ÉDUCATION À LA SEXUALITE ET INCLUSION DE L'IDENTITÉ DE GENRE À L'ÉCOLE PRIMAIRE AU QUÉBEC

ANALYSE DU DISCOURS DES DOCUMENTS LÉGISLATIFS, ADMINISTRATIFS ET PÉDAGOGIQUES

Mémoire présenté

dans le cadre du programme de maîtrise en éducation

en vue de l'obtention du grade de maître ès arts

PAR

© OUMAYMA RGUEZ

Juin 2026

Composition du jury :

Bernard Gagnon, président du jury, Université du Québec À Rimouski

Olivier Lemieux, directeur de recherche, Université Laval

Julie Mélançon, codirectrice de recherche, Université du Québec À Rimouski

Raphaël Gani, examinateur externe, Université Laval

Dépôt initial le 19 Avril 2026 Dépôt final le 27 Juin 2026

UNIVERSITÉ DU QUÉBEC À RIMOUSKI

Service de la bibliothèque

Avertissement

La diffusion de ce mémoire ou de cette thèse se fait dans le respect des droits de son auteur, qui a signé le formulaire « *Autorisation de reproduire et de diffuser un rapport, un mémoire ou une thèse* ». En signant ce formulaire, l'auteur concède à l'Université du Québec à Rimouski une licence non exclusive d'utilisation et de publication de la totalité ou d'une partie importante de son travail de recherche pour des fins pédagogiques et non commerciales. Plus précisément, l'auteur autorise l'Université du Québec à Rimouski à reproduire, diffuser, prêter, distribuer ou vendre des copies de son travail de recherche à des fins non commerciales sur quelque support que ce soit, y compris Internet. Cette licence et cette autorisation n'entraînent pas une renonciation de la part de l'auteur à ses droits moraux ni à ses droits de propriété intellectuelle. Sauf entente contraire, l'auteur conserve la liberté de diffuser et de commercialiser ou non ce travail dont il possède un exemplaire.

Je dédie ce travail

À mon petit cœur,
qui a supporté l'absence de sa mère

À mon conjoint,
dont le soutien ne m'a jamais fait défaut

À ma famille,
absente par la distance, présente à chaque pas

À celles et ceux qui ont cru en moi,
même lorsque je doutais

REMERCIEMENTS

Tout d'abord, je tiens à exprimer ma profonde gratitude à mon directeur de recherche, Olivier Lemieux, ainsi qu'à ma codirectrice, Julie Mélançon, pour leur accompagnement tout au long de ce parcours. Merci pour votre disponibilité, votre rigueur, la pertinence de vos conseils et la qualité de vos rétroactions. Votre encadrement m'a permis de structurer ma réflexion, d'approfondir mes analyses et de mener ce projet à terme avec exigence et confiance.

Je souhaite également remercier les personnes qui ont contribué, de près ou de loin, à la réalisation de ce mémoire, par leurs échanges, leurs commentaires ou leur soutien.

Un merci tout particulier à ma famille, malgré la distance qui nous sépare. Votre amour, votre présence et votre confiance ont été une source constante de force et de réconfort tout au long de ce parcours.

Je tiens aussi à exprimer ma reconnaissance à mon conjoint, pour son soutien indéfectible, sa patience et sa présence à chaque étape de ce projet, ainsi qu'à mon enfant, qui a été, chaque jour, une source de motivation profonde. Sans la persévérance qu'ils m'ont inspirée, ce mémoire n'aurait pas vu le jour.

À l'aube du dépôt de ce mémoire, j'ai une pensée toute spéciale pour mes amis, qui ont toujours été là pour moi, dans les moments faciles comme dans les plus difficiles. Votre soutien et votre présence ont fait toute la différence.

Enfin, merci à toutes celles et ceux qui ont cru en moi, m'ont encouragée et soutenue, même dans les moments de doute.

DÉCLARATION SUR L'UTILISATION D'OUTILS D'ASSISTANCE

Dans le cadre de la rédaction de ce mémoire, des outils d'intelligence artificielle, ont été utilisés à titre d'assistance à la révision linguistique et à la correction du français écrit. L'ensemble des idées, des analyses et des arguments développés dans ce travail demeurent le fruit d'une réflexion personnelle. L'autrice assume l'entière responsabilité du contenu présenté.

RÉSUMÉ

Cette recherche s'inscrit dans le contexte des transformations récentes des politiques éducatives québécoises en matière d'éducation à la sexualité, marquées notamment par la réintroduction de contenus obligatoires en 2018 et leur intégration dans le programme *Culture et citoyenneté québécoise* (CCQ) par la suite. Parmi ces contenus, l'identité de genre est désormais abordée dès le primaire, dans une perspective de reconnaissance de la diversité, en lien avec des évolutions juridiques, sociales et institutionnelles. Toutefois, son intégration s'inscrit dans un contexte marqué par des tensions sociales et des débats relatifs au rôle de l'école dans l'accompagnement du développement identitaire des enfants. Dans ce contexte, cette recherche vise à analyser la manière dont l'identité de genre est abordée dans les documents législatifs, administratifs et pédagogiques encadrant l'éducation à la sexualité au primaire au Québec. Elle s'intéresse plus spécifiquement à la façon dont ces documents choisis structurent et orientent l'intégration de cette thématique. Le corpus est constitué de quatorze documents, incluant des textes législatifs, des politiques ministérielles, des programmes éducatifs ainsi que des ressources pédagogiques. La recherche repose sur une approche qualitative combinant une analyse de contenu et une analyse de discours critique (ADC). Une grille d'analyse structurée a été élaborée afin d'examiner la présence du concept de l'identité de genre, les cadres de référence mobilisés, ainsi que les normes véhiculées dans les documents étudiés. Les résultats mettent en évidence une présence inégale de l'identité de genre selon les types de documents. Alors que les outils pédagogiques proposent des formulations plus explicites, les documents législatifs et administratifs adoptent un traitement plus implicite. L'analyse révèle également que cette intégration s'inscrit dans un discours traversé par des tensions entre reconnaissance de la diversité et préoccupations liées à l'encadrement des contenus au primaire, se manifestant notamment par un flou terminologique persistant, une conceptualisation variable de l'identité de genre selon les documents, et une division du travail discursif entre le registre juridique — qui énonce des droits universels — et le registre pédagogique — qui rend visibles les tensions sociales et les réalités vécues dans les milieux scolaires. Par ailleurs, les références au développement psychosexuel de l'enfant demeurent rares et concentrées dans un nombre restreint de documents récents. En conclusion, cette recherche met en lumière les logiques discursives qui structurent l'intégration de l'identité de genre dans les politiques éducatives québécoises et souligne la nécessité de mieux comprendre les enjeux éducatifs, sociaux et politiques qui y sont associés.

Mots clés : identité de genre; éducation à la sexualité; politiques éducatives; analyse de contenu; école primaire; Québec; développement psychosexuel; discours institutionnel

ABSTRACT

This research is situated within the context of recent transformations in Quebec's educational policies regarding sexuality education, marked notably by the reintroduction of mandatory content in 2018 and its subsequent integration into the *Culture et citoyenneté québécoise* (CCQ) program. Among these contents, gender identity is now addressed as early as elementary school, from a perspective of diversity recognition, in connection with legal, social, and institutional developments. However, its integration takes place in a context marked by social tensions and debates regarding the role of school in supporting children's identity development. In this context, this research aims to analyze how gender identity is addressed in in the legislative, administrative, and pedagogical documents framing sexuality education at the elementary level in Quebec. More specifically, it examines how these selected documents structure and orient the integration of this theme. The corpus consists of fourteen documents, including legislative texts, ministerial policies, educational programs, and pedagogical resources. The research draws on a qualitative approach combining content analysis and critical discourse analysis (CDA). A structured analytical framework was developed to examine the presence of the concept of gender identity, the frames of reference mobilized, as well as the norms conveyed in the documents studied. The results highlight an uneven presence of gender identity across document types. While pedagogical tools offer more explicit formulations, legislative and administrative documents adopt a more implicit treatment. The analysis also reveals that this integration is embedded in a discourse marked by tensions between diversity recognition and concerns related to the framing of content at the elementary level, manifesting notably through persistent terminological ambiguity, variable conceptualization of gender identity across documents, and a discursive division of labor between the legal register — which articulates universal rights — and the pedagogical register — which makes visible the social tensions and lived realities within school settings. Furthermore, references to children's psychosexual development remain rare and concentrated in a limited number of recent documents. In conclusion, this research sheds light on the discursive logics structuring the integration of gender identity in Quebec's educational policies and underscores the need for a deeper understanding of the educational, social, and political issues associated with this process.

Keywords: gender identity; sexuality education; educational policies; content analysis; elementary school; Quebec; psychosexual development; institutional discourse

TABLE DE MATIERE

REMERCIEMENTS viii
DÉCLARATION SUR L'UTILISATION D'OUTILS D'ASSISTANCE ix
RÉSUMÉ x
ABSTRACT xi
TABLE DE MATIERE xii
LISTE DES FIGURES xv
LISTE DES ABRÉVIATIONS, DES SIGLES ET DES ACRONYMES xvi
INTRODUCTION 1
CHAPITRE 1 4
PROBLÉMATIQUE 4
1.1 ÉVOLUTION DE L'EDUCATION À LA SEXUALITE AU QUEBEC : DE L'EDUCATION À LA SANTE REPRODUCTIVE À L'INCLUSION DE LA DIVERSITE DE GENRE 4
1.1.1 L'évolution historique de l'éducation à la sexualité au Québec (1930-2009) 5
1.1.2 La reconnaissance de l'éducation à la sexualité et l'inclusion de l'identité de genre de 2010 à aujourd'hui 7
1.2 ENJEUX CONTEMPORAINS ET CONTROVERSES AUTOUR DE L'INCLUSION DE L'ENSEIGNEMENT DE L'IDENTITE DE GENRE DANS LES PROGRAMMES D'EDUCATION A LA SEXUALITE APRES LA REFORME DE 2018 9
1.2.1 L'identité de genre comme composante de la diversité humaine 9
1.2.3. L'opposition nationale au Canada 13
1.3 SYNTHESE DU PROBLEME DE RECHERCHE 15
1.3.1 Question de recherche 16
1.3.2. Objectif général de la recherche 16
1.3.3. Objectifs spécifiques 16
1.3 LA PERTINENCE DE L'ETUDE 17
1.3.1 Pertinence scientifique 17
1.4.2. Pertinence sociale 17
1.4.3. Pertinence personnelle 18

CHAPITRE 2 19
Cadre théorique et conceptuel 19
2.1 CADRE THEORIQUE 19
2.1.1. Définition des politiques publiques 19
2.1.2 Les fondements de l'analyse des politiques publiques 22
2.1.3 Les politiques éducatives en tant que sous-ensemble des politiques publiques 25
2.1.4. Les grands courants dans l'analyse des politiques éducatives 27
2.1.5. Opérationnalisation de la construction de sens dans ce mémoire 31
2.2 CADRE CONCEPTUEL 33
2.2.1 Qu'est-ce que l'éducation à la sexualité ? 33
2.2.2 Qu'est-ce que l'identité de genre ? 38
CONCLUSION DU CHAPITRE 2 46
CHAPITRE 3 48
LA MÉTHODOLOGIE 48
3.1 CHOIX METHODOLOGIQUE 49
3.1.1 Posture épistémologique 49
3.1.2 L'analyse de contenu : méthode centrale de la recherche 50
3.1.3 Le recours à une approche qualitative interprétative 53
3.1.4. L'analyse de discours critique (ADC) comme méthode complémentaire 54
3.2 ÉTAPES DE L'ANALYSE DE CONTENU 56
3.2.1 La constitution du corpus 56
3.2.2. Élaboration de la grille d'analyse 65
3.2.3. Processus d'analyse 79
CONCLUSION DU CHAPITRE 3 81
CHAPITRE 4 82
RÉSULTATS 82
4.1 RESULTATS GLOBAUX 83
4.2 PRESENCE ET CONCEPTION DE L'IDENTITE DE GENRE (CATEGORIE A) 86
4.2.1 Critère A.1 — Présence de l'identité de genre 86
4.2.2 Critère A.2 — Nature de l'identité de genre 92

4.2.3 Critère A.3 — Ton employé dans la discussion de l'identité de genre 95
4.2.4 Critère A.4 — Protection contre le harcèlement fondée sur l'identité de genre 97
4.3 TENSIONS SOCIALES ET NORMES DE GENRE (CATEGORIE B) 101
4.2.1 Critère B.1 — Normes sociales et identification 101
4.2.2 Critère B.2 — Résistances et tensions sociales sur l'identité de genre 105
4.2.3 Critère B.3 — Actions et mesures d'application 108
4.3 CADRE DE REFERENCE DU DISCOURS (CATEGORIE C) 113
4.3.1 Critère C.1 — Références au développement de l'enfant 113
4.3.2 Critère C.2 — Références au développement psychosexuel 116
CONCLUSION DU CHAPITRE 4 119
CHAPITRE 5 121
5.1 DISCUSSION DES RESULTATS PAR CATEGORIE 121
5.1.1 Catégorie A – Présence et conception de l'identité de genre 122
5.1.2 Catégorie B – Tensions sociales et normes de genre 126
5.1.3 Catégorie C – Cadre de référence du discours 131
5.2 LIMITES DE LA RECHERCHE 134
5.2.1 Limites liées au corpus documentaire 135
5.2.2 Des limites liées à la méthodologie d'analyse de contenu 137
5.2.3 Limites liées au contexte sociopolitique dans lequel s'inscrit ce travail 138
CONCLUSION 140
RÉFÉRENCES BIBLIOGRAPHIQUES 143
Annexe 160

LISTE DES FIGURES

Figure 1: : Structure du corpus de recherche : organisation des documents législatifs, administratifs et pédagogiques 58
Figure 2: Répartition des critères de la grille selon leur présence dans les documents analysés (n=14) 84

LISTE DES ABRÉVIATIONS, DES SIGLES ET DES ACRONYMES

CDPDJ	Commission des droits de la personne et des droits de la jeunesse
CEQ	Centrale de l'enseignement du Québec
CSF	Conseil du statut de la femme
FQPN	Fédération du Québec pour le planning des naissances
INSPQ	Institut national de santé publique du Québec
IPPF	*International Planned Parenthood Federation*
LIP	Loi sur l'instruction publique
MEES	Ministère de l'Éducation et de l'Enseignement supérieur
MEQ[1]	Ministère de l'Éducation du Québec
MSSS	Ministère de la Santé et des services sociaux
OCDE	Organisation de coopération et de développement économiques
OHCHR	*Office of the United Nations High Commissioner for Human Rights*
OMS	Organisation mondiale de la santé
PFÉQ	Programme de formation de l'école québécoise

[1] Dans ce mémoire, le nom du ministère responsable de l'éducation au Québec est utilisé tel qu'il était en vigueur au moment de chaque document ou événement cité. Ce ministère a en effet changé de nom à plusieurs reprises au cours de la période étudiée : Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport (MELS) jusqu'en 2015, Ministère de l'Éducation, de l'Enseignement supérieur et de la Recherche (MEESR) de 2015 à 2016, Ministère de l'Éducation et de l'Enseignement supérieur (MEES) de 2016 à 2019, et Ministère de l'Éducation (MEQ) depuis 2019. Cette variation nominale reflète les transformations organisationnelles du gouvernement du Québec et non une incohérence rédactionnelle.

UNESCO Organisation des Nations Unies pour l'éducation, la science et la culture

UNFPA Fonds des Nations Unies pour la population

INTRODUCTION

L'éducation à la sexualité au Québec a connu plusieurs transformations au cours des dernières décennies, marquées par des changements curriculaires et des repositionnements politiques importants. Après une période d'intégration variable dans les programmes scolaires, la réforme de 2018 a réintroduit officiellement des contenus obligatoires en éducation à la sexualité dans l'ensemble des établissements scolaires québécois (Ministère de l'Éducation et de l'Enseignement supérieur [MEES], 2018). Cette réintégration formelle marque un tournant important dans l'organisation des savoirs liés à la sexualité à l'école.

Parmi les thématiques désormais incluses figure l'identité de genre, abordée dès le primaire dans une perspective de reconnaissance de la diversité. L'apparition explicite de cette notion dans les contenus officiels s'inscrit dans un contexte sociopolitique caractérisé par une clarification progressive des cadres juridiques relatifs à l'identité et à l'expression de genre. Si la protection contre la discrimination fondée sur l'orientation sexuelle est reconnue au Québec depuis l'adoption et la modification de la *Charte des droits et libertés de la personne* (1975 modifiée en 2016), l'ajout explicite de l'identité et de l'expression de genre comme motifs distincts constitue une évolution plus récente, notamment avec l'adoption de la *Loi visant à renforcer la lutte contre la transphobie* (*Loi visant à renforcer la lutte contre la transphobie*, 2016) et les modifications apportées à la Loi canadienne sur les droits de la personne (*Loi modifiant la Loi canadienne sur les droits de la personne et le Code criminel*, 2017).

Au-delà de ces transformations juridiques, l'intégration de l'identité de genre dans les contenus prescrits au primaire s'inscrit dans un contexte social où les réalités liées à la diversité sexuelle et de genre font l'objet d'une documentation statistique et institutionnelle accrue. Les données publiées par l'Institut de la statistique du Québec (2023) fournissent un portrait sociodémographique des minorités sexuelles et des identités de genre au Québec, contribuant à rendre ces réalités plus visibles dans l'espace public. L'Institut national de santé publique du

Québec publie des analyses et des ressources portant sur la diversité sexuelle et la pluralité des genres dans une perspective de santé publique (INSPQ, 2024).

Cependant, cette évolution ne fait pas l'objet d'un vaste consensus social. Elle suscite aujourd'hui un débat intense au sein de la société québécoise, car elle entraîne des enjeux fondamentaux liés à l'éducation, à la culture et aux valeurs. À cet égard, des travaux menés à l'échelle internationale montrent que l'éducation à la sexualité est fréquemment traversée par des tensions, souvent structurées autour de la notion d'« âge approprié » et de la protection de l'enfance, qui servent à encadrer — voire à limiter — l'accès des enfants à certains savoirs liés au genre et à la sexualité (Robinson et al., 2024).

L'introduction de l'identité de genre dans l'enseignement primaire, bien qu'annoncée par plusieurs instances publiques comme une adaptation nécessaire aux transformations sociales contemporaines et aux enjeux de reconnaissance (Commission des droits de la personne et des droits de la jeunesse [CDPDJ], 2024), a été perçue de manière différente par certains acteurs. Les consultations publiques menées dans le cadre des travaux du Comité des sages sur l'identité de genre ont mis en lumière l'existence de préoccupations exprimées par divers acteurs concernant les modalités d'intégration de ces notions dans les milieux scolaires, notamment en ce qui a trait à l'âge d'introduction et à l'articulation avec le développement de l'enfant (CDPDJ, 2024).

Ainsi, l'intégration de l'identité de genre au sein des politiques éducatives québécoises ne peut être comprise uniquement comme une adaptation curriculaire. Elle se situe à la croisée d'évolutions juridiques, sociales et scientifiques, tout en étant traversée par des tensions discursives relatives au rôle de l'école primaire dans l'accompagnement des questions liées au genre.

Dans ce contexte, la problématique centrale de ce mémoire s'articule autour de la question suivante : comment les différents documents législatifs, administratifs et pédagogiques abordent-ils la question de l'identité de genre ?

Les recherches antérieures en éducation à la sexualité au Québec se sont surtout concentrées sur l'historique des programmes, les enjeux liés à leur implantation et les réactions qu'ils ont suscitées (Perrin, 2025 ; Richard, 2019). La plupart de ces travaux abordent l'éducation à la sexualité dans son ensemble, sans s'attarder spécifiquement à la notion d'identité de genre. À l'échelle internationale, des organismes comme l'Organisation des Nations Unies pour l'éducation,

la science et la culture (UNESCO) et l'Organisation mondiale de la santé (OMS) ont souligné l'importance d'une approche inclusive qui reconnaît la diversité des genres dans les systèmes éducatifs (UNESCO, 2018). Toutefois, peu d'études se sont penchées spécifiquement sur le niveau primaire au Québec. C'est précisément à ce niveau que s'intéresse la présente recherche.

Dans ce cadre, le présent mémoire se structure en cinq chapitres. Le premier présente la problématique et situe l'objet d'étude dans son contexte, en retraçant l'évolution de l'éducation à la sexualité au Québec et en mettant en lumière les enjeux contemporains liés à l'intégration de l'identité de genre au primaire.

Le deuxième chapitre expose le cadre théorique et conceptuel, en mobilisant les principales approches d'analyse des politiques éducatives, plus spécifiquement l'approche du *sensemaking,* ainsi que les concepts clés nécessaires à la compréhension de l'objet d'étude.

Le troisième chapitre décrit la méthodologie retenue, en précisant le choix d'une approche qualitative fondée sur l'analyse de contenu, les critères de sélection du corpus, la construction de la grille d'analyse ainsi que les modalités de traitement des données.

Le quatrième chapitre présente les résultats issus de l'analyse, en mettant en évidence les principaux constats observés dans les documents analysés, notamment en ce qui concerne la présence, la conception et les cadres de référence associés à l'identité de genre.

Enfin, le cinquième chapitre propose une discussion des résultats à la lumière du cadre théorique, avant de dégager les principales conclusions de la recherche, ses limites et les perspectives qu'elle ouvre sur le plan scientifique et éducatif.

CHAPITRE 1

PROBLÉMATIQUE

Dans ce premier chapitre, la problématique de laquelle découle le projet de recherche sera présentée. Nous effectuerons en premier lieu un bref retour sur l'histoire de l'éducation à la sexualité au Québec, puis identifierons les enjeux et les défis spécifiques de l'identité de genre au contexte primaire et définirons la question de recherche. Ce chapitre sera conclu avec la pertinence de notre étude sous trois angles : scientifique, social et personnel.

1.1 ÉVOLUTION DE L'EDUCATION À LA SEXUALITE AU QUEBEC : DE L'EDUCATION À LA SANTE REPRODUCTIVE À L'INCLUSION DE LA DIVERSITE DE GENRE

Depuis les années 1990, et de manière plus marquée à partir des années 2000, l'éducation à la sexualité fait l'objet d'un intérêt croissant dans les milieux de la recherche et des politiques publiques, tant au Québec qu'à l'international (Allen, 2009; Goldfarb et Lieberman, 2021; MELS-MSSS, 2008). Cet intérêt s'inscrit dans un contexte de préoccupations liées au développement global des jeunes, à la prévention des violences sexuelles et à la promotion de la santé sexuelle (Kim et al., 2023; UNESCO, 2023). Au Québec, la production scientifique et les documents institutionnels ont principalement porté sur l'éducation à la sexualité en milieu scolaire, en mettant l'accent sur les orientations ministérielles, les modalités d'implantation et les enjeux pédagogiques associés à sa mise en œuvre (Dussault et Duquet, 2020; MELS-MSSS, 2008; Otis et al., 2011; Pageau et Hirsch, 2025). Plusieurs recherches ont également examiné les défis liés à l'intégration de ces contenus dans le curriculum, les tensions sociales et institutionnelles qu'ils peuvent susciter ainsi que les perceptions parfois contrastées des parents et des acteurs scolaires à leur égard (Perrin, 2025; Richard, 2019).

L'éducation à la sexualité au Québec a ainsi connu une évolution significative au fil des décennies, influencée par des transformations sociales, politiques et culturelles. Depuis les années 1930, cette éducation est passée d'une approche moraliste et religieuse, qui reflétait les valeurs de l'époque, à une vision plus inclusive et holistique de la sexualité, s'adaptant aux besoins d'une société en constante mutation. Plus récemment, des discussions autour de l'identité de genre ont

émergé comme des enjeux cruciaux, à la frontière de l'éducation à la sexualité, en particulier dans le contexte des écoles primaires.

1.1.1 L'évolution historique de l'éducation à la sexualité au Québec (1930-2009)

Dans les années 1930 à 1960, l'éducation à la sexualité dans les écoles québécoises s'inscrivait dans un système scolaire confessionnel fortement influencé par l'Église catholique (Desjardins, 1990 ; Dufour, 1997). Cette période était marquée par une approche conservatrice et normative, où les questions liées à la sexualité étaient encadrées par des référents religieux et moraux. La sexualité était abordée principalement sous l'angle de la pudeur, de la chasteté et de la régulation des comportements, plutôt que comme un domaine d'apprentissage distinct (Desjardins, 1990). Les représentations de la féminité et de la masculinité reposaient sur des modèles différenciés et hiérarchisés, conformes aux normes sociales de cette époque (Mercier, 2007; Perreault, 2004). L'enseignement, donc, cherchait avant tout à encadrer les conduites jugées appropriées et à préserver l'ordre moral sans aborder de manière ouverte ou complète les questions liées à la sexualité. Dans ce contexte, les dimensions affectives et identitaires, telles qu'elles sont conceptualisées aujourd'hui, ne faisaient pas l'objet d'un traitement pédagogique formalisé et le concept d'identité de genre ne figurait jamais dans le discours éducatif scolaire.

Cependant, à la fin des années 1960 et au début des années 1970, la société québécoise connaît une transformation majeure dans le contexte de la Révolution tranquille. La sécularisation des institutions publiques et la création du ministère de l'Éducation en 1964 marquent un recul progressif de l'influence religieuse sur le système scolaire (Houle, 1992, cité dans Truchon, 2006). Dans ce climat de redéfinition des normes sociales, la place de l'éducation à la sexualité fait l'objet de nouvelles réflexions (Bouchard et Houle, 1994). La réforme du Code criminel de 1969, qui décriminalise partiellement l'homosexualité et assouplit les dispositions relatives à l'avortement, s'inscrit dans ce mouvement plus large de transformation des cadres juridiques et moraux. Parallèlement, des organismes comme la Fédération du Québec pour le planning des naissances (FQPN) participent aux débats publics et plaident pour intégrer des services d'éducation sexuelle dans les écoles (Morin, 2022 ; St-Cerny, 2007).

Au cours des années 1970, le ministère de l'Éducation du Québec (MEQ) met en place des initiatives expérimentales en éducation sexuelle dans certaines commissions scolaires. Ces démarches s'inscrivent dans un contexte de redéfinition des contenus éducatifs et seront, au début des années 1980, intégrées à un cadre plus structuré avec l'implantation du programme de *Formation personnelle et sociale* (FPS), un programme de type « habiletés », conçu pour répondre aux nouveaux besoins sociaux et culturels de la société québécoise, qui regroupe notamment des contenus auparavant associés à l'hygiène, au civisme et à l'éducation familiale (Bouchard et Houle, 1994 ; Dufour, 1997 ; Gauthier et St-Jacques, 2002). Par ailleurs, avec l'accord du ministère de l'Éducation, le ministère des Affaires Sociales avait déjà introduit un programme d'information préventive en milieu scolaire, visant à répondre aux besoins urgents d'information des adolescents, notamment en ce qui concerne la planification des naissances. Ce programme a suscité de vives réactions. Malgré les critiques, il a également reçu suffisamment de soutien pour que son implantation se poursuive (Bouchard et Houle, 1994).

C'est au début des années 1980 qu'une première version structurée d'un programme d'éducation formelle à la sexualité a été soumise (Houle, 1992; Rousseau, 1981). Le gouvernement québécois a présenté ce programme d'éducation sexuelle en milieu scolaire pour consultation. Ce dernier s'inscrivait dans le cadre de réformes visant à équiper les jeunes par des compétences nécessaires pour faire face aux nouveaux défis de la société québécoise (Dufour, 1997, cité dans Truchon, 2006).

Divers organismes, notamment la Centrale de l'enseignement du Québec (CEQ) et le Conseil du statut de la femme (CSF), expriment leur soutien à cette initiative. Cependant, certains groupes de parents, majoritairement catholiques, s'y opposent, affirmant qu'ils n'y retrouvent pas les notions de morale souhaitées (Houle, 1992).

En 1982, sous la pression d'opposants, une deuxième version du programme d'éducation sexuelle est soumise encore à consultation. Après quelques ajustements, elle devient, en 1984, le programme officiel d'éducation sexuelle. La mise en place du programme se fait progressivement, devenant obligatoire au secondaire à l'automne 1986, puis au primaire à l'automne 1987 (Ministère de l'Éducation du Québec, 1986; Houle, 1992; Garcia, 2015). Son implantation progressive au milieu des années 1980 s'inscrit également dans un contexte de révisions du régime pédagogique discutées par les instances publiques et parlementaires (Assemblée nationale, 1987; Conseil

supérieur de l'éducation, 1986). Par ailleurs, les questions de genre demeuraient largement absentes ou invisibles dans ces premiers programmes qui se concentraient principalement sur la prévention des risques, tels que la grossesse adolescente et les maladies transmissibles sexuellement. Autrement dit, ce programme d'éducation à la sexualité aborde une approche préventive des comportements à risque, plutôt qu'une vision plus complète à la sexualité (Garcia, 2015; Houle, 1992; Robillard, 2021).

Au début des années 2000, une nouvelle réforme scolaire au Québec introduit le Programme de formation de l'école québécoise (PFÉQ). Cette réforme curriculaire, fondée sur une approche par compétences et l'introduction de domaines généraux de formation, a entraîné la suppression du programme de Formation personnelle et sociale (FPS), au sein duquel l'éducation à la sexualité occupait jusque-là un espace structuré et obligatoire (Garcia, 2015; Robillard, 2021). Dans ce nouveau cadre, l'éducation à la sexualité n'est plus envisagée comme un contenu distinct inscrit dans un cours spécifique, mais comme un thème transversal relevant principalement du domaine général de formation « Santé et bien-être » (MEQ, 2004).

Parallèlement, le ministère de l'Éducation et le ministère de la Santé (MSSS) publient en 2003 des lignes directrices encourageant une collaboration entre les milieux scolaires, les parents et les ressources communautaires afin de soutenir l'éducation à la santé sexuelle (MEQ–MSSS, 2003). Malgré ces efforts, l'absence de cadre concret et d'obligations spécifiques entraîne une grande variabilité dans la mise en œuvre de l'éducation sexuelle en milieu scolaire. Bien que des initiatives comme des ateliers de santé sexuelle puissent être offertes, leur déploiement demeure limité et inégal, dépendant de l'initiative des écoles et du soutien d'intervenants externes (Garcia, 2015; Otis et al., 2011).

1.1.2 La reconnaissance de l'éducation à la sexualité et l'inclusion de l'identité de genre de 2010 à aujourd'hui

Face aux différences marquées dans la mise en œuvre de l'éducation à la sexualité entre les écoles depuis la réforme des années 2000, le MEQ a lancé, en 2015, un projet pilote déployé dans une quinzaine d'écoles réparties dans différentes régions du Québec. Cette initiative visait à réintégrer l'éducation à la sexualité de manière systématique dans les écoles québécoises, de la

maternelle jusqu'à la 5e secondaire. Ce projet prévoyait une offre annuelle d'heures consacrées à cette éducation, variable selon le niveau scolaire, ainsi qu'une progression des contenus adaptée à l'âge et au développement des élèves. L'intégration des apprentissages devait s'effectuer de manière transversale, à travers différentes disciplines et activités scolaires, selon un plan établi par chaque école et approuvé par son conseil d'administration (Ministère de l'Éducation, de l'Enseignement supérieur et de la Recherche [MEESRQ], 2015; MEES, 2017 ; Garcia, 2015).

À la fin de l'année 2017, deux années après le lancement de ce projet pilote qui adoptait une approche holistique de la sexualité et qui avait pour objectif de favoriser le développement des élèves, en particulier leur vulnérabilité face à diverses problématiques sociales et personnelles (MEES, 2017), ce programme a été généralisé à l'ensemble des établissements scolaires du Québec.

Dès la rentrée scolaire 2018, selon une annonce du ministère de l'Éducation du Québec, l'éducation à la sexualité devait être offerte de façon obligatoire à tous les élèves du préscolaire, du primaire et du secondaire, à raison de plusieurs heures par année, dans le cadre d'un curriculum structuré adapté à l'âge et au développement des élèves (Descheneaux et al., 2018, Gouvernement du Québec, 2017).

Peu de temps après, le ministère de l'Éducation entreprend une révision du programme *Éthique et culture religieuse* (ECR), lequel sera remplacé par le programme *Culture et citoyenneté québécoise* (CCQ) (Gouvernement du Québec, 2021). Ce nouveau programme intègre désormais les contenus d'éducation à la sexualité dans une perspective élargie, articulée autour de la réflexion éthique, du dialogue et de la formation citoyenne (MEQ, 2023).

Cette réforme majeure marque un tournant décisif dans l'éducation à la sexualité au Québec. C'est dans ce contexte de réinstitutionnalisassions et de restructuration curriculaire que l'identité de genre a progressivement trouvé sa place au sein des contenus éducatifs. Cette évolution s'inscrit également dans un cadre plus large de politiques publiques visant la reconnaissance et la protection des personnes issues de la diversité sexuelle et de genre, notamment à travers le *Plan d'action gouvernemental de lutte contre l'homophobie et la transphobie*, qui préconise des actions de sensibilisation et d'éducation dans les milieux scolaires afin de promouvoir le respect et l'inclusion (Ministère de la Justice du Québec, 2017).

