sexuelle, la santé globale, la santé émotionnelle et la capacité à reconnaître son identité sexuelle a été montré par Berger et ses collègues (2011). Les mêmes auteurs affirment alors que l'éducation à la sexualité inclut trois dimensions : la dimension biologique, sociale et psychologique (Berger, 2011). Par ailleurs, les Canadiens d'âge adulte affirment à 85 % qu'une meilleure santé sexuelle affecte positivement la santé en général et leur bien-être (Milhausen et McKay, 2019), ce qui renforce l'idée que la santé sexuelle dépasse la simple génitalité.

3.5 Éducation à la sexualité

L'éducation à la sexualité fait partie des « éducations à », c'est-à-dire une éducation liée à des valeurs qui veulent être inculquées à la population par le gouvernement (Fabre, 2018; Lange et al., 2024) et conçue de manière transversale dans le système scolaire québécois, c'est-à-dire décloisonnée d'une matière disciplinaire (Lebrun et al., 2019). L'objectif des « éducations à » est de modifier les comportements en fonction d'une réalité changeante et de mener les élèves à agir différemment en dehors du cadre scolaire à long terme (Lebrun et al., 2019). L'intention est de montrer aux élèves des aspects et compétences de la vraie vie, ce qui est fait à travers les *Domaines généraux de formation* (Hasni et al., 2016). Les « éducations à » créent « une nouvelle relation aux savoirs scientifiques : ceux-ci ne peuvent plus être des savoirs académiques neutres, dissociés de tous contextes et qu'il suffirait de transposer dans le cadre des disciplines scolaires habituelles » (Lange et Victor, 2006, p. 95).

Dans le cas des éducations à la santé, les savoirs abordés vont donc relever de l'école, de la société, mais aussi de la sphère familiale et privée (Poggi et al., 2009).

L'éducation à la santé sexuelle est ainsi sous la responsabilité partagée des individus et du gouvernement (Gokce, 2010). C'est donc en partie à la sphère familiale de veiller à l'éducation à la sexualité des jeunes et en partie aux institutions publiques, telles que les écoles. Les discussions entre les parents et les enfants autour du thème de la sexualité sont efficaces à différents niveaux (Hyde et al., 2010). En effet, selon une étude de Hyde et al. (2010), le fait que l'enfant soit à l'aise ou non à discuter du sujet avec ses parents influence directement la portée du discours que les parents véhiculent. Particulièrement en ce qui a trait aux violences sexuelles, les adolescents rapportent que les parents sont une source d'informations centrale (Bergeron et al., 2020; Julien et Bergeron, 2022). Dans le même ordre d'idées, ces auteurs citent qu'une incapacité à être explicite de la part des adultes crée un malaise chez les enfants. En effet, lorsqu'un adulte est hésitant ou mal à l'aise avec certains mots ou concepts, les enfants reçoivent le signal que le sujet de la discussion est source de gêne ou de stress. Les efforts pour avoir une conversation ouverte, explicite et franche sur le sujet de la sexualité avec ses enfants ne sont donc pas efficaces si le parent éprouve une gêne à utiliser les bons mots et les concepts explicitement liés à la sexualité. Les auteurs concluent donc qu'un malaise vécu tant chez l'enfant que chez le parent diminue grandement l'efficacité de la discussion que la famille essaie d'avoir autour de la sexualité. Hrairi (2017) affirme dans une étude tunisienne que le tabou entourant la sexualité a un impact négatif quant à la connaissance de leur corps, des ITSS et des moyens de contraception chez les adolescents, puisque les adolescents n'obtiennent pas d'information à ce sujet dans leur famille ni avec leurs amis.

Pour ce qui est de l'éducation à la sexualité faite par les écoles, Dupras et Rousseau (2007) mettent l'accent sur le fait que les intervenants doivent axer explicitement leurs

enseignements sur le savoir-être, savoir quoi faire et savoir comment le faire (Dupras et Rousseau, 2007). Toujours selon cette étude, les intervenants du milieu scolaire doivent réfléchir entre eux aux comportements sexuels problématiques ou adéquats et trouver ensemble des manières d'influencer positivement ces comportements. Les enseignants ont un rôle privilégié dans l'éducation à la sexualité des adolescents (Preston, 2019). Selon l'étude de Preston (2019), les enseignants ont le pouvoir de modeler la vision de la sexualité des jeunes, de diminuer l'importance de certains concepts ou de donner une nouvelle place à un autre dans la conception générale de la sexualité de leurs élèves. C'est pour cette raison que l'éducation à la sexualité a une grande importance dans le développement des adolescents. La conception de l'éducation à la sexualité dans la grande famille des *éducations à*, selon Lange et ses collaborateurs (2024), lui donne un statut multidimensionnel et réitère sa place dans la formation des adolescents.

3.6 Types de motivation et freins à l'enseignement de l'éducation à la sexualité

Tout d'abord, lorsqu'un enseignement nouveau fait son apparition dans le parcours scolaire des élèves, les enseignants qui doivent prodiguer cet enseignement peuvent être déstabilisés de nombreuses façons (M. Bouchard et al., 2020). Entre autres, la complexité du sujet et le rythme des modifications faites au programme vont influencer la manière dont l'enseignement sera donné (M. Bouchard et al., 2020). L'éducation à la sexualité étant complexe et mouvante, il est normal que la motivation des enseignants à enseigner ce contenu en soit affectée. En effet, les sujets épineux, tels que la sexualité, sont souvent évités par les enseignants qui accusent le manque de temps, la crainte de la réaction des élèves ou la faiblesse de la formation par rapport aux contenus ainsi qu'à la façon de les enseigner (Savenije et al., 2019). Hren (2020) avance que, même dans un cas où les enseignants sont

d'accord avec le sujet délicat qui sera enseigné, ils sentent le besoin de se protéger en faisant approuver leurs choix pédagogiques par leurs supérieurs ou un conseil de parents. Par exemple, aux États-Unis, les différents partis politiques et organisations débattent à l'heure actuelle de la pertinence ou non d'aborder des sujets comme l'homosexualité ou la transidentité dans les écoles et ce combat d'idées met les enseignants dans une position délicate (Dauple, 2022). Plus près de nous, un article de La Presse relate l'inconfort du Parti Québécois face à certaines notions du programme d'éducation à la sexualité, particulièrement les aspects liés à l'identité de genre (Pilion-Larose, 2023).

En sondant les enseignants tunisiens, Hrairi (2017) montre que, dans 96% des cas, la dimension biologique est la plus importante et celle sur laquelle les enseignants passent presque tout le temps disponible, que ce soit les enseignants de sciences au secondaire ou les généralistes du primaire. La raison qui semble motiver le choix de ces enseignants tunisiens est religieuse. En effet, l'étude explique que l'utilisation de termes scientifiques permet aux enseignants de parler de sexualité aux élèves de manière neutre, sans entrer en contradiction avec leurs conceptions religieuses. Si les enseignants acquiescent au fait que l'éducation sexuelle est importante pour le développement émotionnel et relationnel des enfants, les recherches (Abdelli et Clément, 2016 ; Hrairi, 2017) concluent malgré tout que le fait d'appartenir à une communauté religieuse forte influence directement le niveau d'aisance des enseignants par rapport à l'éducation à la sexualité ainsi que leur inclinaison à le donner. Une crainte de froisser les croyances religieuses chez les élèves de leur classe peut également freiner l'initiative des enseignants (Shelton et al., 2019). Il est possible que cette crainte soit fondée sur des préjugés ou des stéréotypes envers les communautés racisées. Cela soulève un autre enjeu qui influence la motivation des enseignants à donner les notions d'éducation à la

sexualité; les biais stéréotypés des enseignants ne se limitent pas aux notions spécifiques à enseigner et peuvent être bien plus larges.

Un autre frein important à considérer est la lourdeur de la tâche des enseignants. La question de l'autonomie professionnelle des enseignants au Québec est délicate et doit régulièrement être étudiée pour assurer sa protection (Jeffrey, 2021). Dans une étude qualitative liée aux changements et aux modifications des tâches, Ballet et Kelchtermans (2008) trouvent plusieurs pistes de réflexion quant aux raisons qui motivent la réticence des enseignants à changer leurs pratiques et à ajouter d'autres notions à leur programme. Entre autres, selon l'étude de Ballet et Kelchtermans (2008), le fait qu'un programme change pour un autre, sans relever d'une décision prise de façon autonome par les enseignants, peut brimer leur sentiment d'autonomie professionnelle. Hébert et ses collaborateurs (2009) ont aussi montré que les responsables des activités d'éducation à la sexualité avaient tendance à choisir des activités plus simples et plus efficaces à planifier et organiser pour alléger la préparation des activités. La rapidité à laquelle s'enchaînent les demandes administratives est une source de stress importante. Certains enseignants sont d'avis que les améliorations sont réalisées dans le but de fournir la meilleure éducation possible aux élèves et sont d'accord avec la présence de l'éducation à la sexualité dans le cadre scolaire, mais ces améliorations sont néanmoins une source de stress importante.

Les enseignants plus jeunes et en début de carrière sont plus enclins à accorder une grande importance à l'éducation à la sexualité inclusive malgré les défis de cet enseignement (Shelton et al., 2019). Par ailleurs, les enseignants qui travaillent aux modifications de leur programme sont mus par un sentiment de solidarité professionnelle : ils ne veulent pas profiter du travail de leurs collègues ni que ceux-ci souffrent de leur manque de travail

(Ballet et Kelchtermans, 2008). La même étude montre que, pour continuer à se percevoir comme étant de bons enseignants, ces derniers peuvent difficilement refuser de changer leur pratique, en particulier lorsqu'ils sont convaincus que les changements sont bénéfiques aux élèves. Les enseignants n'ont pas une motivation intrinsèque à adapter leurs pratiques, ils le font par obligation. Cela mène à une résilience moindre et à une moins bonne capacité de la part des enseignants à s'adapter aux changements nécessaires à l'implantation d'un nouveau programme (Ainsworth et Oldfield, 2019).

Lorsque les enseignants doivent adapter leur programme, il a été montré que la concordance entre leurs propres croyances et les valeurs véhiculées par l'enseignement influence leur motivation à effectuer des changements (Ainsworth et Oldfield, 2019). La même étude montre également que le soutien moral de la part de la direction est crucial pour soutenir la résilience des enseignants dans les changements qu'ils doivent apporter. Lorsque les enseignants sont formés aux enjeux sociaux tels que l'éducation à la sexualité durant leur formation initiale, ils sont plus confiants et enclins à donner ces cours par après (Shelton et al., 2019). De façon générale, Ainsworth et Oldfield (2019) concluent que le contexte général dans lequel l'enseignant travaille a une plus grande influence dans la résilience et l'adaptation des enseignants que les facteurs individuels propres à chaque enseignant.

3.7 Conclusion du chapitre

Un cadre théorique clair a été utilisé pour bien mettre en contexte l'intention de la présente étude. Pour bien comprendre les décisions méthodologiques et les résultats qui en découlent, il importe de saisir quelles postures théoriques ont été utilisées pour étudier la question de la motivation des enseignants à donner les notions d'éducation à la sexualité dans

le cadre du nouveau programme de CCQ. La théorie de l'autodétermination est un aspect théorique important, mais les freins spécifiques à la motivation des enseignants pour ces notions ont également influencé le choix des items utilisés dans le questionnaire de cette étude.

CHAPITRE 4 – MÉTHODOLOGIE

4.1 Introduction du chapitre

La section méthodologie de ce travail est structurée de la façon suivante : devis et choix méthodologique, échantillon, échelles de mesure, plan d'analyse des données et enjeux éthiques. Dans la section sur les échelles de mesure se trouve une description des divers questionnaires utilisés pour construire celui de la présente étude.

4.2 Devis et choix méthodologique

Le devis quantitatif de cette recherche descriptive est une enquête corrélationnelle. L'objectif de cette recherche est de dresser un portrait générique de la motivation des enseignants à prodiguer les cours d'éducation à la sexualité ; la méthodologie la plus appropriée est donc une approche quantitative (Karsenti et Savoie-Zajc, 2019). Le devis principalement descriptif permet de brosser un portrait précis d'une situation en recueillant plusieurs informations sur une situation relativement nouvelle et peu étudiée (Fortin et Gagnon, 2016). Les enseignants doivent ajuster leur planification annuelle en jonglant avec un nouveau programme qui contient maintenant l'éducation à la sexualité et la motivation de ces enseignants à inclure ces nouvelles notions n'a pas été étudiée avant cette étude. L'objectif de cette étude est de tracer un portrait général des caractéristiques globales de cette motivation dans le cadre d'une situation nouvelle et le devis descriptif est à propos dans ce genre de situation (Fortin et Gagnon, 2016). De plus, le devis est également exploratoire puisqu'il sert à étudier un phénomène nouveau, sur lequel aucune autre étude ne s'est penchée. En effet, le caractère de nouveauté entourant le programme de CCQ doit être considéré dans le choix du devis pour comprendre sa pertinence (Karsenti et Savoie-Zajc,

2019). En effet, vu l'objectif général de la présente recherche, il est pertinent de souhaiter interroger un grand nombre d'enseignants qui donnaient à l'époque le cours d'ECR et qui comptaient donner le cours de Culture et citoyenneté québécoise, donc les contenus d'éducation à la sexualité.