Pour la première fois, dans le cadre du programme CCQ, l'identité de genre a été explicitement incluse parmi les thématiques abordées dans les écoles primaires. Ces contenus sont présentés sous forme d'objectifs sous-divisés selon plusieurs thématiques, par exemple : croissance sexuelle et image corporelle, vie affective et amoureuse, grossesse et naissance, globalité de la sexualité, identité de genre, stéréotypes sexuels et agression sexuelle (MEES, 2018). En intégrant cette thématique dès le primaire, les autorités éducatives ont cherché à préparer les élèves aux changements qu'ils vivront à l'adolescence et à élargir la portée de l'enseignement au-delà des aspects purement biologiques, pour inclure des dimensions sociales et identitaires, telles que les rôles de genre et la diversité des identités.

1.2 ENJEUX CONTEMPORAINS ET CONTROVERSES AUTOUR DE L'INCLUSION DE L'ENSEIGNEMENT DE L'IDENTITE DE GENRE DANS LES PROGRAMMES D'EDUCATION A LA SEXUALITE APRES LA REFORME DE 2018

1.2.1 L'identité de genre comme composante de la diversité humaine

La reconnaissance de l'identité de genre comme composante de la diversité humaine est clairement établie par l'OMS. Cette dernière a défini l'identité de genre comme l'expérience interne et profondément ressentie d'une personne en termes de genre, qui peut ou non correspondre à la physiologie ou au sexe assigné à la naissance. Ce concept remet en question la dichotomie traditionnelle de genre entre masculin et féminin, et englobe une variété d'identités, y compris les identités non binaires, fluides ou agenres (OMS, 2024).

Cette reconnaissance de la pluralité des identités de genre s'inscrit dans une démarche internationale visant à protéger la diversité humaine. De nombreuses institutions internationales s'engagent activement pour la reconnaissance des droits liés à l'identité de genre et travaillent à promouvoir l'inclusion et à combattre la discrimination. Des organismes comme l'OMS et *the Office of the United Nations High Commissioner for Human Rights* (OHCHR) insistent sur l'importance de considérer l'identité de genre comme une dimension fondamentale de la dignité humaine et soulignent la nécessité de protéger les individus contre toute forme de discrimination liée à leur genre et rappellent l'obligation des États de garantir le respect des droits fondamentaux de toutes les personnes, indépendamment de leur identité de genre (OHCHR, 2006, 2011, 2015).

Dans cette même perspective, les Principes de Yogyakarta proposent un cadre d'interprétation du droit international des droits de la personne afin de garantir la protection des individus contre les discriminations fondées sur l'orientation sexuelle et l'identité de genre (International Commission of Jurists, 2007).

Le OHCHR souligne avec force l'importance de reconnaître et de respecter la diversité de genre en tant qu'élément essentiel des droits humains. Cette reconnaissance inclut la prise en compte de l'identité de genre et de l'expression de genre dans le cadre des protections offertes par les droits de l'homme. Toutes les personnes doivent pouvoir vivre sans discrimination ni violence, quel que soit leur genre ou leur orientation sexuelle. L'OHCHR s'engage activement à collaborer avec les États, les institutions nationales des droits de l'homme et la société civile pour renforcer les mesures visant à prévenir et à combattre les actes de violence et de discrimination fondés sur l'orientation sexuelle et l'identité de genre. Cet engagement se traduit par des actions concrètes, comme la promotion de lois et de politiques inclusives, la sensibilisation des autorités publiques et de la population à la diversité de genre, et le soutien aux initiatives visant à éduquer les jeunes et les communautés sur les questions de genre et de respect des droits fondamentaux (OHCHR, 2018). Dans ce cadre, l'école est vue comme un lieu clé pour promouvoir cette diversité et garantir un environnement inclusif pour tous les élèves, quelle que soit leur identité de genre (Bradshaw, 2019; Descheneaux et al., 2018; Organisation de coopération et de développement économiques [OCDE], 2023; Russell et al., 2021; UNESCO, 2023).

1.2.2 Les débats au Québec : la place de l'identité de genre dans les écoles primaires

Au Québec, bien que la *Charte des droits et libertés de la personne* (1975, modifiée en 2016) ait marqué une avancée contre la discrimination fondée sur l'identité ou l'expression de genre, l'inclusion de ce dernier dans les programmes éducatifs a suscité des débats et des réflexions critiques (CDPDJ, 2024). Au Québec, l'inclusion de l'identité de genre dans les politiques éducatives s'inscrit dans un cadre normatif en pleine évolution.

Depuis l'implantation du programme d'éducation à la sexualité obligatoire dans les écoles québécoises en 2018, l'introduction de thématiques liées à la diversité sexuelle et de genre dans les contenus éducatifs a suscité diverses discussions dans les milieux éducatifs et dans l'espace public. Plusieurs travaux soulignent que l'éducation à la sexualité constitue un thème sensible dans les

programmes scolaires et qu'elle soulève des questions quant à la manière d'aborder ces sujets auprès des élèves et au rôle de l'école dans la promotion de la diversité et du respect des droits (CDPDJ, 2024; Pageau et Hirsch, 2025; Plante-Thibodeau, 2024; Richard, 2019; Xanthoudakis, 2021)

Ce n'est cependant pas la réforme elle-même, mais bien l'inclusion explicite des volets de l'identité de genre en particulier qui a rapidement suscité des controverses et débats (CDPDJ, 2024; Plante-Thibodeau, 2024). Selon Plante-Thibodeau (2024), l'implantation de l'éducation à la sexualité peut susciter certaines tensions entre l'école et les familles, notamment en raison de divergences de perceptions quant aux contenus abordés et au rôle de l'école dans l'éducation des enfants. Selon Flückiger (2023), certains parents estiment que des thèmes abordés au primaire ne conviennent pas aux jeunes enfants. Différents arguments sont avancés pour défendre les divers points de vue. Par exemple, ils craignent que l'éducation à la sexualité introduise des notions qu'ils perçoivent comme incompatibles avec leurs valeurs morales ou religieuses (Flückiger, 2023). Certaines critiques formulées à l'égard des programmes d'éducation à la sexualité portent notamment sur les contenus liés à la diversité sexuelle et de genre (CDPDJ, 2024).

Cette opposition, souvent enracinée dans des convictions religieuses ou culturelles, a conduit à une pétition sur la plateforme Change.org signée par plus de 25 000 personnes, contre le nouveau programme d'éducation sexuelle du ministère de l'Éducation du Québec lorsque celui-ci a été présenté en 2018, témoignant de l'existence d'un débat autour de ces questions (Sex education Québec, 2018). Un groupe de parents, notamment issus de communautés immigrantes, a exprimé des réserves à l'égard du programme, le jugeant incompatible avec leurs valeurs, allant jusqu'à demander des amendements pour certains contenus liés à l'identité de genre et à la diversité sexuelle (Dion-Viens, 2018; Flückiger, 2023).

Des manifestations ont également eu lieu au Canada, y compris au Québec, où des personnes se sont rassemblées pour exprimer leurs opinions sur l'enseignement de l'identité de genre et la sexualité dans les écoles. Ces manifestations reflètent des préoccupations sur les droits parentaux et l'approche des écoles sur ces sujets sensibles (La Presse, 2023). Face aux controverses sociales entourant l'implantation du programme, le ministère de l'Éducation rappelle que tous les élèves doivent avoir accès à une éducation à la sexualité et affirme que les contenus sont adaptés à leur âge et à leur niveau de développement (Gouvernement du Québec, 2017).

À ces tensions s'est ajoutée, à l'automne 2023, une vive controverse entourant l'aménagement de toilettes non genrées dans certaines écoles québécoises, notamment à la suite de l'annonce d'une école secondaire de Rouyn-Noranda de transformer ses blocs sanitaires en espaces mixtes. Ce débat, largement relayé dans l'espace médiatique et politique, a cristallisé les oppositions autour de la question de l'identité de genre en milieu scolaire et a contribué à polariser davantage l'opinion publique (Duchaine, 2023 ; Boisvert, 2023).

C'est dans ce contexte élargi que fut créé, en décembre 2023, le Comité de sages sur l'identité de genre par le ministère de la Famille afin de brosser un portrait global de la réalité québécoise en matière d'identité de genre, d'analyser les politiques existantes et d'évaluer leurs effets sur la société (Gouvernement du Québec, 2023). Le rapport final, rendu public le 30 mai 2025, met en lumière des constats qui éclairent les enjeux scolaires (Comité de sages sur l'identité de genre, 2025).

Le comité souligne d'abord une polarisation marquée des positions entourant l'identité de genre, divisant parents, intervenants scolaires, spécialistes et groupes communautaires. Dans le domaine éducatif, cette polarisation se manifeste par une méfiance à l'égard des contenus d'éducation à la sexualité : certains acteurs considèrent que les programmes actuels reflètent une idéologie du genre, alors que d'autres insistent sur leur fondement scientifique et leur rôle crucial pour la prévention des préjugés. Aussi, il met en évidence des zones de tension dans les écoles. Parmi celles-ci figure la gestion des transitions sociales (par exemple le changement de prénom ou de pronom d'un élève), qui soulève des divergences entre le respect de l'auto-identification de l'enfant et le rôle des parents dans ce processus.

Par ailleurs, l'absence de balises officielles claires alimente l'incertitude. Le rapport constate une grande disparité dans l'utilisation des matériels pédagogiques : certains proviennent d'éditeurs ou d'organismes externes, sans validation officielle, ce qui expose l'école à des critiques d'endoctrinement ou d'égarements conceptuels. Le comité suggère de distinguer rigoureusement les notions de sexe et de genre, de renforcer l'approbation du matériel, et d'assurer une meilleure cohérence dans les pratiques.

Généralement, ce rapport relève que l'école primaire se trouve au cœur de tensions plus larges entre droits de l'enfant, autorité parentale, liberté pédagogique et pluralisme des valeurs.

D’un côté, il reconnaît l'importance de respecter l'auto-identification de l'élève ; de l'autre, il insiste sur la nécessité de tenir compte du bien-être global de l'enfant, y compris sa sécurité et son milieu familial, en favorisant autant que possible l'implication des parents dans le processus. Ainsi, le Comité de sages met en lumière la fragilité du consensus social autour de l’éducation à la sexualité et, surtout, de l’identité de genre au primaire. Ses constats rejoignent les débats déjà existants et montrent que les milieux scolaires sont devenus un espace où s’affrontent différentes logiques : universaliste (égalité, inclusion, prévention des discriminations) et pluraliste (reconnaissance des sensibilités parentales et culturelles). Ces tensions, encore actuelles, confirment la pertinence de s’interroger sur la cohérence des politiques éducatives avec les besoins développementaux des enfants, ainsi que sur les conditions de leur mise en œuvre dans un contexte de diversité.

1.2.3. L’opposition nationale au Canada

Ce débat au Québec autour de l’éducation à la sexualité en général, et de l’identité de genre en particulier, n’est pas unique. Il s’inscrit dans une dynamique nationale plus vaste, où plusieurs provinces canadiennes ont également affronté des résistances et des contestations parentales vis-à-vis des contenus scolaires (Action Canada pour la santé et les droits sexuels, 2020).

En Alberta, des parents se sont opposés à l’inclusion croissante des sujets relatifs à la diversité sexuelle et de genre, et ils ont exprimé leur désaccord en soutenant que ces contenus allaient à l’encontre de leurs valeurs religieuses ou familiales (Grace, 2018).

En Ontario, une situation similaire s’est produite avec la mise à jour du programme d’éducation sexuelle qui a suscité des réactions virulentes (Bialystok, 2018, 2019), certains parents allant jusqu’à retirer leurs enfants des cours, dénonçant un « endoctrinement » et une « promotion d’une idéologie de genre non scientifique » (Bialystok, 2019, p. 6 cité dans Flückiger, 2023). Ces critiques sont souvent portées par des groupes religieux qui nourrissent des réserves sur la sexualité, l’homosexualité et l’activité sexuelle avant le mariage (Wright et Bialystok, 2017).

Récemment, certaines provinces canadiennes, notamment le Nouveau-Brunswick et la Saskatchewan, ont adopté des politiques exigeant le consentement parental avant qu’un élève de moins de 16 ans puisse utiliser à l’école un prénom ou des pronoms différents de ceux inscrits dans les documents officiels. Au Nouveau-Brunswick, la révision de la *Policy 713* en 2023 prévoit que

les établissements scolaires doivent obtenir l'accord des parents pour reconnaître l'utilisation d'un prénom ou de pronoms choisis par un élève mineur (New Brunswick Department of Education and Early Childhood Development, 2023). De manière similaire, la Saskatchewan a introduit en 2023 une politique prévoyant que les écoles doivent obtenir l'autorisation parentale avant de reconnaître officiellement un changement de prénom ou de pronoms pour les élèves mineurs (Government of Saskatchewan, 2023).

Ces mesures s'inscrivent dans un débat plus large observé au Canada concernant l'équilibre entre les droits des parents et ceux des enfants dans le milieu scolaire. Selon une analyse de l'organisme People for Education (2024), ces politiques soulèvent une question centrale : dans quelles situations l'opinion des parents devrait-elle prévaloir sur les droits et la vie privée des jeunes en matière d'identité de genre ? Ces enjeux illustrent les tensions croissantes entre différentes conceptions du rôle de l'école dans l'accompagnement des jeunes dans l'exploration et l'expression de leur identité. À ce titre, un sondage de l'Institut Angus Reid a révélé que deux Canadiens sur cinq (43 %) affirment que les parents devraient être informés et devraient donner leur consentement si un enfant souhaite changer son identité. Un sur sept (14 %) affirme que les parents ne devraient avoir aucun rôle à jouer dans cette décision. Entre ces deux groupes, un sur trois (35 %) estime que les parents devraient être informés de tout changement qui se produit à l'école, mais que ces changements ne devraient pas nécessiter le consentement des parents. Cette division reflète un clivage plus large, notamment entre générations et orientations politiques. Dans des provinces où l'appui au Parti conservateur du Canada est plus fort, comme la Saskatchewan, la moitié soutient l'idée du consentement parental, tandis que dans des provinces où l'appui aux partis libéral et néo-démocrate est plus fort, comme les provinces de l'Atlantique, la liberté et l'autonomie des jeunes tendent à être davantage valorisées (Institut Angus Reid, 2023). Ces données s'inscrivent dans une dynamique plus large autour des droits individuels et des valeurs familiales, où l'éducation à la sexualité et à la diversité de genre devient un terrain de confrontation entre la reconnaissance des diversités et les préoccupations liées à la protection de l'enfance et à l'autorité parentale.

Ces actualités reflètent la dynamique sociale complexe entourant l'éducation à la sexualité en général, et l'identité de genre en particulier dans l'éducation primaire au Québec et au Canada, avec des tensions entre différentes visions de ce que devrait être une éducation inclusive et respectueuse des droits de chacun.

Ces tensions semblent s'expliquer en partie par des perceptions divergentes concernant le rôle de l'école et des parents dans l'éducation à la sexualité. Bialystok (2018) montre que les débats entourant ces programmes sont souvent liés à des désaccords moraux, politiques et éducatifs sur les contenus à enseigner et sur la place de l'école dans l'accompagnement des jeunes en matière de sexualité et d'identité de genre.

1.3 SYNTHESE DU PROBLEME DE RECHERCHE

Bien que les politiques éducatives cherchent à répondre aux transformations sociales et à une reconnaissance croissante de la diversité, certaines ambiguïtés demeurent quant à la manière dont la question de l'identité de genre est intégrée dans les cadres éducatifs. L'analyse de l'évolution de l'éducation à la sexualité au Québec ainsi que des débats contemporains entourant l'inclusion de l'identité de genre dans les programmes scolaires met en évidence un contexte éducatif marqué à la fois par des avancées institutionnelles et par des tensions sociales persistantes. Au fil des dernières décennies, les politiques éducatives québécoises ont progressivement élargi leur conception de l'éducation à la sexualité. Elles intègrent des dimensions relationnelles, sociales et identitaires qui dépassent une approche strictement biomédicale ou préventive. Dans ce contexte, la question de l'identité de genre a progressivement trouvé sa place dans les orientations ministérielles et dans les contenus éducatifs destinés aux élèves.

Toutefois, comme l'illustrent les débats observés au Québec et ailleurs au Canada, l'intégration de ces contenus suscite des discussions et des divergences de perception quant au rôle de l'école dans l'accompagnement des jeunes dans leur développement identitaire. Ces débats mettent en lumière des tensions entre différentes conceptions de l'éducation, notamment en ce qui concerne l'équilibre entre les droits des enfants, l'autorité parentale, la responsabilité éducative de l'école et la reconnaissance de la diversité dans les milieux scolaires.

Dans ce contexte, il apparaît pertinent d'examiner plus précisément la manière dont les politiques éducatives québécoises abordent la question de l'identité de genre dans les contenus destinés à l'école primaire. À ce jour, et à notre connaissance, peu de travaux scientifiques se sont intéressés spécifiquement à l'analyse des politiques éducatives encadrant l'inclusion de l'identité de genre dans le contexte de l'éducation primaire au Québec. Cette situation met en évidence la nécessité d'une analyse approfondie des documents officiels afin de mieux comprendre les

orientations, les principes et les cadres normatifs qui structurent l'intégration de cette thématique dans les politiques éducatives. C'est dans cette perspective que s'inscrit la présente recherche.

1.3.1 Question de recherche

À la lumière des éléments présentés dans les sections précédentes, la présente recherche vise à mieux comprendre la manière dont les politiques éducatives québécoises abordent la question de l'identité de genre dans le contexte de l'éducation à la sexualité au primaire. Plus précisément, cette étude s'intéresse à la façon dont les documents législatifs, administratifs et pédagogiques encadrant l'éducation à la sexualité**,** structurent et orientent l'intégration de cette thématique dans les contenus éducatifs destinés aux élèves du primaire.

Dans cette perspective, la question de recherche qui guide cette étude est la suivante :

Comment les documents législatifs, administratifs et pédagogiques encadrent-ils et abordent-ils l'inclusion de l'identité de genre à l'école primaire ?

1.3.2. Objectif général de la recherche

L'objectif général de cette recherche est d'analyser la manière dont l'identité de genre est abordée dans les différents textes encadrant l'éducation à la sexualité au primaire au Québec, soit les documents législatifs, administratifs et les ressources pédagogiques qui composent le corpus retenu. Autrement dit, il vise à mieux comprendre comment les documents choisis structurent l'intégration de cette question dans le contexte scolaire actuel.

1.3.3. Objectifs spécifiques

Afin d'atteindre cet objectif général, cette recherche poursuit les objectifs spécifiques suivants :

1. Identifier la présence et les formes d'apparition de la notion d'identité de genre dans les documents étudiés ;

2. Analyser les formulations, les normes sociales, les valeurs et les orientations éducatives associées à cette notion dans ces documents.

3. Comprendre les orientations éducatives et les cadres normatifs qui encadrent le traitement de l'identité de genre dans les politiques éducatives liées à l'éducation à la sexualité au primaire.

1.3 LA PERTINENCE DE L'ETUDE

Cette recherche est pertinente, car elle explore un enjeu éducatif actuel et controversé au Québec : l'inclusion de l'identité de genre en enseignement primaire. Elle revêt une pertinence fondamentale tant sur le plan scientifique, social que personnel.

1.3.1 Pertinence scientifique

D'un point de vue scientifique, cette étude est particulièrement pertinente, car elle répond à un manque de recherches approfondies sur l'inclusion de l'identité de genre dans les politiques éducatives au Québec, particulièrement au niveau primaire. Bien que des réformes aient été mises en place depuis 2018 au Québec, la littérature scientifique reste limitée quant à l'analyse détaillée des contenus de ces politiques. Cette étude, en se concentrant sur l'analyse de contenu du corpus retenu, permet d'examiner la nature et la structure des messages véhiculés concernant l'identité de genre dans les écoles primaires. Elle permettra de clarifier les objectifs sous-jacents, la cohérence de ces contenus avec les besoins des apprenants, les enjeux sociaux actuels et les orientations pédagogiques qui en découlent. En outre, cette recherche contribuera à la réflexion scientifique sur la mise en œuvre des politiques publiques liées à l'éducation à la sexualité, et en particulier sur la manière dont l'identité de genre est intégrée dans les programmes scolaires, à la lumière des développements sociétaux et des normes en matière de droits humains.

1.4.2. Pertinence sociale

Sur le plan social, cette étude revêt une importance particulière dans un contexte de changements sociaux rapides où les questions relatives à l'inclusion de l'identité de genre devient un enjeu important pour l'avenir de l'éducation et de la cohésion sociale. Les débats et tensions autour de l'intégration de ces questions dans les écoles révèlent un besoin pressant de mieux comprendre et d'améliorer les politiques éducatives. En répondant à des questions contemporaines

sur cette inclusion, cette recherche contribuera à clarifier les enjeux sociaux et à fournir des réponses aux préoccupations des familles, des éducateurs et des groupes sociaux. Une telle étude peut également aider à réduire les résistances sociales en fournissant des informations solides sur la manière dont l'éducation à la sexualité et l'identité de genre sont abordées dans les écoles primaires. Elle favorisera ainsi un dialogue constructif sur l'adaptation des contenus éducatifs aux besoins des apprenants, tout en prenant en compte les évolutions sociétales et les réformes éducatives récentes.

1.4.3. Pertinence personnelle

En plus de son importance scientifique et sociale, cette étude revêt une signification bien personnelle. À mon arrivée au Canada, à l'automne 2023, j'ai été témoin de manifestations et de débats publics concernant l'éducation à l'identité de genre dans les écoles. Ces événements ont éveillé en moi un désir profond de comprendre les raisons derrière ces tensions et discussions. En tant qu'observatrice de ces manifestations, et forte de mon intérêt pour les sciences juridiques, politiques et sociales, j'ai ressenti le besoin d'explorer plus en détail les enjeux éducatifs et sociaux liés à l'inclusion de l'identité de genre dans l'éducation primaire. Cette expérience m'a incitée à m'interroger sur la manière dont les politiques éducatives sont élaborées dans ce domaine, ainsi que sur la manière dont elles influencent les perceptions sociales entourant les programmes éducatifs inclusifs.

CHAPITRE 2

CADRE THEORIQUE ET CONCEPTUEL

Dans ce chapitre, le cadre théorique et conceptuel de la recherche sera présenté. La première partie portera sur les politiques publiques et éducatives, en mettant en évidence leurs fondements, leurs principaux courants d'analyse et la manière dont la construction de sens est mobilisée dans ce mémoire. La seconde partie définira les concepts clés, soit l'éducation à la sexualité, l'identité de genre et le développement psychosexuel de l'enfant, ce dernier étant retenu comme repère pour réfléchir à l'inclusion de l'identité de genre à l'école primaire.

2.1 CADRE THEORIQUE

Dans cette section, le cadre théorique de la recherche sera présenté. Tout d'abord, la notion de politiques publiques sera définie afin d'en cerner les caractéristiques essentielles (2.1.1). Ensuite, les fondements de l'analyse des politiques publiques seront exposés (2.1.2). La réflexion se poursuivra avec l'examen des politiques éducatives, considérées comme un sous-ensemble des politiques publiques (2.1.3), avant d'aborder les principaux courants qui structurent l'analyse des politiques éducatives (2.1.4). Enfin, la section se conclura par l'opérationnalisation de la notion de construction de sens, telle qu'elle est mobilisée dans le cadre de ce travail (2.1.5).

2.1.1. Définition des politiques publiques

Les politiques publiques, bien qu'elles soient l'objet de nombreuses définitions dans les écrits scientifiques, ont en commun le fait qu'elles renvoient à un ensemble d'actions de décisions et d'interventions mises en œuvre par les autorités publiques afin de répondre à des problèmes collectifs ou à des enjeux sociaux identifiés (Dunn, 2017). Lasswell, l'un des pionniers de l'analyse des politiques publiques, propose une formulation devenue célèbre — qui constitue d'ailleurs le titre de son ouvrage *Politics: Who Gets What, When, How* — en définissant la politique comme un processus par lequel se détermine qui obtient quoi, quand et comment (Lasswell, 1936). Dans une perspective plus contemporaine, Dye (2010, cité dans Paquin, et al., 2010, p. 7-8), un autre

spécialiste américain de la discipline, a élargi cette définition. Il a affirmé que la politique publique est *«* tout ce que les gouvernements choisissent de faire ou de ne pas faire ». En d'autres termes, l'inaction d'un gouvernement face à un problème social constitue elle-même une forme de politique publique.

Dans le contexte canadien, le politologue Pal (1992) a également contribué à enrichir la compréhension des politiques publiques. Il les définit comme « une série d'actions ou d'inactions que les autorités publiques adoptent pour résoudre un problème ou un ensemble de problèmes » (Pal, 1992, cité dans Paquin et al., 2010, p. 7-8). Cette définition insiste sur la dimension dynamique et processuelle des politiques, qui ne se réduisent pas à un texte ou une loi, mais incluent également l'ensemble des mécanismes d'élaboration, de mise en œuvre et d'évaluation.

Ces différentes définitions présentent certaines convergences, mais également des nuances. Alors que certains auteurs considèrent qu'une politique publique peut inclure à la fois des actions et des inactions gouvernementales, Muller (2015) adopte une conception plus centrée sur l'action publique. Selon lui, les politiques publiques correspondent avant tout à des programmes d'action publique structurés, impliquant un ensemble cohérent de décisions, de mesures et d'instruments d'intervention mis en œuvre par les autorités publiques afin de répondre à des problèmes collectifs. Cette perspective met ainsi l'accent sur la dimension organisée et intentionnelle de l'action gouvernementale dans le traitement des enjeux sociaux (Muller, 2015).

Ces définitions classiques, aussi utiles soient-elles, laissent entrevoir certaines limites. Chez Lasswell, par exemple, la politique publique se résume presque à une question de partage des ressources. On comprend l'intérêt : mettre en avant les tensions et les rapports de force. Mais à trop insister sur ce volet conflictuel, il passe un peu sous silence les dimensions plus discrètes — procédures, institutions, rouages administratifs — qui font pourtant vivre les politiques au quotidien. Dye (2010), pour sa part, propose une définition très large, presque tautologique, qui a l'avantage de sa simplicité, mais qui rend difficile l'analyse fine des mécanismes. Cette définition semble plus dynamique, puisqu'elle insiste sur le processus, mais elle reste centrée sur l'action des autorités publiques. Quant à Muller, il rappelle le caractère autoritaire et institutionnalisé des politiques publiques et leur inscription dans des programmes d'action structurés mis en œuvre par les autorités publiques.

Depuis les années 2000, plusieurs auteurs ont proposé des définitions plus nuancées et adaptées aux transformations contemporaines de l'action publique. Selon Martin et al. (2021), les politiques publiques renvoient aux décisions, programmes et actions mis en œuvre par les gouvernements afin de répondre à des problèmes collectifs. Les auteurs soulignent que les politiques publiques s'inscrivent dans un processus qui comprend l'identification d'un problème, l'élaboration de solutions, leur mise en œuvre et leur évaluation. Ainsi, une politique publique ne se limite pas à une décision isolée, mais correspond à un ensemble structuré d'interventions publiques visant à orienter l'action de l'État face à des enjeux sociaux (Martin et al., 2021).

Howlett et al. (2020) parlent plutôt d'une série d'actions structurées visant à atteindre des objectifs sociétaux à travers des instruments et des institutions spécifiques. Autrement dit, les politiques publiques peuvent être comprises comme un ensemble d'actions coordonnées par les gouvernements pour répondre à des enjeux collectifs. Elles mobilisent des instruments variés – qu'ils soient législatifs, réglementaires, économiques ou informationnels – et s'appuient sur des institutions spécifiques qui structurent l'action publique. Cette approche met en lumière le caractère intentionnel et organisé des politiques publiques, conçues pour atteindre des objectifs sociétaux définis, plutôt que comme une série d'interventions ponctuelles ou isolées (Howlett et al., 2020).

D'autres approches récentes élargissent encore la compréhension des politiques publiques. Zhou et al. (2022) rappellent que les politiques publiques coordonnent les ressources sociales, fournissent des services publics et promeuvent la valeur publique. Elles visent ainsi à répondre à des problèmes collectifs et à orienter l'action publique. Enfin, l'approche de la gouvernance collaborative souligne que les politiques publiques ne sont plus uniquement élaborées par l'État, mais résultent de processus de coopération et de co-construction impliquant des gouvernements, des organisations de la société civile et des acteurs privés (Ansell et Gash, 2008; Torfing et al.,2019).

Ainsi, si les définitions classiques posent un socle utile, les définitions contemporaines invitent à dépasser une vision strictement étatique ou autoritaire. Elles insistent sur la pluralité des acteurs, la dimension multiniveau (locale, nationale, internationale) et la nature évolutive des politiques publiques comme processus de négociation. Cette évolution théorique est fondamentale pour ce mémoire, car elle invite à ne pas considérer le corpus documentaire analysé comme l'expression d'une action étatique univoque, mais plutôt comme un ensemble traversé par des

logiques institutionnelles, des registres et des niveaux d'autorité distincts. Ce mémoire ne prétend pas documenter empiriquement les processus de négociation entre les différents acteurs sociaux ; il vise plus modestement à examiner, à travers l'analyse des textes eux-mêmes, les traces de ces tensions et de ces écarts institutionnels.

2.1.2 Les fondements de l'analyse des politiques publiques

L'analyse des politiques publiques n'est pas née d'un seul coup : elle s'est progressivement façonnée comme un champ scientifique au croisement de plusieurs disciplines, dans le but de mieux comprendre comment l'État agit sur la société et comment ses interventions se construisent, se transforment et produisent des effets.

Dans les années 1950 et 1960, aux États-Unis, certains pionniers — Harold D. Lasswell en tête, comme le fondateur des *policy sciences*, — ont tenté de donner des assises scientifiques à ce champ. Dès l'après-guerre, Lasswell propose de développer une approche interdisciplinaire capable de rassembler les apports de la sociologie, de l'économie, du droit et même la psychologie afin de produire des connaissances directement applicables aux problèmes publics (Torgerson, 1985)**.** L'idée peut sembler évidente aujourd'hui, mais elle avait alors quelque chose de novateur : faire dialoguer ces disciplines pour outiller concrètement l'action publique. Contrairement à l'image d'un simple technocrate attaché à une rationalité instrumentale, Lasswell insiste sur un point souvent oublié : le rôle de l'analyste ne se limite pas à l'observation froide. Il le concevait plutôt comme un « participant-observateur » (Torgerson, 1985, p. 245), c'est-à-dire un analyste qui, tout en cherchant à comprendre les phénomènes politiques de manière rigoureuse, reconnaît sa participation aux processus sociaux qu'il étudie (Torgerson, 1985).

Dès la fin des années 1950, l'idéal d'une décision publique pleinement rationnelle est à son tour remis en cause par Charles E. Lindblom. Cette idée est totalement bousculée. En alternative au modèle « synoptique », il propose une théorie incrémentale de la décision, formulée d'abord dans *The Science of "Muddling Through"* (Lindblom, 1959), puis approfondie dans *Still Muddling, Not Yet Through* (Lindblom, 1979). Son point de départ est simple : les décideurs, face à la complexité du réel, à l'information imparfaite et au temps qui manque, procèdent par petits ajustements à partir de l'existant. Sur le plan analytique, l'incrémentalisme décrit un processus de choix séquentiel : au lieu d'optimiser globalement, on compare quelques alternatives proches, on

évalue des effets attendus limités, on corrige ensuite. Cette approche renvoie ainsi à une forme de rationalité pratique, dans laquelle les décideurs privilégient des solutions progressivement ajustées et politiquement acceptables plutôt qu'une recherche d'optimisation théorique globale (Lindblom, 1979).

Ce socle théorique, tant dans sa version rationaliste avec Lasswell que dans sa critique incrémentaliste avec Lindblom, a contribué à élargir le regard sur l'action publique. On comprend que cette dernière n'est pas une mécanique réduite à l'exécution de décisions venues d'en haut, mais un processus vivant, traversé de tensions, de négociations et de rapports de force que la recherche peut, au moins en partie, rendre intelligibles. Autrement dit, l'action publique constitue un processus complexe qu'il est possible d'analyser scientifiquement.

En France, l'analyse des politiques publiques s'est consolidée dans les années 1970-1980, avec des personnes chercheuses comme Jean-Claude Thoenig. Dans ses travaux, il la considère comme une science du politique en action, nourrie par la sociologie, l'économie, l'histoire et le droit, donc une approche pluridisciplinaire à part entière. Cette approche vise à comprendre comment l'État construit, ajuste et évalue ses interventions face à des problèmes collectifs, et non plus seulement à comprendre les décisions gouvernementales ou décrire les institutions politiques formelles (Thoenig, 2010).

À cette perspective s'ajoute la contribution majeure de Bruno Palier et Yves Surel (2005), qui proposent de penser l'action publique à travers la triade des institutions, idées et intérêts. Selon eux, toute politique publique est le produit d'un équilibre instable entre des structures institutionnelles, des représentations cognitives et normatives, et des rapports de force entre acteurs (Palier et Surel, 2005). Ce cadre théorique, souvent mobilisé sous l'acronyme des « trois I », a permis de dépasser les explications strictement institutionnelles ou strictement stratégiques pour rendre compte de la complexité des processus décisionnels.

Dans la même perspective, Bruno Jobert et Pierre Muller (1987) ont apporté une contribution majeure qui marque un tournant avec ce qui est appelé l'approche cognitive des politiques publiques. À travers le concept de référentiel, ces auteurs montrent que les politiques publiques ne sont pas de simples réponses techniques à des problèmes objectifs, mais qu'elles véhiculent et institutionnalisent des visions du monde (Jobert et Muller, 1987). Le référentiel global correspond

aux représentations dominantes d'une société sur elle-même – ses valeurs, ses finalités, son rapport à l'État et au marché –, tandis que le référentiel sectoriel traduit ces orientations générales dans un domaine particulier, comme l'éducation, la santé ou l'économie (Jobert et Muller, 1987). Ainsi, les politiques publiques ne traduisent pas uniquement des choix instrumentaux, mais reflètent aussi des conceptions plus profondes de la société, de ses problèmes et des priorités qu'elle se donne. L'analyse des politiques publiques s'affirme alors comme une démarche qui dépasse l'étude des instruments pour mettre en lumière les significations, les valeurs et les représentations qui structurent l'action publique (Jobert et Muller, 1987).

D'après ce qui est présenté, ces fondements théoriques classiques – de l'ambition interdisciplinaire de Lasswell, à la reconnaissance pluridisciplinaire de Thoenig, en passant par la triade des « trois I » de Palier et Surel et l'approche cognitive de Jobert et Muller – ont jeté les bases d'un champ capable de saisir l'action publique dans toute sa complexité. Ils constituent les pierres angulaires sur lesquelles se sont construites les approches contemporaines, qui ont ensuite élargi l'éventail théorique.

Peters (2015) rappelle qu'il n'existe pas une théorie unique des politiques publiques, mais une pluralité d'approches – institutionnalistes, rationnelles, cognitives ou critiques – et qui doivent être mobilisées d'une certaine manière complémentaire selon les objets étudiés (Peters, 2015). Dans le même esprit, Howlett et al. (2020) soulignent pour leur part l'importance de s'intéresser aux instruments de l'action publique – lois, règlements, programmes, incitatifs – car ce sont eux qui traduisent concrètement les choix politiques en dispositifs opérationnels (Howlett et al., 2020). L'étude des instruments constitue une voie d'accès privilégiée pour saisir comment les intentions politiques se matérialisent dans la société.

Cette dimension cognitive a été revisitée en profondeur par les travaux de Hall (1993), qui a proposé la notion désormais célèbre de paradigmes de politique publique. Son idée est que les décisions collectives ne sont pas uniquement le fruit de contraintes techniques ou institutionnelles. Elles sont aussi, et surtout, guidées par des cadres interprétatifs dominants, ces lunettes à travers lesquelles les décideurs reconnaissent certains enjeux comme de vrais problèmes et en écartent d'autres, jugés secondaires ou illégitimes (Hall, 1993). Hall s'appuie sur Kuhn et reprend la notion de paradigme au champ des politiques publiques, mais il l'adapte au champ politique pour désigner un système cohérent d'idées, de normes et de représentations. Ce système ne sert pas seulement à

choisir des instruments ou à fixer des objectifs ; il oriente plus largement la manière même de voir la réalité, d'y donner du sens et de hiérarchiser les priorités. Dit autrement, le paradigme est ce qui rend certaines solutions pensables et d'autres impensables. L'exemple des politiques économiques britanniques étudiées par Hall illustre comment un changement de paradigme – du keynésianisme au néolibéralisme – transforme en profondeur l'orientation des politiques publiques (Hall, 1993).

Ces modèles contemporains complètent les fondements théoriques classiques. Ils mettent l'accent sur la complexité des processus décisionnels. Ils nous rappellent aussi que les politiques publiques ne résultent pas d'une rationalité abstraite, mais de compromis entre contraintes cognitives, instruments disponibles, paradigmes dominants et luttes entre coalitions d'acteurs. On peut comprendre ici que cette pluralité de perspectives permet d'enrichir considérablement l'analyse, en permettant de mieux comprendre la manière dont se construisent et se transforment les politiques dans des contextes marqués par l'incertitude, la négociation et le conflit parfois.

2.1.3 Les politiques éducatives en tant que sous-ensemble des politiques publiques

Les politiques éducatives s'inscrivent, avant tout, dans la grande famille des politiques publiques. On ne peut pas les isoler comme si elles constituaient un champ autonome; elles relèvent des mêmes dynamiques, des mêmes cycles et des mêmes référentiels qui traversent l'action publique dans son ensemble (Lessard et Carpentier, 2015). Autrement dit, l'éducation n'est pas un îlot séparé : elle fait partie d'un ensemble plus large de politiques sociales où l'État intervient pour organiser, réguler et transformer la société. Mais l'éducation possède une spécificité qui lui donne un poids particulier. Elle touche directement les enfants, les familles, la formation de la main-d'œuvre et même la cohésion nationale. Cela la rend à la fois profondément politique et hautement symbolique (Lessard et Carpentier, 2015).

Dans cette perspective, la littérature scientifique rappelle que la politique éducative est généralement définie comme l'ensemble des orientations, principes et actions par lesquels les autorités publiques organisent et régulent les systèmes éducatifs (Olssen, Codd et O'Neill, 2004). Elle ne se limite pas à des textes juridiques, mais correspond à un processus politique complexe impliquant la production, l'interprétation et la mise en œuvre de décisions publiques dans le domaine de l'éducation (Ball, 1994). Dans la même perspective, Vergari (2015) souligne que les politiques éducatives doivent être comprises à travers les processus institutionnels, politiques et

sociaux qui orientent leur élaboration, leur adoption et leur mise en œuvre. Les politiques éducatives ne se réduisent donc pas à des textes réglementaires, mais correspondent à des processus complexes impliquant des institutions, des acteurs et des dynamiques politiques qui évoluent dans des contextes changeants (Vergari, 2015).

Lessard et Carpentier (2015) mentionnent également qu'il est possible de distinguer deux grandes catégories de politiques. Les politiques dites substantielles concernent les contenus et les finalités : le curriculum, l'égalité des chances, la démocratisation de l'accès ou encore les mesures de lutte contre les inégalités sociales. Puis, les politiques institutionnelles concernent pour leur part l'architecture du système, par exemple la répartition de l'autorité, les modes de régulation, les dispositifs de reddition de comptes ou encore la gouvernance des établissements. Ces deux dimensions interagissent entre elles, mais l'équilibre s'est déplacé au fil des dernières décennies. Sous l'effet de la montée de la « nouvelle gestion publique », l'accent est davantage mis sur les dispositifs institutionnels, l'efficacité et la performance (Lessard et Carpentier, 2015).

L'école devient alors un véritable terrain d'expérimentation, où l'on teste des mécanismes venus du management : évaluation systématique des résultats, autonomisation des établissements ou mise en concurrence partielle entre institutions. Cette évolution, pourtant, ne saurait faire oublier toute la complexité que recèle la notion même de politique éducative. On le voit bien dans la typologie proposée par Jones (2013) qui suggère qu'il est possible de l'aborder à travers quatre grandes orientations — conservatrice, libérale, critique et postmoderne. Chacune offre un prisme particulier qui éclaire, à sa manière, la diversité des visions et des valeurs qui sous-tendent les choix publics (Jones, 2013).

De son côté, Biesta (2021) rappelle que la politique éducative ne se limite pas à de simples orientations : elle fixe d'abord le cadre légal et institutionnel dans lequel l'éducation prend forme, mais elle contribue aussi, de manière plus profonde, à définir la place même de l'école dans la société. Autrement dit, elle ne dit pas seulement comment on enseigne, elle trace aussi les contours de ce que l'on attend de l'école comme institution sociale (Biesta, 2010). Plus récemment, Dawson-Amoah et al. (2024) montrent que les politiques éducatives influencent de multiples dimensions du système éducatif, notamment la gouvernance des établissements, le financement, l'allocation des ressources, les programmes scolaires ainsi que l'organisation du travail des enseignants. Autrement dit, c'est toute la dynamique du système éducatif qui se trouve concernée. Les politiques éducatives

ne peuvent donc être réduites à des prescriptions isolées, mais doivent être comprises comme un ensemble de décisions interdépendantes qui structurent le fonctionnement du système éducatif (Dawson-Amoah et al., 2024).

Au final, parler de politiques éducatives, c'est parler de politiques publiques appliquées au champ de l'éducation. Elles ne concernent pas seulement les contenus enseignés, mais aussi la manière dont l'ensemble du système est organisé, encadré et évalué. En ce sens, elles reflètent les grandes mutations de l'action publique : on est passé d'un État-providence soucieux de démocratisation à un État stratège davantage marqué par une logique de gestion. Cette évolution révèle une tension constante : d'un côté, une ambition d'égalité et d'émancipation sociale; de l'autre, un cadrage institutionnel dominé par les impératifs de performance et de gouvernance hérités (Lessard et Carpentier, 2015). C'est justement cette tension qui fait des politiques éducatives un sous-ensemble incontournable des politiques publiques.

2.1.4. Les grands courants dans l'analyse des politiques éducatives

L'analyse des politiques éducatives n'a jamais reposé sur une seule grille de lecture. Elle s'est nourrie, au fil du temps, de courants théoriques variés qui reflètent les transformations de l'État, de la société et des systèmes éducatifs. Ces perspectives, parfois concurrentes, parfois complémentaires, nous offrent une vision plurielle de la manière dont les réformes éducatives sont conçues, adoptées et traduites dans les vraies pratiques. En retraçant ces grands courants, on comprend mieux la complexité des dynamiques politiques, sociales et institutionnelles qui façonnent les systèmes éducatifs.

Les fondements de cette analyse trouvent leurs racines dans la théorie bureaucratique. Dans ses écrits, Max Weber (1946) la définit comme la forme d'organisation rationnelle-légale. Elle est le modèle par excellence d'un système organisé, hiérarchisé, rationnel et impassible, fondée sur des règles stables et des procédures écrites, qui peut répondre efficacement aux besoins de la société et peut garantir l'efficacité dans la gestion des affaires publiques (Weber, 1946; Muller, 2015). Ce modèle, pensé pour l'administration publique en général, a été largement transposé au domaine scolaire. Comme le rappelle Muller (2015), cette approche a vu le jour au moment où l'État s'est imposé comme l'acteur central dans la régulation des sociétés modernes.

L'État bureaucratique est perçu comme un garant de l'intérêt général. Il agit selon des principes d'efficacité et d'impartialité. Dans le domaine de l'éducation, ce modèle bureaucratique a notamment contribué à l'expansion des systèmes scolaires modernes au cours du XX^{e} siècle en permettant d'étendre la scolarisation obligatoire, de standardiser les programmes et d'assurer une certaine égalité formelle d'accès à l'éducation entre les élèves (Lessard et Carpentier, 2015; Muller, 2015; Weber, 1946). Autrement dit, cette approche a marqué les premières réformes éducatives, et a favorisé le déploiement d'un système éducatif standardisé et contrôlé de manière centralisée (Muller, 2015). Mais, en même temps, cette approche a révélé ses limites : trop rigide, trop distante des réalités locales, elle peine à prendre en compte la diversité des besoins sociaux et des trajectoires individuelles (Muller, 2015). Comme le souligne Derouet (2000), les politiques de démocratisation scolaire ont permis d'élargir l'accès à l'éducation, mais elles n'ont pas nécessairement supprimé les inégalités dans les parcours scolaires. L'égalité institutionnelle proclamée par le système éducatif ne se traduit pas toujours par une véritable équité dans les faits.

À partir des années 1980, cette logique bureaucratique n'a pas disparu, mais s'est progressivement transformée. Plusieurs travaux montrent que la bureaucratie éducative s'est recomposée sous l'influence du *New Public Management*. Aux mécanismes traditionnels de contrôle hiérarchique se sont ainsi ajoutés des dispositifs de pilotage par les résultats, des évaluations standardisées, des indicateurs de performance et une autonomie encadrée des établissements (Ball, 2012; Hood, 1991; Maroy, 2008). L'école apparaît alors comme un espace de régulation hybride où coexistent, d'une part, les procédures bureaucratiques héritées de l'administration publique et, d'autre part, de nouveaux instruments de gestion inspirés du management.

Ball (2012) montre que les politiques éducatives contemporaines sont de plus en plus influencées par des instruments de mesure, des indicateurs et des comparaisons internationales. Dans cette perspective, les systèmes éducatifs sont de plus en plus évalués et comparés à partir de données chiffrées et de classements, ce qui contribue à diffuser un langage centré sur la performance, l'efficacité et la compétitivité des systèmes éducatifs (Ball, 2012). Des dispositifs comme PISA participent ainsi à orienter les réformes éducatives en renforçant des logiques d'évaluation et de comparaison entre les systèmes éducatifs.

Avec l'évolution des sociétés et des structures de pouvoir, un autre courant, celui du rationalisme, a émergé pour affiner cette approche bureaucratique. Le rationalisme est une perspective qui repose sur l'idée que les décisions politiques peuvent et doivent être prises de manière logique et ordonnée, en mobilisant des données fiables et en définissant des objectifs clairs. Dans ce schéma, une réforme éducative est envisagée comme un processus planifié où l'on identifie un problème, où l'on analyse les options possibles, puis où l'on choisit la solution la plus optimale. C'est une vision qui partage des points en commun avec l'ingénierie, où la décision publique ressemble à un enchaînement rationnel de causes et de conséquence (Howlett, et al., 2020; Muller, 2015).

Cependant, malgré son efficacité administrative et sa rigueur méthodologique, le modèle bureaucratique et le rationalisme ont montré leurs limites, notamment dans leur capacité à prendre en compte les réalités locales et les besoins spécifiques des individus. C'est dans ce contexte qu'émerge le néo-institutionnalisme dans les années 1970. Les sciences sociales proposent alors une nouvelle manière de comprendre l'action publique à travers le néo-institutionnalisme. Là où les approches bureaucratiques et rationalistes insistaient surtout sur les règles formelles ou la logique des choix, le néo-institutionnalisme met l'accent sur les institutions elles-mêmes, leur poids symbolique et leur rôle actif dans la construction des politiques (Lessard et Carpentier, 2015). Selon ce courant, les institutions éducatives ne sont pas simplement des structures passives qui appliquent les politiques, mais des acteurs actifs qui influencent la manière dont ces politiques sont interprétées et appliquées sur le terrain. Lessard et Carpentier (2015) expliquent que les pratiques et les cultures organisationnelles des établissements scolaires jouent un rôle déterminant dans la mise en œuvre des réformes éducatives. En d'autres termes, les décisions politiques sont souvent façonnées par les structures internes des écoles, les relations entre les enseignants, les administrateurs et les élèves, et les pratiques pédagogiques existantes. Le néo-institutionnalisme montre ainsi que l'influence des institutions sur la politique éducative ne réside pas seulement dans leur capacité à appliquer les réformes, mais aussi dans leur pouvoir à les adapter ou à les modifier en fonction de leurs propres logiques internes (Lessard et Carpentier, 2015). En bref, le néo-institutionnalisme apporte un regard précieux sur les politiques éducatives : il nous rappelle qu'elles ne sont jamais de simples prescriptions venues d'en haut, mais des constructions sociales qui tirent leur force de la légitimité, de la conformité et des attentes collectives.

Depuis les années 2000, plusieurs travaux en politiques éducatives ont progressivement déplacé l'attention de l'État vers les acteurs de terrain et soulignent que les politiques se concrétisent moins dans les textes que dans leur appropriation par les praticiens (Ball, et al., 2012; Spillane, 2002). Ce mémoire ne prétend pas étudier empiriquement cette appropriation par les praticiens, faute de données sur leurs pratiques effectives ; il s'appuie plutôt sur cette littérature pour situer les textes analysés comme un matériau premier, dont le sens ne se fixe pas définitivement dans l'écrit, mais reste susceptible d'être réinterprété au moment de sa mise en œuvre. L'idée centrale est simple : une politique éducative ne prend réellement forme que lorsqu'elle est interprétée, traduite et mise en œuvre par ceux qui travaillent dans les écoles (Coburn, 2005; Spillane, 2002). Autrement dit, les textes officiels, à eux seuls, ne suffisent pas; ce sont les enseignants, les directions d'établissement et les conseillers pédagogiques, par exemple, qui donnent vie aux réformes (Ball et al., 2012). C'est dans cette perspective que Ball et al. ont proposé le concept de « *policy enactment* ». Selon eux, les politiques ne sont pas simplement appliquées de manière automatique, mais mises en acte dans des contextes locaux spécifiques, variant selon les ressources, la culture professionnelle et les contraintes institutionnelles (Ball et al., 2012). Cette approche met en lumière la pluralité des traductions possibles et la diversité des pratiques qui émergent à partir d'une même politique.

Ce déplacement vers les acteurs ouvre la voie à l'approche de la construction du sens « *sensemaking* », développée par Weick (1995), et mobilisée ensuite par Spillane (2002), et plus tard par Coburn (2005), qui l'ont adapté au champ éducatif. Alors que le concept de « *policy enactment* » insiste sur le contexte dans lequel les politiques prennent forme, l'approche du « *sensemaking* » – ou de la construction du sens – met l'accent sur les mécanismes d'interprétation à travers lesquels les acteurs leur donnent sens. Les enseignants, les directions et les conseillers pédagogiques ne reçoivent pas passivement une réforme. Ils l'interprètent plutôt à travers leurs propres représentations, leurs expériences et les normes partagées dans leur communauté éducative.

Ainsi, deux enseignants confrontés au même document officiel peuvent en tirer des significations différentes, et donc des pratiques pédagogiques différentes (Coburn, 2005; Spillane, 2002). On comprend donc ici que la construction du sens cherche à comprendre comment les acteurs construisent du sens à partir des textes : quels éléments ils privilégient, lesquels ils mettent de côté, et comment ces choix traduisent des conceptions particulières de l'éducation, de l'élève et

de la société (Weick, 1995). Turner et al. (2023) rappellent d'ailleurs que ce processus est multidimensionnel et ne se limite pas à l'interprétation individuelle : il inclut le repérage d'indices, la construction collective de significations, la mise en récit, et la négociation de ces récits dans des espaces sociaux. Ce processus d'appropriation et de construction de sens permet de mieux comprendre les raisons pour lesquelles certaines réformes réussissent et d'autres échouent, en tenant compte de l'expérience vécue des acteurs éducatifs dans leur contexte spécifique (Coburn, 2005 ; Spillane, 2002). Ils rappellent ainsi que l'efficacité d'une réforme ne dépend pas uniquement de sa conception au niveau central, mais surtout de la manière dont elle est comprise, appropriée — et parfois contournée — par ceux qui doivent la mettre en œuvre. Une réforme doit passer par le filtre de l'interprétation des acteurs, qui mobilisent leurs savoirs, leurs croyances, leurs valeurs et leurs expériences antérieures pour lui donner une signification concrète (Coburn, 2005; Spillane, 2002). Comme l'a montré Weick (1995), les organisations ne fonctionnent pas uniquement comme des structures qui appliquent des règles venues d'en haut, mais comme des systèmes où les individus transforment les prescriptions en pratiques à travers un travail continu de construction de sens.

C'est dans cette perspective que nous inscrivons notre mémoire qui veut analyser les politiques éducatives québécoises relatives à l'identité de genre au primaire, non seulement pour constater la présence ou l'absence du concept, mais pour comprendre le sens que ces textes produisent.

2.1.5. Opérationnalisation de la construction de sens dans ce mémoire

Dans ce mémoire, la construction de sens est mobilisée comme une grille de lecture des politiques éducatives, appliquée ici aux textes eux-mêmes plutôt qu'aux pratiques des actrices et acteurs scolaires. Cette perspective considère que les politiques ne se réduisent pas à un ensemble de prescriptions descendantes, mais qu'elles prennent forme à travers l'interprétation qu'en font les acteurs, en fonction de leurs expériences, de leurs valeurs et de leurs contextes. Les discours encadrant l'éducation à la sexualité produisent des repères normatifs et discursifs, dont ce mémoire examine la construction. Leur réception dans les milieux scolaires et sociaux — comment ils sont compris, traduits ou contestés — dépasse toutefois le cadre de cette analyse.

L'opérationnalisation de cette approche repose sur l'étude du vocabulaire utilisé, des définitions mises de l'avant et des valeurs qui structurent le discours. Elle implique aussi d'analyser les tensions et les ambiguïtés présentes dans les textes, notamment entre la reconnaissance de l'identité de genre et les attentes sociales et les idéologies véhiculées. Une attention particulière est accordée à la manière dont certains contenus s'appuient sur le développement psychosexuel de l'enfant, qui semble un repère invoqué pour légitimer, limiter ou justifier l'introduction de l'identité de genre au primaire.

Dans cette perspective, l'analyse ne se limite pas aux textes politiques et institutionnels, mais s'étend également aux outils didactiques élaborés pour soutenir leur mise en œuvre. Ces ressources pédagogiques constituent en effet des espaces privilégiés où les orientations politiques sont interprétées, traduites et rendues opérationnelles pour les acteurs scolaires. Les guides pédagogiques, les documents d'accompagnement et les activités proposées aux enseignants participent ainsi à la construction du sens des politiques en transformant des orientations générales en propositions pédagogiques concrètes. L'étude de ces outils permet donc de mieux comprendre comment les politiques éducatives sont mises en circulation dans le système scolaire et comment elles contribuent à orienter les pratiques éducatives.

En adoptant l'approche de la construction de sens, il devient possible de dépasser une lecture purement descriptive des politiques et de mettre en évidence la façon dont elles contribuent à façonner un cadre d'interprétation qui oriente les pratiques éducatives et nourrit les débats sociaux. Cette démarche ouvre naturellement sur le cadre conceptuel, puisque pour analyser les significations produites par les politiques, il est nécessaire de clarifier les notions au cœur de ce mémoire. L'éducation à la sexualité, l'identité de genre et le développement psychosexuel de l'enfant constituent en effet des repères essentiels pour comprendre comment se construit ce sens et comment il est mobilisé dans le contexte scolaire québécois.

2.2 CADRE CONCEPTUEL

Pour saisir pleinement les enjeux de cette recherche, il est nécessaire de définir les concepts clés qui en constituent la base. Cette section a pour objectif de clarifier les notions essentielles qui orienteront l'analyse du discours portant sur l'identité de genre à l'école primaire.

Trois dimensions interreliées structurent cette réflexion : l'éducation à la sexualité, l'identité de genre et le développement psychosexuel de l'enfant. Ces notions ne seront pas abordées de manière isolée, mais dans leurs interactions, puisqu'elles se croisent et se complètent dans les discours éducatifs. Penser l'identité de genre à l'école suppose d'abord de comprendre le cadre pédagogique dans lequel elle est principalement abordée, notamment à travers l'éducation à la sexualité. Celle-ci ne se limite pas à des contenus biologiques ou préventifs : elle constitue aussi un espace où se transmettent des normes, des valeurs et des représentations sociales, parmi lesquelles s'inscrivent celles liées au genre. Ces contenus qui nous intéressent s'adressent à un public jeune de 5 à 12 ans, en pleine construction cognitive, affective et sociale. Leur présentation suppose de tenir compte de ce que les enfants sont réellement capables de comprendre, de ressentir et d'explorer dans la construction de leur identité.

2.2.1 Qu'est-ce que l'éducation à la sexualité ?

Afin de clarifier le concept d'éducation à la sexualité, cette section présente d'abord les principales définitions et les fondements théoriques qui structurent ce champ (2.2.1.1). Elle examine ensuite les objectifs et les finalités associés à l'éducation à la sexualité dans les contextes éducatifs contemporains (2.2.1.2).

2.2.1.1 Définitions et fondements

L'éducation à la sexualité se définit d'abord, selon l'anthropologue et psychiatre Brenot (2007, p. 8), comme un « accompagnement de l'enfant, de l'adolescent ou de l'adulte jeune, vers l'épanouissement sexuel, tant physique, affectif que psychologique ». Cette définition souligne que l'éducation à la sexualité est un processus qui dépasse la simple transmission de connaissances biologiques et engage une réflexion plus large sur les dimensions affectives, psychologiques et sociales de la sexualité. Elle est envisagée comme un processus éducatif impliquant divers acteurs

sociaux – parents, éducateurs, enseignants – qui accompagnent les jeunes vers un développement sexuel sain (Devieilhe, 2013). De son côté, Wunsch (2017) rappelle que l'éducation scolaire à la sexualité a souvent été réduite à un rôle préventif centré sur les risques d'infections transmissibles sexuellement ou de grossesses non désirées. Or, cette éducation ne peut se limiter à une approche biomédicale. Elle doit s'élargir pour prendre en compte et inclure les dimensions affectives et sociales, afin de répondre aux besoins réels des jeunes.

À l'échelle internationale, des définitions plus contemporaines ont élargi ce cadre. L'UNESCO définit l'éducation complète à la sexualité (ECS) comme un processus d'enseignement et d'apprentissage structuré par un programme qui aborde les aspects cognitifs, affectifs, physiques et sociaux de la sexualité, dans le but de transmettre non seulement des connaissances, mais aussi des attitudes, des habiletés et des valeurs qui permettent aux jeunes de développer leur bien-être, leur dignité et leur capacité à entretenir des relations respectueuses tout en exerçant leurs droits tout au long de leur vie (UNESCO, 2018). Le Fonds des Nations Unies pour la population (UNFPA), insiste sur cette même vision globale. Il souligne que l'éducation à la sexualité doit être fondée sur les droits humains, accessible aux jeunes et adaptée aux contextes culturels, tout en contribuant à promouvoir l'égalité de genre et la non-discrimination (UNFPA, 2014). L'OMS confirme cette orientation. Il insiste sur l'importance d'une information précise et adaptée à l'âge, intégrant des enjeux comme le consentement, l'égalité des genres et la diversité sexuelle (OMS, 2023). Ces perspectives internationales illustrent l'évolution vers une compréhension multidimensionnelle et fondée sur les droits.

L'éducation à la sexualité s'est transformée au fil du XXe siècle. Initialement réservée aux adultes hétérosexuels et centrée sur la reproduction, elle s'est progressivement ouverte aux adultes, puis aux adolescents et enfin aux enfants, témoignant d'une prise de conscience croissante de l'importance d'une approche précoce et inclusive (Devieilhe, 2013). Cette évolution marque un élargissement du champ d'action et un déplacement du rôle de la famille vers l'école, devenue un lieu essentiel pour assurer un accès équitable à des connaissances fiables et universelles, là où les familles ne disposent pas toujours des ressources ou de la préparation nécessaires (Goldfarb et Lieberman, 2021; Pasquier, 2016).

Une distinction importante doit aussi être faite entre l'information et l'éducation à la sexualité. Alors que l'information consiste simplement à transmettre des faits, l'éducation à la

sexualité doit permettre aux jeunes de s'épanouir et de réfléchir aux différentes dimensions de la sexualité : reproductive, érotique, psychologique et affective (Devieilhe, 2013). Ce processus éducatif doit également intégrer les dimensions sociologiques et politiques, en prenant en compte la diversité des orientations sexuelles et des identités de genre. Il est donc essentiel que cette éducation dépasse les simples prescriptions médicales ou préventives pour inclure des discussions sur les valeurs et les normes sociales qui influencent la manière dont les jeunes se construisent en tant qu'individus sexuels (Kim et al., 2023; Sekhar et al., 2024).

L'éducation à la sexualité doit également être différenciée selon qu'elle est formelle ou informelle : la première se réalise de façon planifiée et institutionnalisée dans un cadre curriculaire, tandis que la seconde émerge au quotidien dans les interactions sociales et scolaires, reproduisant souvent les normes sociosexuelles dominantes sans offrir de véritable espace critique (Allen, 2011; Richard, 2019). Cette complexité explique que l'éducation à la sexualité demeure un objet didactique sensible et parfois non stabilisé, puisqu'elle mobilise nécessairement une dimension axiologique liée aux valeurs et aux croyances (Amo-Adjei, 2024; Bialystok, 2019; Duquet, 2006; Jourdan, 2016; Pageau et Hirsch, 2025).

2.2.1.2 Objectifs et finalités de l'éducation à la sexualité

Au-delà d'une simple information biomédicale, les objectifs de l'éducation à la sexualité s'ordonnent aujourd'hui autour d'une formation intégrale de la personne et d'un horizon de justice sociale. Les Standards pour l'éducation à la sexualité en Europe de l'Organisation mondiale de la santé – Bureau régional pour l'Europe (en collaboration avec la BZgA allemande) traduisent clairement cette inflexion : l'éducation à la sexualité doit soutenir le développement des connaissances, mais aussi des compétences socio-émotionnelles (respect, empathie, communication, prise de décision) et des valeurs favorisant l'autonomie et la dignité, avec des attendus progressifs de 0 à 18 ans (WHO Regional Office for Europe et BZgA, 2010). Dans la même veine, l'*International Planned Parenthood Federation* inscrit les objectifs de l'éducation à la sexualité dans une perspective explicitement fondée sur les droits. Son cadre de référence met en avant la compréhension du corps, la santé reproductive et l'affirmation des droits sexuels comme des finalités essentielles (IPPF, 2010). En complément, l'outil d'évaluation *Inside and Out* (IPPF,

2015) approfondit ces finalités et met l'accent sur des valeurs éducatives centrales telles que l'égalité de genre, le respect du consentement, l'acceptation de la diversité, la prévention et la lutte contre les violences, ainsi que le renforcement de la capacité d'agir (*agency*) des jeunes dans leurs environnements sociaux. Ces documents cadrent l'éducation à la sexualité comme un levier d'émancipation, d'équité et de citoyenneté sexuelle, en cohérence avec une approche globale des droits humains (IPPF, 2010, 2015).

À cette architecture normative s'ajoute l'approche populationnelle défendue par la Commission Guttmacher-Lancet sur la santé et les droits sexuels et reproductifs, qui inscrit l'éducation à la sexualité parmi les interventions essentielles pour améliorer le bien-être, réduire les inégalités et renforcer les capacités d'agir tout au long de la vie (Starrs et al., 2018). Autrement dit, les finalités contemporaines ne visent pas seulement à « prévenir », mais aussi à permettre des choix éclairés, des relations respectueuses et une participation citoyenne dans des sociétés pluralistes (UNESCO, 2018).

Cette orientation est étayée par plusieurs synthèses de recherche et revues systématiques montrant que les programmes complets d'éducation à la sexualité améliorent les connaissances et réduisent les grossesses non planifiées, comparativement aux approches centrées exclusivement sur l'abstinence (Goldfarb et Lieberman, 2021; Kirby, Laris, et Rolleri, 2007; Kirby, 2008).

Au-delà des indicateurs biomédicaux, certaines revues de littérature montrent également que les programmes d'éducation à la sexualité peuvent renforcer des compétences relationnelles et sociales, notamment la communication entre partenaires, les compétences de refus et la réflexion critique sur les normes de genre et les rapports de pouvoir dans les relations (Haberland, 2015; Rogow et Haberland, 2005).

Plusieurs méta-analyses confirment que les interventions qui combinent contenus scientifiques, travail explicite sur les normes de genre et entraînement aux habiletés psychosociales obtiennent les effets les plus consistants et durables. Ces programmes sont notamment associés à un retard de l'initiation sexuelle, à une augmentation de l'usage du condom et de la contraception, ainsi qu'à une réduction de certains comportements sexuels à risque chez les adolescents. Ils contribuent également au développement de compétences relationnelles telles que la

communication entre partenaires et la capacité de négociation dans les relations sexuelles (Chin et al., 2012; Goldfarb et Lieberman, 2021; Mason-Jones et al., 2016).

D'après ce qui est présenté, nous comprenons que les objectifs internationaux attendus aujourd'hui s'articulent autour de quatre registres complémentaires : 1) la santé et la sécurité (prévention des ITSS, grossesses non désirées, violences); 2) le développement identitaire et socio-émotionnel (estime de soi, consentement, communication); 3) l'égalité et les droits (genre, orientation, diversité, non-discrimination); 4) la citoyenneté critique (analyse des normes, usage responsable du numérique, participation sociale). Ces registres traduisent une vision globale où l'éducation à la sexualité vise non seulement la prévention biomédicale, mais aussi la formation citoyenne et l'émancipation des individus (IPPF, 2010, 2015; Starrs et al., 2018; UNESCO, 2018; WHO Regional Office for Europe et BZgA, 2010).

Dans ce paysage, la finalité n'est donc pas simplement de « réduire des risques », mais également de construire des capacités durables : capacités de compréhension de soi et des autres, capacités d'interaction égalitaire, capacités de jugement critique face aux normes et aux médias, et capacités d'action pour demander de l'aide, refuser, négocier, se protéger et se projeter dans l'avenir. C'est cette approche holistique, fondée sur le développement des compétences, qui fait consensus dans les orientations internationales.

Les finalités générales qui en découlent peuvent être regroupées autour de trois grands axes. Le premier concerne le développement individuel : permettre aux enfants et adolescents de mieux se connaître, de comprendre leur corps et leurs émotions, et de construire une identité positive (Brenot, 2007; Devieilhe, 2013). Le deuxième axe touche aux relations interpersonnelles : apprendre à interagir avec respect, à reconnaître et exercer le consentement, et à construire des relations égalitaires et responsables (Wunsch, 2017). Enfin, une troisième dimension vise la société dans son ensemble : outiller les jeunes pour développer un regard critique sur les normes sociales (Sundaram et Sauntson, 2016), participer à la lutte contre les discriminations et contribuer à un vivre-ensemble inclusif et égalitaire (Charmillot, 2018).

Cette vision internationale trouve une résonance particulière dans le contexte québécois. La réforme de 2018 a marqué un tournant majeur en rendant l'éducation à la sexualité obligatoire au primaire et au secondaire (MEQ, 2018). Le programme québécois, dont les contenus ont par la

suite été intégrés au programme *Culture et citoyenneté québécoise* (CCQ), reprend les grandes orientations internationales, mais les adapte aux réalités sociales locales. Chez les plus jeunes, les contenus mettent l'accent sur la connaissance du corps, les règles d'hygiène et le respect des différences, tandis que les élèves plus âgés sont amenés à réfléchir sur des enjeux plus complexes tels que les relations amoureuses, les violences sexuelles, les stéréotypes de genre et la diversité des identités (MEQ, 2018).