Selon Karsenti et Savoie-Zajc (2019) et Fortin et Gagnon (2016), on peut aussi considérer que le devis est en partie descriptif corrélationnel. Puisque la situation étudiée est peu connue, certains liens entre les variables sont encore inconnus des chercheurs et l'utilisation de la corrélation peut permettre d'établir clairement ces liens. C'est une façon de procéder qui correspond à la réalité de la présente recherche. Certaines analyses corrélationnelles sont réalisées dans l'objectif de vérifier la présence ou non de certains liens qui pourraient unir des variables. Idéalement, ce genre de devis est réalisé lorsque le nombre de participants est assez élevé (Gagnon et Fortin, 2016), ce qui n'est pas le cas dans le cadre de cette étude.

L'étude est transversale et n'a interrogé les enseignants qu'une seule fois ; les résultats récoltés n'ont pas été comparés à plusieurs temps de mesure. Grâce à des analyses statistiques, la recherche permet de dresser un portrait global de la situation à un moment précis, c'est-à-dire lors de la première année de la mise en place du nouveau programme de CCQ (Karsenti et Savoie-Zajc, 2019). Une approche quantitative a rendu possible la collecte de données descriptives de la population nécessaires à l'interprétation des résultats statistiques.

L'étude est empirique, puisqu'elle s'ancre dans la pratique et qu'elle se base sur des données collectées sur le terrain pour déterminer les résultats (Gagnon et Fortin, 2016).

Finalement, puisqu'il s'agit d'une des premières recherches sur ce sujet, l'intention est d'identifier les différents aspects qui caractérisent les enseignants donnant ou non le programme d'éducation à la sexualité. Le type de devis descriptif étant le principal de cette étude, il permet de tracer un portrait général de la situation, tout en considérant un volet corrélationnel qui tient compte de la nouveauté du programme et du besoin d'explorer la problématique.

4.3 Échantillon

Dans le contexte de cette étude, un échantillonnage par convenance a permis de récolter les données de façon non probabiliste et volontaire. Dans le but de mesurer le degré de motivation des enseignants qui allaient donner les notions d'éducation à la sexualité dans le cadre du cours de CCQ de façon globale et générale, il a été préférable de réaliser une collecte de données par convenance. L'échantillon est donc composé de 47 participants, ce qui est plus restreint que les études similaires qui ont été réalisées précédemment (Eyal et Roth, 2011 ; Roth et al., 2007).

De nombreux efforts de recrutement ont été réalisés sans réussir à atteindre un plus grand nombre de participants. Au moyen du courriel et des réseaux professionnels, les enseignants ont été invités à participer à l'étude. Les centres de services scolaires de l'Outaouais ont été ciblés par proximité, mais notre demande de partenariat a été refusée. Des centres de services scolaires de la région du grand Montréal ont aussi été sollicités, puisqu'ils représentent une population importante, mais les demandes de partenariat ont aussi été refusées. Après une recherche minutieuse sur les sites web de toutes les écoles d'une dizaine de centres de services scolaires répartis dans la province, une liste des enseignants de CCQ a été établie et un courriel leur a été envoyé pour les inviter à participer. Cet effort de recherche

pour identifier les enseignants de CCQ a été parsemé d’embûches puisque ce ne sont pas toutes les écoles qui fournissent une liste de leur personnel et seule une partie de celles qui le font précise le champ d’enseignement des enseignants. Souvent, un seul champ était associé au nom des enseignants, même s’il est possible qu’un même enseignant enseigne plus d’une matière.

Par ailleurs, une professeure de l’UQAM enseignant aux futurs enseignants de CCQ a accepté de partager l’étude avec ses étudiants. Ultimement, une petite quantité d’enseignants a été contactée par courriel puisque l’identification de ceux qui enseignent CCQ a été très ardue. Une fois contactés par courriel, les enseignants étaient libres de choisir de remplir le questionnaire ou non.

L’administration du questionnaire a été faite de manière numérique grâce à l’outil LimeSurvey, disponible à l’UQO, sur une période de 8 mois. Souhaitant laisser le temps aux enseignants de commencer leur année scolaire, tout en recueillant le plus tôt possible leurs réactions par rapport à l’introduction du nouveau programme à l’éducation à la sexualité dans le cours de CCQ, le mois d’octobre 2023 a été ciblé comme moment idéal pour débiter la collecte et les efforts de recrutement se sont échelonnés jusqu’en mars 2024.

L’échantillon de participants ayant pris part à l’étude est constitué de 47 enseignants qui ont rempli le questionnaire complètement ou partiellement. Sur les 42 questionnaires entièrement complétés, 30 l’étaient par des femmes et 12 par des hommes. Ce sont ces questionnaires qui ont été utilisés pour les analyses statistiques puisque les questionnaires incomplets ne pouvaient pas être utilisés de façon fiable. Les enseignants questionnés étaient âgés de 26 à 52 ans.

4.4 Échelles de mesure

L'outil utilisé pour la collecte de données est un questionnaire. Il a été construit à l'aide de trois questionnaires existants auxquels une section a été ajoutée pour répondre aux besoins précis de cette étude. Le questionnaire utilisé est essentiellement basé sur des questions à échelles de Likert en nous appuyant sur des travaux recensés. Une version du questionnaire final est disponible en appendice (Appendice 2).

Une étape de validation du questionnaire final a été faite pour en assurer la validité et la fiabilité. En nous inspirant de l'étude de Bédard et ses collaborateurs (2013), nous avons utilisé une méthode de validation pour vérifier l'homogénéité du questionnaire : une relecture du questionnaire par deux professeurs spécialisés en recherche quantitative, puis une ronde d'administration du questionnaire à trois enseignants qui avaient le profil de participants potentiels à l'étude (Zheng et al., 2016). En modifiant le questionnaire à chaque étape et en vérifiant que les items n'étaient ni redondants, ni confus, ni impertinents, la version finale du questionnaire a été déterminée comme étant assez solide pour en tirer des conclusions scientifiques. Le choix des questionnaires qui ont servi de base pour la construction du questionnaire final de cette étude est justifié en Appendice 1.

4.4.1 Questionnaire : Biohead-Citizen

Le premier questionnaire, Biohead-Citizen, utilisé par Abdelli et Clément (2016), a servi à construire la section du questionnaire portant sur les notions de l'éducation à la sexualité. Ce questionnaire comprend 120 items, dont 24 sur l'éducation à la sexualité, mesurés avec une échelle de Likert inversée en cinq points allant de 1 (Tout à fait d'accord) à (Pas du tout d'accord). Certains items ont été modifiés ou fusionnés pour assurer une

cohérence dans la formulation des questions dans l'ensemble du questionnaire. Un total de 19 items se trouve dans cette section du questionnaire final. Voici un exemple d'item : « Les aspects psychologiques et sociaux de l'éducation à la sexualité devraient être enseignés principalement par les enseignants de biologie ». Ces items sont mesurés avec une échelle de Likert en cinq points allant de 1 (Tout à fait d'accord) à 5 (Pas du tout d'accord). D'autres items demandent aux participants de choisir une tranche d'âge appropriée pour les élèves recevant des notions d'enseignement selon un sujet précis. Voici un exemple de ces items « Selon vous, à quel âge les thèmes suivants doivent-ils être abordés pour la première fois dans l'enseignement, par les enseignants.e.s? L'avortement. » Ces items sont mesurés en utilisant les choix de réponses suivants : moins de 6 ans, entre 6 et 11 ans, entre 12 et 15 ans, après 15 ans, jamais dans le contexte scolaire. La section du questionnaire final qui se base sur ces items permet d'évaluer le contexte dans lequel les enseignants jugent acceptable d'enseigner différentes notions d'éducation à la sexualité en fonction d'éléments clés comme l'âge, le titre professionnel des adultes responsables de l'éducation à la sexualité et des notions précises à enseigner aux élèves. L'alpha de Cronbach est de ,142. C'est très faible et cela peut s'expliquer parce que les items demandent aux participants de se positionner sur des sujets très variés.

Par contre, l'alpha de Cronbach de la sous-section de ce questionnaire portant sur la perception de l'âge approprié pour parler de plusieurs exemples de sujet en classe est de ,752, ce qui est suffisamment fiable pour en tirer des résultats intéressants. Puisque ces éléments sont similaires et portent sur la même facette du sujet, il demeure pertinent de l'utiliser dans ce travail de recherche.

4.4.2 Questionnaire : Physician Teaching Motivation Questionnaire

Le deuxième questionnaire utilisé, le Physician Teaching Motivation Questionnaire, est celui de Dybowski et Harendza (2015). Il a servi à développer la section du questionnaire final portant sur la motivation. Ce questionnaire a été conçu pour étudier la motivation des médecins à effectuer une tâche d'enseignement dans le cadre de leur métier, il a donc été adapté pour la présente étude. Le questionnaire original contient 18 items et 13 ont été intégrés au questionnaire final. Les items reliés à l'univers de la médecine explicitement ont été retirés du questionnaire et certains autres ont été modifiés pour se rapprocher des objectifs de la présente étude. Les items sont mesurés avec une échelle de Likert en cinq points allant de 1 (Tout à fait d'accord) à 5 (Pas du tout d'accord). Voici un exemple d'item : « C'est important pour moi de contribuer à former les élèves à devenir les meilleurs adultes possibles ». L'alpha de Cronbach dans cet échantillon est de ,741.

4.4.3 Questionnaire : Workplace Climate Questionnaire

Le troisième questionnaire utilisé est celui de Kirby et ses collaborateurs (2003) et il a servi à concevoir la section du questionnaire final portant sur la perception de la lourdeur de la tâche et le sentiment de soutien de la direction. Le questionnaire, nommé Workplace Climate Questionnaire, contient 40 items mesurés avec une échelle de Likert en cinq points allant de 1 (Tout à fait d'accord) à 5 (Pas du tout d'accord). Pour le questionnaire final, trois dimensions ont été sélectionnées parce qu'elles mesuraient des éléments pertinents pour cette étude. Il s'agit des sous-dimensions suivantes: *Choice-independence scale*, *Workload scale*, *Good supervision scale*. Chacune d'elle contient 5 items. Voici un exemple d'item traduit :

«La direction fait un effort réel pour comprendre les difficultés vécues par les employés.e.s dans le cadre de leur travail ». L'alpha de Cronbach dans cet échantillon est de ,854.

4.4.4 Questions créées pour cette étude

Pour les besoins spécifiques de cette étude, 10 items ont été composés et ajoutés au questionnaire final. Ces items étaient principalement d'ordre sociodémographique et avaient comme objectif de définir les caractéristiques des participants de l'étude. Ils couvraient les informations suivantes : genre, âge, niveau d'enseignement, années d'expérience, appartenance religieuse, formation par rapport à l'éducation à la sexualité. En plus des items classiques comme « Quel âge avez-vous? », des items portant sur la formation et le champ d'enseignement ont été ajoutés au questionnaire final comme « Quel est votre domaine de formation? ». Ces items ont été mesurés avec des choix de réponses correspondant à toutes les options possibles.

4.5 Plan d'analyse des données

Une fois les données collectées, l'alpha de Cronbach a été calculé afin d'assurer la cohérence du questionnaire et de ses différentes sections.

Les corrélations ont été utilisées dans cette étude pour répondre à l'objectif de décrire les liens entre les variables (Fortin et Gagnon, 2016). Dans le cadre de cette étude, le niveau de motivation des enseignants à enseigner les notions d'éducation à la sexualité dans le cadre du nouveau programme de CCQ est au centre des analyses statistiques. Ces corrélations ont donc permis de déterminer l'impact de plusieurs aspects sur la motivation des enseignants.

De plus, des tests *t* ont été utilisés pour tester les liens entre des sous-groupes de variables pour vérifier si la motivation des enseignants était influencée par une combinaison

de variables indépendantes. Des différences entre les hommes et les femmes, par exemple, ont été testées avec cet exercice statistique.

Des statistiques ont été produites pour décrire l'échantillon et pouvoir tracer les grandes lignes du portrait des enseignants de CCQ et de leur motivation à enseigner les notions d'éducation à la sexualité dans le cadre de leur cours.

L'analyse des données a été réalisée à l'aide de Jamovi 2.6.19.

4.6 Enjeux éthiques

Dans un contexte d'étude scientifique, il est important de considérer les enjeux éthiques qui peuvent se présenter à ceux qui choisissent de devenir participants. Le risque associé à la participation à cette étude était minime. Seul le thème de la sexualité, abordé dans le cadre de leur profession, pouvait causer une réaction négative chez les participants. Dans le but de contrôler le risque minimal imposé aux participants, et considérant que le sujet de la sexualité peut être délicat malgré un effort de l'aborder avec bienveillance, des ressources psychologiques ont été fournies avec les questionnaires. De cette façon, les participants avaient des ressources externes et anonymes à portée de main si un besoin de parler leur venait en répondant au questionnaire.

De plus, nous avons choisi un nombre limité de questions par respect du temps des enseignants qui ont accepté de participer à l'étude. Les enseignants qui ont participé à l'étude se trouvaient dans une situation de surcharge en devant enseigner en plus de se familiariser graduellement avec les nouvelles informations qu'ils obtenaient sur le nouveau programme. Comme le mentionnent Karsenti et Savoie-Zajc (2011), il est nécessaire de respecter les participants et un effort de concision a été fait en ce sens.