Particulièrement, les finalités éducatives du programme québécois sont au nombre de quatre : 1) comprendre la sexualité humaine afin de l'intégrer à son identité personnelle; 2) exprimer sa sexualité dans le respect de soi et des autres; 3) prendre en charge sa santé sexuelle et reproductive; 4) se conscientiser et se responsabiliser face aux enjeux sociaux et culturels qui entourent la sexualité (MEQ, 2018). Ces finalités lient directement l'éducation à la sexualité à la mission de l'école qui se veut de former non seulement des individus capables de faire des choix éclairés, mais aussi des citoyens ouverts, respectueux et critiques.

Ainsi, l'éducation à la sexualité s'inscrit dans un processus plus large de construction identitaire et de compréhension des normes sociales liées au genre et à la sexualité. Parmi les concepts mobilisés dans ce champ, l'identité de genre occupe une place particulière. Afin de mieux saisir les enjeux éducatifs qui y sont associés, il importe d'en préciser la définition et les fondements théoriques.

2.2.2 Qu'est-ce que l'identité de genre ?

Parler d'« identité de genre » peut sembler aller de soi, tant l'expression circule aujourd'hui dans les médias et les débats publics (Cervulle et Julliard, 2018; Dorlin, 2008; Jacquemart, 2025; Vincent, 2019). Pourtant, derrière cette apparente évidence se cache une réalité beaucoup plus complexe. Quiconque s'y intéresse, même brièvement, remarque rapidement la multiplicité des termes employés pour décrire un ensemble limité de concepts. Selon les contextes, on parle de sexe, genre, identité de genre, expression de genre, identité sexuelle, orientation sexuelle, parfois employés comme s'ils étaient synonymes, parfois opposés les uns aux autres (Bereni et al., 2020; Comité de sages sur l'identité de genre, 2025; Dubuc, 2017; Gauntlett, 2008).

Cette diversité reflète l'évolution d'un champ de recherche interdisciplinaire, que l'on appelle aujourd'hui les études sur le genre, nées dans les années 1970 dans le sillage des luttes

féministes et pour les droits civiques, et progressivement imposées comme domaine académique autonome (Bereni et al., 2020; Dorlin, 2008).

Chaque discipline a contribué à façonner ses propres définitions : la biologie met en avant les composantes chromosomiques et physiologiques (Fausto-Sterling, 2012), la psychologie du développement analyse la construction identitaire (Martin et Ruble, 2004), la sociologie souligne les normes et les rapports de pouvoir (Clair, 2023), tandis que les sciences de l'éducation interrogent les implications pédagogiques et institutionnelles de ces réalités (Lundberg et Werner, 2012; Richard, 2019).

Dans le cadre de ce mémoire, il apparaît essentiel de clarifier ce que recouvre précisément la notion d'identité de genre. Cette étape est nécessaire afin de lever les ambiguïtés qui traversent les discours sociaux et éducatifs, et qui peuvent en complexifier l'analyse (Comité de sages sur l'identité de genre, 2025). Elle permet également d'établir un vocabulaire conceptuel stable, appelé à servir de repère tout au long de l'analyse du corpus choisi

Dans cette perspective, la réflexion s'organise en quatre temps complémentaires : nous commencerons par une clarification conceptuelle de l'identité de genre et des notions associées (2.2.2.1), avant de nous pencher sur sa construction chez l'enfant (2.2.2.2), puis de l'envisager dans une perspective développementale (2.2.2.3), pour enfin aborder les enjeux liés à son introduction dans le contexte de l'éducation à la sexualité au primaire (2.2.2.4).

2.2.2.1 l'identité de genre : repères conceptuels et distinctions fondamentales

La première étape consiste à distinguer clairement trois notions fondamentales : le sexe, le genre et l'identité de genre. Ces termes, souvent utilisés comme s'ils étaient interchangeables dans les discours publics, renvoient pourtant à des réalités différentes (Dubuc, 2017).

Le sexe désigne l'ensemble des caractéristiques biologiques et physiologiques d'une personne telles que les chromosomes, les organes reproducteurs, les hormones, et les caractères sexuels secondaires. C'est sur la base de ces critères qu'un sexe est assigné à la naissance (Clarke, 2022; Statistique Canada, 2021). Toutefois, cette catégorisation binaire n'est pas toujours aussi évidente qu'on le croit : les situations d'intersexuation – c'est-à-dire les cas où une personne naît avec des caractéristiques sexuelles biologiques qui ne correspondent pas clairement aux catégories

typiques « mâle » ou « femelle » – montrent que les données biologiques ne sont pas toujours strictement alignées avec ces catégories (Löwy, 2003).

Le genre, quant à lui, ne relève pas de la biologie. Il renvoie à une construction sociale et culturelle, c'est-à-dire à l'ensemble des rôles, attentes et représentations attachés au masculin et au féminin dans une société donnée. Autrement dit, le genre n'existe pas dans le vide : il prend forme à travers les interactions sociales, les discours, les pratiques éducatives et les politiques publiques (Clair, 2023; Connell, 2009).

À partir de cette distinction, il devient possible de définir l'identité de genre. Elle renvoie au vécu intime et subjectif qu'une personne entretient vis-à-vis de son appartenance à un genre (American Psychological Association, 2015). Il s'agit du sentiment profond d'être une fille, un garçon, les deux, aucun des deux, ou encore d'appartenir à une autre identité située en dehors de la binarité. Donc cette identité peut correspondre au sexe assigné à la naissance ou s'en écarter (Dubuc, 2017; Roselli, 2018).

Si ces premières clarifications permettent de mieux cerner les fondements du concept, elles doivent être complétées par une clarification de notions connexes, souvent confondues avec l'identité de genre.

Une fois les bases posées, il est nécessaire de préciser trois notions souvent associées, mais distinctes de l'identité de genre : l'identité sexuelle, l'expression de genre et l'orientation sexuelle. Ces distinctions sont fondamentales pour éviter des amalgames fréquents, que ce soit dans les discours médiatiques, institutionnels ou même certains écrits scientifiques (Comité de sages sur l'identité de genre, 2025; Dubuc, 2017).

Le concept d'identité sexuelle s'est développé au cours du XX^{e} siècle dans les champs médicaux et psychiatriques. Les travaux de John Money et Joan Hampson (1957) ont marqué un tournant en introduisant la notion d'« identité de genre », définie comme le sentiment interne d'appartenance à un genre, en interaction avec des dimensions biologiques, psychologiques et sociales. Par la suite, cette conceptualisation a progressivement été précisée dans les sciences sociales et historiques, notamment par Joanne Meyerowitz (2004), qui montre comment la notion d'identité de genre s'est imposée pour distinguer plus clairement les dimensions du sexe, du genre

et de la sexualité, sans pour autant faire totalement disparaître l'usage du terme « identité sexuelle ».

L'expression de genre renvoie à la manière dont une personne manifeste son genre dans la vie quotidienne. Cela peut passer par le style vestimentaire, la coiffure, la gestuelle, la voix, le langage corporel, ou encore le choix des pronoms et du prénom. Elle ne reflète pas nécessairement l'identité de genre vécue et doit être envisagée comme une modalité de présentation de soi, variable et contextualisée (Henderson, 2018; Shelton, 2023).

L'orientation sexuelle, pour sa part, renvoie à un construit multidimensionnel qui englobe l'attirance émotionnelle, romantique et sexuelle, les comportements effectifs, ainsi que l'identité subjective adoptée par la personne. Elle ne se réduit donc pas à une simple étiquette, mais renvoie à un ensemble d'expériences vécues qui peuvent varier selon les contextes et les trajectoires individuelles. Plutôt que d'être pensée comme une catégorie fixe et exclusive, elle est mieux comprise comme un continuum, ce qui permet de reconnaître la diversité et la fluidité des parcours sexuels et affectifs (Moleiro et Pinto, 2015).

Ces précisions sont nécessaires pour construire un cadre théorique solide, mais elles ne suffisent pas. Dans la réalité sociale, les définitions ne sont pas seulement l'affaire des personnes chercheuses : elles sont aussi portées par des organisations internationales qui cherchent à établir un langage commun et à orienter les pratiques.

Les organisations internationales proposent des définitions, qui servent de référence dans la mise en place de politiques publiques et de pratiques éducatives. L'OMS a joué un rôle central dans la clarification et la reconnaissance institutionnelle de la notion d'identité de genre sur la scène internationale, notamment à travers la dépathologisation introduite dans la onzième révision de la Classification internationale des maladies (CIM-11) en 2019. C'est un pas décisif qui a été franchi avec cette dernière : l'« incongruence de genre » a été retirée du chapitre des troubles mentaux pour être intégrée à celui de la santé sexuelle (OMS, 2019). Ce déplacement symbolise un changement paradigmatique : l'identité de genre n'est plus pathologisée, mais reconnue comme une composante de la diversité humaine. L'OMS reconnaît la possibilité de divergences entre sexe biologique et identité vécue, et ouvre la porte à la reconnaissance des identités non binaires.

Dans le champ éducatif, l'UNESCO insiste sur l'importance d'intégrer l'identité de genre dans l'éducation à la sexualité complète (ESC) dès le primaire, de façon adaptée à l'âge des enfants. Elle souligne aussi que les systèmes éducatifs ont la responsabilité d'utiliser un langage précis, afin d'éviter de renforcer les stéréotypes et les discriminations (UNESCO, 2018). Ce cadrage éducatif international a influencé plusieurs politiques nationales, dont celles du Québec et du Canada, où la question de l'identité de genre est de plus en plus intégrée dans les programmes scolaires (MEES, 2018). Dans ses guides techniques sur l'ESC, l'UNESCO reprend une définition convergente. L'identité de genre y est décrite comme « l'expérience intime et personnelle de son genre profondément vécue par chacun, qu'elle corresponde ou non au sexe assigné à la naissance. Cela comprend la conscience personnelle du corps, qui peut impliquer, si consentie librement, une modification de l'apparence ou des fonctions corporelles (par des moyens médicaux, chirurgicaux ou autres) » (UNESCO, 2018, p. 133). Ce cadrage s'inscrit dans une perspective éducative plus large : il souligne que l'éducation doit favoriser l'inclusion, prévenir la stigmatisation et promouvoir le respect des droits humains, notamment par l'usage d'un langage précis et respectueux.

D'autres institutions internationales et régionales confirment cette approche. Le Haut-Commissariat aux droits de l'homme de l'ONU définit l'identité de genre dans les mêmes termes. Il insiste sur le fait qu'elle est distincte de l'orientation sexuelle et sur le fait que la non-discrimination fondée sur l'identité de genre relève du droit international des droits humains et doit être garantie au même titre que les autres motifs prohibés, tels que la race ou la religion (OHCHR, 2015).

Ces différentes définitions permettent de cerner les contours du concept d'identité de genre et soulignent qu'il constitue désormais une réalité largement reconnue à l'échelle internationale. Toutefois, elles ne rendent pas pleinement compte des processus par lesquels cette identité se construit et se transforme au cours de l'enfance. Or, c'est précisément cette dimension processuelle qui importe dans une perspective éducative, notamment au primaire. Il convient dès lors de s'intéresser aux mécanismes à travers lesquels l'enfant développe et organise progressivement son identité de genre.

2.2.2.2 Construction de l'identité de genre chez l'enfant

Dans le prolongement des clarifications conceptuelles précédentes, L'identité de genre se construit progressivement au cours de l'enfance, à travers un ensemble de processus sociaux, cognitifs et relationnels qui permettent à l'enfant de donner sens aux catégories de genre présentes dans son environnement. Loin de résulter d'un déterminisme unique, cette construction s'inscrit dans une dynamique de co-construction entre l'enfant et les contextes dans lesquels il évolue.

Les approches issues de la psychologie sociale et cognitive ont mis en évidence le rôle central des mécanismes d'apprentissage dans ce processus. La théorie de l'apprentissage social montre que les enfants acquièrent des comportements et des normes de genre par observation, imitation et renforcement, en s'appuyant sur les modèles offerts par leur entourage (Bandura, 1977; Bussey et Bandura, 1999). Parallèlement, les théories cognitives du développement soulignent que les enfants construisent activement des schémas de genre qui organisent leur perception du monde social et orientent leurs comportements (Martin, Ruble et Szkrybalo, 2002; Martin et Ruble, 2004).

Cette construction s'appuie également sur les interactions sociales et les contextes culturels dans lesquels l'enfant est inscrit. Les travaux en sociologie de la sexualité, notamment à travers le concept de scripts sexuels, montrent que les normes et les attentes liées au genre sont transmises à travers des cadres sociaux que les enfants apprennent à interpréter, à intégrer et parfois à transformer (Gagnon et Simon, 1973; Simon et Gagnon, 1986). L'enfant ne se contente pas de reproduire ces normes : il les négocie, les adapte et participe activement à leur appropriation.

Les approches écologiques et bio-psycho-sociales permettent d'approfondir cette compréhension en mettant en évidence l'influence des différents systèmes dans lesquels évolue l'enfant. La famille, l'école, les pairs, les médias et les contextes culturels contribuent conjointement à façonner les expériences à partir desquelles l'enfant construit son identité (Bronfenbrenner, 1979; Sameroff, 2010). Ces influences ne sont pas fixes, mais évoluent dans le temps, produisant des trajectoires variées et non linéaires.

Ainsi, la construction de l'identité de genre ne peut être envisagée comme un processus uniforme ou universel. Elle varie selon les contextes sociaux, culturels et relationnels, ainsi que selon les expériences propres à chaque enfant. Cette perspective met en évidence la nécessité de

dépasser les modèles strictement normatifs pour reconnaître la pluralité des parcours développementaux.

Concrètement, ce processus de construction se manifeste dès les premières années de vie. Les enfants apprennent progressivement à se catégoriser, à reconnaître les différences entre les sexes, puis à s'identifier à un groupe de genre. Cette catégorisation précoce s'accompagne du développement de schémas de genre, qui orientent la manière dont ils perçoivent leur environnement et organisent leurs comportements. Dans ce cadre, les enfants développent des préférences, adoptent certains comportements associés aux normes de leur environnement et construisent des attentes quant à ce qui est socialement valorisé ou non. Ces apprentissages se manifestent notamment à travers les jeux, les choix d'activités, les interactions avec les pairs et les modèles auxquels ils s'identifient. L'enfant ne se contente pas d'intégrer passivement ces normes : il les mobilise activement pour donner sens à son expérience sociale et ajuster ses conduites (Martin et Ruble, 2004).

Ces apprentissages s'accompagnent souvent d'une certaine rigidité dans l'application des rôles de genre au début de l'enfance, période durant laquelle les enfants tendent à appliquer les catégories de manière stricte et à privilégier les comportements perçus comme conformes à leur groupe d'appartenance. Cette rigidité s'atténue progressivement avec l'âge, à mesure que les capacités cognitives et sociales se développent, permettant une compréhension plus nuancée et flexible des normes de genre et une ouverture accrue à la diversité des expressions possibles (Halim et al., 2014; Martin et Ruble, 2004).

Dans cette optique, comprendre l'identité de genre chez l'enfant implique également de l'inscrire dans une dynamique développementale plus large, permettant de situer l'évolution des repères liés au corps, aux relations et à l'identité au fil de l'enfance. Cette perspective conduit ainsi à mobiliser les apports du développement psychosexuel afin d'approfondir la compréhension de ces processus.

2.2.2.3 L'identité de genre dans une perspective développementale

Dans le prolongement de l'analyse de la construction de l'identité de genre chez l'enfant, il apparaît nécessaire de l'inscrire dans une perspective développementale. À cet égard, les apports

du développement psychosexuel permettent de mieux comprendre comment se construisent, dès l'enfance, les repères liés au corps, aux relations et à l'identité, et comment ces dimensions interagissent dans l'élaboration du sentiment d'appartenance de genre.

Le développement psychosexuel de l'enfant correspond à un processus évolutif impliquant des transformations bio-psycho-sociales de la sexualité au fil de l'âge. Il englobe à la fois des comportements observables, tels que la curiosité corporelle, les jeux exploratoires ou les interactions entre pairs, et des processus internes, incluant les émotions, les perceptions et les cognitions, qui participent à la construction progressive du rapport au corps, au genre et aux relations (Thériault, 2017; Honig, 1998; Hébert et al., 2017; de Graaf et Rademakers, 2006; Hébert et al., 2017; MEES, 2018; National Child Traumatic Stress Network, 2009).

Contrairement à une conception réductrice qui associerait la sexualité uniquement à l'acte sexuel, ce développement s'étend dès la petite enfance et englobe des dimensions beaucoup plus larges. Il inclut la compréhension du corps, la régulation des émotions, l'intégration des normes sociales, la capacité à entrer en relation de manière respectueuse ainsi que la construction de repères liés au consentement. L'enfant apprend ainsi à se situer par rapport à son corps, à ses émotions, à ses relations et à son identité (Dobrzeniecki et al., 2026; Goldfarb et Lieberman, 2021; Hébert et al., 2017; Lehn et Chahboun, 2025; Tolman et Diamond, 2014).

Dans cette perspective, le développement psychosexuel ne peut être compris comme un processus isolé. Il est co-construit dans les interactions entre l'enfant et ses environnements — famille, pairs, école, médias et culture — et s'inscrit dans une dynamique bio-psycho-sociale du développement (Bronfenbrenner, 1979; Tolman et Diamond, 2014). Il mobilise des apprentissages socio-cognitifs, tels que l'observation, l'imitation et le renforcement, et s'appuie sur des schémas qui organisent la perception et le traitement de l'information liés au genre et aux relations (Martin et Ruble, 2010).

Ce processus ne se confond ni avec l'identité de genre ni avec l'orientation sexuelle, bien qu'il interagisse avec ces dimensions tout au long de la croissance et des apprentissages (Comité de sages sur l'identité de genre, 2025; Dubuc, 2017; Tolman et Diamond, 2014; UNESCO, 2018). L'enfant internalise progressivement les scripts sociaux transmis par sa culture, négocie les comportements attendus dans ses interactions et peut, avec le temps, les ajuster, les transformer ou les remettre en question (Corsaro, 2011; Gagnon et Simon, 2005; Martin et Ruble, 2010).

La sexualité enfantine se distingue toutefois de celle de l'adulte. Elle est principalement orientée vers la découverte du corps et du plaisir sensoriel, et ne s'inscrit pas dans une logique relationnelle ou reproductive. Elle peut se manifester à travers des comportements tels que l'exploration corporelle ou certaines formes d'auto-stimulation, décrites dans la littérature classique comme des manifestations centrées sur le corps (Freud, 1905/2005), tout en étant aujourd'hui comprises dans une perspective développementale, contextualisée et non pathologisante.

Ainsi, le développement psychosexuel apparaît comme une trajectoire continue au cours de laquelle l'enfant acquiert des connaissances, développe des attitudes et construit des habiletés lui permettant de comprendre son corps, d'exprimer ses émotions de manière appropriée et de construire des relations respectueuses.

Dans cette optique, la prise en compte de cette dynamique développementale constitue un cadre d'analyse essentiel pour comprendre comment l'identité de genre se construit, s'exprime et évolue au cours de l'enfance. Elle permet également de mieux situer les capacités des enfants à saisir certains contenus liés au genre, en fonction de leur âge, de leurs expériences et de leur environnement.

CONCLUSION DU CHAPITRE 2

Ce chapitre a permis de poser les bases théoriques et conceptuelles qui guideront l'analyse menée dans ce mémoire. Sur le plan théorique, les politiques éducatives ont été situées dans le champ plus large des politiques publiques, en montrant qu'elles ne se réduisent pas à de simples prescriptions, mais qu'elles traduisent des visions du monde, des valeurs et des rapports de force. C'est dans cette perspective que l'approche du sensemaking a été retenue, en complément de la dimension cognitive proposée par Muller (2015) : l'une éclaire la manière dont les textes structurent un cadre de sens, l'autre rappelle que ce cadre reste à interpréter par les actrices et acteurs scolaires, ce que ce mémoire documente en amont, sans l'observer directement.

Sur le plan conceptuel, deux notions ont été clarifiées et mises en relation : l'éducation à la sexualité et l'identité de genre. Ces concepts ne sont pas indépendants les uns des autres — ils se croisent et se complètent dans les discours éducatifs, et c'est précisément à leur articulation que s'intéresse ce mémoire.

Ces fondements étant posés, il est maintenant possible d'aborder la démarche méthodologique qui a permis de les opérationnaliser dans le cadre de cette recherche. C'est l'objet du chapitre suivant.

CHAPITRE 3

LA MÉTHODOLOGIE

Ce chapitre présente le cadre méthodologique de la recherche, conçu comme un espace de réflexion sur la posture adoptée, les choix opérés et les outils mobilisés. Il expose la logique retenue pour analyser le discours relatif à l'identité de genre dans les politiques éducatives québécoises, ainsi que dans divers documents institutionnels et pédagogiques liés à l'éducation à la sexualité au primaire. L'objectif principal est d'analyser la manière dont l'identité de genre est abordée et représentée dans les documents législatifs, administratifs et pédagogiques encadrant l'éducation à la sexualité au primaire au Québec. Pour y parvenir, nous avons adopté une méthode qualitative et interprétative fondée sur l'analyse de contenu.

Nous avons choisi de présenter la méthodologie de manière processuelle, c'est-à-dire en suivant la progression réelle du projet de recherche. Plutôt que de séparer les outils de la recherche, l'approche, la méthode employée et le corpus sélectionné en sections indépendantes, ces éléments sont intégrés dans la description des différentes étapes de la démarche où ils apparaissent dans leur ordre d'application et dans leur lien logique. Ce choix repose sur deux considérations principales. D'une part, il correspond à la logique réelle du travail mené qui s'est construit de manière progressive : la sélection du corpus, la construction de l'outil d'analyse et l'application des méthodes se sont articulées, enchaînées et nourries mutuellement, plutôt que de se développer isolément. D'autre part, cette organisation vise à offrir au lecteur un fil conducteur clair, qui permet de suivre concrètement le cheminement de la recherche pas à pas.

En ce sens, ce chapitre s'organise autour de deux grandes sections selon la dynamique réelle de la recherche. Nous commencerons par présenter les choix méthodologiques (3.1) qui orientent l'ensemble de la recherche : la posture épistémologique adoptée, la méthode centrale d'analyse de contenu, la justification du recours à l'approche qualitative et la complémentarité avec l'analyse de discours critique. Nous aborderons ensuite les étapes de la recherche (3.2), depuis la sélection du corpus jusqu'à la construction et l'application de la grille d'analyse, en détaillant le déroulement concret du processus et la manière dont la recherche a été effectivement menée.

3.1 CHOIX METHODOLOGIQUE

Cette section présente les fondements de choix méthodologiques qui encadrent et orientent la démarche de cette recherche et assurent la cohérence entre les objectifs poursuivis et les méthodes mobilisées. Elle s'articule autour de quatre sous-sections : la première précise l'orientation épistémologique et la posture de la personne chercheuse (3.1.1), la deuxième expose l'analyse de contenu en tant que méthode principale (3.1.2), la troisième présente le recours à une approche qualitative interprétative (3.1.3) et la dernière met en lumière l'analyse de discours critique (ADC) comme méthode complémentaire (3.1.4).

3.1.1 Posture épistémologique

La présente recherche s'inscrit dans un paradigme constructiviste à visée interprétative. Cela signifie que la réalité étudiée — ici, la manière dont l'identité de genre est abordée dans les documents choisis — n'est pas considérée comme une donnée figée ou objective, mais comme le résultat d'une construction sociale (Guba et Lincoln, 1994). Autrement dit, la connaissance ne se trouve pas quelque part dans ces textes : elle se crée et se négocie. Selon cette perspective, la connaissance est le fruit d'un processus interprétatif au cours duquel la personne chercheuse et les objets d'analyse — ici, les textes qui composent le corpus — co-construisent le sens.

Le constructivisme tel que mobilisé dans ce mémoire, met l'accent sur la construction du sens et sur les cadres discursifs à travers lesquels les acteurs sociaux donnent forme à leur compréhension du monde, plutôt que sur une position ontologique forte affirmant l'existence de réalités multiples. Cette posture s'inscrit néanmoins dans la filiation du relativisme épistémologique décrit par Guba et Lincoln (1994), selon lequel la connaissance — plutôt que la réalité elle-même — est toujours située, contextuelle et construite à travers l'interaction entre la personne chercheuse et les objets étudiés. Pour cette raison, adopter une posture constructiviste signifie donc que la personne chercheuse ne prétend pas être totalement neutre. Elle reconnaît son propre rôle dans la production du savoir. Donc la personne chercheuse se positionne plutôt comme une interprète qui dialogue avec les textes, en essayant de comprendre les significations qu'ils

portent. La recherche devient alors un espace de dialogue interprétatif entre la personne chercheuse et les objets étudiés (Schwandt, 1994).

Cette posture implique également une réflexivité constante : la personne chercheuse reconnaît que son interprétation est influencée par ses valeurs, son parcours et le cadre théorique qu'elle mobilise. Comme le rappelle Creswell (2013), dans la recherche qualitative, la subjectivité de la personne chercheuse fait partie intégrante du processus de connaissance, et n'est pas nécessairement une menace à sa validité (Creswell, 2013). Ainsi, si une objectivité complète apparaît difficilement atteignable dans ce type de démarche, cela ne signifie pas pour autant l'abandon de toute exigence de rigueur. La validité du savoir produit repose plutôt sur la cohérence, la transparence et la crédibilité de l'interprétation proposée. Dans cette perspective, la recherche s'inscrit dans un processus interprétatif situé, au sein duquel le sens est co-construit à travers l'interaction entre la personne chercheuse et les matériaux analysés (Charmaz, 2006).

Dans le cadre de cette étude, les discours — qu'il s'agisse de lois, de documents administratifs ou des outils pédagogiques — sont abordés comme des productions sociales porteuses de sens, et non comme de simples miroirs ou de simples reflets d'une réalité éducative (Guba et Lincoln, 1994). L'analyse de contenu vise à mettre en lumière les significations implicites qui orientent la manière dont l'identité de genre est pensée et intégrée dans les politiques éducatives québécoises, tout en tenant compte du contexte et des valeurs qui les traversent.

3.1.2 L'analyse de contenu : méthode centrale de la recherche

Afin de répondre aux questions soulevées par la présente étude, nous avons opté pour une approche qualitative qui repose sur l'analyse de contenu, une méthode largement utilisée pour explorer des phénomènes sociaux complexes (Leray, 2008). Cette approche s'avère particulièrement pertinente pour analyser les discours relatifs à l'identité de genre dans les politiques scolaires québécoises, notamment dans le cadre de l'éducation à la sexualité au primaire.

Selon Bardin (2013), l'analyse de contenu peut être comparée à un travail d'archéologue. Comme ce dernier, la personne chercheuse avance patiemment, fouillant les textes pour en extraire des indices, des traces ou des fragments de sens. Chaque document devient un terrain d'exploration où se dévoilent des couches de signification, certains manifestes, d'autres latents. L'objectif

principal de cette méthode est d'identifier les thèmes récurrents, de mettre en évidence des régularités, mais aussi de repérer des contradictions ou des zones de tension dans les textes étudiés (Bardin, 2013). C'est précisément cette double capacité — dégager des régularités tout en révélant des significations cachées — qui rend la méthode de l'analyse de contenu pertinente pour notre étude. Elle permet à la fois de systématiser l'examen des politiques éducatives et d'ouvrir un espace d'interprétation où se laissent entrevoir les représentations implicites de l'identité de genre.

Dans la continuité de cette perspective, Krippendorff (2022) définit l'analyse de contenu comme une technique de recherche visant à produire des inférences valides et reproductibles à partir de données textuelles, visuelles ou symboliques, en lien avec les contextes dans lesquels elles sont produites et utilisées. Autrement dit, il ne s'agit pas uniquement d'identifier des contenus manifestes, mais également d'interpréter les significations que ces données prennent dans un contexte social et culturel donné.

Cette approche méthodologique requiert de rendre explicites les choix opérés à chaque étape — sélection du corpus, définition des unités d'analyse, élaboration des catégories et procédures de codage — afin d'assurer la transparence et la rigueur du processus. L'auteur insiste également sur la nécessité de dépasser l'idée selon laquelle les « contenus » seraient simplement contenus dans les textes : ceux-ci doivent être replacés dans leur contexte pour en saisir les significations et les cadres d'interprétation qu'ils mobilisent (Krippendorff, 2022).

Dans le cadre de cette recherche, l'analyse de contenu sera utilisée comme méthode centrale pour analyser le corpus choisi et identifier des thématiques, des catégories et des messages récurrents. Elle nous permet une interprétation détaillée des textes étudiés, tout en s'assurant que chaque élément pertinent est pris en compte. Plutôt que de s'inscrire dans une démarche strictement inductive, cette étude adopte une approche abductive (Timmermans et Tavory, 2012) et mixte, fondée sur une première grille d'analyse développée à partir de la connaissance de l'objet et de la littérature savante, mais autorisant une itération et donc des ajustements au fil de la confrontation avec les sources. L'analyse de contenu est une méthode qui, bien qu'ayant connu de nombreuses déclinaisons au fil du temps, repose toujours sur un principe central : transformer un matériau brut en données interprétables, par un processus à la fois systématique, rigoureux et transparent (Krippendorff, 2022).

Selon Bardin (2013), l'analyse de contenu vise à décrire de manière systématique et méthodique le contenu des données, afin d'en dégager des significations qui dépassent leur apparence manifeste. L'intérêt de cette méthode réside dans sa capacité à articuler description et interprétation, en reliant les contenus explicites aux contenus latents des textes.

Les auteurs ne s'entendent pas sur un modèle unique du processus d'analyse de contenu ; plusieurs variantes existent selon les traditions théoriques et les objectifs de recherche. Bardin (2013) distingue trois grandes phases : la pré-analyse, l'exploitation du matériel et le traitement des résultats. D'autres auteurs, comme Krippendorff (2022) ou Schreier (2012), proposent des découpages plus détaillés, mais qui reposent tous sur la même logique : s'appuyer sur un corpus clairement défini, en extraire des unités de sens, les regrouper en catégories, puis les décrire et les interpréter à la lumière d'un cadre théorique et contextuel.

Ainsi, la préparation du corpus constitue généralement une première étape essentielle. Elle consiste à sélectionner les documents selon des critères de pertinence et de cohérence avec la question de recherche, tout en précisant les unités d'analyse (mots, phrases, paragraphes, sections, etc.) et le contexte de production des textes (Bardin, 2013; Schreier, 2012). Cette phase détermine le champ d'observation et conditionne la validité du reste du processus. Vient ensuite la phase de codification, au cours de laquelle la personne chercheuse découpe le matériau en unités de sens et leur attribue un code ou une étiquette qui résume leur contenu.

Le codage peut être inductif — les catégories émergent des données — ou déductif — elles sont tirées d'un cadre théorique existant. Krippendorff (2022) souligne qu'il s'agit d'un processus interprétatif : le codage ne se limite pas à décrire, il engage la compréhension du sens que les mots véhiculent dans un contexte précis. La catégorisation correspond à la mise en ordre des codes. Elle vise à regrouper les unités similaires dans des ensembles plus larges qui traduisent des régularités, des oppositions ou des tensions dans le discours (Bardin, 2013). Schreier (2012) rappelle que les catégories doivent être clairement définies, pertinentes par rapport à l'objet d'étude et, dans la mesure du possible, mutuellement exclusives et exhaustives. Leur construction est souvent itérative : elles s'affinent au fur et à mesure des lectures et des comparaisons. À la fin, l'interprétation constitue une phase fortement réflexive du processus. Elle consiste à relier les catégories construites aux contextes sociaux, politiques et idéologiques dans lesquels les textes s'inscrivent. C'est à ce moment que la démarche passe du descriptif à l'inférentiel : la personne chercheuse

propose des inférences de sens, discute les résultats à la lumière du cadre théorique et dégage leur portée analytique (Bardin, 2013). Cette étape demande une posture réflexive, car la subjectivité de la personne chercheuse fait partie intégrante de la construction du sens (Lincoln et Guba, 1985).

De nombreux auteurs insistent sur le caractère itératif et non linéaire de ce processus. L'analyse de contenu ne suit pas nécessairement une séquence fixe ; elle suppose des allers-retours constants entre le corpus, la grille de codage et les interprétations, afin d'ajuster et affiner les catégories (Krippendorff, 2022; Schreier, 2012). La crédibilité de la méthode repose sur la transparence des choix, la traçabilité des opérations du codage, et la cohérence interne entre les données, les catégories et les inférences produites.

3.1.3 Le recours à une approche qualitative interprétative

Le choix d'une approche qualitative dans la présente recherche découle directement et avant tout de la nature de l'objectif qui guide cette recherche : analyser la manière dont l'identité de genre est abordée et représentée dans les documents législatifs, administratifs et pédagogiques encadrant l'éducation à la sexualité au primaire au Québec. Pour répondre à cet objectif, une approche qualitative s'est imposée comme la plus pertinente, puisqu'elle permet d'examiner les significations véhiculées par les textes officiels plutôt que de chercher à les quantifier. Un tel objectif exige une compréhension approfondie des significations, des nuances de langage et des contextes sociopolitiques dans lesquels ces discours s'inscrivent. L'approche qualitative s'intéresse à la profondeur et à la complexité des phénomènes humains dans leurs contextes sociaux, culturels et symboliques. En ce sens, Paillé et Mucchielli (2021), soulignent que la recherche qualitative vise avant tout à explorer le sens attribué aux phénomènes en s'inscrivant dans une démarche interprétative attentive aux contextes, plutôt que dans une logique centrée sur la mesure et la quantification.

La démarche qualitative retenue dans cette recherche offre une souplesse méthodologique et un caractère itératif qui permettent une adaptation continue de l'analyse au fil du processus. Comme le soulignent Miles, Huberman et Saldaña (2014), les approches qualitatives reposent sur une logique itérative et interactive, impliquant des allers-retours constants entre les données, les catégories d'analyse et les interprétations. Ce processus dynamique et évolutif implique que les concepts, les catégories et les interprétations ne sont pas fixés d'emblée, mais peuvent émerger et

être progressivement ajustés à partir du matériau analysé. Cette flexibilité s'avère particulièrement pertinente pour l'étude de corpus complexes tels que des lois, des politiques ministérielles ou des documents pédagogiques, où le sens ne se donne pas immédiatement, mais se construit progressivement à travers l'analyse.

De plus, l'approche qualitative privilégie un regard contextualisé sur les phénomènes. Selon Merriam et Tisdell (2016), toute donnée sociale prend son sens à l'intérieur d'un cadre culturel et institutionnel particulier. En ce sens, l'analyse qualitative ne vise pas une généralisation statistique, mais à comprendre les significations situées, propres à un moment, à un contexte et à un espace discursif donnés. Ce choix méthodologique est donc cohérent avec la volonté de cette recherche d'examiner comment l'identité de genre est traitée dans les politiques éducatives québécoises à un moment précis de l'histoire de l'éducation à la sexualité.

3.1.4. L'analyse de discours critique (ADC) comme méthode complémentaire

Cette recherche s'appuie sur une combinaison méthodologique. Elle articule l'analyse de contenu et une lecture inspirée de l'analyse de discours critique (ADC) dans l'objectif d'aller au-delà de la simple description thématique des documents choisis et d'accéder à une compréhension fine des dynamiques sociales et idéologiques relatives à l'identité de genre.

Si l'analyse de contenu permet de structurer et de catégoriser les données en identifiant des thématiques récurrentes dans les textes analysés — telles que la diversité de genre, l'inclusion scolaire ou les résistances sociales — elle demeure principalement descriptive. À ce titre, elle gagne à être enrichie par l'ADC. Cette dernière introduit une lecture sociopolitique des discours, elle cherche non seulement à décrire le discours, mais aussi à en dévoiler les fonctions idéologiques et les implications sociales (Fairclough, 2010; van Dijk, 2006; Wodak et Meyer, 2016). Cette orientation critique repose sur l'idée que les discours institutionnels ne peuvent être considérés comme neutres : ils traduisent des choix politiques, normatifs et culturels, qui orientent la manière dont certains sujets — ici, l'identité de genre à l'école — peuvent être pensés, nommés et enseignés.

Selon van Dijk (2006), l'ADC examine les rapports de pouvoir inscrits dans le langage et analyse comment les élites politiques, éducatives ou médiatiques façonnent les représentations sociales à travers leurs discours. L'objectif n'est pas seulement d'identifier des thèmes récurrents,

mais de comprendre comment le langage structure les positions sociales et contribue à la reproduction ou à la remise en question de certaines idéologies. Fairclough (2010) conçoit l'analyse du discours comme une étude dialectique : le discours reflète la société autant qu'il la transforme. Cette perspective permet d'aborder les textes éducatifs non comme des descriptions neutres, mais comme des pratiques sociales situées, porteuses d'enjeux idéologiques.

Dans la tradition de l'école viennoise, Wodak et Meyer (2016) insistent sur la contextualisation historique et institutionnelle des discours. Leur approche dite Discourse-Historical Approach (DHA) montre que les textes doivent être interprétés à la lumière de leur contexte politique et social, ainsi que des autres discours auxquels ils répondent. En reprenant cette perspective, l'analyse de discours critique permet d'examiner la cohérence entre les politiques éducatives, les normes sociales dominantes et les tensions culturelles qui traversent les débats sur l'identité de genre.

Appliquée à l'étude des politiques éducatives québécoises, l'ADC permet de mettre en évidence la manière dont l'État et les institutions scolaires produisent un discours qui encadre la diversité de genre : quels termes sont employés ? quelles réalités sont nommées ou au contraire passées sous silence ? Cette méthode rend ainsi possible une lecture critique du discours en identifiant les tensions entre inclusion et normalisation, ouverture et régulation, qui traversent les textes.

Combinée à l'analyse de contenu, l'ADC permet d'articuler deux niveaux de compréhension : la première offre une structuration rigoureuse des données et des thèmes, tandis que la seconde introduit une lecture socio-idéologique du langage. Cette complémentarité assure une vision plus globale du phénomène étudié : l'analyse de contenu révèle « ce qui est dit », alors que l'analyse de discours critique éclaire « comment et pourquoi cela est dit ». Ensemble, ces deux approches offrent un cadre d'analyse cohérent pour saisir la construction des discours sur l'identité de genre dans les documents législatifs, administratifs et pédagogiques encadrant l'éducation à la sexualité au primaire au Québec.

3.2 ÉTAPES DE L'ANALYSE DE CONTENU

Après avoir exposé les choix méthodologiques qui orientent cette étude, il convient de présenter les étapes concrètes par lesquelles l'analyse de contenu a été réellement menée. Cette section présente le processus suivi de manière transparente et progressive, depuis la constitution du corpus jusqu'à la présentation des résultats. L'objectif est de rendre compte du cheminement de la recherche, en montrant comment la sélection des documents, l'élaboration de la grille d'analyse et les procédures de codification et de catégorisation se sont articulées pour aboutir à des résultats cohérents. Afin de faciliter la lecture, ces étapes sont regroupées en trois sous-sections : la constitution du corpus (3.2.1), la construction de la grille d'analyse (3.2.2), puis la présentation du processus d'analyse (3.2.3).

3.2.1 La constitution du corpus

La première étape de l'analyse de contenu consiste à définir et à constituer le corpus, c'est-à-dire l'ensemble des documents retenus pour l'étude. Le corpus ne se limite pas à un simple échantillon aléatoire : il est construit de manière raisonnée, en fonction de la problématique et des objectifs de l'étude (Paillé et Mucchielli, 2021).

Dans le cadre de la présente recherche, le corpus a été constitué à partir de trois types de documents : les documents législatifs (chartes et lois), les documents administratifs et administratifs (programmes, politiques, directives), et les ressources pédagogiques produites dans le cadre de l'éducation à la sexualité. Ces trois catégories sont présentées ici dans un ordre allant du cadre le plus général — qui encadre la thématique de manière large, sans viser spécifiquement l'éducation à la sexualité — vers des ressources de plus en plus spécifiques, destinées directement aux salles de classe. Cet ordre de présentation reflète un choix de clarté expositoire plutôt qu'une logique de filiation ou de hiérarchie entre les documents, qui demeurent par ailleurs de nature, de portée et d'origine institutionnelle très différentes.

La sélection des documents repose sur leur pertinence au regard de la question de recherche et vise à couvrir les différentes dimensions législatives, institutionnelles et éducatives liées à l'inclusion de l'identité de genre. Cette diversité permet d'appréhender de manière globale les cadres qui influencent, soutiennent ou limitent sa prise en compte à l'école primaire.

Concernant les critères de sélection, trois éléments ont guidé le choix de ces documents. D'abord, un critère temporel, déjà mentionné, en retenant des documents publiés à partir de 2018 ou toujours en vigueur à l'heure actuelle, année où l'identité de genre a été officiellement introduite dans l'éducation à la sexualité au Québec tout en tenant compte de certaines exceptions encore en vigueur. Puis, un critère thématique, en privilégiant toujours les documents portant directement sur la prise en compte de l'identité de genre dans le contexte scolaire. Enfin, les documents analysés devaient présenter un lien direct avec l'éducation primaire au Québec.

Les différentes catégories de documents retenus sont présentées ci-dessous.

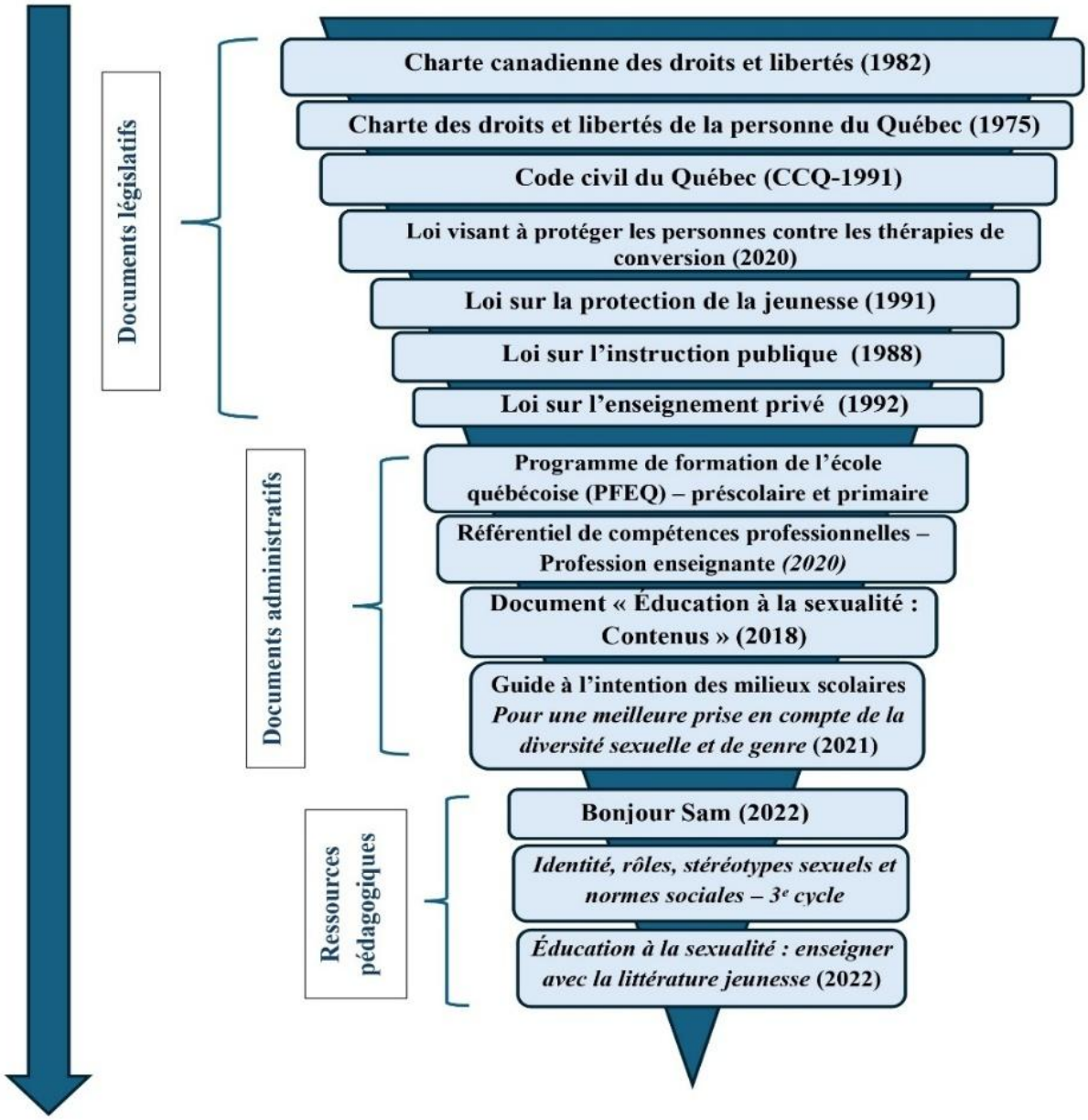


Figure 1: : Structure du corpus de recherche : organisation des documents législatifs, administratifs et pédagogiques

3.2.1.1 Les documents législatifs : poser le cadre juridique

La première catégorie de documents sélectionnés pour cette étude regroupe les textes de loi adoptés soit à l'échelle canadienne, soit au niveau provincial. Contrairement aux autres types de documents analysés, les lois n'ont pas été retenues en fonction de leur date d'adoption ou de révision. En effet, elles constituent un cadre juridique permanent qui structure l'ensemble de la société. Ces textes ne traitent pas tous directement d'éducation, ni même spécifiquement d'enfants, mais ils forment le socle normatif dans lequel s'inscrit la documentation officielle. Comme le souligne Go (2012), l'étude des textes législatifs est incontournable pour saisir les valeurs, les normes et les droits que l'État consacre officiellement et qui orientent l'action des institutions scolaires. Il était donc essentiel d'en faire le point de départ de l'analyse, afin de comprendre les principes légaux relatifs à l'identité de genre, tant dans le domaine des droits fondamentaux que dans le contexte scolaire, et d'examiner la manière dont cette identité est reconnue — ou non — dans le droit en vigueur.

Étant donné l'ampleur de ces textes, leur traitement a nécessité une démarche de lecture ciblée, plutôt qu'une lecture intégrale; cette démarche est détaillée à la section 3.2.2.1.

Parmi les documents législatifs retenus, la *Charte canadienne des droits et liberté* (1982), annexée à la Loi constitutionnelle de 1982, occupe une place centrale, puisqu'elle a valeur constitutionnelle. Elle établit les fondements des droits fondamentaux au Canada et, notamment à travers son article 15 relatif au droit à l'égalité, constitue un repère essentiel pour toute réflexion sur la non-discrimination.

Elle s'ajoute, à l'échelle provinciale, à la *Charte des droits et libertés de la personne* (1975, modifiée en 2016), un texte encore plus spécifique, qui constitue l'un des piliers juridiques du Québec en matière de droits humains. Bien qu'elle ait été adoptée comme une loi provinciale, la jurisprudence et la doctrine lui reconnaissent un statut quasi-constitutionnel, ce qui lui confère une autorité supérieure aux autres lois et en fait un outil central de protection des droits fondamentaux. Elle garantit les droits et libertés individuels au Québec, notamment en ce qui concerne la non-discrimination fondée sur l'orientation sexuelle et l'identité de genre. Ce sont deux documents incontournables pour situer la reconnaissance juridique de la diversité de genre dans un cadre institutionnel.

Le *Code civil du Québec* (1991, modifié en 2013, en 2016, puis en 2022) a été inclus dans le corpus en raison de certaines dispositions importantes, notamment l'article 70.1, qui porte sur les changements de nom et de mention de sexe. Même si le *Code civil du Québec* (1991, modifié en 2013, en 2016, puis en 2022) n'est pas un document éducatif, il détermine ce qui est légalement reconnu en matière d'identité de genre, y compris chez les personnes mineures, et influence directement les pratiques administratives dans les écoles, par exemple les fiches d'inscription ou l'usage du prénom.

Un autre texte très significatif est la *Loi visant à protéger les personnes contre les thérapies de conversion* (2016). Cette loi récente inscrit dans le droit québécois un refus clair de toute tentative d'imposer une orientation ou une identité à quelqu'un. Elle est souvent associée aux milieux de santé, mais ses répercussions vont bien au-delà, puisqu'elle participe à redéfinir ce qui est considéré comme acceptable ou non dans la manière d'aborder la diversité dans les institutions — y compris l'école.

En complément des textes mentionnés, la *Loi sur la protection de la jeunesse* (LPJ) (1977, modifiée en 1984, 1994, 2006, 2017 et 2022) a également été sélectionnée, en raison de son rôle central dans la protection des enfants au Québec.

La *Loi sur l'instruction publique* (LIP) (1988) est évidemment incontournable : elle a été sélectionnée, car elle encadre directement le fonctionnement du système scolaire québécois, de la maternelle au secondaire, particulièrement en ce qui concerne l'accès à une éducation inclusive et diversifiée. Elle touche à plusieurs dimensions importantes, comme l'obligation de fréquentation scolaire, les droits des élèves, ou encore les responsabilités des établissements.

En complément de la LIP, la *Loi sur l'enseignement privé* (1977) a été retenue afin de vérifier si les établissements privés, qui sont plus autonomes que les écoles publiques, sont soumis aux mêmes balises légales en matière d'inclusion, ou s'ils peuvent s'en détacher en fonction de leur projet éducatif.

3.2.1.2 Les documents administratifs : ce que prescrit le ministère

La deuxième catégorie de documents retenus pour cette étude est constituée des textes administratifs produits par les instances gouvernementales, en particulier le ministère de l'Éducation du Québec.

Ces documents traduisent les orientations stratégiques de l'État, les priorités institutionnelles et les mesures mises en œuvre pour encadrer l'action des établissements scolaires. Ces documents ne sont pas des lois, mais ils ont un poids normatif important, car ils traduisent les orientations ministérielles et balisent les attentes envers les écoles et le personnel scolaire. Leur analyse permet de comprendre comment les principes généraux consacrés dans les textes de loi se déclinent en quelque sorte dans des cadres d'action scolaires.

Même s'il date de 2001, le *Programme de formation de l'école québécoise* [PFEQ], (MEQ, 2001) a été inclus dans le corpus, puisqu'il s'agit toujours du programme-cadre officiel utilisé dans les écoles primaires publiques. C'est le programme que doivent suivre toutes les écoles publiques du Québec. Il nous a donc semblé important de l'analyser, non pas parce qu'il traite directement de l'identité de genre, mais parce qu'il pose les bases curriculaires et pédagogiques sur lesquelles viennent s'ajouter les contenus plus récents, tels que ceux introduits en éducation à la sexualité à partir de 2018.

Le *Référentiel de compétences professionnelles – Profession enseignante* (MEQ, 2020) est un autre document clé dans notre corpus. Il énumère les compétences que les enseignants et enseignantes doivent développer dans le cadre de leur formation initiale et tout au long de leur carrière. L'analyse de ce document permet de voir si la question du genre entre dans ces compétences attendues, ou si elle reste dans l'angle mort des formations. Bien qu'un premier référentiel ait été publié en 2001, nous avons toutefois retenu l'édition actualisée de 2020, un choix qui s'appuie sur nos critères de sélection.

Un document particulièrement central est le fascicule intitulé *« Contenus en éducation à la sexualité »* (MEQ, 2018). Il s'agit du document de référence qui décrit, pour chaque cycle scolaire, les contenus à aborder avec les élèves dans le cadre des cours d'éducation à la sexualité. Il offre

ainsi un cadre où pourront être examinés les éventuelles mentions de l'identité de genre et les thèmes de la diversité.

Enfin, le *Guide à l'intention des milieux scolaires : pour une meilleure prise en compte de la diversité sexuelle et de genre* (MEQ, 2021) a été retenu. Il s'adresse directement aux directions d'école, aux personnes intervenantes et au personnel scolaire. Il propose des pistes concrètes d'intervention, des ajustements de pratiques, et des exemples de situations vécues. Ce document permet de voir comment le ministère opérationnalise ses intentions en allant au-delà de ce qu'il faut enseigner et en précisant comment il faut agir au quotidien pour créer un climat inclusif.

Si ces quatre documents constituent le cœur du corpus administratif retenu, un programme majeur en est absent : le programme *Culture et citoyenneté québécoise* (CCQ, MEQ, 2023). Ce choix mérite d'être explicitement justifié compte tenu de la place que ce programme occupe dans le contexte éducatif québécois actuel.

Deux raisons principales expliquent cette décision. Premièrement, une raison temporelle : l'implantation du CCQ était facultative en 2023-2024 et n'est devenue obligatoire dans l'ensemble des écoles qu'à partir de l'année scolaire 2024-2025, soit après la constitution du corpus de cette recherche. Au moment de la collecte des données, ce programme n'était donc pas encore pleinement en vigueur dans les milieux scolaires québécois.

Deuxièmement, une raison de cohérence analytique : les contenus d'éducation à la sexualité que le CCQ intègre s'appuient largement sur le fascicule *Contenus en éducation à la sexualité* (MEQ, 2018), déjà inclus dans le corpus. Ce fascicule constitue précisément la source à partir de laquelle ces contenus ont été élaborés et repris dans le CCQ. L'analyser permettait donc d'accéder à la substance même de ce que le CCQ reprend sur la question de l'identité de genre, sans introduire de redondance dans le corpus. Dans cette perspective, l'absence du CCQ ne constitue pas un angle mort dans l'analyse, mais bien un choix méthodologique délibéré visant à éviter la duplication de documents dont le contenu substantiel est déjà couvert par une source antérieure et plus spécialisée.

3.2.1.3 Les documents pédagogiques : sur le terrain

La dernière catégorie de documents sélectionnés pour cette étude regroupe les ressources pédagogiques produites à l'intention du personnel enseignant, des directions d'école et, plus

largement, des personnes intervenantes scolaires, pensés pour être utilisés en milieu scolaire. Contrairement aux lois, qui constituent un cadre juridique relativement stable, et aux documents administratifs, qui fixent les grandes orientations pour le réseau scolaire, ces ressources permettent d'observer comment les contenus peuvent prendre forme à travers des activités, des récits ou des discussions avec les élèves. Ce sont des documents particulièrement révélateurs, car ils montrent les intentions pédagogiques, les mots utilisés, les figures proposées, autrement dit, la manière proposée par l'État ou des organismes qui en dépendent pour aborder l'identité de genre en classe. Leur sélection a suivi les mêmes critères que ceux appliqués aux documents administratifs. L'identification de ces documents a toutefois nécessité une démarche particulière. En effet, la recherche n'a pas été conçue de manière purement systématique, puisque les ressources pédagogiques qui nous intéressent ne sont pas accessibles dans les bases de données scientifiques ou institutionnelles. Leur repérage a donc reposé sur un travail exploratoire et multicanal.

Dans un premier temps, la bibliothécaire spécialisée en éducation de l'UQAR a été sollicitée. Cette expertise a été précieuse pour découvrir des ressources accessibles et pertinentes. Cette étape a permis de repérer deux exemples concrets de documents pédagogiques répondant aux critères de sélection et qui ont été intégrés au corpus.

Dans un deuxième temps, afin de renforcer et de compléter cette recherche, des recherches ont été entreprises sur les sites officiels de plusieurs centres de services scolaires du Québec, notamment celui du Centre de services scolaire de Montréal. Ce choix s'explique par deux raisons principales : il s'agit du plus grand centre de services scolaires du Québec en termes d'effectifs étudiants et professionnels, et il est également l'un des plus diversifiés sur le plan culturel et social, ce qui le rend particulièrement exposé aux enjeux liés à l'éducation à l'identité de genre. Cette exploration a permis d'identifier divers outils (guides, cahiers d'exercices, vidéos). Cependant, ces documents étaient protégés et réservés aux milieux scolaires. Des démarches ont été entreprises pour obtenir l'autorisation d'accès, mais les demandes sont demeurées sans réponse.

Au terme de cette démarche, trois documents ont été retenus. Le premier, intitulé *Bonjour Sam* (Jeunes identités créatives Canada, 2020), s'adresse au personnel scolaire du primaire, mais surtout du deuxième cycle. Les activités peuvent facilement être adaptées pour d'autres niveaux. Il a été conçu pour aider les milieux éducatifs à mieux sensibiliser les élèves à la diversité sexuelle et de genre. On y trouve des propositions d'activités simples et concrètes qui amènent les enfants à

réfléchir sur l'identité, le respect et l'acceptation des différences. Ce qui rend ce guide particulièrement intéressant, c'est qu'il a été élaboré avec des organismes spécialisés en diversité sexuelle et en lutte contre l'homophobie et la transphobie. Cela lui donne une assise solide, directement liée à la réalité du terrain, et en fait un outil précieux pour créer un climat scolaire plus inclusif et bienveillant.

Le second document, *Identité, rôles, stéréotypes sexuels et normes sociales – 3e cycle du primaire* (Centre de services scolaire de Laval, s.d.), a été conçu dans le cadre de la mise en œuvre du *Programme d'éducation à la sexualité* du MEQ de 2018. Il est destiné aux personnes enseignantes du troisième cycle du primaire et s'adresse donc à des élèves de 10 à 12 ans. Le guide propose des activités qui invitent les jeunes à réfléchir sur les rôles de genre, les stéréotypes et les normes sociales qui influencent leur quotidien. L'idée est d'amener les élèves à développer leur esprit critique et à remettre en question des représentations souvent intériorisées très tôt. Même si le document n'indique pas de date précise, on sait qu'il s'inscrit dans le cadre du programme instauré en 2018, ce qui confirme sa pertinence et son actualité. C'est donc un outil concret qui montre comment les orientations ministérielles sont adaptées par les centres de services scolaires pour être travaillées directement en classe.

Enfin, le guide *Éducation à la sexualité : enseigner avec la littérature jeunesse* (Dubuc, 2022), publié chez JFD éditions, et illustré par Sonia Sanchez, s'adresse aux enseignants du primaire, mais peut aussi intéresser toute personne qui veut mieux comprendre l'éducation à la sexualité à l'école. Il couvre tous les niveaux du primaire, y compris le préscolaire, et propose une approche qui se veut très accessible. On y trouve des repères sur le développement des enfants, des contenus à enseigner et de nombreuses idées d'activités. Sa grande originalité est de s'appuyer sur la littérature jeunesse : plusieurs albums y sont présentés et exploités de façon détaillée, ce qui rend l'approche à la fois ludique et adaptée aux réalités des élèves. C'est un outil pratique, pensé pour donner confiance aux enseignants et les aider à répondre avec aisance aux questions des enfants.

Bien que non-exhaustive, cette sélection de ressources pédagogiques représente un échantillon du matériel pédagogique disponible aux milieux scolaires. Leur analyse, croisée avec celle des politiques et des cadres légaux, devrait contribuer à mieux comprendre l'écart — ou l'alignement — entre les intentions institutionnelles et les intentions pédagogiques et permettre

d'atteindre l'objectif de cette recherche visant à comprendre comment l'identité de genre est abordée et représentée dans cette documentation.

3.2.2. Élaboration de la grille d'analyse

L'élaboration de la grille d'analyse dans cette étude représente un outil méthodologique qui nous permet de structurer l'examen du corpus sélectionné de manière bien ciblée et d'assurer la rigueur et la cohérence de l'analyse. Comme le soulignent Krief et Zardet (2013), une grille d'analyse doit être conçue en lien direct avec la problématique étudiée et les objectifs poursuivis. Donc elle doit être suffisamment précise pour orienter l'analyse, mais aussi assez souple pour permettre des ajustements au fil du travail. Cette dimension évolutive rejoint les travaux de Paillé et Mucchielli (2021), qui décrivent le codage et la catégorisation comme un processus itératif, construit progressivement et continuellement affiné par des allers-retours avec le matériau empirique. De manière similaire, Charmaz (2006) rappelle que dans la théorie ancrée, les cadres analytiques émergent des données elles-mêmes, à travers un codage d'abord ouvert, puis progressivement plus ciblé.

Au moment de penser de construire la grille, le premier réflexe a été d'aller voir ce qui existait déjà. Les recherches n'ont toutefois pas permis d'identifier de grille existante jugée satisfaisante pour répondre à l'objectif du présent projet de recherche. C'est pourquoi il a été jugé favorable de concevoir une grille adaptée à la problématique de cette étude.

La construction de la grille d'analyse a suivi un processus abductif. Elle a d'abord débuté par une exploration préliminaire des documents, afin de se familiariser avec le corpus et de repérer des pistes initiales. À partir de cette lecture, les catégories thématiques ont été identifiées, en lien direct avec les concepts centraux et les enjeux de la problématique. Ces catégories ont ensuite été traduites en critères opérationnels. Une première version de la grille a alors été élaborée, puis soumise à une pré-expérimentation et à des ajustements, ce qui a permis de consolider sa structure et de l'adapter aux spécificités du corpus. Enfin, ce cheminement a abouti à la présentation de la version finale où la grille est présentée comme un outil à la fois validé et cohérent avec l'objet de recherche.

Ces étapes — explorer, identifier, définir, tester, valider — articulent la rigueur attendue en analyse de contenu avec la souplesse requise par une démarche qualitative abductive. Elles seront détaillées dans les sous-sections qui suivent.

3.2.2.1 exploration préliminaire des documents

Une fois le corpus constitué, et la décision de concevoir une grille étant prise, une première lecture de l'ensemble des documents a été réalisée, sans codage ni grille formelle en main. Compte tenu de la longueur et la pertinence variable de certains documents du corpus à l'égard de l'objet d'étude, comme le *Code civil du Québec* qui compte plusieurs milliers de pages et couvrant une multitude de thèmes, il n'était pas souhaitable d'en effectuer une analyse intégrale et linéaire. Pour ces documents volumineux, dont plusieurs sections n'ont aucun lien avec la question étudiée, la démarche s'est appuyée sur un constat déjà dégagé dans le cadre théorique, à savoir que l'identité de genre est désignée par une pluralité de termes, parfois confondus ou employés de manière imprécise dans les textes officiels (identité de genre, genre, identité, sexe, orientation sexuelle). La fonction de recherche par mots-clés a donc été utilisée pour repérer, à l'intérieur de ces documents, les occurrences de ces termes et des expressions apparentées; les passages ainsi repérés ont ensuite fait l'objet d'une analyse afin d'en évaluer la pertinence. Pour les documents de longueur raisonnable, l'ensemble du texte a été lu attentivement. Il s'agissait, dans tous les cas, d'une lecture exploratoire qui a permis de se familiariser avec la matière brute : la structure, le ton et le contenu des passages retenus. Nous avons essayé d'entrer dans la logique propre de chaque texte et de laisser émerger ses caractéristiques avant toute tentative de catégorisation. Comme le souligne Bardin (2013), cette approche dite de lecture flottante constitue une étape incontournable dans l'analyse de contenu, puisqu'elle permet de repérer ce qui se dégage naturellement des textes sans imposer un cadre dès le départ.

Cette étape essentielle a permis de repérer plusieurs éléments : elle a permis d'observer comment les sujets liés à l'identité de genre — ou leur absence — prenaient forme dans les textes, parfois de manière explicite, parfois de manière beaucoup plus diffuse. Durant cette lecture, l'attention a été dirigée vers certains éléments récurrents : les mots utilisés pour parler des enfants, les valeurs mises de l'avant, les formulations normatives, les silences, les points de tension, ou encore les intentions éducatives affirmées. Ce repérage préliminaire, même non codé, oriente le

regard et prépare le terrain pour la construction d'un outil d'analyse pertinent. Paillé et Mucchielli (2021) décrivent ces premiers indices comme de véritables indicateurs de sens, c'est-à-dire des signaux qui orientent le regard de la personne chercheuse et l'aident à dégager progressivement une structure d'analyse adaptée (Paillé et Mucchielli, 2021).

Parallèlement, cette lecture n'a pas été réalisée à vide. Elle a été guidée par les repères théoriques déjà développés dans la problématique, notamment ceux relatifs à la reconnaissance de l'identité de genre et aux enjeux liés au développement psychosexuel. Ces ancrages théoriques ont permis de lire les textes avec une certaine posture interprétative, tout en restant attentive à ce que les textes eux-mêmes laissaient émerger.

Ce double mouvement – partir des textes tout en mobilisant la théorie – correspond à une démarche abductive (Timmermans et Tavory, 2012). Plutôt que d'en tenir à une approche purement inductive, qui aurait consisté à bâtir la grille uniquement à partir des données, ou à une approche déductive, où elle aurait été imposée de manière rigide depuis la théorie, nous avons choisi une posture intermédiaire : l'abduction. Cette démarche nous a permis de naviguer entre les textes et les concepts, de faire des allers-retours entre ce qui émergeait des documents et ce que suggéraient les repères théoriques, afin de tracer les premières pistes de catégories, et de préparer ainsi le terrain pour la construction progressive de la grille d'analyse.

La lecture exploratoire a joué le rôle d'une passerelle entre la théorie et le corpus documentaire. Elle a permis de mieux comprendre les documents dans leur globalité, de dégager des pistes de réflexion et de commencer à imaginer des catégories possibles. C'est à partir de cette expérience, à la fois inductive et éclairée par la problématique, que l'élaboration progressive de la grille a pu être amorcée.

3.2.2.2 Identification des catégories thématiques

Après la lecture exploratoire, il s'agissait de transformer les observations initiales en une structure d'analyse plus organisée, capable de guider l'examen du corpus. Donc la première étape concrète de l'élaboration de la grille a consisté à définir des catégories thématiques capables d'orienter l'analyse. Comme le rappellent Bardin (2013) et L'Écuyer (1990), la catégorisation

constitue une opération centrale en analyse de contenu, puisqu'elle transforme des observations encore dispersées en axes structurés et comparables.

Dans cette recherche, les catégories n'ont pas été importées d'un modèle préfabriqué. Elles ont été construites spécifiquement pour répondre à l'objet du mémoire et pour rendre compte des particularités des politiques éducatives québécoises relatives à l'identité de genre. L'intention était de mettre en place des catégories à la fois suffisamment larges pour couvrir la diversité des discours et suffisamment précises pour cibler les aspects essentiels liés à l'inclusion de l'identité de genre dans les politiques éducatives et législatives québécoises.

L'élaboration de ces catégories s'est appuyée sur trois fondations principales. La première repose sur les concepts centraux du projet, à savoir l'identité de genre et le développement psychosexuel de l'enfant, qui constituent les repères théoriques mobilisés tout au long de l'étude. La seconde fondation découle directement des enjeux mis en lumière dans la problématique : la reconnaissance ou non de la diversité de genre, les tensions sociales qui traversent le débat scolaire, ainsi que les idéologies et valeurs qui orientent les discours institutionnels. Enfin, la troisième fondation provient des lectures exploratoires du corpus, qui ont permis d'observer, de façon inductive, les thématiques récurrentes, les formulations normatives ou inclusives, ainsi que les zones de silence autour de la question de l'identité de genre.