4.7 Conclusion du chapitre

Malgré des enjeux de recrutement, la collecte de données a été faite en suivant un processus rigoureux. Le choix d'une approche descriptive et d'un devis quantitatif est cohérent avec l'objectif de l'étude. De plus, les questionnaires sélectionnés ont été choisis tant pour leur structure que leur approche face aux contenus étudiés. En effet, les items portant sur des thèmes similaires étaient rassemblés dans les questionnaires existants, ce qui a permis de recréer la même organisation par thème dans la version finale du questionnaire utilisé dans cette étude. La méthodologie de cette étude permet d'obtenir des résultats intéressants qui peuvent contribuer aux savoirs scientifiques sur la question de l'éducation à la sexualité.

CHAPITRE 5 – RÉSULTATS

5.1 Introduction au chapitre

Cette section discute des résultats obtenus à l'issue des analyses statistiques. Chaque section correspond à l'un des éléments influençant le niveau de motivation des enseignants à enseigner les notions d'éducation à la sexualité dans le cadre du nouveau programme de CCQ. Ils sont exploités dans l'ordre suivant : l'impact du soutien de la direction, le contexte de travail et la lourdeur de la tâche, la sensibilité des notions à enseigner, l'opinion des enseignants sur ces notions, leur formation, ainsi que les facteurs sociodémographiques des participants.

De façon générale, il est important de souligner le caractère exploratoire cette étude. La petitesse de l'échantillon et la nouveauté du sujet limitent les conclusions statistiques que l'analyse des résultats pourrait tirer des données recueillies. Tous les résultats suivants sont donc à observer avec prudence, considérant le contexte de l'étude. Il est également pertinent de mentionner que les numéros des items précisés ici font référence à l'appendice 2, qui est une version du questionnaire de l'étude sous forme de tableau avec les items numérotés.

5.2 Facteurs sociodémographiques

Afin de mieux comprendre les résultats, il est important de comprendre les facteurs sociodémographiques de la population qui a rempli le questionnaire. En effet, toutes les données récoltées doivent être interprétées en considérant les caractéristiques des individus qui ont choisi de participer à l'étude. Voici un tableau représentant l'échantillon.

Tableau 1*Caractéristiques sociodémographiques des participants*

Élément sociodémographique	<i>n</i>
Genre	
Femme	30
Homme	12
Formation initiale	
ECR	23
Autres	19
Niveau actuel d'enseignement	
Primaire	4
Secondaire	38
Âge moyen	37 ans

Note. N = 42 participants. ECR = Éthique et culture religieuse

Un test *t* pour échantillons indépendants a été effectué afin de comparer les scores de motivation à donner les cours d'éducation à la sexualité entre les femmes et les hommes. Les résultats du test *t* ont montré que la différence de moyenne entre les femmes ($M = 2,57$, $ET = 1,85$) et les hommes ($M = 2,83$, $ET = 1,85$) n'était pas statistiquement significative, $t(40) = -.42$, $p = ,68$.

Puisque le groupe des hommes est composé uniquement de 12 participants, ce petit nombre exerce probablement une certaine influence sur les résultats obtenus puisqu'il manque de puissance statistique pour détecter les différences entre les groupes. Un calcul de

puissance statistique a posteriori indique une taille d'effet de ($d = 0,20$), ce qui est suffisant pour détecter les différences entre les groupes.

Par ailleurs, la corrélation entre l'âge des participants et leur motivation à donner les notions d'éducation à la sexualité n'est pas significative ($r = ,267, p = ,087$). Ainsi, l'âge des enseignants n'influence pas leur motivation à enseigner les notions relatives à l'éducation à la sexualité.

5.3 Impact du soutien de la direction

Une corrélation a été effectuée entre le sentiment de soutien de la direction et la volonté d'enseigner les notions d'éducation à la sexualité. Les items 1 à 7 ont été utilisés pour cette analyse. Le score moyen obtenu est de 2,77 (ET = 1,22). Cette corrélation n'est pas significative ($r = ,275, p = ,078$). Ainsi, la puissance statistique n'est pas suffisante pour affirmer que le sentiment de soutien perçu par les enseignants de la part de leur direction influence leur envie de donner les notions d'éducation à la sexualité.

Lorsqu'une analyse spécifique se concentre sur l'item portant sur le sentiment que la direction apporterait son soutien en cas de réactions difficiles à gérer de la part d'un élève ou d'un parent (*Généralement, je sens que ma direction me soutient dans mon enseignement à l'éducation à la sexualité*) et l'item sur la motivation des enseignants à enseigner les notions d'éducation à la sexualité (*Vous êtes confiant.e à l'idée de donner les cours d'éducation à la sexualité*), la corrélation est de $r = ,377, p = ,014$. Cet aspect du soutien de la direction est donc particulièrement important. Les enseignants qui sentent que leur direction les soutiendrait en cas de conflit avec les élèves ou les parents rapportent une plus grande motivation à donner les notions d'éducation à la sexualité.

5.4 Contexte de travail et lourdeur de la tâche

Lorsqu'une corrélation est effectuée entre le contexte de travail et l'envie de donner les notions d'éducation à la sexualité, le lien qui en ressort est significatif avec un résultat de $r = ,452, p = ,003$. Les items 8 à 19 ont été utilisés pour l'analyse statistique sur le contexte de travail. Le score moyen obtenu est de 3,71 (ET = 1,02). Cela illustre qu'un milieu de travail où les tâches à effectuer sont en quantité jugée raisonnable et où l'enseignant a le temps de faire ce qui doit être accompli sans pression influence favorablement l'envie d'inclure l'enseignement des notions d'éducation à la sexualité à sa tâche.

5.5 Sensibilité des notions à enseigner

Les résultats montrent que l'âge approprié pour enseigner les différentes notions en matière de sexualité aux enfants est corrélé positivement à l'envie d'enseigner ces notions avec un résultat de $r = ,353, p = ,022$. Les items 47 à 58 ont été utilisés pour cette analyse statistiques. Le score moyen obtenu est de 2,68 (ET = 0,86). Les différentes notions ont été traitées sur un pied d'égalité, sans distinction. Ce résultat illustre que les enseignants qui croient que les notions doivent globalement être enseignées plus tard dans le parcours scolaire des enfants, soit entre 12 et 15 ans, sont généralement plus enclins à avoir envie de donner les cours d'éducation à la sexualité.

5.6 Opinion des enseignants sur l'éducation à la sexualité

Les analyses montrent qu'il y a une corrélation négative entre la croyance que les notions d'éducation à la sexualité devraient être enseignées par une personne autre qu'un enseignant et la motivation à enseigner des notions d'éducation à la sexualité ($r = - ,669, p = ,000$). L'item 67 a été utilisé pour cette analyse. Autrement dit, les enseignants qui jugent que

ce n'est pas le rôle d'une personne externe à l'école d'enseigner ces notions sont donc plus enclins à avoir envie de le faire.

5.7 Formation spécifique à l'enseignement des notions d'éducation à la sexualité

Le sentiment des enseignants d'avoir eu accès à la formation nécessaire pour donner les cours d'éducation à la sexualité, dans le cadre de leur formation initiale ou de leur formation continue, est corrélé de manière positive et significative à la motivation à enseigner ces notions : $r = ,566, p = ,000$. Les items 81 et 82 ont été utilisés pour cette analyse. Le score moyen obtenu est de 3,82 (ET = 1,70). Il s'agit donc d'une manifestation de l'importance du lien entre ces deux variables pour décrire la motivation des enseignants.

5.8 Perception d'intensité religieuse chez les élèves

Le lien entre la perception des enseignants quant à l'intensité religieuse des élèves et leur motivation à enseigner les notions d'éducation sexuelle n'est pas significatif ($r = -,144, p = ,364$). L'item 76 a été utilisé pour cette analyse. Ainsi, leur motivation à enseigner les notions d'éducation à la sexualité n'est pas influencée par la perception de l'intensité religieuse de leurs élèves.

5.9 Domaine de formation

Un test t pour échantillons indépendants a été effectué afin de comparer les scores de motivation à donner les cours d'éducation à la sexualité entre les participants ayant fait leur formation initiale en ECR, ou l'équivalent, et ceux ne l'ayant pas faite. L'item 71 a été utilisé

pour cette analyse. Les résultats du test t ont montré que la différence de moyenne entre les enseignants ayant reçu cette formation initiale, ou l'équivalent ($M = 2,95$, $ET = 1,94$), et ceux ne l'ayant pas reçue ($M = 2,30$, $ET = 1,69$) n'était pas statistiquement significative, $t(40) = 1,17$, $p = ,252$. Cela peut être expliqué par le fait que la formation initiale en ECR ne traitait pas d'éducation à la sexualité.

5.10 Années d'expérience

Des analyses de corrélation ont montré que l'expérience accumulée par les enseignants n'a pas de lien significatif avec leur envie d'enseigner les notions d'éducation à la sexualité ($r = -,229$, $p = ,144$). Cela montre que les enseignants ayant des dizaines d'années d'expérience et ceux venant tout juste de commencer leur carrière ne diffèrent pas significativement en matière de motivation à enseigner les notions d'éducation à la sexualité.

5.11 Motivation à enseigner

Le lien entre la motivation à enseigner en général et la motivation à enseigner spécifiquement les notions d'éducation à la sexualité a été testé à l'aide de corrélation. Les items 20 à 46 ont été utilisés pour cette analyse. Les motivations intrinsèque ($r = ,382$, $p = ,013$) et identifiée ($r = ,686$, $p = ,000$) à enseigner sont toutes deux corrélées de manière positive et significative à la motivation à enseigner les notions d'éducation à la sexualité. Pour la motivation intrinsèque, le score moyen obtenu est de 2,13 ($ET = 1,29$). Pour ce qui est de la motivation identifiée, le score moyen obtenu est de 1,74 ($ET = 0,81$). Au contraire, la motivation introjectée ($r = ,125$, $p = ,431$) et l'amotivation ($r = -,164$, $p = ,298$) ne sont pas corrélées de façon significative avec la motivation à enseigner les notions d'éducation à la

sexualité. Pour la motivation introjectée, le score moyen obtenu est de 3,57 (ET = 1,23). Pour l'amotivation, le score moyen obtenu est de 3,83 (ET = 1,43). Donc, les éléments motivationnels qui tendent vers la motivation autodéterminée sont corrélés à une motivation à enseigner les notions d'éducation à la sexualité alors que les éléments qui s'en éloignent n'y sont pas corrélés.

5.12 Besoins psychologiques des enseignants

Plusieurs corrélations ont été réalisées pour tester les liens entre les besoins des enseignants et leur motivation à enseigner les notions d'éducation à la sexualité. Les besoins d'autodétermination ($r = ,433, p = ,004$) et de compétence ($r = ,473, p = ,002$) sont corrélés significativement à l'item de la motivation à enseigner les notions d'éducation à la sexualité. Pour ce qui est du besoin d'autodétermination, le score moyen obtenu est de 2,85 (ET = 0,86). Pour le besoin de compétence, le score moyen obtenu est de 2,80 (ET = 0,98). En revanche, le besoin d'affiliation n'est pas corrélé à la motivation à enseigner les notions d'éducation à la sexualité ($r = ,060, p = ,705$). Pour ce besoin, le score moyen obtenu est de 1,96 (ET = 0,71). Cela signifie que le fait de se sentir appartenir à un groupe, à une équipe-école dans ce cas, n'a pas d'influence sur la motivation à dispenser des notions d'éducation à la sexualité.

CHAPITRE 6 – DISCUSSION

Le but de cette étude était de définir plus clairement ce qui influence la motivation des enseignants à donner les notions d'éducation à la sexualité. En effet, les différentes approches se sont succédé au fil des ans, mais, avec le nouveau programme de CCQ qui change la façon de faire encore une fois, c'est un bon moment pour étudier les différents éléments qui peuvent changer la motivation des enseignants. Après avoir analysé les résultats des réponses des participants, les résultats montrent que certains éléments auraient un impact sur les enseignants.

Tout d'abord, les *éducations à* sont une branche de l'éducation qu'il faut considérer comme étant distinctes de l'éducation par matière puisqu'elles ont une finalité différente (Audigier, 2012; Lange et al., 2024). Les questions socialement vives (QSV) que l'*éducation à* soulève sont liées à une adaptation aux changements sociaux et la pression pour les intégrer au programme scolaire vient souvent d'acteurs extérieurs à l'école même, comme les parents, les groupes d'intérêts ou les structures gouvernementales. Puisque les objectifs de l'éducation à la sexualité sont plus généraux que ceux des cours liés à des matières précises, il est possible qu'ils créent une certaine tension auprès des enseignants appelés à l'intégrer à leur cursus, tension qui s'explique par cette différence de finalité (Audigier, 2012). À titre d'exemple, enseigner comment accorder les adjectifs d'un groupe du nom en français est plus simple et s'appuie sur des règles précises alors qu'il est plus complexe d'enseigner comment reconnaître une relation amoureuse saine. C'est cette complexité qui rend les *éducations à* particulièrement délicates. Cette complexité se retrouve dans les résultats de ce projet qui montrent que le sujet de cette étude est vaste et complexe. En effet, la discussion suivante fait un lien entre les hypothèses initiales et les résultats obtenus.

6.1 Soutien de la direction

Dans la littérature existante, le soutien de la direction est identifié comme un facteur important de la motivation des enseignants à enseigner les notions liées à la sexualité (Audigier, 2012). Or, les résultats obtenus dans le cadre de cette étude montrent un lien non significatif entre ces variables. Tout d'abord, Hren (2020) avançait dans son étude, effectuée hors Québec, que le soutien de la direction rassurait les enseignants qui choisissaient d'aborder des éléments qui pourraient créer une certaine controverse chez les parents. Il faut garder en tête que les participants de son étude prenaient la décision d'aborder les sujets controversés en classe, contrairement aux enseignants québécois qui n'ont pas ce choix puisque les notions sont officiellement incluses dans le programme de CCQ (Boukhayatia, 2026). Cela leur accorde une légitimité officielle et un certain soutien de l'administration par rapport aux contenus puisqu'ils sont prescrits par le ministère. En ce sens, il est possible que les participants de la présente étude accordent peu d'importance au soutien de leur direction puisqu'il est implicitement accordé par le programme officiel. En revanche, lorsqu'il est question de soutien en cas de conflit précis avec un parent, les résultats de la présente étude indiquent une corrélation positive entre le soutien de la direction et la motivation des enseignants à donner les notions d'éducation à la sexualité. Les questions socialement vives, comme l'éducation à la sexualité, soulèvent des défis, particulièrement chez les jeunes enseignants (Chauvigné et Fabre, 2025), et l'encadrement par la direction fait partie des éléments qui semblent liés à la motivation des enseignants dans l'enseignement de ces questions. Les résultats montrent que les enseignants sentent un soutien général de l'administration dans leur passation du programme, mais qu'ils ont besoin de pouvoir compter sur un soutien accru lors d'interactions spécifiques avec des parents mécontents.

Selon Audigier (2012) le soutien de la direction en cas de problème influence la motivation des enseignants. Selon les résultats, c'est lorsque des conflits entre les enseignants et les parents apparaissent que les enseignants semblent avoir davantage besoin du soutien de leur direction.

6.2 Contexte de travail et lourdeur de la tâche

Les résultats de cette étude montrent qu'il y a un lien entre la lourdeur de la tâche quotidienne et l'envie de donner les notions d'éducation à la sexualité. En effet, plus les enseignants perçoivent la tâche comme lourde, moins ils sont motivés à enseigner ces notions. Selon Ballet et Kelchtermans (2008), les enseignants ne voient pas d'un mauvais œil l'ajout de ces notions au programme, mais ils mentionnent que la réorganisation des enseignements et le rajustement de la planification viennent avec leur lot de stress. Les nouveaux enseignants semblent d'ailleurs moins affectés par ce stress puisqu'ils sont constamment dans cet état, n'ayant pas encore leurs habitudes de travail cristallisées. Ils ne sentent donc pas de réelle différence à la suite de l'ajout de la matière du programme d'éducation à la sexualité à tout ce qu'ils doivent déjà construire à ce stade de leur carrière (Shelton et al., 2019). Pour ce qui est des enseignants chevronnés, ils doivent faire une refonte profonde de leur planification et de leurs activités pédagogiques dans le contexte québécois où le programme d'ECR change profondément pour laisser place au programme de CCQ. Il peut être supposé que ces enseignants vivent un certain stress et une charge mentale plus lourde associée au travail que cela représente. Ils doivent réorganiser leur quotidien en entier, ce qui est déjà une tâche lourde. Il n'est donc pas surprenant que ces résultats soient significatifs.

6.3 Sensibilité des notions à enseigner

Les études montrent que l'âge des élèves influence la motivation des enseignants à enseigner les notions d'éducation à la sexualité (Dupras et Rousseau, 2007, Hrairi, 2017)). Quand les jeunes passent de l'enfance à l'adolescence, leurs questions sont plus pointues et un certain malaise peut s'installer graduellement chez les jeunes et chez les enseignants (Dauple, 2022; Dupras et Rousseau, 2007). Les résultats de cette étude montrent qu'une tranche d'âge est jugée plus favorable à recevoir ce type d'enseignement : les jeunes de 12 à 15 ans. Dans le contexte du système scolaire québécois, il est possible de constater que les enseignants du primaire semblent moins à l'aise d'enseigner ces notions que ceux du secondaire. En effet, Audigier (2012) affirme que l'école primaire comporte plus de défis pour les *éducations à* que l'école secondaire. Effectivement, la maturité des élèves et leur capacité à être exposés à des sujets plus controversés se développent avec le temps et les enseignants sont donc plus à l'aise de les aborder lorsque les élèves quittent l'enfance pour l'adolescence. De plus, Audigier (2017) mentionne que les enseignants qui incluent les *éducations à* ont souvent tendance à le faire une fois que les connaissances académiques ou factuelles sont apprises et intégrées par les élèves. Il est probable que les enseignants du primaire aient l'impression que les élèves ne connaissent pas assez d'informations sur le concept de la sexualité pour avoir des discussions avec eux dans le cadre des cours de CCQ. C'est donc une hypothèse plausible que de dire que les enseignants pourraient préférer se limiter aux savoirs traditionnels pour les élèves du primaire.

6.4 Opinion personnelle des enseignants sur l'éducation à la sexualité

Sans surprise, les enseignants qui croient que l'enseignement de ces notions devrait être réservé à des intervenants externes n'ont pas envie de donner eux-mêmes ces cours. Conformément à ce que Hrairi (2017) mentionne dans son étude, il est donc possible d'extrapoler que le fait d'avoir de jeunes enfants devant soi rend la gêne des enseignants à enseigner l'éducation à la sexualité plus importante. Dans le contexte québécois où l'éducation à la sexualité était, jusqu'à tout récemment, prodiguée par les enseignants volontaires sporadiquement épaulés par des organismes communautaires et des employés professionnels du CSSS, les enseignants de CCQ vivent un changement important en ayant soudainement la tâche qui leur incombe. Il est possible que les enseignants n'aient pas eu le besoin d'enseigner ces notions auparavant et estiment que la tâche était bien remplie par les autres membres de la communauté éducative ou par les parents (Dupras et Rousseau, 2007). Ce changement fait écho aux résultats évoqués dans la section 6.2 qui stipulent que le changement important ajoute à la lourdeur de la tâche et freine la motivation des enseignants. Il est certain que les enseignants qui n'ont jamais eu à enseigner ces notions et qui ont l'impression que d'autres professionnels s'en chargeaient très bien avant le changement de programme peuvent vivre une moins grande motivation à voir s'ajouter ce pan de travail à leur tâche. Un des risques que les enseignants peuvent ressentir lorsqu'ils se lancent dans l'enseignement des QSV est la possibilité de réaction et de paroles violentes de la part des élèves (Corbel et Falaize, 2004). Les enseignants appréhendent des comportements difficiles à recadrer et parfois explosifs de leurs élèves et cette crainte les rebute à prendre en charge l'éducation à la sexualité, qu'ils considéraient comme extérieure à leur propre tâche. Cette crainte est un facteur qui influence la motivation des enseignants.

6.5 Formation

Selon toute logique, les enseignants qui ont eu accès à une formation, initiale ou continue, pour donner les cours d'éducation à la sexualité se sentent plus motivés à donner lesdits cours. Cette information est très importante à considérer puisque suivre ces formations spécifiques s'ajoute à la tâche des enseignants. Il faut donc que les enseignants trouvent du temps pour suivre ces formations, ce qui pourrait être exigeant pour eux (Ballet, 2008).

L'aspect multidimensionnel des *éducations à* soulève l'idée que la formation spécifique à enseigner les QSV aide les enseignants à aborder ces notions, particulièrement pour les nouveaux enseignants (Chauvigné et Fabre, 2025). En effet, Éthier et al. (2021) mentionnent qu'un programme d'une *éducation à* peut être enseigné de façon à développer la pensée critique et l'éducation à la citoyenneté des élèves, mais que certains enseignants peuvent aussi le faire d'une manière très théorique. Si les élèves doivent accepter les enseignements tels que formulés par l'enseignant et sans avoir à les comprendre ou à les mettre en relation avec leur vision du monde, ils passent à côté de l'objectif dudit programme. Il est donc important que les enseignants aient accès à une formation qui les outille à enseigner les QSV efficacement. Il est intéressant de faire un lien avec la notion d'efficacité personnelle. En effet, Galand et Vanlede (2004) ont souligné le lien entre la confiance qu'ont les individus d'être capable d'accomplir la tâche demandée et la motivation à accomplir ladite tâche. Il est probable que les enseignants qui ont eu une formation spécifique pour les préparer à enseigner les notions d'éducation à la sexualité se sentent plus confiants et qu'ils croient qu'ils seront capables de la faire adéquatement. Cela pourrait donc avoir un lien positif sur la motivation des enseignants à prodiguer ces notions. Le sentiment de compétence de la théorie de Deci et Ryan (2000) souligne également le lien entre le sentiment des individus

d'être capable d'accomplir une tâche et sa motivation à la faire. Les résultats de cette étude sont cohérents avec les postures théoriques avancées au départ.

En revanche, le lien entre la formation initiale de l'enseignement de l'ECR et la motivation à enseigner les notions d'éducation à la sexualité n'est pas significatif. En effet, les notions d'éducation à la sexualité ne faisaient pas partie de la formation initiale du cours d'ECR ; il faudra donc considérer que le nouveau baccalauréat en enseignement secondaire, concentration CCQ, inclura maintenant ces notions à la formation initiale des enseignants. Dupras et Rousseau (2007) mentionnent bien que le rôle des enseignants est crucial dans l'éducation à la sexualité des jeunes et il est probable que, pour les futurs enseignants, la motivation à donner les notions d'éducation à la sexualité en soit affectée positivement par la formation initiale en CCQ qui inclura cette formation spécifique.

Par rapport à la formation initiale et spécifique, il est intéressant de rappeler que, si cette recherche a pour sujet les enseignants de CCQ, les enseignants du cours de Science et technologie doivent aussi enseigner une partie des notions d'éducation à la sexualité ; principalement le côté biologique, hormonal et anatomique du sujet. Ce programme n'a pas été révisé depuis 2005 et il pourrait être actualisé pour offrir une approche plus globale de la sexualité (Boileau et al., 2025). Il serait intéressant de voir si la formation initiale ou spécifique de ces enseignants a un impact sur leur motivation à enseigner cette partie de leur matière. Éventuellement, il pourrait même y avoir une harmonisation des deux matières scolaires pour avoir une vision cohérente de l'éducation à la sexualité.

6.6 Facteurs sociodémographiques

Bien que rien n'indique particulièrement que les facteurs sociodémographiques soient liés à la motivation dans la littérature scientifique, il a semblé intéressant de tester certains liens dans le cadre de cette étude exploratoire. Malgré tout, les résultats ne sont pas significatifs. Shelton et ses collaborateurs (2019) avaient montré que les nouveaux enseignants étaient plus motivés à enseigner les notions d'éducation à la sexualité que les enseignants plus expérimentés. En effet, ceux qui enseignent selon une planification stable d'année en année auraient pu avoir moins envie de modifier ladite planification déjà en construction pour ajouter du nouveau contenu. Cependant, puisque le programme change et que tous devront s'adapter à l'ajout en même temps, il est possible de croire que l'expérience n'a pas d'effet sur notre échantillon étant donné le contexte du changement.

6.7 Perception d'intensité religieuse chez les élèves

La motivation à enseigner les notions d'éducation à la sexualité n'est pas influencée par la perception de l'intensité religieuse des élèves. C'est un constat qui se distingue de ce que la littérature avait établi comme lien. Si Preston (2019) affirme que les enseignants jouent un rôle important dans l'éducation à la sexualité des enfants, Abdelli et Clément (2016) mentionnaient que la perception de la religiosité des élèves pouvait influencer le niveau de motivation des enseignants à donner cet enseignement. Pourtant, les données collectées ne traduisent pas cette perception. En effet, la laïcité des écoles au Québec est mise de l'avant dans les décisions ministérielles concernant le milieu scolaire. La religion est résolument séparée de l'école québécoise, ce qui n'est pas nécessairement le cas ailleurs. Au

Québec, les enseignants ne semblent pas inquiets d'aborder des sujets controversés liés à des valeurs religieuses, puisque la laïcité sociale fait en sorte que les manifestations de ces valeurs ne sont généralement pas vécues publiquement. Même si les élèves adhèrent à un culte religieux à l'extérieur de l'école et que les enseignants le constatent en classe, cela ne semble pas influencer leur façon d'aborder leur enseignement des notions liées à l'éducation à la sexualité. C'est peut-être une explication qui clarifie le lien entre ces deux variables.

6.8 Motivation à enseigner

Sans surprise, le type de motivation pour l'enseignement en général influence significativement la motivation à donner les notions d'éducation à la sexualité. Les enseignants qui ont une motivation intrinsèque sont ceux qui aiment enseigner parce qu'ils éprouvent un réel plaisir à le faire. Il est possible de remarquer que la motivation intrinsèque pour l'enseignement en général est fortement liée à la motivation à enseigner les notions d'éducation à la sexualité. Deci et Ryan (2000) ont développé la théorie de l'autodétermination sur la motivation et il est tout à fait cohérent que cette étude trouve un lien positif entre les deux éléments. Puisque ces enseignants aiment déjà profondément enseigner, avec une motivation intrinsèque, il est possible de supposer que d'ajouter les notions d'éducation à la sexualité est vu de façon positive. C'est une autre facette de l'enseignement qui est profondément appréciée par ces enseignants ; c'est un nouveau défi accueilli avec une attitude positive par ces enseignants qui aiment l'acte d'enseigner, peu importe la matière. Pour ce qui est de la motivation identifiée, c'est-à-dire les enseignants qui sont motivés par leur emploi parce qu'ils s'identifient fondamentalement comme enseignants, les résultats montrent que plus elle est élevée, plus l'envie de donner les cours

d'éducation à la sexualité est élevée. Les enseignants qui ont une motivation identifiée, pour qui l'enseignement est quelque chose d'important pour eux, ont une motivation à enseigner en général qui est fortement et significativement liée à leur motivation à enseigner les notions d'éducation à la sexualité. L'étude de Deci et Ryan (2000) confirme ce lien dans la littérature et le questionnaire ayant servi d'inspiration à cette section du questionnaire montre la même conclusion (Dybowski et Harendza, 2015). On peut supposer que ces résultats s'expliquent parce que les enseignants sentent que leur emploi est très lié à leur identité et qu'ils sentent que c'est leur devoir d'ajouter ces notions à leur planification (Deci et Ryan, 2000). Ce sont possiblement des enseignants qui ont l'impression que c'est leur responsabilité que de donner cette éducation aux élèves et qui prennent à cœur de jouer correctement et complètement ce rôle dans la vie des jeunes.