De ce croisement entre repères conceptuels, enjeux problématisés et premières observations issues du corpus, quatre grandes catégories thématiques se sont progressivement dégagées :

Catégorie A : Présence et conception de l'identité de genre, qui vise à repérer si et comment l'identité de genre est mentionnée et définie;

Catégorie B : Tensions sociales et normes de genre, qui examine les résistances, les oppositions et les normes véhiculées par les documents;

Catégorie C : Cohérence et logique du discours, qui interroge la cohérence des textes, en particulier leur articulation avec le développement psychosexuel et cognitif de l'enfant;

Catégorie D : Idéologies et valeurs sociales, qui analyse les visions de société sous-jacentes, entre inclusivité, normativité et références culturelles ou religieuses.

Ces quatre catégories constituent la charpente initiale de la grille d'analyse. Elles traduisent les principaux axes de questionnement de la recherche et offrent un cadre structuré pour examiner le corpus de manière systématique. Toutefois, elles n'ont pas été considérées comme figées : elles ont été pensées dès le départ comme susceptibles d'évoluer au fil des ajustements méthodologiques.

3.2.2.3 Définition des critères d'analyse

Une fois les catégories thématiques identifiées, il a fallu leur donner une forme plus opérationnelle à travers des critères d'analyse précis. Ces critères jouent le rôle de filtres : ils nous permettent d'examiner les documents de façon systématique, tout en conservant la richesse et la complexité de leur contenu. Dans le cadre de cette recherche, leur définition a suivi une double logique. D'un côté, chaque critère devait répondre directement à une question de recherche formulée en lien avec la problématique. De l'autre, les critères devaient être conçus comme des outils suffisamment souples pour dépasser une simple lecture binaire (présence/absence) et saisir également le ton employé, les nuances de formulation et le contexte d'énonciation.

C'est dans cette perspective qu'une série de critères a été élaborée pour chacune des catégories thématiques. Dans les sections qui suivent, nous présenterons successivement ces catégories et leurs critères, en détaillant la logique qui a guidé leur construction et la manière dont ils permettent de structurer l'analyse du corpus.

Catégorie A : Présence et conception de l'identité de genre

Dans cette première catégorie, l'attention a été portée sur la manière dont l'identité de genre est introduite, définie et représentée dans les documents. Le premier critère a consisté à examiner sa présence, en se demandant si la notion était explicitement formulée, évoquée de manière implicite ou complètement absente. Ce critère permettait donc de mesurer le degré de visibilité accordé à la notion d'identité de genre dans les textes analysés.

Le second critère concernait la nature même de l'identité de genre telle qu'elle est construite dans les documents. L'enjeu ici n'était pas seulement de relever une présence, mais d'interroger le sens attribué à la notion. Trois tendances principales ont été distinguées : une définition fluide, qui considère l'identité de genre comme évolutive et plurielle ; une définition fixe et binaire, ou encore une absence de définition, qui laisse la notion dans un flou, volontaire ou non. Un troisième critère

s'est attaché au ton employé dans la discussion de l'identité de genre. Ici, il ne s'agissait pas uniquement de constater la présence ou la définition, mais de capter l'attitude implicite adoptée à travers le vocabulaire et la formulation. Le ton pouvait être inclusif, neutre et informatif, ou encore négatif. Ce critère permettait de saisir l'arrière-plan potentiellement axiologique et idéologique des documents et de comprendre dans quelle mesure ceux-ci favorisent, ou au contraire freinent, une approche inclusive de l'identité de genre.

L'ensemble des critères de cette catégorie permettait non seulement de repérer comment l'identité de genre apparaissait dans les documents, mais aussi d'appréhender la façon dont elle était construite, définie et valorisée – ou au contraire minimisée, voire ignorée.

Catégorie B : Tensions sociales et normes de genre

Cette deuxième catégorie a pour objectif de mettre en lumière la manière dont les documents traitent les rapports entre identité de genre et société. Elle s'intéresse aux normes sociales qui orientent les discours sur le genre, ainsi qu'aux résistances qui accompagnent leur intégration dans le champ éducatif. Analyser ces aspects permet de saisir comment les documents législatifs, administratifs et pédagogiques se situent face aux représentations collectives, aux attentes sociales et aux tensions qui émergent lorsqu'il est question de diversité de genre. Trois critères principaux ont été définis pour guider cette analyse.

Le premier critère portait sur les normes sociales associées à l'identité de genre. La question centrale était la suivante : l'identité de genre est-elle liée à des normes sociales spécifiques ? Trois modalités de réponse ont été retenues : des normes binaires (homme/femme); des normes inclusives; l'absence de toute référence à des normes sociales. Ce critère visait à vérifier si les documents s'ancrent dans une logique de reproduction de rôles traditionnels ou s'ils s'ouvrent à une compréhension élargie du genre, en intégrant des perspectives plus contemporaines et inclusives.

Un deuxième critère s'est intéressé à la présence de résistances ou d'oppositions à l'intégration de l'identité de genre dans le milieu éducatif. Les questions posées étaient : le document mentionne-t-il des oppositions explicites à l'inclusion de l'identité de genre ? Si oui, ces résistances proviennent-elles de groupes sociaux spécifiques, comme des familles, des communautés religieuses ou culturelles ? Comment ces résistances sont-elles présentées dans le

texte ? Ici, pour chaque question, plusieurs options étaient possibles. Ce critère permettait de détecter si les textes reconnaissaient l'existence de résistances sociales, culturelles ou politiques, et de quelle manière celles-ci étaient prises en compte dans la construction des politiques éducatives.

Catégorie C: Cohérence et logique du discours

Cette catégorie s'attache à vérifier si les textes analysés tiennent ensemble, ou s'ils laissent transparaître des contradictions, ou des décalages qui risqueraient d'affaiblir leur portée.

Le premier critère retenu concerne la cohérence interne du discours. Il s'agissait de repérer si les documents présentaient des contradictions entre les valeurs affirmées et les mesures proposées. La question posée était la suivante : le texte présente-t-il des contradictions internes concernant l'inclusion de l'identité de genre ? Les réponses codées permettaient de distinguer deux situations : d'un côté, les documents logiques et cohérents, dont les orientations sont claires et harmonisées; de l'autre, les textes où apparaissent des contradictions internes, par exemple lorsqu'un discours valorise la diversité, mais que les mesures éducatives restent binaires ou normatives. Ce critère permettait d'évaluer la cohérence des textes : un document incohérent a plus de chances d'être contesté ou mal appliqué dans le milieu scolaire.

Le deuxième critère portait sur la cohérence avec le développement psychosexuel de l'enfant. Ici, l'objectif initial n'était pas seulement de vérifier ce que disent les documents, mais de vérifier si les contenus éducatifs sont adaptés à l'âge des élèves auxquels ils s'adressent. Deux perspectives étaient mobilisées : celle qui réfère à des stades psychosexuels relativement normés et celle qui insiste davantage sur la diversité des parcours et la fluidité des expériences. Ce critère visait à évaluer si les politiques éducatives S'appuient sur des repères du développement psychosexuel des enfants.

Le troisième critère[2] explorait la cohérence avec les caractéristiques cognitives de l'enfant, tels que décrites par Piaget. Ici, la question était de savoir si l'enseignement de l'identité de genre est formulé de manière progressive et en phase avec les capacités cognitives des élèves. Les documents destinés aux enfants du préscolaire devraient, par exemple, utiliser un langage simple

[2] Ce critère a été modifié à la suite de la pré-expérimentation décrite plus bas.

et concret, tandis que ceux adressés aux élèves plus âgés devraient encourager une réflexion plus abstraite et critique. La question posée était : l'enseignement de l'identité de genre est-il adapté aux stades de développement cognitif selon Piaget ? Les options prévues distinguaient les documents en adéquation avec les stades piagétiens et ceux qui ne l'étaient pas. Ce critère permettait de juger si les contenus proposés sont réellement accessibles et pertinents pour les élèves, en évitant le double écueil d'une complexité trop grande pour les plus jeunes ou d'une simplification excessive pour les plus âgés.

Catégorie D : Idéologies et valeurs sociétales

Cette catégorie examine dans quelle mesure les documents traduisent une vision inclusive ou normative de l'identité de genre et comment ils mobilisent les valeurs sociales, culturelles et religieuses. Le premier critère concerne la présence d'une approche inclusive ou, au contraire, d'une approche plus normative et traditionnelle. La question posée était : le texte reflète-t-il une vision inclusive de l'identité de genre, ou promeut-il plutôt une vision traditionnelle et hiérarchisée des rôles ? Trois options de codage permettaient de distinguer une approche inclusive et égalitaire, une approche normative et traditionnelle, ou une position mixte.

Le deuxième critère s'intéresse aux références culturelles et religieuses présentes dans les textes. Il s'agissait de repérer si ces références venaient renforcer ou restreindre la vision de l'identité de genre, ou encore si elles étaient tout simplement absentes. Ce critère permet d'évaluer l'influence de valeurs sur le discours, qu'elles soient positives, limitatives ou absentes.

Le troisième critère porte sur les stéréotypes de genre et les rôles traditionnels. La question centrale était : le texte renforce-t-il les stéréotypes de genre ou propose-t-il au contraire des alternatives plus égalitaires ? Les options de codage prévoyaient le renforcement des stéréotypes, leur reconnaissance accompagnée d'une ouverture vers d'autres modèles, ou leur absence. Ce critère vise à juger si les documents perpétuent une vision figée des rôles de genre ou s'ils encouragent une approche plus fluide et diversifiée.

En résumé

En somme, ce travail de définition des critères a demandé de trouver un équilibre délicat : un critère trop vague aurait rendu l'analyse imprécise, tandis qu'un critère trop rigide aurait risqué de fermer la porte à des unités de sens inattendues, mais pertinentes. C'est précisément pour répondre

à cette tension méthodologique, mais aussi pour assurer la rigueur et la cohérence de l'outil, que nous avons procédé par la suite à une phase de pré-expérimentation de la grille, afin de mettre ces critères à l'épreuve du corpus et d'en vérifier la pertinence et la solidité de la structure proposée.

Il faut cependant souligner qu'avant même la pré-expérimentation de la grille, une discussion avec le comité de direction de la recherche a permis d'apporter certains ajustements jugés pertinents. Des critères ont été réorganisés afin de mieux refléter leur logique analytique. C'est le cas, par exemple, du critère portant sur les stéréotypes de genre et les rôles traditionnels, qui figurait initialement dans la catégorie des idéologies et valeurs sociétales. Ce critère a été déplacé dans la catégorie B, consacrée aux représentations sociales de l'identité de genre, car il s'inscrivait davantage dans l'analyse des modèles et images véhiculés par les documents que dans l'examen des idéologies sous-jacentes.

Également, pour le critère relatif aux stades de développement cognitif de Piaget, il a été considéré comme appartenant aux approches classiques du développement, ce qui a amené à envisager un angle plus large autour du développement global de l'enfant. Aussi, comme certains critères comportaient initialement un trop grand nombre de questions détaillées, un travail de resserrement a été effectué afin de simplifier et de limiter les questions, tout en conservant la rigueur nécessaire à l'analyse. Plusieurs autres ajustements de ce type ont également été identifiés, et ils seront présentés de manière détaillée dans la version finale de la grille, qui suivra la présentation du processus de pré expérimentation. C'est précisément ce que développera la section suivante où nous expliquerons la logique de cette mise à l'essai et les améliorations qu'elle a rendu possibles.

3.2.2.4 Pré-expérimentation et ajustements

Comme le soulignent Paillé et Mucchielli (2016), un outil d'analyse ne peut être considéré comme fonctionnel qu'après avoir été confronté au matériau empirique, puisque c'est dans l'usage concret que se révèlent ses forces et ses limites. L'objectif est de tester la grille dans sa deuxième version provisoire pour voir comment elle se comporte face à la diversité des textes. Cet essai a permis d'identifier les critères trop larges, trop restrictifs ou encore trop ambigus, et a ouvert la voie aux premiers ajustements.

Pour ce test, nous avons retenu un échantillon réduit, mais diversifié et représentatif des différentes catégories de documents de notre corpus. Trois documents ont été mobilisés. Premièrement, un document juridique : la *Charte québécoise des droits et libertés de la personne* (1975, modifiée en 2016), car elle permettait de vérifier si la grille était capable de capter les formulations purement juridiques. Puis, un document ministériel : le *Guide à l'intention des milieux scolaires : pour une meilleure prise en compte de la diversité sexuelle et de genre* (MEQ, 2021). Ce document a été sélectionné parce qu'il représente un texte intermédiaire entre la loi et la mise en œuvre scolaire.

Finalement, un outil pédagogique : *Identité, rôles, stéréotypes sexuels et normes sociales – 3e cycle du primaire* (Centre de services scolaire de Laval, s.d.). Ce choix se justifie par le fait qu'il s'agit d'un outil concret et pédagogique, destiné directement aux acteurs scolaires, qui traduit les orientations éducatives en activités pédagogiques.

Ce travail de pré-expérimentation a ouvert la voie à plusieurs ajustements. Ces modifications ont concerné l'ensemble des catégories, et elles ont été faites pour mieux rendre compte de la diversité et de la complexité des discours présents dans le corpus. Dans certains cas, il s'agissait d'affiner des critères déjà existants en ajoutant des options de codage plus précises ; dans d'autres, il s'agissait de créer de nouveaux critères jugés indispensables à la lecture des textes. Par ailleurs, la structure de la grille elle-même a été enrichie, notamment par l'ajout de colonnes visant à distinguer la description, l'analyse et l'interprétation des unités de sens.

Ces ajustements seront présentés catégorie par catégorie, afin de montrer comment chaque axe d'analyse a évolué depuis la version préliminaire vers la version finale.

Ajustement - Catégorie A : Présence et conception de l'identité de genre

Dans la version finale de la grille, plusieurs modifications ont été apportées à la catégorie A par rapport à la version préliminaire. L'objectif était d'affiner les critères pour mieux saisir la diversité des formulations rencontrées dans les documents et de rendre le codage plus nuancé.

Premièrement, la structure même du tableau a été enrichie pour toutes les catégories : en plus des colonnes Critères, Questions et Choix codifiés, deux nouvelles colonnes — Unité de sens,

Analyse et Interprétation — ont été ajoutées. Cette évolution vise à systématiser le travail de repérage et à permettre un passage plus fluide entre la description factuelle et l'analyse qualitative.

Deuxièmement, le critère « Nature de l'identité de genre » a été détaillé. Alors que la version préliminaire distinguait seulement trois possibilités (fluide, fixe/binaire, non défini), la version finale introduit deux options supplémentaires : Non applicable et Incohérente. Cette distinction est importante, car elle permet de différencier les cas où la question de l'identité de genre ne se pose tout simplement pas (non applicable) de ceux où le document véhicule des définitions contradictoires ou confuses (incohérente).

Troisièmement, le critère « Ton employé dans la discussion » a également été complexifié. Aux trois options initiales (inclusif, neutre, négatif) ont été ajoutées deux catégories supplémentaires : Non applicable et Incohérent. Là encore, l'idée était de refléter plus fidèlement la diversité des discours, certains documents n'abordant pas du tout la question (non applicable), d'autres présentant des formulations ambiguës ou contradictoires (incohérent).

Enfin, un nouveau critère a été introduit : « Protection contre le harcèlement fondée sur l'identité de genre ». Ce critère, absent de la version préliminaire, est apparu nécessaire lors de l'expérimentation de la grille, puisque certains documents abordent spécifiquement la question de la protection en lien avec le harcèlement fondé sur l'identité de genre.

Ajustement - Catégorie B : Tensions sociales et normes de genre

Dans la version finale, cette catégorie a été notablement enrichie par rapport à la version préliminaire. Le premier ajustement concerne la clarification du critère sur les normes sociales : alors que la première version distinguait uniquement entre normes binaires, inclusives ou absence de référence, la nouvelle version a introduit une codification plus structurée, avec une option « Non » clairement posée, suivie des deux types de normes possibles (binaires ou inclusives). Cet ajustement a permis de mieux repérer les documents où la question des normes sociales n'était tout simplement pas évoquée, plutôt que de laisser cette absence dans une catégorie résiduelle.

Un deuxième changement majeur a été apporté au traitement des résistances et tensions sociales. Dans la version initiale, trois sous-questions détaillaient les formes de résistances : leur existence, leur provenance (familles, communautés, etc.) et la manière dont elles étaient présentées

(préoccupations légitimes, obstacles, malentendus, etc.). Cette structuration, bien que riche, s'est révélée trop lourde et parfois redondante à l'usage. Dans la version finale, elle a été simplifiée pour distinguer seulement trois modalités : absence de résistance, résistance implicite ou résistance explicite. L'objectif était de rendre ce critère plus maniable, sans perdre la nuance, et de concentrer l'analyse sur la présence et la visibilité des résistances.

Deux nouveaux critères ont également été ajoutés pour refléter des aspects qui apparaissaient lors de la pré-expérimentation. D'abord, la présence de stéréotypes de genre et de rôles traditionnels (B.3), qui était pris en compte dans la version initiale, mais dans le cadre de la catégorie D. Ce critère permet d'examiner si les documents reconduisent, explicitement ou implicitement, des visions stéréotypées des genres ou s'ils ouvrent à des alternatives plus inclusives. Il a ainsi été jugé plus pertinent de l'intégrer à la catégorie B, centrée sur les valeurs sociales et les représentations du genre.

Ensuite, un critère relatif aux actions et mesures d'application (B.4) a été intégré. Il s'agissait de prendre en considération non seulement la protection contre le harcèlement fondé sur l'identité de genre présenté comme critère dans la catégorie A, mais aussi les mesures concrètes proposées par les documents (plans, programmes, protections, accompagnements). Cette inclusion élargit l'analyse en passant des représentations aux actions prévues dans les textes.

Ajustement - Catégorie C : Cadre de référence du discours

Après la mise en œuvre de la grille d'analyse, la catégorie qui portait initialement le nom de « Cohérence et logique du discours » a été reformulée en « Cadre de référence du discours ». Ce changement terminologique a une justification : il reflète une volonté de déplacer l'accent, non plus seulement sur la recherche de contradictions internes ou de cohérence, mais sur les repères mobilisés par les documents pour justifier ou encadrer leurs propos.

Trois ajustements principaux peuvent être relevés. Le premier a consisté à clarifier et élargir les critères relatifs au développement de l'enfant. Dans la version préliminaire, la cohérence était examinée à travers deux axes : la prise en compte du développement psychosexuel (classique et moderne) et l'adéquation avec les stades cognitifs selon Piaget. Ces critères, se sont révélés difficiles à opérationnaliser, car ils exigeaient une lecture de références théoriques rarement explicitées dans les textes. Dans la version finale, ils ont été regroupés et reformulés en un critère

plus global : « Références au développement de l'enfant », subdivisé en deux questions — la mention de ces éléments et leur adéquation avec les contenus. Cette simplification a permis d'alléger le codage tout en conservant la capacité à repérer si et comment le développement de l'enfant est mobilisé.

Le deuxième ajustement concerne le développement psychosexuel. Plutôt que de distinguer strictement entre approches classiques et modernes, la version finale propose un critère unique, décliné en deux volets complémentaires. Le premier volet porte sur la présence : il s'agit de vérifier si le document mentionne des éléments liés au développement de l'enfant. Le second volet porte sur l'adéquation : il s'agit d'évaluer si le contenu proposé tient compte du développement de l'enfant, c'est-à-dire s'il est cohérent avec les capacités cognitives, affectives et sociales des élèves auxquels il s'adresse. Cette reformulation rend l'analyse plus souple et mieux adaptée aux documents éducatifs et législatifs, où les références au développement sont souvent implicites plutôt qu'explicites.

Enfin, un troisième ajout important est celui de la référence à l'âge ou au niveau scolaire (C.3). Cet élément n'apparaissait pas dans la version initiale, mais il est apparu central lors de la pré-expérimentation. En effet, plusieurs documents justifient leurs contenus en fonction de l'âge des élèves ou du cycle scolaire. Ce critère vise à vérifier si le document mentionne des repères d'âge ou de niveau scolaire pour situer les contenus liés à l'identité de genre, que ce soit de manière explicite ou implicite. Il complète ainsi les critères C.1 et C.2 en permettant d'évaluer dans quelle mesure les documents analysés ancrent l'introduction de l'identité de genre au primaire dans une réflexion sur le développement de l'enfant.

Ajustements – Catégorie D : Idéologies et valeurs sociales[3]

Dans la catégorie portant sur les idéologies et les valeurs sociétales, plusieurs ajustements ont été apportés afin de rendre les critères plus opérationnels et mieux alignés avec l'objet de recherche. Alors que la version initiale distinguait trois sous-dimensions (approche inclusive versus approche normative, références culturelles et religieuses, et stéréotypes de genre), la version finale a recentré la structure autour de deux axes jugés plus pertinents.

[3] Cette catégorie, initialement incluse dans la grille et mobilisée lors de l'analyse, a été retirée au moment de la présentation des résultats en raison de l'absence de résultats significatifs.

D’une part, la « présence d’une idéologie » a été reformulée pour interroger non seulement l’existence d’une idéologie explicite ou implicite, mais aussi pour qualifier sa nature (par exemple libérale ou conservatrice). Cette précision permet d’aller au-delà d’une simple opposition binaire entre « inclusif » et « normatif », et d’explorer la diversité des orientations idéologiques mobilisées dans les documents. D’autre part, la dimension des références aux valeurs sociales a été resserrée sur la question des références religieuses ou laïques, ce qui rend l’analyse plus ciblée et directement exploitable.

Après la présentation des ajustements apportés et leur justification, il est essentiel de mentionner que ces améliorations apportées à la grille ont fait l’objet de discussions systématiques avec le comité de direction de la recherche. Chaque modification a été examinée, argumentée et validée collectivement, de manière à assurer la cohérence méthodologique de l’outil et sa pertinence au regard de la problématique étudiée. L’ensemble des modifications discutées et validées a conduit à une grille d’analyse finale (voir annexe), résumée ici sous forme synthétique :

Catégorie A : Présence et conception de l’identité de genre

- A.1. Présence de l’identité de genre
- A.2. Nature de l’identité de genre
- A.3. Ton employé dans la discussion de l'identité de genre
- A.4. Protection contre le harcèlement fondé sur l'identité de genre

Catégorie B : Tensions sociales et normes de genre

- B.1. Normes sociales et identification
- B.2. Résistances et tensions sociales sur l'identité de genre
- B.3. Stéréotypes de genre et rôles traditionnels
- B.4. Actions et mesures d’application

Catégorie C : Cadre de référence du discours

- C.1. Références au développement de l'enfant
- C.2. Références au développement psychosexuel
- C.3. Références à l'âge ou au niveau scolaire

Catégorie D : Idéologies et valeurs sociales

- D.1. Présence d'une idéologie
- D.2. Références aux valeurs sociales

3.2.3. Processus d'analyse

L'étape suivante de la démarche méthodologique consistait à présenter le processus par lequel la grille d'analyse a été mobilisée pour examiner le corpus, analyser le corpus avec la grille finale et générer les résultats. Cette phase permet la production de données de recherche. Elle vise à expliciter comment les contenus ont été progressivement transformés en informations exploitables.

L'extraction et la codification des données ont été réalisées à partir de la grille d'analyse élaborée spécifiquement pour cette recherche. Cette étape visait à passer d'une lecture générale des documents à une analyse structurée, ancrée dans les critères définis. Elle s'est déroulée en plusieurs temps, en combinant une lecture attentive et une extraction ciblée des contenus pertinents. Ici, chaque document a d'abord été lu attentivement, afin d'identifier les passages pertinents au regard des critères définis. On a accordé de l'attention à l'ensemble des passages en lien, de près ou de loin, avec les éléments de la grille d'analyse. Lorsqu'un extrait était jugé significatif au regard d'un critère donné, il était copié textuellement dans un tableau d'analyse, en tant qu'unité de sens. Dans l'analyse qualitative, le matériau est découpé en unités de sens, définies comme des fragments de texte suffisamment porteurs de signification pour être isolés et classés en fonction de l'objet de recherche. Ces unités constituent la base du codage et de la catégorisation, permettant de structurer et d'organiser l'analyse (Mukamurera, Lacourse et Couturier, 2006; TELUQ, 2018). Dans notre

cas, elle pouvait être une phrase, un paragraphe ou encore une expression brève, dès lors qu'elle apportait un éclairage clair sur l'un des aspects étudiés (définition de l'identité de genre, ton employé, référence au développement de l'enfant, etc.). Chaque unité de sens a été immédiatement associée à une catégorie et à un critère de la grille, puis enrichie d'informations contextuelles : le nom du document, la page de repérage, et parfois une courte description du passage.

Ce travail d'identification et de catégorisation n'a pas été mené de façon solitaire : il s'est inscrit dans un dialogue constant avec la direction de recherche. Chaque étape de l'extraction et du classement des unités de sens a été discutée, afin de valider la pertinence des choix effectués. Ces échanges ont permis de confronter les intuitions initiales à l'expérience et au regard critique du comité de direction, ce qui a contribué à réduire les biais liés à une lecture subjective. Autrement dit, il ne s'agissait pas seulement de sélectionner des extraits « parlants », mais d'assurer que ces extraits correspondaient bel et bien aux objectifs du mémoire et qu'ils répondaient aux questions posées par la problématique. Ce va-et-vient entre l'analyse individuelle et la validation externe a permis de veiller à la rigueur du dispositif méthodologique.

Une fois les unités de sens collectées et organisées, elles ont été soumises à un premier niveau de codage, volontairement simple et systématique. Ce codage binaire reposait sur les options prévues dans la grille (oui/non) sans prendre en considération le « comment ». L'intérêt de ce premier codage était de fournir une vision claire de la présence ou de l'absence des critères retenus à travers l'ensemble du corpus sans fournir des détails sur la présence. Cela permettait de classer rapidement les informations.

Pour rendre ce travail encore plus lisible, l'ensemble de ce premier codage a été saisi dans un tableau Excel pour offrir une vue d'ensemble immédiate. Ces représentations ont servi non seulement à illustrer les tendances, mais aussi à mettre en lumière certains écarts entre les documents, par exemple dans la manière dont l'identité de genre est définie, dans le ton adopté, ou encore dans la présence — explicite ou implicite — de références au développement de l'enfant. Ces écarts ont ouvert la voie à des analyses plus fines dans les étapes ultérieures.

En parallèle, un codage plus fin, de nature qualitative, a été réalisé afin d'aller au-delà de la simple présence ou absence d'un critère, et pour enrichir la compréhension des extraits. À ce niveau, le but n'était pas simplement de classer, mais de donner sens à ce qui est dit — et parfois

à ce qui est évité ou contourné. Les extraits étaient replacés dans un tableau, avec une colonne pour la description (ce que le texte dit), et une autre colonne pour l'analyse (comment cela est dit, quel effet ou positionnement cela traduit). Ce dispositif a permis de croiser les regards, de faire ressortir les convergences ou les écarts entre documents, et d'alimenter les analyses qualitatives présentées dans la section des résultats.

Ce processus d'analyse et d'organisation de données a donc permis de transformer le matériau brut des documents officiels en données analytiques organisées, tout en respectant la complexité des discours et les nuances des contextes institutionnels. Il a offert une base solide pour faire émerger, dans la suite du mémoire, des résultats argumentés de la manière dont l'identité de genre est abordée dans les documents législatifs, administratifs et pédagogiques encadrant l'éducation à la sexualité au primaire au Québec.

CONCLUSION DU CHAPITRE 3

Pour conclure, ce chapitre a permis de présenter le cadre méthodologique de la recherche, en exposant les choix épistémologiques, le recours à l'analyse de contenu et à l'approche qualitative, ainsi que l'apport complémentaire de l'analyse de discours critique. Il a également détaillé les principales étapes de la démarche, depuis la constitution du corpus jusqu'à la construction et l'application de la grille d'analyse, en mettant en évidence le caractère itératif du processus. La grille d'analyse finale, issue de ces ajustements, est présentée en annexe.

Le chapitre suivant est consacré à la présentation et à l'analyse des résultats.

CHAPITRE 4

RÉSULTATS

Pour rappel, cette recherche visait à analyser la manière dont l'identité de genre est abordée dans les documents législatifs, administratifs et pédagogiques encadrant l'éducation à la sexualité au primaire au Québec. Plus spécifiquement, il s'agissait d'identifier la présence et les formes d'apparition de la notion d'identité de genre dans les documents étudiés, d'analyser les formulations, les normes sociales, les valeurs et les orientations éducatives qui lui sont associées, et de comprendre les orientations éducatives et les cadres normatifs qui encadrent son traitement dans les politiques éducatives liées à l'éducation à la sexualité au primaire.

La présente section expose les résultats de l'analyse effectuée sur l'ensemble du corpus retenu. Pour introduire ces résultats, une double démarche a été adoptée. Dans un premier temps, une lecture quantitative met en évidence la fréquence d'apparition des critères de la grille dans les documents. Elle permet de dégager les grandes tendances, de voir ce qui est largement répandu dans le corpus et, à l'inverse, ce qui reste rare ou absent. Dans un second temps, une lecture qualitative vient compléter cette approche, en examinant de quelle manière les critères sont formulés et mis en discours dans les textes. Cette articulation entre quantitatif et qualitatif permet de déterminer si l'identité de genre est abordée et, le cas échéant, de comprendre comment elle l'est.

Afin de conserver une cohérence entre les différentes étapes de la recherche, la présentation des résultats suit fidèlement la structure de la grille d'analyse, en reprenant les mêmes catégories et critères dans le même ordre, ce qui permet de suivre pas à pas le cheminement de l'examen des documents. Cette organisation assure à la fois clarté et continuité : elle rend possible une lecture ordonnée, mais laisse aussi apparaître, à travers chaque catégorie, la logique qui sous-tend le travail d'interprétation.

Les résultats sont organisés de manière progressive. D'abord, l'exposé s'ouvre sur les résultats globaux (4.1), pour dégager les grandes tendances observées à travers l'ensemble des textes. Vient ensuite une analyse détaillée qui se déploie en trois temps. La première partie s'attarde

à la catégorie A, consacrée à la présence et à la conception de l'identité de genre (4.2). La deuxième porte sur la catégorie B, qui met en lumière les tensions sociales et les normes de genre (4.3). La dernière examine la catégorie C, centrée sur les cadres de référence et les perspectives adoptées (4.4). La catégorie D, initialement prévue, a été retirée de la présentation des résultats en raison de l'absence d'éléments significatifs.

4.1 RESULTATS GLOBAUX

Avant d'aborder les résultats détaillés de cette recherche par catégorie, un regard d'ensemble sur ce qui se dégage de l'analyse des quatorze documents officiels sélectionnés est d'abord présenté.

Pour répondre à la question de recherche « Comment l'identité de genre est-elle abordée dans les politiques éducatives québécoises ? », la figure ci-dessous donne un aperçu de la fréquence d'apparition des critères de la grille d'analyse dans l'ensemble du corpus, selon un codage binaire (1 = présent, 0 = absent), basé sur la grille développée dans le cadre de cette recherche.

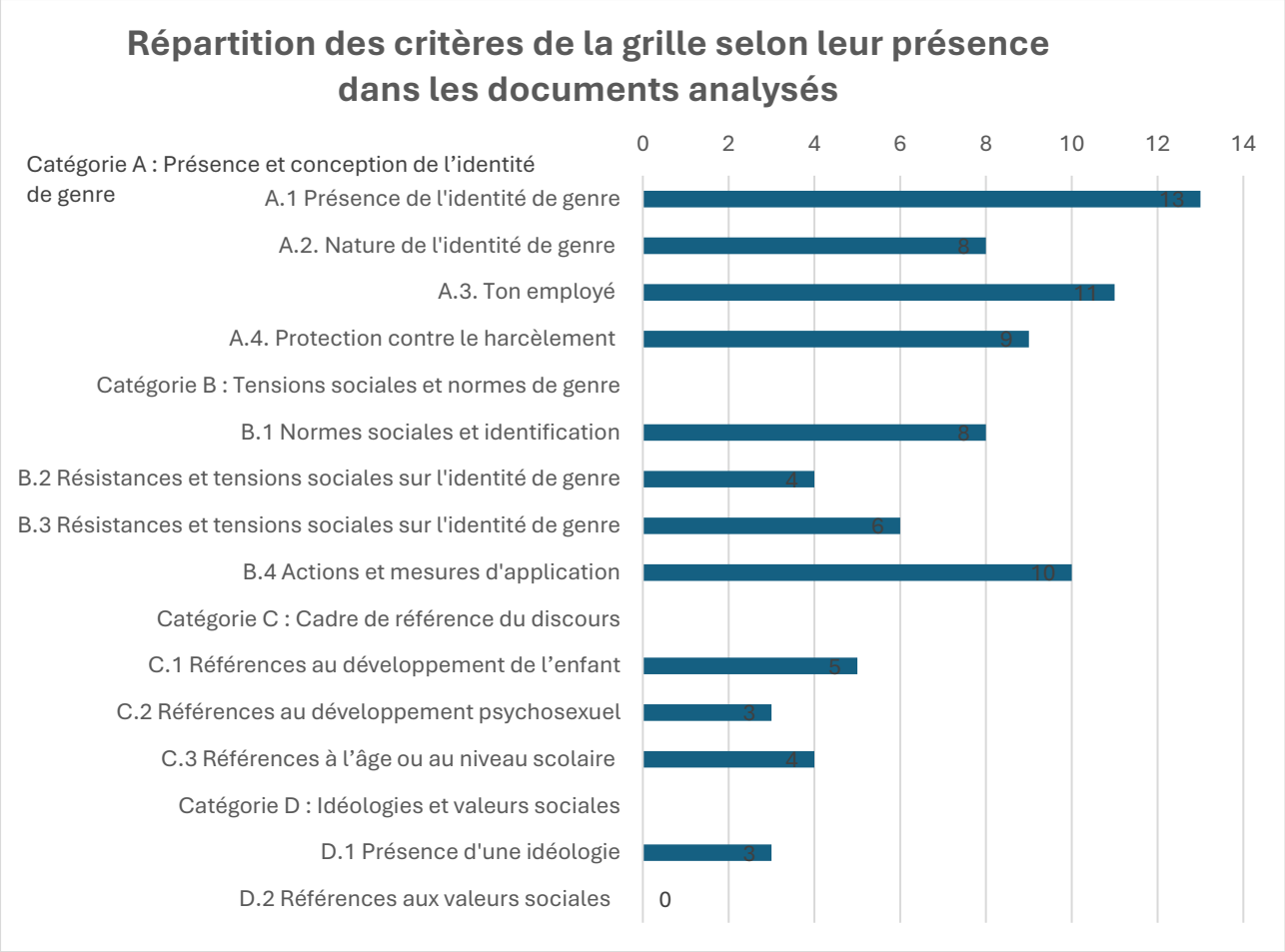


Figure 2: Répartition des critères de la grille selon leur présence dans les documents analysés (n=14)

Cette Figure 2 illustre la répartition des critères de la grille dans les quatorze documents officiels analysés. Ce premier regard permet de mesurer non seulement la fréquence d'apparition des critères, mais aussi de repérer les dimensions qui occupent une place centrale et celles qui restent marginales. Parmi les éléments les plus visibles ici, on trouve d'abord une forte présence des critères associés à la catégorie A. Le critère A.1, lié à la simple mention de l'identité de genre, apparaît dans treize documents sur quatorze, ce qui en fait le plus présent de l'ensemble des critères observés. Cela signifie que, dans presque tout le corpus, l'identité de genre est évoquée. Les autres critères de cette catégorie présentent également une forte présence : la nature de l'identité de genre (A.2) est abordée dans huit documents sur quatorze, tandis que le ton employé (A.3) a été soulevé

dans onze documents sur quatorze. Enfin, la question de la protection contre le harcèlement (A.4) est soulevée dans neuf documents sur quatorze. Ces chiffres montrent que la catégorie A constitue l'élément le plus présent et le plus transversal dans les textes.