Pour ce qui est des enseignants qui ont une motivation introjectée à enseigner, c'est-à-dire ceux qui se font pour éviter la culpabilité ou pour ressentir de la fierté à le faire, et ceux qui ont de l'amotivation, c'est-à-dire une absence de motivation pour l'enseignement, le lien entre leur motivation à enseigner en général et leur motivation à enseigner les notions d'éducation à la sexualité n'est pas significatif. Cette absence de lien peut être expliquée par la petite quantité d'enseignants dans l'échantillon de cette étude qui vivaient ce genre de motivation. Le lien statistique est difficilement généralisable. Il serait intéressant, pour pousser la recherche plus loin, d'avoir accès à un échantillon plus grand pour valider que l'absence de significativité est réelle et pas due à la petite quantité relative de participants. Outre la taille de l'échantillon, il est possible d'expliquer les résultats par le fait que ces enseignants n'ont pas de motivation en général pour leur travail ; il est possible que tout ce qui touche cette sphère de leur vie soit simplement dénué de motivation.

6.9 Besoins des enseignants

Les différents besoins des enseignants influencent la motivation à enseigner les notions d'éducation à la sexualité. Le premier besoin d'autodétermination (Deci et Ryan, 2000), c'est-à-dire le besoin de se sentir en contrôle de nos choix, est lié significativement à la motivation à enseigner les notions d'éducation à la sexualité. Si les enseignants sentent qu'ils ont une flexibilité dans la planification de leur enseignement et qu'ils peuvent choisir la façon et le moment où ils donnent ces notions, ils ont davantage envie de les enseigner. C'est une conclusion importante puisqu'elle fournit une clé pour motiver les enseignants. Rasmy et Karsenti (2016) soulignent également que le besoin d'autonomie a une place de choix dans les facteurs influençant la motivation. C'est donc possible de faire le lien entre le sentiment de contrôle que vivent les enseignants sur la façon d'enseigner et leur motivation à le faire. L'autonomie professionnelle des enseignants gagne à être valorisée pour favoriser la motivation des enseignants à donner les notions d'éducation à la sexualité.

Le deuxième besoin, celui de compétence, est également lié de façon significative à la motivation à enseigner les notions d'éducation à la sexualité. Il est donc important pour les enseignants de sentir qu'ils sont capables de donner ces cours et qu'ils ont toutes les habiletés nécessaires pour le faire correctement. C'est ici une autre piste intéressante pour stimuler la motivation des enseignants (Deci et Ryan, 2000 et Rasmy et Karsenti, 2016). Il est possible de faire un lien avec l'impact de la formation spécifique sur la motivation discutée dans la section 6.5 de ce mémoire. Ces deux liens sont cohérents puisque le fait d'avoir reçu une formation spécifique en lien avec l'éducation à la sexualité favorise logiquement le sentiment de compétence ; en étant formé, on peut se sentir plus compétent. La formation spécifique a

forcément un lien avec l'idée de se sentir compétent et tout cela peut avoir un impact positif sur la motivation.

Le troisième besoin, celui d'affiliation (Deci et Ryan, 2000), n'est pas relié significativement dans nos résultats à la motivation des enseignants à donner les cours d'éducation à la sexualité. Les raisons qui expliquent la faiblesse du lien entre les deux concepts sont peut-être reliées au fait que les enseignants de CCQ sont relativement peu nombreux dans les écoles. En effet, comme le département de CCQ ne compte que très peu d'enseignants par école, il est possible que l'importance du travail d'équipe et du soutien entre collègues soit moindre pour ces enseignants. Cela pourrait expliquer ces résultats. Une autre voie possible pour expliquer le tout est qu'il soit possible que la motivation à enseigner l'éducation à la sexualité d'un enseignant varie d'un groupe à l'autre, selon la relation qu'il a avec un groupe d'élèves spécifique.

Il pourrait être intéressant d'étudier le lien d'affiliation que les enseignants ont avec leurs élèves dans une étude ultérieure pour explorer ces pistes, tout en gardant en tête qu'il est possible que le lien entre les deux concepts soit tout simplement inexistant.

6.10 Implications pratiques

Si l'on cherche à se baser sur les résultats de cette étude pour déterminer des implications pratiques, il est possible de trouver quelques pistes de solution intéressantes pour stimuler la motivation des enseignants à enseigner les notions d'éducation à la sexualité dans le cadre du nouveau cours de CCQ. Tout d'abord, certains aspects relèvent de l'organisation administrative et structurelle du milieu scolaire tels que le soutien de la direction en cas de problème avec un élève ou un parent et le besoin d'autodétermination

dans la façon dont les notions sont intégrées à la planification annuelle des enseignants. Concrètement, les directions d'école doivent veiller à rassurer les enseignants par rapport au soutien moral qu'ils auraient en cas de dérapage. Malgré une protection légale des enseignants de CCQ (Maxwell et al., 2025), ce genre de soutien proximal fera une grande différence pour les enseignants. En effet, les contenus d'éducation à la sexualité sont encadrés par le programme ministériel officiel, ce qui protège l'enseignant contre un parent ou un élève qui trouveraient que les notions sont inappropriées et qui voudraient remettre en question la légitimité de certains enseignements. De plus, elles doivent laisser la flexibilité et la liberté aux enseignants de choisir la façon dont les cours seront construits. Puisque le cours de CCQ est nouveau, le matériel construit par les maisons d'édition n'était pas connu par les enseignants au moment de la collecte de données. Par contre, ces derniers s'attendaient à devoir mettre du temps et de l'énergie pour s'approprier le matériel disponible. De plus, les enseignants voudront peut-être modifier certaines activités pour les ajuster à leur style d'enseignement ou en créer d'autres complémentaires à certains thèmes. Il serait important que les enseignants soient soutenus dans leur appropriation et création de documents. Il est donc possible de faire le lien avec le concept de lourdeur de la tâche ; les directions d'établissement scolaire devront veiller à faire des ajustements de tâches pour que les enseignants ayant tout cela à faire ne soient pas submergés de travail et qu'ils aient le temps et l'énergie pour produire un travail de qualité.

De plus, la formation initiale en CCQ, incluant les notions d'éducation à la sexualité, aura assurément un impact sur la motivation des enseignants qui auront accès à ce baccalauréat. La présente étude a montré que la formation spécifique avait un impact sur la motivation des enseignants, c'est donc une perspective positive sur l'avenir que nous offre le

nouveau programme universitaire en CCQ. De plus, la formation continue sera une façon pour les enseignants déjà sur le terrain, de s'approprier graduellement les contenus en bénéficiant d'un encadrement rassurant. Ces formations seront disponibles dans les premières années de l'implantation du projet et offriront une occasion de mieux connaître et comprendre les différentes notions du programme de CCQ, incluant celles liées à l'éducation à la sexualité. Il est fort probable qu'une formation adéquate jouera positivement sur le besoin de compétence des enseignants et que cela ait un effet intéressant sur la motivation des enseignants. Éventuellement, les enseignants auront eu accès à une formation initiale en CCQ avant d'arriver dans les milieux scolaires, ce qui aura sans doute un effet positif sur leur sentiment de compétence.

6.11 Limites de la collecte de données

Il est important de reconnaître que la taille de l'échantillon est une limite importante de cette étude. Un total de seulement 47 questionnaires, dont 42 en intégralité, ont été remplis malgré des efforts répétés pour recruter des participants.

Plusieurs démarches ont été faites pour augmenter le recrutement. Des demandes directes de collaboration aux centres de services scolaires n'ont obtenu que des refus implicites ou explicites. Une recherche exhaustive sur les sites de toutes les écoles secondaires du CSSPO, CSSDM, CSSMV, CSSMB, CSSD, CSSCR et CSSDTL en plus de nombreuses écoles privées a été effectuée pour trouver le courriel des personnes donnant les enseignements des cours de CCQ. Un envoi courriel spécifique a été fait pour ces personnes ; le tout a obtenu un taux de réponse faible, mais suffisamment efficace pour permettre les débuts de la création d'une base de données. Par la suite, des publications sur divers groupes Facebook rassemblant des enseignants de CCQ et des enseignants en général ont été faites.

Cette stratégie a été la plus efficace puisqu'elle a permis de constituer une liste d'envois de quelques dizaines de courriels. Pour bonifier l'échantillon, un contact avec des professeurs universitaires qui enseignent aux futurs enseignants de CCQ a été tenté. Cela a permis de recevoir une réponse positive et le projet de recherche a été partagé à un groupe d'étudiants au baccalauréat, sous condition d'avoir déjà eu un contrat en milieu de travail ou un stage substantiel. L'ajout d'enseignants qui sont encore en formation, mais ayant déjà une certaine expérience en milieu scolaire, a permis de bonifier les données collectées. Il est certain que ces individus avaient une expérience de travail limitée et cela peut avoir eu un impact sur les résultats. De plus, tout au long de la collecte de données, une tentative de partager le questionnaire de bouche à oreille a été faite de façon continue sous forme d'échantillonnage boule de neige.

Malgré tout, le nombre de participants n'a pas atteint les objectifs initiaux. Toutefois, les données collectées permettent de procéder à des analyses descriptives pertinentes qu'il faut analyser avec prudence et en n'oubliant pas la petite taille de l'échantillon. La puissance statistique est acceptable pour les analyses corrélationnelles simples qui ont été mises de l'avant dans cette recherche, mais elle demeure limitée. Si les conclusions soulevées dans des recherches doivent toujours être interprétées avec prudence, il est important de souligner que la présente étude a une limite importante quant à la taille de son échantillon et qu'il faut en lire les conclusions en la gardant en tête.

CONCLUSION

En conclusion, l'éducation à la sexualité est un sujet délicat depuis son intégration au programme scolaire du Québec. Les notions à enseigner, la façon dont le sujet est amené aux élèves et le contexte dans lequel les élèves vont recevoir l'enseignement sont autant de particularités qui influencent l'efficacité de l'enseignement de ces notions. Le programme scolaire change et évolue en souhaitant constamment s'améliorer. Il est sain de chercher à trouver la meilleure façon de faire en fonction de la société qui évolue et l'apparition du cours de CCQ dans les écoles primaires et secondaires du Québec contribuera sans doute à offrir la meilleure éducation possible.

Ce mémoire a étudié plusieurs facteurs qui pouvaient influencer la motivation des enseignants à donner les notions d'éducation à la sexualité dans le cadre du nouveau cours de CCQ. Il a montré que la formation spécifique a une influence significative sur la motivation des enseignants à donner les notions d'éducation à la sexualité. Cela est sans doute lié au besoin de compétence ressenti par les enseignants. Également, l'impact de la perception du milieu de travail a un lien significatif avec la motivation avec des enseignants. En effet, les milieux où la charge de travail est jugée raisonnable par les enseignants ont une influence positive sur leur motivation. Par rapport au milieu de travail, le temps disponible pour s'approprier le matériel est aussi un facteur d'influence significatif qui affecte positivement la motivation des enseignants. De plus, l'opinion des enseignants qui estiment qu'il fait partie de leur rôle d'enseigner les notions d'éducation à la sexualité influence aussi leur motivation à prodiguer ces enseignements. Pour ce qui est des différents types de motivation, ce sont les motivations intrinsèque et identifiée qui sont les plus fortement corrélées à la motivation de

donner les notions d'éducation à la sexualité. À l'inverse, la motivation introjetée et l'amotivation n'ont pas le lien significatif avec la motivation à donner les notions d'éducation à la sexualité. Du côté des besoins psychologiques, ce sont les besoins d'autonomie et de compétence qui ont une influence positive sur la motivation des enseignants.

Si le type de motivation et l'opinion des enseignants sont des facteurs individuels, il est intéressant de noter que la formation, le milieu de travail et la rencontre de différents besoins sont des facteurs structurels sur lesquels le système scolaire a un certain contrôle. Il serait donc tout à fait possible pour les écoles d'ajuster leur façon de faire pour avoir un impact positif sur la motivation des enseignants à ajouter les notions d'éducation à la sexualité à leur tâche. Dans un contexte où le système scolaire brille souvent par ses limites et ses difficultés, il est rassurant de savoir qu'il est possible pour les décideurs du milieu de faire différemment pour faciliter la tâche aux enseignants et, ainsi, veiller à offrir une éducation à la sexualité de qualité aux élèves.

Il est important que l'établissement de l'école québécoise cherche à fournir aux élèves un accès à l'éducation à la sexualité équivalent pour tous. Cela permet de présenter les informations équitablement à tous les élèves qui passent par le système d'éducation. Malgré les réactions et les commentaires que la société peut avoir, il est essentiel de persévérer puisque l'école a une responsabilité envers les jeunes.

Le programme de CCQ sera sans doute amené à évoluer et à se perfectionner, mais même le meilleur programme au monde doit être porté par des enseignants motivés pour qu'il ait l'efficacité escomptée. Nous questionner sur la motivation des enseignants à donner

les notions d'éducation à la sexualité dans le cadre du cours de CCQ nous permettra, en tant qu'institution scolaire, de veiller à ce que les élèves aient accès aux apprentissages souhaités. Si la motivation est un concept complexe, il est d'autant plus important de l'étudier rigoureusement dans le contexte de l'éducation à la sexualité pour veiller au bien-être de tous les Québécois et Québécoises.

Appendice 1 – Justification du questionnaire

- Le lien entre l'appartenance religieuse des enseignants et leur niveau d'implication dans la communauté religieuse a été abordé par des études sur l'éducation à la sexualité qui ont eu lieu en France, en Tunisie, au Maroc et en Algérie avec le questionnaire BIOHEAD-CITIZEN (Abdelli et Clément, 2016 ; Hrairi, 2017). Ce questionnaire contient 24 questions ciblant directement plusieurs attitudes des enseignants par rapport à la sexualité de façon générale et spécifiquement à sa place à l'école, comme leur opinion sur l'âge approprié pour l'apprentissage de certaines notions d'éducation à la sexualité (exemple d'énoncé, question 47 : Selon vous, à quel âge les thèmes suivants doivent-ils être abordés pour la première fois dans l'enseignement, par les enseignants et/ou par les spécialistes extérieurs?), leur opinion sur la valeur morale de certains comportements sexuels (exemple d'énoncé où les enseignants choisissent une réponse allant de *Absolument d'accord* à *Absolument en désaccord*, question 59 : Les couples homosexuels devraient avoir les mêmes droits que les couples hétérosexuels) et la place de la politique dans l'éducation (exemple d'énoncé où les enseignants choisissent une réponse allant de *Absolument d'accord* à *Absolument en désaccord*, question 66 : Religion et politique devraient être séparées). Il a été administré à de nombreuses reprises dans quatre pays.
- Pour ce qui est des items pour sonder le type de motivation et son niveau des enseignants, le questionnaire de Dybowski et Harendza (2015) a servi d'inspiration. Ce questionnaire s'adresse à des professeurs universitaires et mesure leur motivation à donner certains cours. La structure du questionnaire est conforme à la théorie de

l'autodétermination également utilisée dans le cadre de notre étude. Ce questionnaire permet de fournir une mesure du type de la motivation des enseignants : intrinsèque (exemple d'énoncé, question 20 : La plupart du temps, j'ai hâte à ma prochaine période d'enseignement), identifiée (exemple d'énoncé, question 25 : J'ai l'impression que mon cours est important), introjectée (exemple d'énoncé, question 26 : Si je ne les faisais pas, je me sentirais coupable par rapport aux collègues), carriériste-externe (exemple d'énoncé, question 28 : Je pourrais avoir un avancement professionnel) et l'automotivation (exemple d'énoncé, question 29 : J'enseigne malgré le fait que je n'en ai pas réellement envie). La cohérence interne de ce questionnaire étant bonne ($\alpha = ,75 - ,89$), il est raisonnable de croire qu'il s'agit d'une source fiable pour construire le questionnaire de cette étude.

- Quant aux items liés à la perception de la lourdeur de la tâche de travail par les enseignants, le questionnaire de Kirby et ses collaborateurs (2003) a servi d'inspiration. Cette étude sur le climat de travail dans les écoles canadiennes est directement liée à l'environnement de notre étude. Ce questionnaire couvre la perception du soutien de la direction (exemple d'énoncé, question 2 : La direction fait un effort réel pour comprendre les difficultés vécues que les employé.e.s pourraient rencontrer dans le cadre de leur travail) et des éléments de soutien que vivent les enseignants par rapport à la lourdeur de la tâche (exemple d'énoncé, question 8 : La tâche de travail est très raisonnable). Il a permis de mesurer l'influence de ces aspects sur la motivation des enseignants à enseigner des contenus d'éducation à la sexualité. La cohérence interne du questionnaire est assez bonne ($\alpha = ,71 - ,87$), ce qui laisse croire qu'il s'agit d'une source fiable pour construire le questionnaire de cette étude.

- Enfin, une partie décrivant les données sociodémographiques des participants (genre, âge, niveau d'enseignement, années d'expérience, appartenance religieuse, formation par rapport à l'éducation à la sexualité) a été ajoutée.

Appendice 2 – Le questionnaire

No	Questions posées	Questions originales + justifications de modifications	Sources
	Soutien de la direction	(réponses sur une échelle de Likert à 5 options)	
1	La direction essaie sincèrement d'apprendre à connaître les employé.e.s.	Most of the supervisors really try hard to get to know employees. (traduction + utilisation du terme « <u>direction</u> » pour remplacer le terme « <u>supervisors</u> » + utilisation de l'orthographe inclusive)	(Kirby et al., 2003)
2	La direction fait un effort réel pour comprendre les difficultés vécues par les employé.e.s pourraient rencontrer dans le cadre de leur travail.	Supervisors here make a real effort to understand difficulties employees may be having with their work. (traduction + utilisation du terme « <u>direction</u> » pour remplacer le terme « <u>supervisors</u> » + utilisation de l'orthographe inclusive)	Kirby et al., 2003
3	La direction essaie activement de développer des relations amicales avec les employé.e.s	Supervisors in this organisation seem to go out of their way to be friendly towards employees (traduction + utilisation du terme « <u>direction</u> » pour remplacer le terme « <u>supervisors</u> » + utilisation de l'orthographe inclusive)	Kirby et al., 2003
4	La direction semble toujours prête à aider et à prodiguer des conseils sur la meilleure façon d'apprendre une nouvelle chose.	The supervisors in this organisation always seem ready to give help and advice on the best way to learn something new. (traduction + utilisation du terme « <u>direction</u> » pour remplacer le terme « <u>supervisors</u> » + utilisation de l'orthographe inclusive)	Kirby et al., 2003
5	Généralement, la direction prend les idées et intérêts des employés.e.s au sérieux.	Supervisors in this organisation generally take employees' ideas and interests seriously. (traduction + utilisation du terme « <u>direction</u> » pour remplacer le terme « <u>supervisors</u> » + utilisation de l'orthographe inclusive)	Kirby et al., 2003
6	Généralement, je sens que ma direction me soutient dans mon enseignement à l'éducation à la sexualité	Rédaction d'une question reliée directement au PES (programme d'éducation à la sexualité)	Item créé pour l'étude

7	Ma direction m'encourage à donner le programme d'éducation à la sexualité	Rédaction d'une question reliée directement au PES	Item créé pour l'étude
	Contexte de travail Dans mon milieu de travail, ...	(Réponses sur une échelle de Likert à 5 options)	
8	La tâche de travail est très raisonnable.	The workload here is too heavy. (<u>traduction + formulation positive</u>)	Kirby et al., 2003
9	J'ai l'impression que mon emploi me demande de me concentrer sur une seule tâche à la fois.	It sometimes seems to me that my job requires me to do too many different things. (<u>traduction + formulation positive</u>)	Kirby et al., 2003
10	Il est attendu de moi que je prenne le temps d'apprendre et de me former professionnellement	In this organisation you're expected to spend a lot of time learning things on your own. (<u>traduction</u>)	Kirby et al., 2003
11	Je me sens capable d'accomplir les tâches dans le cadre temporel offert	There seems to be too much work to get through here (<u>traduction + formulation positive</u>)	Kirby et al., 2003
12	Je travaille sans pression	There's a lot of pressure on you as an employee here. (<u>traduction + formulation positive+ formulation au JE afin de garder la cohérence</u>)	Kirby et al., 2003
	question non pertinente	There is a real opportunity in this organisation for people to choose the particular tasks they work on. (<u>question effacée compte tenu du contexte</u>)	Kirby et al., 2003
13	Je suis encouragé.e à me spécialiser selon leurs intérêts professionnels.	The organisation really seems to encourage us to develop our own work-related interests as far as possible (<u>traduction + formulation au JE afin de garder la cohérence</u>)	Kirby et al., 2003
14	J'ai plusieurs choix dans ma façon d'enseigner.	We seem to be given a lot of choice here in the work we have to do. (<u>traduction + formulation au JE afin de garder la cohérence</u>)	Kirby et al., 2003
15	Il est possible d'organiser mon perfectionnement et ma formation continue en fonction de mes préférences.	This organisation gives you a chance to go about your work in ways which suit your own way of learning. (<u>traduction+ formulation au JE afin de garder la cohérence</u>)	Kirby et al., 2003

16	J'ai beaucoup de choix par rapport à la manière dont de je veux me former.	Employees here have a great deal of choice over how they learn new tasks. (<u>traduction+ formulation au JE à fin de cohérence</u>)	Kirby et al., 2003
17	Il est attendu que je me forme moi-même par rapport au programme d'éducation à la sexualité.	Rédaction d'une question reliée directement au PES	Item créé pour l'étude
18	J'ai beaucoup de soutien pour apprendre à maîtriser le programme d'éducation à la sexualité	Rédaction d'une question reliée directement au PES	Item créé pour l'étude
19	J'ai beaucoup de soutien pour apprendre à enseigner le programme d'éducation à la sexualité	Rédaction d'une question reliée directement au PES	Item créé pour l'étude
	Motivation des enseignant.e.s	(Réponses sur une échelle de Likert à 5 options)	
20	La plupart du temps, j'ai hâte à ma prochaine période d'enseignement.	I look forward to my next teaching unit most of the time (<u>traduction + motivation intrinsèque</u>)	(Dykowski et Harendza, 2015) (10 questions sur 18 sont utilisées)
21	La plupart du temps, j'aime enseigner.	I enjoy teaching most of the time (<u>traduction + motivation intrinsèque</u>)	(Dykowski et Harendza, 2015)
22	Quand j'enseigne, je sens que je suis dans mon élément.	During teaching, I am completely in my element(<u>traduction + motivation intrinsèque</u>)	(Dykowski et Harendza, 2015)
	J'enseigne parce que...		
23	C'est important pour moi de contribuer à former les élèves à devenir les meilleurs adultes possibles	I teach because it's important for me to make my contribution to students becoming good physiscians in the future. (<u>traduction + modification en fonction du contexte</u>)	(Dykowski et Harendza, 2015)
24	Je suis convaincu.e que c'est aux gens d'expérience de transmettre leurs connaissances	I teach because I am convinced it's a physiscian's duty to pass on his knowledge (<u>traduction + modification en fonction du contexte</u>)	(Dykowski et Harendza, 2015)
25	J'ai l'impression que mon cours est important	I teach because I find my lessons' contents important (<u>traduction</u>)	(Dykowski et Harendza, 2015)

	Je fais parfois des efforts plus importants dans mon travail parce que ...		
26	Si je ne les faisais pas, je me sentirais coupable par rapport aux collègues.	I teach because otherwise I would have a bad conscience toward my colleague (<u>traduction</u>)	(Dybowski et Harendza, 2015)
27	Si je ne les faisais pas, je me sentirais coupable par rapport à la direction.	I teach because otherwise I would have a bad conscience toward my supervisors (<u>traduction</u>)	(Dybowski et Harendza, 2015)
28	Je pourrais avoir un avancement professionnel.	I teach because it could promote my career (<u>traduction</u>)	(Dybowski et Harendza, 2015)
29	Malgré le fait que je n'en ai pas réellement envie.	I teach although I hardly ever feel like doing it (<u>traduction</u>)	(Dybowski et Harendza, 2015)
30	Je me sens libre de choisir mes activités de formation	Je me sens libre de choisir mes activités de formation (item d'autonomie)	(Rasmy, 2015)
31	Je me sens généralement libre d'exprimer mes idées et mes opinions	Je me sens généralement libre d'exprimer mes idées et mes opinions (item d'autonomie)	(Rasmy, 2015)
32	J'ai la possibilité de prendre des décisions à propos des activités de formation.	J'ai la possibilité de prendre des décisions à propos des activités de formation. (item d'autonomie)	(Rasmy, 2015)
33	Je participe à l'élaboration des activités de formation	Je participe à l'élaboration des activités de formation (item d'autonomie)	(Rasmy, 2015)
34	J'ai la possibilité de participer aux choix des activités de formation	J'ai la possibilité de participer aux choix des activités de formation. (item d'autonomie)	(Rasmy, 2015)
35	Souvent, je me sens très compétent.e par rapport aux contenus des formations liées à l'éducation à la sexualité	Souvent, je me sens très compétent. (item de compétence + féminisation + précision du contexte)	(Rasmy, 2015)
36	J'ai le sentiment de bien développer mes compétences professionnelles liées à l'éducation à la sexualité	J'ai le sentiment de bien développer mes compétences professionnelles (item de compétence + précision du contexte)	(Rasmy, 2015)
37	Lorsque j'en ai, j'estime être en mesure d'accomplir efficacement les activités de formation.	J'estime être en mesure d'accomplir efficacement les activités de formation. (item de compétence + précision du contexte)	(Rasmy, 2015)