La catégorie B présente un portrait différent. Le critère B.1 (normes sociales et identification) apparaît dans huit documents sur quatorze, ce qui montre une présence régulière, mais non systématique. Les références aux résistances sociales (B.2) et aux tensions liées à l'identité de genre (B.3) sont nettement moins fréquentes : elles sont relevées respectivement dans quatre et six documents sur quatorze, ce qui indique que ces dimensions demeurent donc relativement peu visibles dans le corpus. À l'inverse, le critère B.4 (actions et mesures d'application) se distingue par sa fréquence élevée : il est mentionné dans dix documents sur quatorze, ce qui en fait l'un des critères les plus présents, toutes catégories confondues.

En analysant la Figure 2, on peut relever que la catégorie C est beaucoup moins représentée dans le corpus. Le critère C.1 (références au développement de l'enfant) apparaît dans cinq documents sur quatorze, ce qui montre une présence limitée. Le critère C.2 (références au développement psychosexuel) est encore plus rare : il n'est relevé que dans trois documents sur quatorze. Enfin, le critère C.3 (références liées à l'âge scolaire) est mentionné dans seulement quatre documents sur quatorze. Pris ensemble, ces résultats indiquent que les références développementales et psychosexuelles apparaissent de manière limitée dans les documents analysés.

Enfin, la catégorie D est la moins présente dans l'ensemble du corpus. Le critère D.1 (présence d'une idéologie) n'apparaît que dans trois documents sur quatorze, ce qui en fait l'un des critères les moins fréquents. Quant au critère D.2 (références aux valeurs sociales), il est totalement absent: aucun des documents analysés n'y fait référence. En raison de cette faible présence, les résultats issus de ce critère ont été retirés de l'analyse.

Dans l'ensemble, ce portrait global laisse apparaître une dynamique contrastée. D'un côté, on observe une présence marquée des références à l'identité de genre, accompagnées de principes de reconnaissance et de protection qui traversent une grande partie du corpus. De l'autre, certains aspects — comme le développement psychosexuel, les tensions sociales ou les dimensions idéologiques — restent abordés de façon beaucoup plus limitée. Ce déséquilibre montre que, si

l'identité de genre est largement mentionnée, elle n'est pas toujours développée de manière approfondie ni abordée dans toutes ses dimensions.

L'analyse détaillée des catégories, qui sera présentée dans les sections qui suivent, permettra d'approfondir ce portrait global.

4.2 PRESENCE ET CONCEPTION DE L'IDENTITE DE GENRE (CATEGORIE A)

Cette première catégorie s'intéresse à la manière dont l'identité de genre est reconnue, formulée et encadrée dans les documents officiels. Elle ne se limite pas à vérifier si la notion est simplement mentionnée, elle examine comment elle est définie – ou pas –, si sa nature est clarifiée, dans quel ton elle est abordée, et si des mesures concrètes de protection y sont associées.

Cette catégorie constitue un point d'entrée essentiel pour comprendre comment les documents analysés reconnaissent – ou évitent de reconnaître – les identités de genre, et comment cette reconnaissance se traduit – ou non – dans le cadre du corpus. Quatre critères la composent : 1) la présence explicite ou implicite du concept dans le corpus (A.1) ; 2) la manière dont il est défini ou conceptualisé (A.2) ; 3) le ton adopté pour en parler (A.3) ; 4) la présence ou non de protections contre le harcèlement fondé sur l'identité de genre (A.4).

4.2.1 Critère A.1 — Présence de l'identité de genre

La lecture du corpus met en évidence plusieurs constats concernant la présence de l'identité de genre dans les documents analysés. Au-delà du simple fait de repérer si le terme apparaît ou non, cette étape permet de voir comment il circule d'un texte à l'autre et de quelle manière il est intégré dans les discours. Les résultats présentés ci-dessous rendent compte de ces constats et montrent les nuances qui marquent cette présence.

4.2.1.1 Une présence quasi généralisée

Après avoir analysé l'ensemble de corpus, on peut confirmer que l'identité de genre est mentionnée dans la quasi-totalité du corpus (13/14), ce qui est tout à fait normal, puisque les documents ont été sélectionnés en fonction de leur pertinence pour la question de recherche portant

sur l'identité de genre. Néanmoins, cette récurrence permet d'observer que l'identité de genre est effectivement mobilisée dans différents types de textes, parfois de manière explicite et structurante.

En fait, la présence de l'identité de genre traverse tous les types de textes analysés. Dans le registre juridique, la *Charte des droits et libertés de la personne* (1975, modifiée en 2016, art. 10) cite explicitement l'identité ou l'expression de genre parmi les motifs de discrimination interdits, l'article 10 annonce que « Toute personne a droit à la reconnaissance et à l'exercice, en pleine égalité, des droits et libertés de la personne, sans distinction, exclusion ou préférence fondée sur [...] l'identité ou l'expression de genre » Aussi, le *Code civil du Québec* (1991, modifié en 2013, en 2016, puis en 2022) reconnaît la possibilité d'inscrire une mention « non binaire » à l'état civil (art. 70.1). L'article 71 permet également à toute personne de 14 ans et plus de demander la modification de la mention de sexe et du prénom en fonction de son identité de genre (*Code civil du Québec,* 1991, modifié en 2013, en 2016, puis en 2022, article 71). Cela traduit une reconnaissance administrative de la pluralité des identités de genre. Cette disposition semble constituer la seule tentative réelle de conceptualisation juridique de l'identité de genre au sein du corpus législatif analysé. Aucune autre loi ne semble offrir une définition claire de l'expression, ni ne précise ce qu'il englobe. D'ailleurs, la *Loi sur la protection de la jeunesse* (1977, modifiée en 1984, 1994, 2006, 2017 et 2022) ne fait aucune mention explicite ou implicite de l'identité de genre.

Du côté des documents administratifs, le *Référentiel de compétences professionnelles de la profession enseignante* (2020) parle clairement de « l'identité de genre » et en distingue l'expérience personnelle du sexe assigné à la naissance. À titre d'exemple, ce document parle clairement de l'identité de genre et formule des énoncés particulièrement explicites, en distinguant l'expérience personnelle de l'identité de genre du sexe assigné à la naissance. On y lit par exemple que : « Il importe de promouvoir un sain développement du genre et de rendre compte de l'existence d'une diversité d'expériences individuelles relatives à l'identité et à l'expression de genre », ou encore que « les enseignantes et les enseignants sont davantage mis en présence de nouvelles réalités où l'identité de genre d'une personne peut correspondre ou non au genre généralement associé au sexe qui lui a été assigné à la naissance » (MEES, 2020, p. 1). Ces unités de sens témoignent d'une volonté de clarifier et de contextualiser le concept.

Tandis que le document *Contenus en éducation à la sexualité* (2018) aborde l'identité de genre à travers un vocabulaire modulé selon le niveau scolaire, le terme « identité de genre » y est explicitement nommé au 3e cycle du primaire (11-12 ans) dans un objectif lié à la compréhension de soi à l'adolescence, comme en témoigne l'énoncé suivant : « Expliquer comment la discrimination basée sur l'identité et l'expression de genre ainsi que l'orientation sexuelle peuvent affecter les personnes » (MEES, 2018, p. 5). Le programme recourt aussi à des formulations plus générales, telles que « le développement de son identité » (MEES, 2018, p. 5), qui préparent les élèves à saisir progressivement les constructions genrées. Le document insiste également sur la nécessité de « respecter la diversité sexuelle » (MEES, 2018, p. 5). Ces formulations traduisent une volonté d'inscrire l'identité de genre dans une logique éducative.

Le guide *Pour une meilleure prise en compte de la diversité sexuelle et de genre – Guide à l'intention des milieux scolaires* (2021) propose une définition particulièrement détaillée et explicite de l'identité de genre. Il l'aborde comme une « expérience personnelle, [un] sentiment profond et intime du genre d'une personne », précisant que « le genre est un continuum [...] personnelles et légitimes » (MEQ, 2021, p. 5). Le document insiste également sur le fait que « l'identité de genre d'une personne peut être différente du sexe qui lui a été assigné à la naissance » (MEQ, 2021, p. 5), et rappelle que « le seul indicateur fiable de l'identité de genre d'une personne trans ou non binaire est son auto-identification » (MEQ, 2021, p. 10). Ces unités de sens témoignent d'une volonté claire d'expliciter la notion en la définissant avec précision.

Les outils pédagogiques mobilisés pour le primaire reprennent eux aussi l'expression de façon explicite et contextualisée. Le *guide Éducation à la sexualité : enseigner avec la littérature jeunesse* (2022) insiste sur l'importance de normaliser cette réalité, en affirmant qu'« il est à noter que ce livre aborde également l'identité de genre, de manière à la normaliser, que l'on puisse se sentir garçon dans un corps de fille et vice versa, ou même ne pas être certain encore de nos sentiments face à notre corps » (Dubuc, 2022, p. 26).

Le document *Identité, rôles, stéréotypes sexuels et normes sociales – 3e cycle du primaire* (Commission scolaire de Laval, s.d.) met davantage l'accent sur le rôle central de l'identité de genre dans le développement psychosexuel, rappelant que « La prise de conscience et l'appréciation de son identité de genre sont déterminantes au développement psychosexuel des jeunes» (Commission scolaire de Laval, s. d., p. 1) et en la définissant comme « l'expérience

individuelle du genre d'une personne qui peut correspondre ou non à son sexe assigné à la naissance. Une personne peut ainsi s'identifier comme homme, femme ou encore se situer quelque part entre ces deux pôles et ce, indépendamment de son sexe assigné à la naissance » (Commission scolaire de Laval, s. d., p. 7).

Enfin, le guide pédagogique *Bonjour Sam* (2020) offre une approche accessible pour les enfants. Il définit l'identité de genre comme « quelque chose que l'on ressent de l'intérieur, un sentiment très intime et puissant » (Jeunes identités créatives Canada, 2020, p. 12). Ce document souligne que le développement de l'identité de genre « débute durant la petite enfance » (Jeunes identités créatives Canada, 2020, p. 24) et rappelle sa protection légale en précisant que « l'identité de genre et l'expression de genre d'une personne sont protégées par la *Charte des droits et libertés de la personne* » (Jeunes identités créatives Canada, 2020, p. 36).

En résumé, l'identité de genre est présente dans presque tout le corpus et, à travers des textes aussi différents, se dessine ainsi un socle partagé, c'est-à-dire une vision d'ensemble du discours qui reconnaît l'identité de genre comme une réalité à prendre en compte, qu'il s'agisse de la protéger juridiquement, de l'intégrer dans les programmes éducatifs ou de l'aborder dans les ressources pédagogiques. Cette diffusion généralisée confirme que la notion s'impose comme une référence commune, même si les termes employés et la précision des formulations varient d'un document à l'autre.

4.2.1.2 Un flou terminologique persistant

Même si l'identité de genre est largement présente dans le corpus, l'examen des formulations révèle une forte variabilité dans la clarté des formulations. Un certain flou terminologique a été observé. Autrement dit : la manière dont elle est nommée varie beaucoup d'un texte à l'autre.

D'un côté, en décortiquant les unités de sens des textes, on trouve que certains textes choisissent une nomination explicite et sans équivoque et ils se démarquent par leur clarté et leur portée concrète. La *Charte des droits et libertés de la personne* (1975, modifiée en 2016) mentionne directement « l'identité ou l'expression de genre » (art. 10). Le *Référentiel de compétences professionnelles de la profession enseignante* (2020) fait également usage du terme « identité de genre ». Le document *Contenus en éducation à la sexualité* (2018) reprend lui aussi ce

terme de manière claire et récurrente. Ainsi, certains outils pédagogiques, tels que le guide *Bonjour Sam* (2020), abordent explicitement l'« identité de genre » dès les premières pages.

À l'inverse, plusieurs textes recourent à des termes voisins, mais beaucoup plus flous. La *Loi sur l'instruction publique* (1988) (art. 75.1) et la *Loi sur l'enseignement privé* (1977) (art. 63.3) parlent d' « identité sexuelle » ou « sexe », sans préciser s'il s'agit bien de la diversité des genres. Le *Programme de formation de l'école québécoise* (2001) évoque plutôt des catégories larges comme « identité », « sexe » ou « orientation sexuelle » (MEQ, 2001, p. 279), ce qui traduit peut-être une reconnaissance implicite, mais qui reste éloignée de la terminologie contemporaine. L'article 15 de la *Charte canadienne des droits et libertés* (1982) ajoute un autre exemple de cette indétermination : elle garantit la protection contre la discrimination fondée sur « le sexe », mais sans jamais introduire directement la notion d'identité de genre.

Dans l'ensemble, les exemples montrent un *patchwork* terminologique qui se déploie en cinq familles lexicales : « identité (et expression) de genre », « sexe », « identité sexuelle », « orientation sexuelle » et « identité/diversité » au sens large. Lorsque la formulation est explicite et actuelle comme « identité et expression de genre », le référent est clair et précis. En revanche, lorsque la notion est évoquée à travers des termes plus généraux comme « orientation sexuelle » ou « sexe », sa présence demeure repérable, mais plus floue, car les contours du concept ne sont pas clairement définis. Ce manque d'uniformité modifie profondément la compréhension du discours. Ainsi, certains documents offrent des repères clairs et une reconnaissance explicite; alors que d'autres exigent une interprétation, car les mots employés laissent place à des incertitudes. Autrement dit, si l'identité de genre traverse presque tout le corpus, elle n'y circule pas toujours avec la même force ni la même évidence.

4.2.1.3 Un contraste ancien/récent marqué

L'examen des textes révèle un contraste net entre les documents les plus récents et ceux plus anciens. Ce décalage reflète l'évolution du vocabulaire, mais aussi la place accordée à l'identité de genre dans les documents législatifs, administratifs et pédagogiques encadrant l'éducation à la sexualité au primaire au Québec.

Dans les textes récents, la terminologie est claire, explicite et juridiquement opérante. La *Loi visant à protéger les personnes contre les thérapies de conversion* (2020), cite explicitement l'« identité de genre » comme pratique protégée contre toute tentative de modification. Le *Code civil du Québec* (1991, modifié en 2013, en 2016, puis en 2022), à travers l'article 70.1, reconnaît la possibilité d'inscrire une mention « non binaire » à l'état civil et de choisir une mention de sexe « non binaire » qui est représentée par le symbole « X » sur les documents officiels, comme le certificat et la copie d'acte de naissance. Cette modification est entrée en vigueur le 17 juin 2022. Aussi l'article 129.1 de cette loi du *Code civil du Québec* (1991, modifié en 2013, en 2016, puis en 2022) autorise toute personne à demander que la désignation de son enfant à l'état civil soit « parent » plutôt que « père » ou « mère », en fonction de la mention de sexe inscrite à son acte de naissance. Ces dispositions témoignent d'un vocabulaire plus clair et d'une inscription directe de l'identité de genre : l'identité de genre n'est plus seulement nommée, elle est intégrée à des mécanismes administratifs concrets.

Du côté éducatif, sans surprise, le document *Contenus en éducation à la sexualité* élaboré en 2018 et le guide pédagogique *Bonjour Sam* élaboré en 2020 reprend également la terminologie actuelle et inscrit l'identité de genre parmi les notions centrales à transmettre dans les apprentissages.

Dans les textes plus anciens, la présence est plus indirecte et le vocabulaire moins précis. Le *Programme de formation de l'école québécoise* élaboré en 2001, fait référence à l' « identité », au « sexe » ou à « l'orientation sexuelle », mais sans mentionner directement l'identité de genre. La présence existe donc, mais sous une forme implicite, parfois diluée dans des catégories plus larges. Aussi la *Charte canadienne des droits et libertés* adoptée en 1982 interdit les discriminations fondées sur le « sexe », mais n'introduit pas la notion contemporaine d'identité de genre. Dans les lois scolaires, comme la *Loi sur l'instruction publique* (1988) et la *Loi sur l'enseignement privé* (1977), c'est plutôt l'expression « identité sexuelle » ou « identité sexuelle ou de genre » qui est utilisée, une formulation qui entretient une confusion entre genre et sexualité.

Alors ces constats peuvent montrer que les textes récents offrent une reconnaissance beaucoup plus explicite et alignée sur le vocabulaire actuel, alors que les textes plus anciens sont plus vagues ou utilisent un lexique indirect. Cette évolution témoigne d'une mise à jour progressive

du langage institutionnel, qui renforce la visibilité de l'identité de genre dans les différents textes analysés.

4.2.2 Critère A.2 — Nature de l'identité de genre

Ce critère s'intéresse à la manière dont l'identité de genre est définie ou conceptualisée dans les documents officiels. L'analyse du corpus révèle cinq constats principaux.

4.2.2.1 Des conceptualisations fluides… aux visions binaires

Huit documents sur quatorze proposent une définition ou une nature relativement précise de l'identité de genre. L'examen de cette partie du corpus révèle une pluralité de façons de concevoir l'identité de genre. Certains documents adoptent une approche fluide et inclusive. D'autres, au contraire, renvoient à une vision fixe et binaire.

Du côté des approches fluides et inclusives, certains documents, souvent récents, insistent sur la pluralité des vécus et sur le caractère profondément intime du genre. Plusieurs documents administratifs et pédagogiques se démarquent. Le Référentiel de compétences professionnelles de la profession enseignante (2020) est sans doute l'un des exemples les plus structurés. On y lit que « la notion d'identité de genre se réfère à l'expérience intérieure et personnelle que chaque personne a de son genre » (MEQ, 2020, p.16), et que cette identité « peut correspondre ou non au genre généralement associé au sexe qui lui a été assigné à la naissance » (MEQ, 2020, p.16). Trois éléments importants se dégagent : d'abord, l'accent mis sur le ressenti intime; ensuite, la reconnaissance explicite de la dissociation entre sexe assigné et identité de genre; puis, l'insistance sur la diversité des expériences. Cette pluralité est soulignée dans la même page. De la même manière, le Guide *pour une meilleure prise en compte de la diversité sexuelle et de genre* (2021) insiste sur le caractère intime et subjectif du genre, défini comme « expérience personnelle, sentiment profond et intime du genre d'une personne. Le genre est un continuum largement compris comme ayant deux pôles, masculin et féminin, mais toutes les nuances entre ces deux pôles et à l'extérieur de ceux-ci sont possibles, personnelles et légitimes » (MEQ, 2021, p.5).

Certains outils pédagogiques reprennent cette logique : par exemple, le guide *Bonjour Sam* (2020) précise que « L'identité de genre fait également référence aux mots que nous utilisons pour la décrire (ex. : femme, homme, non binaire, etc.) » et rappellent que ces termes peuvent évoluer

dans le temps (Jeunes identités créatives Canada, 2020, p. 12). Cette fluidité est également présente dans l'outil Éducation à la sexualité *: Enseigner avec la littérature jeunesse (2022)* qui décrit l'identité de genre en des termes accessibles, évoquant le fait qu' « on puisse se sentir garçon dans un corps de fille et vice versa, ou même ne pas être certain encore de nos sentiments face à nos corps » (Dubuc, 2022, p. 26). Ces formulations traduisent une reconnaissance explicite de la pluralité des parcours et de la complexité de l'expérience de genre et traduisent aussi une volonté d'inclusion.

À l'opposé, certains textes – plus anciens – véhiculent une conception plus traditionnelle et binaire ou des formulations imprécises. Le *Programme de formation de l'école québécoise* (2001) parle, dans les axes de développement liés à la santé et au bien-être, du besoin « d'acceptation et d'épanouissement comme garçon ou fille » (MEQ, 2001, p. 44). Cet extrait peut illustrer une conception stable et fixe (garçon – fille), sans ouverture aux autres expériences possibles.

La *Loi sur l'instruction publique* (1988) et *la Loi sur l'enseignement privé* (1977) emploient l'expression « orientation sexuelle » et « identité sexuelle », créant une confusion entre orientation et identité de genre. L'article 15 de la *Charte canadienne des droits et libertés* (1982) se contente de protéger contre la discrimination fondée sur le « sexe » sans mentionner directement l'identité de genre. Ces textes entretiennent donc une zone d'ambiguïté qui limite la lisibilité du concept.

4.2.2.2 Des silences révélateurs : reconnaître sans définir

Si l'identité de genre traverse presque tout le corpus (13 documents sur 14), elle n'est pas toujours accompagnée d'une définition de sa nature. En croisant les critères A.1 (présence) et A.2 (nature), un contraste se dessine nettement : huit documents sur quatorze proposent une conceptualisation plus ou moins précise, tandis que les autres se limitent à mentionner le terme sans qu'aucune explication ne vienne clarifier ce qu'il recouvre. Autrement dit, plusieurs textes reconnaissent l'existence de l'identité de genre sans aller jusqu'à en clarifier les contours, laissant un espace d'interprétation.

Les textes législatifs sont particulièrement représentatifs de ce silence. L'article 10 de la *Charte des droits et libertés de la personne* (1975, modifiée en 2016) interdit toute discrimination fondée sur l'« identité ou l'expression de genre », mais n'offre aucune définition de ces termes.

L'article 75.1 de la *Loi sur l'instruction publique* et l'article 63.3 de la *Loi sur l'enseignement privé* mentionnent plutôt l'« identité sexuelle », sans préciser si cette formulation inclut l'identité de genre. Bref, les lois énoncent l'identité de genre comme motif de protection, mais sans jamais en définir la nature.

À côté de ce silence partiel, un silence total se dégage d'un texte majeur : la *Loi sur la protection de la jeunesse* (1977, modifiée en 1984, 1994, 2006, 2017 et 2022). Elle n'évoque ni l'identité de genre, ni l'expression de genre, ni même l'orientation sexuelle : bien qu'elle ait pour vocation de protéger l'ensemble des enfants contre les situations de négligence et de maltraitance, aucune référence explicite ou implicite à l'identité ou à l'expression de genre n'y figure. Cette absence rejoint le contraste déjà observé entre documents plus anciens et plus récents (voir *4.2.1.3*). Cette absence signifie que les réalités vécues par les jeunes trans, non binaires ou de genre non conforme ne semblent pas envisagées comme des motifs distincts de protection ou d'intervention du moins, pas à cette époque.

Ces silences ne traduisent pas une absence de reconnaissance complète — la notion est bien présente dans le champ discursif — mais ils limitent la portée de cette reconnaissance.

4.2.2.3 Une reconnaissance pragmatique dans le droit civil

Dans le corpus juridique, la notion n'est pas définie théoriquement, mais reconnue à travers des dispositions concrètes.

L'article 70.1 du *Code civil du Québec* (1991, modifié en 2013, en 2016, puis en 2022) prévoit que la mention inscrite à l'état civil peut refléter non seulement le sexe constaté à la naissance, mais aussi l'identité de genre de la personne lorsqu'elle ne correspond pas à ce sexe. Trois options sont alors reconnues : « masculin », « féminin » et « non binaire ». Par ce choix terminologique, le *Code civil* introduit une reconnaissance de la diversité des identités de genre dans l'un des registres les plus fondamentaux de l'État : celui de la naissance et de la mort.

Dans la même logique, l'article 129.1 du *Code civil du Québec* (1991, modifié en 2013, en 2016, puis en 2022) ouvre la possibilité de remplacer les désignations traditionnelles de « père » ou « mère » par le terme « parent ». Cette disposition ne définit pas ce qu'est l'identité de genre,

mais elle adapte le langage juridique aux réalités vécues par des familles dont les parcours identitaires sortent des cadres traditionnels.

Alors, plutôt que de produire une définition théorique, le droit civil québécois « fait exister » l'identité de genre par ses implications pratiques. Il ne dit pas ce qu'elle est, mais il aménage les règles administratives pour qu'elle puisse être reconnue, inscrite et respectée. Ce pragmatisme traduit une approche où la nature de l'identité de genre se devine à travers ses effets juridiques et administratifs plus que dans un énoncé conceptuel.

4.2.3 Critère A.3 — Ton employé dans la discussion de l'identité de genre

Au-delà de la façon dont l'identité de genre est définie ou conceptualisée dans les documents, il importe également de porter attention au ton employé par ceux-ci. Ce critère a pu être observé dans 11 documents sur les 14 du corpus. L'analyse met en évidence une diversité de postures discursives, allant d'un ton inclusif et valorisant à un ton neutre et factuel.

Cette diversité ne doit toutefois pas être lue comme une simple gradation entre documents plus ou moins ouverts à la question : elle s'explique en bonne partie par l'objet propre de chaque texte. Les ressources conçues spécifiquement pour traiter de l'identité de genre ou de l'éducation à la sexualité adoptent naturellement un ton plus engagé, tandis que les textes dont la finalité première est autre — la protection générale de l'enfance ou l'encadrement administratif des établissements, par exemple — privilégient un registre neutre cohérent avec leur fonction première. La comparaison vise donc moins à hiérarchiser les documents qu'à documenter comment chaque type de texte aborde l'identité de genre lorsqu'elle y est présente.

Quatre documents adoptent clairement un ton inclusif. Ils cherchent non seulement à reconnaître l'identité de genre, mais aussi à en affirmer la légitimité et la valeur éducative. C'est le cas de ressources pédagogiques comme *Bonjour Sam* (2020). On y retrouve des unités de sens telles que « sensibiliser les jeunes enfants à la diversité de genre » (Jeunes identités créatives Canada, 2020, p. 8). Ici, le verbe « sensibiliser » par exemple traduit une posture active et éducative, qui dépasse le simple constat. Également, le guide *Éducation à la sexualité : enseigner avec la littérature jeunesse* (2022) adopte un vocabulaire similaire. Il indique que l'identité de genre doit être abordée « de manière à la normaliser » (Dubuc, 2022, p. 26). L'usage du verbe « normaliser »

est révélateur : il ne s'agit pas seulement de constater l'existence des identités de genre, mais de les présenter comme faisant naturellement partie du quotidien scolaire. L'unité du sens « que l'on puisse se sentir garçon dans un corps de fille et vice versa » (Dubuc, 2022, p. 26) illustre aussi cette démarche, en introduisant un lexique de possibilités multiples (« se sentir », « vice versa »). Le ton ici oriente les pratiques éducatives vers la valorisation active de la diversité, la bienveillance et le respect.

Dans l'outil *Identité, rôles, stéréotypes sexuels et normes sociales – 3e cycle du primaire* (Commission scolaire de Laval, s. d.), le ton inclusif s'exprime par des tournures qui valorisent la diversité et la relient avec le bien être : « la prise de conscience et l'appréciation de son identité de genre sont déterminantes au développement psychosexuel des jeunes » (Commission scolaire de Laval, s. d., p. 1). Cela montre un ton qui valorise activement le rôle de cette identité. Les mots « appréciation » et « déterminantes » signalent un discours qui relie la reconnaissance de l'identité de genre au bien-être et au développement des élèves.

À l'opposé, les autres documents analysés sont majoritairement neutres. Ils utilisent plutôt un langage factuel, sans connotation émotionnelle ni prise de position apparente. Ils ne valorisent pas explicitement l'inclusion de l'identité de genre, mais ne la remettent pas en question non plus. Par exemple, la *Charte québécoise des droits et libertés de la personne* (1975, modifiée en 2016) utilise un vocabulaire universel, en parlant de « toute personne » sans distinction et mentionne l'« identité ou expression de genre » parmi d'autres motifs de protection (art. 10). Cette formulation ne met pas particulièrement en avant l'identité de genre, mais l'inscrit dans un ensemble plus large de protections, ce qui contribue à un ton neutre et non valorisant. De manière similaire, la Charte canadienne (1982) utilise des termes généraux comme « tous », ce qui renforce cette posture universaliste plutôt que spécifique. Cela signifie que les formulations sont généralement factuelles, dépourvues de jugement de valeur ou d'émotion, et s'en tiennent à des énoncés normatifs juridiques.

C'est la même chose pour les articles 70.1 et 129.1 du Code civil, qui encadrent respectivement la mention du sexe/genre à l'état civil et la possibilité d'utiliser la désignation « parent » plutôt que « père » ou « mère ». Dans ces cas, le vocabulaire est administratif, normatif et dépourvu de connotation émotionnelle. Le ton vise avant tout la clarté, l'universalité et l'applicabilité, sans s'engager dans une valorisation explicite de la diversité, ce qui est conforme

au langage législatif. Mais cela peut être aussi interprété comme un effort d'égalité formelle ou de prudence législative. Tout cela témoigne d'une diversité dans les postures discursives : les textes à visée pédagogique vont plus loin dans la reconnaissance de la diversité de genre, tandis que les textes plus normatifs s'en tiennent à une formulation neutre, plus universelle ou prudente.

4.2.4 Critère A.4 — Protection contre le harcèlement fondée sur l'identité de genre

Ce critère porte sur la présence de protections contre le harcèlement ou la discrimination fondée sur l'identité de genre. Il apparaît dans neuf documents sur quatorze. Cette proportion montre une attention réelle à la question. Dans l'ensemble, les mesures de protection varient en clarté et en portée. Ils existent dans le corpus, mais d'une façon inégale. Certaines formulations sont explicites et juridiquement contraignantes, d'autres restent générales, voire implicites, sans toujours préciser les moyens d'action ou de protection. Ce décalage entre la reconnaissance de principe et l'opérationnalisation concrète des protections constitue un résultat central.

4.2.4.1 Protections explicites, mais inégales dans le corpus législatif

Les chartes abordent la question du harcèlement et de la discrimination, mais selon des degrés de précision variables. La *Charte des droits et libertés de la personne* du Québec (1975, modifiée en 2016) est l'un des rares textes à nommer clairement l'« identité ou l'expression de genre » comme motif interdit de discrimination. L'article 10.1 va plus loin en stipulant : « Nul ne doit harceler une personne en raison de l'un des motifs visés dans l'article 10 » (*Charte des droits et libertés de la personne*,1975, modifiée en 2016, art. 10.1). Cette formulation offre une assise légale explicite : elle inscrit l'identité et l'expression de genre dans le même registre que d'autres motifs classiques de discrimination, comme la race, la religion ou le handicap.

À l'inverse, la *Charte canadienne des droits et libertés* (1982) adopte un vocabulaire plus général. L'article 15 mentionne que « tous ont droit à la même protection et au même bénéfice de la loi, indépendamment de toute discrimination, notamment des discriminations fondées sur la race, l'origine nationale ou ethnique, la couleur, la religion, le sexe, l'âge ou les déficiences mentales ou physiques » (*Charte canadienne des droits et libertés*, 1982, art. 15). L'identité de genre n'est pas nommée. Elle se trouve implicitement incluse dans la catégorie « sexe », une catégorie très large, mais qui ne rend pas visible la diversité des expériences de genre. L'article 24 précise néanmoins

que toute violation des droits peut donner lieu à réparation devant un tribunal, ce qui confère une certaine force contraignante. La protection existe donc, mais elle dépend de la jurisprudence et de l'interprétation judiciaire, plutôt que d'une reconnaissance explicite dans le texte.

Ce contraste entre la charte québécoise et la charte canadienne illustre deux approches. La première choisit la transparence terminologique et aligne son vocabulaire sur l'usage actuel en parlant d'« identité et d'expression de genre ». La seconde reste attachée à des catégories plus traditionnelles, ce qui laisse la porte ouverte à des interprétation.