38	J'ai beaucoup de possibilités de montrer ce dont je suis capable professionnellement.	J'ai beaucoup de possibilités de montrer ce dont je suis capable (item de compétence + précision du contexte)	(Rasmy, 2015)
39	Souvent, je me sens très performant.e au travail	Souvent, je me sens très performant (item de compétence + féminisation + précision du contexte)	(Rasmy, 2015)
40	J'estime être en mesure d'accomplir efficacement les activités de formation	J'estime être en mesure d'accomplir efficacement les activités de formation (item de compétence)	(Rasmy, 2015)
41	J'ai beaucoup de sympathie pour mes collègues avec lesquels j'interagis.	J'ai beaucoup de sympathie pour mes collègues avec lesquels d'interagis (appartenance sociale)	(Rasmy, 2015)
42	Je m'entends bien avec les personnes avec lesquelles je rentre en contact	Je m'entends bien avec les personnes avec lesquelles je rentre en contact (appartenance sociale)	(Rasmy, 2015)
43	Les personnes que je côtoie m'estiment et m'apprécient.	Les personnes que je côtoie m'estiment et m'apprécient. (appartenance sociale)	(Rasmy, 2015)
44	Je me sens écouté par mes collègues et l'animateur.trice.	Je me sens écouté par mes collègues et l'animateur (appartenance sociale + féminisation)	(Rasmy, 2015)
45	Je trouve que le climat général des formations à l'éducation à la sexualité suscite la motivation dans mon développement professionnel	Je trouve que le climat général de la formation suscite la motivation dans mon développement professionnel (appartenance sociale + précision du contexte)	(Rasmy, 2015)
46	Le formateur me soutient dans mon apprentissage professionnel.	Le formateur me soutient dans mon apprentissage professionnel. (appartenance sociale)	(Rasmy, 2015)
	Questions liées aux concepts de l'éducation sexuelle	(réponses : moins de 6 ans, entre 6 et 11 ans, entre 12 et 15 ans, après 15 ans, jamais dans le contexte scolaire)	
47	Selon vous, à quel âge les thèmes suivants doivent-ils être abordés pour la première fois dans l'enseignement, par les enseignant.e.s et/ou par les spécialistes extérieurs?	Selon vous, à quel âge les thèmes suivants doivent-ils être abordés pour la première fois dans l'enseignement, par les enseignants et/ou par les spécialistes extérieurs? (féminisation)	(Abdelli et Clément, 2016)
48	Les organes du plaisir : clitoris, pénis...	Les organes du plaisir : clitoris, pénis...	(Abdelli et Clément, 2016)

49	La contraception	Les organes du plaisir : clitoris, pénis...	(Abdelli et Clément, 2016)
50	Les infections transmissibles sexuellement	Les maladies sexuellement transmissibles (mise à jour de la façon de nommer les choses)	(Abdelli et Clément, 2016)
51	L'avortement	L'avortement	(Abdelli et Clément, 2016)
52	L'orientation sexuelle	L'homosexualité (ouverture globale)	(Abdelli et Clément, 2016)
		La pédophilie (manque de pertinence)	(Abdelli et Clément, 2016)
53	La grossesse et l'accouchement	La grossesse et l'accouchement	(Abdelli et Clément, 2016)
54	Les rapports sexuels	Les rapports sexuels	(Abdelli et Clément, 2016)
55	L'inceste et les abus sexuels	L'inceste et les abus sexuels	(Abdelli et Clément, 2016)
56	Les orgasmes et le plaisir sexuel	Les orgasmes et le plaisir sexuel	(Abdelli et Clément, 2016)
57	L'érotisme et la pornographie	L'érotisme et la pornographie	(Abdelli et Clément, 2016)
58	Le consentement	(ajout)	Moi
	Questions d'opinion sur les contenus	Réponses de 1 à 5 (Likert) d'accord à pas d'accord	
59	Les couples homosexuels devraient avoir les mêmes droits que les couples hétérosexuels	Les couples homosexuels devraient avoir les mêmes droits que les couples hétérosexuels	(Abdelli et Clément, 2016)
60	Les infections transmises sexuellement devraient être enseignées principalement par les enseignants de biologie	Les maladies sexuellement transmissibles devraient être enseignées principalement par les enseignants de biologie. (<u>mise à jour de la nomenclature</u>)	(Abdelli et Clément, 2016)
61	Les infections transmises sexuellement devraient être enseignées principalement par les professionnels de la	Les maladies sexuellement transmissibles devraient être enseignées par des professionnels de la santé (médecins, infirmières)	(Abdelli et Clément, 2016)

	santé (médecins, infirmier.ère.s)	(féminisation)	
62	Les enseignants devraient éviter d'enseigner l'éducation à la sexualité parce qu'il s'agit de sujets qui relèvent de la vie privée	Les enseignants devraient éviter d'enseigner l'éducation à la sexualité parce qu'il s'agit de sujets qui relèvent de la vie privée	(Abdelli et Clément, 2016)
63	Les aspects psychologiques et sociaux de l'éducation à la sexualité devraient être enseignés principalement par les enseignants de biologie	Les aspects psychologiques et sociaux de l'éducation à la sexualité devraient être enseignés principalement par les enseignants de biologie.	(Abdelli et Clément, 2016)
64	Les aspects psychologiques et sociaux de l'éducation à la sexualité devraient être enseignés principalement par des professionnels de la santé (médecins, infirmier.ère.s)	Les aspects psychologiques et sociaux de l'éducation à la sexualité devraient être enseignés principalement par des professionnels de la santé (médecins, infirmières) (féminisation)	(Abdelli et Clément, 2016)
65	L'avortement est acceptable : jamais, parfois, toujours.	L'avortement est acceptable : jamais, Jusqu'à deux semaines après la conception (c'est-à-dire avant nidation dans l'utérus), Jusqu'à 12 semaines après la conception (période légale d'avortement dans les pays où l'IVG est légale), Jusqu'à 6 mois (c'est-à-dire avant que le fœtus puisse survivre hors de l'utérus maternel), À tout moment. (simplification des choix de réponse)	(Abdelli et Clément, 2016)
	Questions politiques	Échelle de Likert de <u>D'accord</u> à <u>Pas d'accord</u>	
66	Religion et politique devraient être séparées.	Religion et politique devraient être séparées.	(Abdelli et Clément, 2016)
67	La science et la religion devraient être séparées	La science et la religion devraient être séparées	(Abdelli et Clément, 2016)
68	Seul un pouvoir central fort peut mettre de l'ordre dans mon pays.	Seul un pouvoir central fort peut mettre de l'ordre dans mon pays.	(Abdelli et Clément, 2016)

	Questions sociodémographiques		
69	Êtes-vous : agnostique, athée, chrétien.ne, catholique, protestant.e, orthodoxe, musulman, sunnite, shiite, druze, juif, autre croyance ou religion, je ne veux pas répondre	Êtes-vous : agnostique, athée, chrétien, catholique, protestant, orthodoxe, musulman, sunnite, shiite, druze, juif, autres croyance ou religion, je ne veux pas répondre (<u>féménisation</u>)	(Abdelli et Clément, 2016)
70	À quel niveau enseignez-vous?	(secondaire 1, 2, 3, 4, 5, adultes)	Item créé pour l'étude
71	Quel est votre domaine de formation?	ECR, français, mathématiques, univers social, sciences, éducation physique, arts plastiques, adaptation scolaire, primaire)	Item créé pour l'étude
72	Avez-vous été formé.e.s en Éthique et culture religieuse lors de votre formation initiale?	Oui, non, j'ai suivi une autre formation.	Item créé pour l'étude
73	Depuis combien de temps enseignez-vous?	(0-5 ans, 6-10 ans, 11-15 ans, 16-20 ans, 21-25 ans, 26-30 ans, 31 et plus)	Item créé pour l'étude
74	À quel genre vous identifiez-vous?	Femme, homme, non-binaire, autre	Item créé pour l'étude
75	Quel âge avez-vous?		Item créé pour l'étude
76	Dans votre milieu scolaire, vous percevez vos élèves comme étant ...	Pas du tout religieux, un peu religieux, très religieux, je ne sais pas	Item créé pour l'étude
	Questions sur l'éducation à la sexualité	Likert d'accord à pas d'accord	
77	Vous êtes confiant.e à l'idée de donner les cours d'éducation à la sexualité		Item créé pour l'étude
78	Vous voyez l'ajout de l'éducation à la sexualité à votre tâche de manière positive.		Item créé pour l'étude
79	Vous avez l'impression que vous êtes capable de donner une bonne formation aux élèves par rapport à la sexualité		Item créé pour l'étude
80	Vous avez suffisamment de formation pour donner les		Item créé pour l'étude

	cours d'éducation à la sexualité		
81	Vous avez été formé.e pour donner une bonne formation aux élèves par rapport à la sexualité.		Item créé pour l'étude
82	Vous avez suffisamment de formation pour donner les cours d'éducation à la sexualité.		Item créé pour l'étude

RÉFÉRENCES

- Abdelli, S. et Clément, P. (2016). L'éducation à la sexualité: conceptions d'enseignants et futurs enseignants de trois pays maghrébins (Tunisie, Maroc, Algérie). *Review of Science Mathematics & ICT Education*, 10(1), 65-92.
<http://ezproxy.lib.ucalgary.ca/login?url=http://search.ebscohost.com/login.aspx?direct=true&db=ehh&AN=117661591&site=ehost-live>
- Ainsworth, S. et Oldfield, J. (2019). Quantifying teacher resilience: Context matters. *Teaching and Teacher Education*, 82, 117-128.
<https://doi.org/10.1016/j.tate.2019.03.012>
- Airton, L. (2009). From sexuality (gender) to gender (sexuality): The aims of anti-homophobia education. *Sex Education*, 9(2), 129-139.
<https://doi.org/10.1080/14681810902829505>
- Audigier, F. (2012). Les éducation à... et la formation au monde social. *Recherches en didactiques*, 14(2), 47-63.
- Audigier, F. (2017). Former le citoyen au droit: Un impératif pour l'éducation à la citoyenneté. *Diversité*, 188, 67-72. https://www.persee.fr/doc/diver_1769-8502_2017_num_188_1_4432
- Ballet, K. et Kelchtermans, G. (2008). Workload and willingness to change: Disentangling

the experience of intensification. *Journal of Curriculum Studies*, 40(1), 47-67.

<https://doi.org/10.1080/00220270701516463>

Bandura, A. et Schunk, D. H. (1981). Cultivating competence, self-efficacy, and intrinsic interest through proximal self-motivation. *Journal of Personality and Social Psychology*, (41), 586-598.

https://books.google.be/books?id=dzyy3XlmUS0C&dq=physiologie+humaine+hervé+guénard&hl=fr&sa=X&ved=0ahUKEwjpl_m3sLziAhWEaFAKHUkiBEkQ6AEIKDAA

Bédard, S. K., Poder, T. G. et Larivière, C. (2013). Validation of the IPC65 questionnaire: A tool to measure interdisciplinarity in clinical practice. *Sante Publique*, 25(6), 763-773.

<https://doi.org/10.3917/spub.136.0763>

Berger, D., Sandie, B., Wafo, F., Hrairi, S., Balcou, M. et Carvalho, G. S. (2011). Éducation à la santé et à la sexualité : qu'en pensent les enseignants ? Études comparative dans 15 pays. *Carrefour pour l'éducation*, 11(1), 475-482. <https://www.cairn.info/revue-etudes-2003-11-page-475.htm>

Bergeron, M., Gagnon, A., Blackburn, M.-È., M-Lavoie, D., Paré, C., Roy, S., Szabo, A. et Bourget, C. (2020). *Violences sexuelles en milieu collégial au Québec : Rapport de recherche de l'enquête PIECES*. www.chaireVSSMES.uqam.ca

Bergheul, S. et Fernet, M. (2018). *Les violences à caractère sexuel : représentation sociales, accompagnement, prévention (Ser. Collection: problemes sociaux et interventions sociales, 91)*. Presses de l'Université du Québec. <https://www-jstor-org.proxybiblio.uqo.ca/stable/j.ctv6zd94v.7?refreqid=excelsior%3A82a46e05104a9858>

c514e5cf92adc4c9&seq=1#metadata_info_tab_contents

- Boileau, M., Cyr, G. et St-Laurent-Boucher, T. (2025). Faire une place à la diversité sexuelle, de genre et de corps sexués. Propositions pour un ajustement du programme de formation en science et technologie au secondaire. *Spectre*, 54, 35-40.
- Bouchard, C. et Fréchette, N. (2011). *Le développement global de l'enfant de 6 à 12 ans en contextes éducatifs* (Presse de).
- Bouchard, M., Dansereau, J., Fletcher, N. M., Michaud, O., Sasseville, M. et Yergeau, S. (2020). *Vers une citoyenneté engagée par la pratique du dialogue philosophique*.
- Boukhayatia, R. (2026). Tunisie : mères et enfants perdus face à la sexualité. *Nawaat*.
<https://nawaat.org/2026/01/08/tunisie-meres-et-enfants-perdus-face-a-la-sexualite/>
- Campeau, R., Sirois, M. et Rheault, É. (2009). *Individu et société* (4e éd; édité par G. Morin). Chenelière éducation.
- Chauvigné, C. (2024). Les questions socialement vives : vers un renouveau dans une formation du citoyen en milieu scolaire ? *Penser l'éducation*, 54, 49-63.
<https://doi.org/10.4000/121bx>
- Chauvigné, C. et Fabre, M. (2025). Les questions socialement vives, quel dispositif dans la formation des enseignants et conseillers principaux d'éducation au temps de l'Anthropocène? Le cas de la matrice problématique. *Éducation et socialisation. Les Cahiers du CERFEE*, (76).
- Chouinard, M.-J. (2021, 28 octobre). Instrumentaliser l'éducation. *Le Devoir*.

<https://www.ledevoir.com/opinion/editoriaux/643311/culture-et-citoyennete-quebecoise-instrumentaliser-l-education>

Cloutier, A. et Cyr, G. (2017). Quelle place y a-t-il pour la diversité sexuelle dans le programme pilote d'éducation à la sexualité au primaire. *Vivre le primaire*, 30, 75-77.

Corbel, L. et Falaize, B. (2004). L'enseignement de l'histoire et les mémoires douloureuses du XXe siècle. Enquête sur les représentations enseignantes. *Revue française de pédagogie*, 147(1), 43-55.

Dauplé, L. (2022, 10 février). L'éducation sexuelle : motif de guerre culturelle. *La Presse*.
https://plus.lapresse.ca/screens/9ad9b5fd-c944-4163-8383-5267b4af3260__7C__0.html

Deci, E. L. et Ryan, R. M. (2000). The « what » and « why » of goal pursuits: Human needs and the self-determination of behavior. *Psychological Inquiry*, 11(4), 227-268.
https://doi.org/10.1207/S15327965PLI1104_01

Desfachelles, M. et Fortin, F. (2019). Le sexting secondaire chez les adolescent·e·s. Origine et enjeux d'une source de cyberintimidation. *Déviance et Société*, 43(3), 329.
<https://doi.org/10.3917/ds.433.0329>

Dupras, A. et Rousseau, P. (2007). La formation-action des professionnels en éducation à la sexualité. *Sexologies*, 16(2), 102-111. <https://doi.org/10.1016/j.sexol.2006.09.001>

Duquet, F. (2010). Les défis de l'éducation sexuelle dans le cadre du renouveau pédagogique au Québec. *Education Canada*, 46(2), 9-12.

Dybowski, C. et Harendza, S. (2015). Validation of the Physician Teaching Motivation Questionnaire (PTMQ). *BMC Medical Education*, 15(1), 1-12.

<https://doi.org/10.1186/s12909-015-0448-5>

Éthier, M. A., Lefrançois, D. et Larocque, S. (2021). Les questions socialement vives et l'enseignement des sciences humaines et sociales au Québec: Des visées délibératives confrontées au paradoxe curriculaire. *Carrefours de l'éducation*, 52(2), 115-131.

<https://doi.org/10.3917/cdle.052.0108>

Eyal, O. et Roth, G. (2011). Principal's leadership and teacher's motivation: Self-determination theory analysis. *Journal of Educational Administration*, 49(3), 256-275.

<https://doi.org/10.1108/09578231111129055>

Fabre, M. (2018). Savoir et valeur : Pour une conception émancipatrice des « Éductions à ». *Éducation et socialisation*, (48), 1-12. <https://doi.org/10.4000/edso.3008>

Fédération autonome de l'enseignement. (2019). *Éducation à la sexualité : qu'en est-il vraiment?* <https://www.lafae.qc.ca/actualites/feuilleton-a-lire/>

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

Galand, B. et Vanlede, M. (2004). Le sentiment d'efficacité personnelle dans l'apprentissage et la formation : quel rôle joue-t-il ? D'où vient-il ? Comment intervenir ? *Savoirs, Hors série*(5), 91. <https://doi.org/10.3917/savo.hs01.0091>

Giami, A. (2004). Sexualité et santé publique : le concept de santé sexuelle. *Sexologie*,

13(47), 13.

Gokce, F. (2010). Assessment of teacher motivation. *School Leadership and Management*, 30(5), 487-499. <https://doi.org/10.1080/13632434.2010.525228>

Hasni, A., Lebrun, J. et Lenoir, Y. (2016). *Les disciplines scolaires et la vie hors de l'école : le cas des « éducations à » au Québec*. GroupÉditions.

Hébert, M., Tourigny, M., Cyr, M., McDuff, P. et Joly, J. (2009). Prevalence of childhood sexual abuse and timing of disclosure in a representative sample of adults from Quebec. *Canadian Journal of Psychiatry*, 54(9), 631-636. <https://doi.org/10.1177/070674370905400908>

Hrairi, S. (2017). Éducation à la sexualité en Tunisie, attentes des élèves et conceptions des enseignants. *Santé Publique*, 29(3), 405. <https://doi.org/10.3917/spub.173.0405>

Hren, K. A. (2020). “*Why should I close my eyes to reality?*” *A qualitative study of controversial and sensitive photographs in high school social studies curriculum*. Aurora.

Hyde, A., Carney, M., Drennan, J., Butler, M., Lohan, M. et Howlett, E. (2010). The silent treatment: Parent’s narratives of sexuality education with young people. *Culture, Health and Sexuality*, 12(4), 359-371. <https://doi.org/10.1080/13691050903514455>

Jeffrey, D. (2021). Éthique en éducation et en formation : L’insubordination en enseignement au Québec : éthique , résistance et autonomie professionnelle. *Éthique en éducation et en formation*, 11.

- Julien, M. et Bergeron, M. (2022). Programme Empreinte : évaluation des capsules vidéo web destinées aux parents d'adolescent.es et visant à prévenir la violence sexuelle. *Revue de psychoéducation*, 49(1), 26-45.
- Karsenti, T. et Savoie-Zacj, L. (2019). La recherche en éducation : étapes et approches. Dans *La gouvernance universitaire* (p. 109-122). <https://doi.org/10.2307/j.ctvh8r29s.13>
- Kirby, J. R., Knapper, C. K., Evans, C. J., Carty, A. E. et Gadula, C. (2003). Approaches to learning at work and workplace climate. *International Journal of Training and Development*, 7(1), 31-52. <https://doi.org/10.1111/1468-2419.00169>
- Lambert, G., Haley, N., Jean, S., Tremblay, C., Frappier, J. Y., Otis, J. et Roy, É. (2013). Sexual health of adolescents in Quebec residential youth protection centres. *Canadian Journal of Public Health*, 104(3), 216-221. <https://doi.org/10.17269/cjph.104.3577>
- Lange, J.-M., Barthes, A. et Tutiaux-Guillon, N. (2024). *Dictionnaire critique des enjeux et concepts des éducations à* (Édition re). L'Harmattan.
- Lange, J.-M. et Victor, P. (2006). Compte rendu d'innovation : Didactique curriculaire et Éducation à... la santé, l'environnement et au développement durable : quelles question, quels repères? *Didaskalia*, (28), 85-100.
- Lebrun, J., Roy, P., Bousadra, F. et Franc, S. (2019). Relations entre disciplines scolaires et « Éducations à » : proposition d'un cadre d'analyse. *McGill Journal of Education | Revue des sciences de l'éducation de McGill*, 54(3), 646-669.
- Malboeuf-Hurtubise, C., Di Tomaso, C., Lefrançois, D., Mageau, G. A., Taylor, G., Éthier,

- M. A., Gagnon, M. et Léger-Goodes, T. (2021). Existential therapy for children: Impact of a philosophy for children intervention on positive and negative indicators of mental health in elementary school children. *International Journal of Environmental Research and Public Health*, 18(23). <https://doi.org/10.3390/ijerph182312332>
- Maxwell, B., Gereluk, D. et Martin, C. (2025). *Le cadre éthique et légal de l'enseignement : Guide pour les professionnels de l'enseignement*. PUQ.
- MEQ. (1984). *Guide d'activités, primaire: formation personnelle et sociale, volet éducation à la sexualité*. Direction générale du développement pédagogique.
- Milhausen, R. et McKay, A. (2019). *2019 Trojan / SIECCAN Sexual Health of Canadian University Students Study : Preliminary Report*.
- Ministère de l'éducation du Québec. (2017). *Éducation à la sexualité*. Ministère de l'éducation et d'enseignement supérieur du Québec.
www.education.gouv.qc.ca/enseignants/dossiers/education-a-la-sexualite
- Ministère de l'éducation du Québec. (2020). *Orientations pédagogiques*. Gouvernement du Québec. <http://www.education.gouv.qc.ca/dossiers-thematiques/lecture/bibliotheques-scolaires/pourquoi-une-bibliotheque/orientations-pedagogiques/>
- Ministère de l'éducation du Québec. (2023). Programme d'études Culture et citoyenneté québécoise. Ministère de l'éducation et d'enseignement supérieur du Québec.
<http://www.education.gouv.qc.ca/parents-et-tuteurs/references/refonte-programme-ethique-culture-religieuse/#:~:text=Le nouveau programme%2C une fois,à partir de janvier 2023.>

Ministère de la sécurité publique. (2019). *Statistiques infractions sexuelles en 2019*.

<https://www.securitepublique.gouv.qc.ca/police/publications-et-statistiques/statistiques/infractions-sexuelles.html>

Noël, D. (2019, 12 octobre). La vague #MeToo en dates. *Le Devoir*.

<https://www.ledevoir.com/societe/564671/moiaussi>

Organisation mondiale de la santé. (2000). *Promotion of sexual Health : Recommendations for actions*.

Otis, J., Gaudreau, L., Duquet, F., Michaud, F. et Nonn, É. (2012). *L'intégration et la coordination des actions en éducation à la sexualité en milieu scolaire dans le contexte en transformation des réseaux de l'éducation et de la santé rapport synthèse*.

Parker, D. et McGray, R. (2020). Compétences professionnelles et enseignants débutants : tensions entre l'enseignement de l'éducation sexuelle et la réforme. *McGill Journal of Education | Revue des sciences de l'éducation de McGill*, 50(1), 145-159.

Paumier, D. et Chanal, J. (2018). Motivation autodéterminée, conséquences motivationnelles et hypothèse de spécificité en contexte scolaire : état des lieux, implications et perspectives. *Revue française de pédagogie*, (203), 111-130.

<https://doi.org/10.4000/rfp.8160>

Pilion-Larose, H. (2023). Quelques pistes pour mieux cerner le débat. *Le Presse*.

<https://www.lapresse.ca/actualites/politique/2023-09-22/identite-de-genre/quelques-pistes-pour-mieux-cerner-le-debat.php>

- Plante, C. (2019, 12 mai). L'éducation sexuelle «ne passe pas» chez les enseignants. *La Presse Canadienne*. <https://www.lapresse.ca/actualites/education/2019-05-12/education-sexuelle-ne-passe-pas-chez-les-enseignants>
- Poggi, M.-P., Musard, M. et Wallian, N. (2009). Éducation à la santé en EPS et attentes familiales : confusion entre sphère privée et espace public. *Carrefours de l'Éducation*, 12, 27-40.
- Poulin, I., Descheneaux, J. et Bernier, V. (2025). Éducation à la sexualité au primaire: relations entre la formation initiale des personnes étudiantes en enseignement, leur aisance, leurs connaissances et leur intention à enseigner l'éducation à la sexualité. *Nouveaux cahiers de la recherche en éducation*, 27(1), 108-135.
<https://doi.org/https://doi.org/10.7202/1119550ar>
- Preston, M. (2019). "I'd rather beg for forgiveness than ask for permission": Sexuality education teachers' mediated agency and resistance. *Teaching and Teacher Education*, 77, 332-340. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2018.10.017>
- Rasmy, A. (2015). *Les facteurs et les conditions organisationnelles favorisant la motivation des enseignants du primaire et du secondaire dans leur développement professionnel lié à l'intégration des TIC*.
http://publicacoes.cardiol.br/portal/ijcs/portugues/2018/v3103/pdf/3103009.pdf%0Ahttp://www.scielo.org.co/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0121-75772018000200067&lng=en&tlng=en&SID=5BQIj3a2MLaWUV4OizE%0Ahttp://scielo.iec.pa.gov.br/scielo.php?script=sci_

- Roth, G., Assor, A., Kanat-Maymon, Y. et Kaplan, H. (2007). Autonomous motivation for teaching: How self-determined teaching may lead to self-determined learning. *Journal of Educational Psychology*, 99(4), 761-774. <https://doi.org/10.1037/0022-0663.99.4.761>
- Safourcade, S. et Alava, S. (2009). S'auto évaluer pour agir : rôle du sentiment d'efficacité personnelle dans les pratiques d'enseignement. *Question vive*, 6(12), 109-123. <https://doi.org/https://doi.org/10.4000/questionsvives.444>
- Sarrazin, P., Pelletier, L., Deci, E. L. et Ryan, R. M. (2011). Nourrir une motivation autonome et des conséquences positives dans différents milieux de vie : les apports de la théorie de l'autodétermination. Dans *Traité de psychologie positive* (p. 273-312). ResearchGate.
- Savenije, G. M., Brauch, N. et Wagner, W. (2019). Sensitivities in history teaching across Europe and Israel. *Pedagogy, Culture and Society*, 27(1), 1-6. <https://doi.org/10.1080/14681366.2019.1566163>
- Shelton, S. A., Barnes, M. E. et Flirt E., M. (2019). "You stick up for all kids": (De)Politicizing the enactment of LGBTQ+ teacher ally work. *Teaching and Teacher Education*, 82, 14-23. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2019.03.001>
- Simon, V. A. et Furman, W. (2010). Interparental conflict and adolescent's romantic relationship conflict. *Journal of Research on Adolescence*, 20(1), 188-209. <https://doi.org/10.1111/j.1532-7795.2009.00635.x>
- Virat, M. (2016). Dimension affective de la relation enseignant-élève avec les adolescents : revue des études longitudinales et perspective de l'attachement. *Revue de*

psychoéducation, 2, 405-430. <https://doi.org/https://doi.org/10.7202/1039055ar>

Zheng, L., Favreau, S., Daghfous, N., Bernard, P., Zuccaro, C. et Plaisent, M. (2016).

L'analyse des données de sondage avec SPSS : un guide d'introduction. Presses de l'Université du Québec.