En examinant plus en profondeur le corpus, il apparaît que les protections liées au champ scolaire apparaissent aussi dans la *Loi sur l'instruction publique* (1988, art. 75.1 à 75.3). Les plans de lutte contre l'intimidation et la violence doivent inclure des mesures de prévention contre des motifs comme le racisme, l'orientation sexuelle ou l'«identité sexuelle ». Ici, le vocabulaire ne correspond pas à la terminologie actuelle qui nous intéresse (« identité sexuelle » au lieu d'« identité de genre »), mais la cible est reconnaissable. L'obligation va au-delà de l'interdiction générale : elle impose aux établissements de mettre en œuvre des plans, de soutenir les élèves victimes et d'impliquer le personnel scolaire dans leur application. Toutefois, la loi reste silencieuse sur les moyens concrets ou les protocoles obligatoires de cette protection, ce qui laisse place à des écarts d'application d'une école à l'autre. La *Loi sur l'enseignement privé* reprend le même mécanisme (art. 63.3). Elle oblige les établissements à adopter un plan de lutte intégrant les motifs d'« identité sexuelle », d'orientation sexuelle et d'homophobie. Là encore, l'obligation légale s'y retrouve, mais avec les mêmes limites terminologiques et opérationnelles : le terme est flou et aucune définition précise n'est donnée.

Une lecture attentive du corpus législatif met également en lumière que la *Loi sur la protection de la jeunesse (1977, modifiée en 1984, 1994, 2006, 2017 et 2022)* n'aborde pas du tout cette dimension : elle protège les enfants contre les situations de négligence, de maltraitance ou d'abus, mais sans jamais envisager les discriminations spécifiques liées à l'identité de genre.

4.2.4.2 Protections éducatives concrètes dans les documents administratifs et pédagogiques

Dans les textes administratifs et pédagogiques, la protection prend une autre couleur. Elle ne se limite pas à une règle générale ou à une interdiction abstraite. Elle se traduit par des gestes

concrets et par des orientations qui cherchent à transformer le climat scolaire et à guider directement les pratiques des enseignants et des écoles.

Le *Référentiel de compétences professionnelles de la profession enseignante* (2020) en est un bon exemple. On y lit des passages qui demandent aux enseignants d'« Adopter des pratiques et attitudes équitables, transparentes et inclusives pour prévenir toute forme de discrimination auprès des élèves, de ses collègues et de la communauté » (MEQ, 2020, p. 82). Ce n'est pas seulement une invitation à éviter la discrimination : c'est un appel à agir de façon proactive, à créer des environnements où chaque élève peut se sentir respecté. L'idée de bâtir un milieu « sécuritaire, bienveillant et inclusif » (MEQ, 2020, p. 16) y apparaît aussi. Autrement dit, la protection n'est pas juste mentionnée, elle est pensée comme une responsabilité inscrite dans le quotidien de la classe et de l'école.

Le guide *Pour une meilleure prise en compte de la diversité sexuelle et de genre* (2021) pousse encore plus loin cette logique. Il illustre la façon dont certains documents administratifs traduisent la protection contre le harcèlement en prescriptions concrètes. Il ne se contente pas de rappeler qu'il faut protéger les élèves : il dit comment il faut définir des comportements précis qui peuvent constituer du harcèlement. Ainsi, il stipule que « le refus intentionnel ou persistant de respecter l'identité ou l'expression de genre de l'élève trans ou non binaire peut être considéré comme une forme de harcèlement ou de discrimination susceptible d'entraîner des conséquences légales » (MEQ, 2021, p. 10). Cette précision ancre directement la protection dans le champ scolaire, en établissant un lien clair entre les attitudes quotidiennes (nommer, genrer, reconnaître un élève) et la notion juridique de harcèlement. Ce document insiste aussi sur l'importance des mesures préventives : « des mesures inclusives et de soutien peuvent notamment éviter à l'élève trans ou non binaire de vivre des situations d'intimidation, de harcèlement, de discrimination, d'homophobie, de transphobie et d'exclusion » (MEQ, 2021, p. 11). Ici, la protection ne consiste pas seulement à intervenir après coup, mais à mettre en place des dispositifs, qui vont diminuer les risques de violence ou d'exclusion.

Plus encore, ce guide nous donne ensuite des exemples d'actions concrètes. Il affirme que « l'établissement d'enseignement doit mettre en place des mesures concrètes pour assurer le droit à la dignité, à l'égalité, à l'intégrité, au bien-être et à la sécurité de chaque élève, dont les élèves trans et non binaires » (MEQ, 2021, p. 9). Ces mesures incluent, par exemple, l'adaptation des codes de

vie et des plans de lutte pour qu'ils contiennent des pratiques inclusives, comme le respect du prénom et du pronom choisi par l'élève, ou encore la possibilité pour une personne trans ou non binaire de porter les vêtements qui correspondent à son identité de genre (MEQ, 2021, p. 14).

Ce sont surtout les documents pédagogiques qui vont plus loin. Ils proposent des approches détaillées et éducatives, et mettent de l'avant l'importance de transformer le climat scolaire pour éviter que les situations d'harcèlement et d'intimidation fondées sur l'identité de genre ne se produisent

Le guide *Bonjour Sam* (2020) illustre cette approche. Il affirme, par exemple, qu'« empêcher un·e élève d'utiliser les toilettes de son choix, […] peut être considéré comme une forme de discrimination » (Jeunes identités créatives Canada, 2020, p. 30). Il ne s'agit donc plus ici d'un principe général, mais de situations concrètes, celles que les personnes enseignantes rencontrent au quotidien. Le guide propose aussi des activités pour amener les enfants à discuter de leurs émotions, de leurs préférences et de leurs différences. La protection se construit par l'éducation et la discussion. Le document offre également des outils de formation pour le personnel scolaire, afin de mieux accompagner les élèves et de prévenir les situations d'intimidation.

Le même esprit se retrouve dans *Éducation à la sexualité : enseigner avec la littérature jeunesse* (2022), qui invite à aborder et parler avec les élèves « les impacts du sexisme, de l'homophobie et de la transphobie » en 6eme année (Dubuc, 2022, p. 55), ainsi que des effets du sexisme, de l'homophobie et de la transphobie. Là encore, la protection prend une dimension éducative : il s'agit de donner aux enfants les clés pour comprendre et reconnaître les discriminations, et montrer comment ces discriminations affectent les personnes. Les personnes enseignantes disposent ainsi de ressources clés en main pour ouvrir des espaces de dialogue et prévenir le harcèlement en rendant visibles les réalités vécues par les élèves.

En somme, les documents analysés dévoilent que la protection n'est pas pensée uniquement comme un droit inscrit dans une loi, mais comme une réalité éducative à construire chaque jour. Elle prend la forme de pratiques inclusives, d'adaptations institutionnelles et d'activités pédagogiques. En ce sens, les textes administratifs et pédagogiques complètent le travail législatif : ils donnent vie aux principes juridiques en les traduisant dans le quotidien de l'école.

En somme, l'analyse de la Catégorie A a permis de mettre en évidence la présence quasi généralisée de l'identité de genre dans les documents, ainsi que les différentes manières dont elle est définie et protégée. Au-delà de cette reconnaissance conceptuelle, il importe d'examiner maintenant les tensions et les représentations sociales qui accompagnent cette notion. C'est précisément ce qui sera examiné à travers la catégorie suivante.

4.3 Tensions sociales et normes de genre (Categorie B)

La catégorie B regroupe les éléments qui permettent d'examiner comment les documents abordent l'identité de genre dans son ancrage social. On s'intéresse ici à la manière dont les documents officiels parlent des normes sociales liées au genre, des résistances possibles à l'inclusion de l'identité de genre, et des actions mises en place pour y répondre. L'objectif de cette section est de mieux comprendre dans quelle mesure les textes analysés tiennent compte des enjeux sociaux qui accompagnent la reconnaissance de l'identité de genre. Autrement dit, à partir de cette catégorie, on essaie de voir si, au-delà de la reconnaissance de ce concept, les textes montrent aussi comment l'identité de genre est perçue dans la société, et s'ils proposent des façons d'agir concrètement en milieu éducatif ou ailleurs.

Cette catégorie repose sur quatre critères : 1) normes sociales et identification (B.1); 2) les résistances et tensions sociales sur l'identité de genre (B.2); 3) la mention de stéréotypes de genre et de rôles traditionnels (B.3); 4) la présence d'actions et mesures d'application (B.4).

4.2.1 Critère B.1 — Normes sociales et identification

Ce critère s'intéresse à la manière dont l'identité de genre est reliée, explicitement ou implicitement, aux normes sociales dans les documents officiels. Il s'agit de voir si les textes étudiés associent le genre à des rôles, des attentes ou des comportements socialement prescrits, ou s'ils s'en détachent pour proposer une vision plus ouverte et diversifiée. Autrement dit, l'analyse cherche à comprendre comment les documents font le lien entre l'identité de genre et les cadres sociaux qui orientent la façon d'« être » garçon, fille, ou autre.

4.2.1.1 Entre reproduction et remise en cause des rôles sociaux

L'analyse du corpus montre que les documents ne tiennent pas tous le même discours quant au lien entre identité de genre et normes sociales. On observe en fait deux dynamiques opposées : d'un côté, certains textes reconduisent des représentations traditionnelles du genre, arrimées à des rôles sociaux bien établis ; de l'autre, des ressources plus récentes cherchent explicitement à déconstruire ces stéréotypes et à ouvrir l'espace des possibles.

Dans le premier cas, la logique est celle d'une correspondance directe entre le sexe biologique, le genre et les attentes sociales. C'est particulièrement visible dans le *Programme de formation de l'école québécoise* (2001), qui associe le bien-être de l'enfant à son « besoin d'acceptation et d'épanouissement comme garçon ou fille » (MEQ, 2001, p. 44). Ici, l'identité de genre est envisagée dans un cadre binaire, comme si l'épanouissement passait nécessairement par l'adhésion aux catégories de « garçon » et de « fille ».

À l'inverse, d'autres documents adoptent une posture plus critique vis-à-vis des normes sociales. Ils cherchent à couper le lien entre identité et stéréotypes, donc de dissocier identité et normes sociale. Le document *Identité, rôles, stéréotypes sexuels et normes sociales – 3e cycle du primaire* (s.d.) affirme clairement dans la section suggestion pour l'animation de l'activité qu'« il n'existe pas une seule façon d'être un garçon ou une fille et il existe plusieurs façons d'être soi » (Centre de services scolaire de Laval, s.d., p. 10). La phrase met directement en cause l'idée qu'il existerait des modèles universels de masculinité ou de féminité. Ces formulations renversent la vision traditionnelle : l'identité n'est plus l'effet d'un rôle attendu, mais une expérience personnelle qui résiste aux prescriptions sociales. Dans le même esprit, le guide pédagogique *Bonjour Sam* (2020) invite à dépasser les frontières entre activités genrées. Comme exemple, le document affirme que « tous les jouets, les activités, les loisirs et les façons de s'habiller sont faits pour tout le monde. Nous avons le droit d'explorer ce que l'on aime, et ce, indépendamment de notre identité de genre ou de qui nous sommes. » (Jeunes identités créatives Canada, 2020, p. 68). Il souligne ici que les pratiques sociales ne devraient pas dicter l'identité. La même logique apparaît dans le document *Éducation à la sexualité : enseigner avec la littérature jeunesse* (2020), qui propose des récits mettant en scène des enfants jouant avec les codes du genre, comme l'illustre l'exemple suivant « Le jour où je me suis déguisé en fille » (Dubuc, 2020, p. 52). Ici le document valorise la

remise en question des stéréotypes et il montre comment les personnages expérimentent des rôles habituellement réservés à l'autre sexe. Avec ces idées, l'école devient un espace de déconstruction et de dialogue, où les élèves peuvent explorer différents registres d'expression sans être enfermés dans une norme rigide.

4.2.1.2 Une valorisation de la pluralité des vécus face aux normes sociales

Au-delà de la critique des stéréotypes, certains documents vont plus loin en cherchant à rendre visible et légitime la pluralité des manières d'être et de vivre son identité de genre. Le discours ne se limite pas à dire que chacun peut échapper aux normes. Il affirme aussi que toutes les expériences liées au genre ont leur place et méritent reconnaissance.

Le guide *Pour une meilleure prise en compte de la diversité sexuelle et de genre* (2021) illustre cette approche. Il insiste sur l'importance de ne pas assigner les élèves à des catégories rigides et propose des pratiques concrètes pour élargir l'espace social. Par exemple, il recommande d'« éviter la répartition des élèves en fonction de leur sexe assigné à la naissance ou de leur genre » (MEQ, 2021, p. 14). Cette consigne montre une volonté explicite de rompre avec l'idée que les normes scolaires doivent s'organiser autour de catégories binaires. Le document parle aussi d'« adapter le code vestimentaire pour en extraire les marqueurs de genre » (MEQ, 2021, p. 13). L'attention portée au vêtement n'est pas anodine : elle rappelle que les normes sociales se matérialisent dans des objets du quotidien et que leur assouplissement peut transformer l'expérience vécue par les jeunes.

Dans le corpus pédagogique, cette valorisation de la diversité s'exprime de manière encore plus incarnée. Le guide *Bonjour Sam* (2020) met l'accent sur l'idée que l'identité de genre doit pouvoir s'exprimer dans toute sa pluralité. Par exemple, il recommande de « s'assurer d'associer des activités diversifiées à Sam pour que son identité de genre et son expression de genre puissent être pluriels » (Jeunes identités créatives Canada, 2020, p. 77). L'emploi du mot pluriels est ici significatif : il refuse de réduire l'expérience à une seule voie et ouvre la possibilité que l'identité se vive de plusieurs manières, parfois simultanément. Dans la même logique, le guide rappelle que « tous les jouets, les activités, les loisirs et les façons de s'habiller sont faits pour tout le monde » (Jeunes identités créatives Canada, 2020, p. 68). Ce type de formulation casse l'opposition

traditionnelle entre activités « de garçons » et « de filles », et normalise l'idée d'un accès universel aux espaces de jeu, d'expression et de socialisation.

En analysant encore le document *Éducation à la sexualité : enseigner avec la littérature jeunesse* (2022), l'identité de genre est abordée comme une expérience en devenir, qui peut être encore incertaine ou en exploration. L'extrait suivant est à ce titre plus évocateur en affirmant qu'il est possible de « se sentir garçon dans un corps de fille et vice versa, ou même ne pas être certain encore de nos sentiments face à notre corps » (Dubuc, 2022, p. 26). Ici, l'accent est mis non seulement sur la reconnaissance de vécus diversifiés, mais aussi sur la légitimité de l'indécision.

4.2.1.3 Des mesures administratives pour neutraliser les marqueurs sociaux de genre

Certains documents administratif et juridique choisissent une voie différente : plutôt que de déconstruire les normes sociales par le discours, ils proposent de les neutraliser par des ajustements organisationnels ou réglementaires. Le genre est ici abordé non seulement comme une expérience intime ou un vécu à valoriser, mais comme un repère social inscrit dans des pratiques scolaires concrètes, qu'il s'agit d'adapter pour limiter les discriminations.

Le guide *Pour une meilleure prise en compte de la diversité sexuelle et de genre* (2021) en est l'exemple le plus parlant. Il recommande explicitement d'« adapter le code vestimentaire pour en extraire les marqueurs de genre » (MEQ, 2021, p. 13). L'idée n'est pas de débattre du sens du genre, mais de supprimer les contraintes normatives qui assignent garçons et filles à des attentes distinctes en matière d'apparence. De la même manière, il suggère d'«éviter la répartition des élèves en fonction de leur sexe assigné à la naissance ou de leur genre, notamment lors d'activités de formation liées à la sexualité » (MEQ, 2021, p. 14). Ici, le vocabulaire administratif (« adapter », « éviter », « répartition ») traduit une logique d'action pratique : corriger des habitudes scolaires qui reproduisent, parfois inconsciemment, les clivages de genre. Un autre passage insiste sur la notion de transphobie : elle est définie comme s'exerçant « envers les personnes trans ou à l'égard de toute personne dont l'apparence ou le comportement ne se conforment pas aux stéréotypes de masculinité ou de féminité associés à son sexe assigné à la naissance » (MEQ, 2021, p.6). Ce choix de formulation met en lumière le rôle central des normes sociales – « apparence », « comportement », « stéréotypes » – dans la production des discriminations. La stratégie proposée est donc de les identifier, puis de créer des règles scolaires qui neutralisent leur impact.

Même le *Code civil du Québec* (1991, modifié en 2013, en 2016, puis en 2022), pourtant ancré dans une logique juridique, contribue à cette neutralisation en inscrivant des dispositions administratives comme la possibilité d'utiliser le terme « parent » au lieu de « père » ou « mère » (art. 129.1). Ce geste technique, supprime en réalité un marqueur normatif très fort : la filiation fondée sur une binarité homme/femme.

Dans ces documents, le ton est clair : l'école et l'administration ont le pouvoir de réduire les effets des normes sociales de genre en ajustant leurs pratiques. L'accent n'est pas tant mis sur la définition de ce qu'est l'identité de genre, mais sur les moyens de s'assurer qu'elle ne devienne pas une source d'exclusion ou d'inégalité dans la vie scolaire quotidienne.

4.2.2 Critère B.2 — Résistances et tensions sociales sur l'identité de genre

Ce critère observe la manière dont les documents officiels reconnaissent – ou évitent – les résistances sociales et les tensions suscitées par l'inclusion de l'identité de genre. Ici, il ne s'agit pas seulement de décrire des normes ou des rôles sociaux, mais de voir si les textes abordent les oppositions, les discriminations ou encore les controverses que cette question soulève dans la société. Certains documents en parlent directement, en évoquant l'intimidation, la transphobie ou les discriminations. D'autres, en revanche, passent sous silence ces résistances, comme si l'identité de genre pouvait être intégrée sans heurts dans le cadre scolaire ou social.

4.2.2.1 La transphobie nommée comme résistance majeure dans les guides récents

Dans l'ensemble de corpus pédagogique, la transphobie est nommée clairement, définie et reliée à des conséquences tangibles. Autrement dit, elle devient le terme de référence pour désigner l'une des principales résistances sociales à l'identité de genre en milieu scolaire.

Le guide *pour une meilleure prise en compte de la diversité sexuelle et de genre* (2021) en donne une définition explicite : « Transphobie : ensemble des attitudes négatives pouvant mener au rejet et à la discrimination […] envers les personnes trans ou à l'égard de toute personne dont l'apparence ou le comportement ne se conforment pas aux stéréotypes de masculinité ou de féminité » (MEQ, 2021, p. 6). Ici, on ne parle pas seulement d'élèves trans, mais bien de toutes les formes de non-conformité aux normes sociales de genre. Le lexique choisi élargit donc le champ de la résistance : il met en avant un phénomène collectif, enraciné dans les stéréotypes.

Ce même guide franchit un pas supplémentaire en établissant un lien direct entre transphobie et harcèlement. Il précise que « le refus intentionnel ou persistant de respecter l'identité ou l'expression de genre de l'élève trans ou non binaire peut être considéré comme une forme de harcèlement ou de discrimination susceptible d'entraîner des conséquences légales » (MEQ, 2021, p. 10). Ici, le discours ne reste pas au niveau de la constatation, il normativise le comportement : la transphobie est qualifiée juridiquement et rattachée à un régime de responsabilité. Elle devient un objet de sanction, et non plus seulement une notion sociale.

D'autres ressources pédagogiques confirment ce glissement vers une nomination frontale. Dans *Éducation à la sexualité : enseigner avec la littérature jeunesse* (2022), il est demandé explicitement aux enseignants d'« aborder les impacts du sexisme, de l'homophobie et de la transphobie […] et d'expliquer comment la discrimination basée sur l'identité et l'expression de genre peut affecter les personnes » (Dubuc, 2022, p. 51). Ici, le vocabulaire sert à guider la pratique éducative : la transphobie est intégrée comme un contenu à enseigner, un objet de discussion à mener avec les élèves.

Aussi le guide *Bonjour Sam* (2020) adopte un ton particulièrement direct : « La transphobie est toujours présente dans les écoles » (Jeunes identités créatives Canada, 2020, p. 26); « Les jeunes trans sont disproportionnellement exposé·e·s à la violence […] Inévitablement, les violences basées sur l'identité et/ou l'expression de genre a des répercussions négatives majeures sur leur santé mentale et physique des jeunes, et peuvent mener certain·e·s au suicide » (Jeunes identités créatives Canada, 2020, p. 28). Ce langage frontal met en avant la gravité du phénomène. On ne parle plus seulement de normes sociales ou d'exclusion, mais de violences structurelles et de risques pour la vie des jeunes.

Ces extraits montrent que la transphobie est désormais stabilisée comme un terme central dans le discours éducatif et administratif. Elle devient le nom partagé des résistances sociales à l'identité de genre à l'école : un nom qui qualifie (de quoi parle-t-on ?), norme (qu'est-ce qui est inacceptable ?) et oriente (que faire ?). Elle n'est plus un phénomène implicite : elle est nommée, décrite et traitée comme un enjeu majeur dans la lutte contre les violences et discriminations liées à l'identité de genre.

4.2.2.2 Des tensions sociales nommées et dénoncées dans le discours pédagogique : entre pressions de conformité et violences sociales

Au-delà de la transphobie, certains documents pédagogiques choisissent de mettre en mots d'autres tensions sociales, plus diffuses, mais tout aussi lourdes pour les enfants. Ces textes parlent directement des pressions de conformité et des violences sociales qui en découlent.

Le guide *Identité, rôles, stéréotypes sexuels et normes sociales (3e cycle du primaire)* (s. d.) en donne une illustration parlante : « Les enfants qui ne correspondent pas aux stéréotypes associés à leur genre peuvent ressentir une pression pour se conformer aux stéréotypes et se sentir inadéquats. Ils peuvent également être victimes de railleries, être ridiculisés, voire rejetés par les autres enfants » (Commission scolaire de Laval, s. d., p. 6). Le lexique utilisé ici — « pression », « inadéquats », « railleries », « ridiculisés » « rejetés » — traduit clairement le poids social des normes de genre. Le document ne parle pas seulement de rejet ponctuel, mais d'un mécanisme de contrainte qui agit sur le développement personnel des enfants. Plus loin, à la deuxième page de ce guide, une unité de sens précise que « les garçons, comparativement aux filles, sont plus susceptibles de subir une rétroaction négative s'ils manifestent des comportements associés à des stéréotypes féminins ». Ici, l'analyse souligne une asymétrie : les normes sociales s'exercent de manière différenciée selon le sexe assigné, ce qui renforce une hiérarchie de genre où la transgression des codes masculins est particulièrement stigmatisée.

Le guide *Bonjour Sam* (2020) traduit en plus cette pression en expériences vécues et en récits concrets. L'extrait suivant illustre cette observation : « Lorsque les autres élèves ricanent, Sam est perplexe car il est tout à fait normal de sa perspective de prendre part à ces activités. Sam se sent triste et en colère. Sam finit par échanger des coups de poings et ses parents sont convoqué·e·s par la direction » (Jeunes identités créatives, 2020, p. 85). L'écriture au présent, l'usage de verbes d'action (« ricaner », « se sentir ») et la description des émotions (« triste », « en colère ») peuvent plonger le lecteur dans la scène et rendent palpable la violence sociale subie. Le même guide insiste sur l'ampleur du problème : « La transphobie est toujours présente dans les écoles » (Jeunes identités créatives Canada, 2020, p. 26) ; « les violences basées sur l'identité et/ou l'expression de genre […] peuvent mener certain·e·s au suicide » (Jeunes identités créatives Canada, 2020, p. 28). Ici, le ton se durcit : il ne s'agit plus seulement de montrer des microagressions quotidiennes, mais de nommer des conséquences graves, systémiques et parfois tragiques.

En analysant en profondeur les sources pédagogiques plus générales, comme *Éducation à la sexualité : enseigner avec la littérature jeunesse* (2022), on constate qu'elles élargissent la portée de ces tensions en les conceptualisant comme des mécanismes sociaux plus larges, liés à l'apprentissage des normes de genre et à leur intériorisation par les enfants. Ce document demande aux personnes enseignantes d'« aborder les impacts du sexisme, de l'homophobie et de la transphobie […] expliquer comment la discrimination basée sur l'identité et l'expression de genre […] peut affecter les personnes » (Dubuc, 2022, p. 55). On voit ici une volonté d'intégrer la question des résistances sociales dans un travail éducatif explicite : donc il ne s'agit pas seulement de reconnaître que les tensions existent, mais de les transformer en objets d'apprentissage et de réflexion collective en classe.

Ces documents montrent que le discours pédagogique récent assume pleinement de nommer et de dénoncer les résistances sociales liées à l'identité de genre. Ils passent d'une description des pressions de conformité aux stéréotypes, à une mise en lumière des violences symboliques et physiques, jusqu'à des situations extrêmes de marginalisation. Ce choix de vocabulaire, d'exemples et de récits contribue à faire de ces tensions des réalités à visibiliser et à combattre dans l'espace scolaire. Or, lorsque l'on passe du côté des textes juridiques et administratifs, le contraste est frappant. Là où les guides récents choisissent de nommer et de dénoncer frontalement ces résistances, les lois et règlements adoptent une posture plus réservée où ces enjeux sont peu explicités, voire absents dans certains cas, ce qui peut s'expliquer par les contraintes propres au langage juridique, plus général et normatif.

4.2.3 Critère B.3 — Actions et mesures d'application

Le critère B.3 s'intéresse à la manière dont les documents officiels traduisent la reconnaissance de l'identité de genre en mesures concrètes et en dispositifs d'application. Contrairement au critère A.4, qui portait spécifiquement sur les protections contre le harcèlement et la discrimination fondées sur l'identité de genre, le B.3 ne se limite pas à prévenir ou sanctionner les comportements hostiles. Ici, il est question de voir comment les intentions de reconnaissance se matérialisent dans la pratique : quelles procédures, quels ajustements administratifs ou pédagogiques sont proposés pour soutenir les personnes concernées dans leur quotidien scolaire, social ou juridique.

On s'intéresse donc aux actions qui rendent effectives les protections évoquées ailleurs : adaptation des codes de vie, reconnaissance des prénoms et pronoms choisis, mise en place de plans de lutte contre l'intimidation intégrant la question du genre, ou encore activités éducatives conçues pour transformer le climat scolaire. Ce critère permet de mesurer l'écart – ou la cohérence – entre le discours général de reconnaissance et les moyens réels mis en œuvre pour que cette reconnaissance se traduise en pratiques concrètes.

4.2.3.1 Des leviers juridiques opérationnels qui rendent l'affirmation effective

Dans le corpus législatif, certains textes vont bien au-delà des déclarations générales de principe. Ils mettent en place des leviers concrets pour soutenir l'identité de genre. Le *Code civil du Québec* (1991, modifié en 2013, en 2016, puis en 2022) en est l'exemple le plus fort. Il ne se limite pas à reconnaître l'existence de l'identité de genre : il offre des mécanismes précis pour que chaque personne puisse ajuster ses marqueurs officiels. On y trouve la possibilité de modifier la mention du sexe. L'article 70.1 prévoit que la mention du sexe sur l'acte de naissance puisse être modifiée afin de correspondre à l'identité de genre déclarée, avec les trois options disponibles : « masculin », « féminin » ou « non binaire ». De même, l'article 56.3 autorise le changement de prénom lorsque celui-ci « concerne la modification de l'identité de genre de la personne ». Aussi, l'article 129.1 ouvre la possibilité d'utiliser le terme neutre « parent » dans les registres officiels. Ce n'est donc pas une reconnaissance symbolique, mais plutôt une opérationnalisation dans l'état civil. Elles transforment directement la vie civile des personnes concernées. Le fait que ces droits soient aussi ouverts aux mineurs dès 14 ans (art. 71.1) montre une volonté d'inclure les jeunes dans ce processus d'affirmation.

De la même manière, la *Loi visant à protéger les personnes contre les thérapies de conversion* (2020) apporte un cadre d'action clair, mais dans le cadre d'un autre type d'opérationnalisation. Elle interdit explicitement « toute pratique […] ayant pour but d'amener une personne à changer son orientation sexuelle, son identité de genre ou son expression de genre ou encore à réprimer les comportements sexuels non hétérosexuels » (*Loi visant à protéger les personnes contre les thérapies de conversion*, 2020, art. 1). Elle précise toutefois que certains accompagnements sont exclus de cette définition, notamment ceux qui relèvent d'une démarche autonome d'acceptation ou d'affirmation de l'identité de genre (art. 1). Elle protège ainsi le droit

des personnes à cheminer librement. Elle ajoute encore des garde-fous concrets : des recours civils pour toute personne ayant subi un préjudice (art. 2), ainsi que des sanctions en cas de violation, allant de 5 000 $ à 50 000 $, doublées en cas de récidive (art. 3 et 4). Cette articulation entre interdiction, accompagnement et sanction envoie un signal fort : l'identité de genre doit être respectée, et des moyens concrets existent pour la défendre.

Plus discrètement, mais de manière non moins importante, certaines dispositions de la *Charte des droits et libertés de la personne* du Québec (1975, modifiée en 2016) participent également à cette dynamique. L'article 18.1 stipule que « nul ne peut, dans un formulaire de demande d'emploi ou lors d'une entrevue, requérir d'une personne des renseignements sur les motifs visés à l'article 104 » (*Charte des droits et libertés de la personne*, 1975, modifiée en 2016, art. 18.1). Or, ces motifs incluent notamment l'identité ou l'expression de genre. Bien que cette disposition ne concerne pas directement le milieu scolaire, elle constitue une mesure concrète qui contribue à étendre la protection des personnes au-delà du cadre éducatif.

On peut conclure ici que ces textes montrent que le droit ne reste pas cantonné aux grands principes. Il propose des outils tangibles : modification de l'état civil, reconnaissance des prénoms et pronoms, interdiction des pratiques coercitives, sanctions légales et encadrement administratif. Autant de leviers qui permettent que l'affirmation de l'identité de genre ne soit pas seulement une idée, mais une réalité vécue au quotidien.

4.2.3.2 Des obligations-cadres dans les établissements scolaires qui structurent l'action

Les lois scolaires, quant à elles, fonctionnent comme des cadres obligatoires imposés aux établissements. Elles ne disent pas en détail comment agir, mais elles posent des balises qui obligent chaque école à se doter de plans et de mesures. Dans la *Loi sur l'instruction publique* (1988), les articles 75.1 à 75.3 sont explicites : les écoles doivent avoir un plan de lutte contre l'intimidation et la violence, et celui-ci doit prévoir des mesures de prévention ciblant les violences liées à l'« identité sexuelle ». Même si le terme n'est pas parfaitement aligné avec « identité de

[4] « Toute personne a droit à la reconnaissance et à l'exercice, en pleine égalité, des droits et libertés de la personne, sans distinction, exclusion ou préférence fondée sur la race, la couleur, le sexe, l'identité ou l'expression de genre, la grossesse, l'orientation sexuelle, l'état civil, l'âge sauf dans la mesure prévue par la loi, la religion, les convictions politiques, la langue, l'origine ethnique ou nationale, la condition sociale, le handicap ou l'utilisation d'un moyen pour pallier ce handicap.Il y a discrimination lorsqu'une telle distinction, exclusion ou préférence a pour effet de détruire ou de compromettre ce droit.» *(Charte des droits et libertés de la personne*, art. 10)

genre », le sens est clair : l'école a une responsabilité d'anticiper et de protéger. Ces articles précisent aussi que le personnel doit être impliqué et que les élèves victimes doivent recevoir du soutien.

La *Loi sur l'enseignement privé* (1977) s'inscrit dans une logique similaire en imposant aux établissements l'adoption d'un plan de lutte contre l'intimidation et la violence. Ce plan doit notamment inclure des mesures de prévention visant différentes formes de violence, dont celles liées à l'orientation sexuelle et à l'identité sexuelle (*Loi sur l'enseignement privé,* 1977, art. 63.1).

Ces obligations légales posent un cadre structurant, mais c'est dans les guides administratifs et pédagogiques que ces intentions prennent leur forme la plus concrète, comme en témoigne la section suivante.

4.2.3.3 Des mesures pratiques et pédagogiques qui transforment le quotidien scolaire

À l'autre bout du spectre, on retrouve les guides administratifs et pédagogiques qui descendent dans le quotidien de l'école. Ici, l'accent n'est pas seulement sur l'intention de protéger, mais sur la manière concrète d'agir.

Le guide *Pour une meilleure prise en compte de la diversité sexuelle et de genre* (2021) en est l'illustration la plus riche. Il établit un lien explicite entre les attitudes quotidiennes et la notion juridique de harcèlement, en définissant certains comportements. Le texte insiste aussi sur la nécessité de « mettre en place des mesures concrètes pour assurer le droit à la dignité, à l'égalité, à l'intégrité, au bien-être et à la sécurité de chaque élève, dont les élèves trans et non binaires » (MEQ, 2021, p. 9). Ces recommandations se déclinent en gestes très pratiques : « adapter le code vestimentaire […] permettre à la personne trans ou non binaire de porter les vêtements qu'elle considère comme cohérents avec l'expression de son identité de genre […] prévoir des lieux d'intimité neutres permettant le libre choix des élèves et du personnel » (MEQ, 2021, p. 13), ou encore « protéger la confidentialité des informations concernant l'élève trans ou non binaire » (MEQ, 2021, p. 14). On y retrouve aussi la consigne d'« informer et sensibiliser les parents aux réalités des jeunes trans et non binaires » (MEQ, 2021, p. 14). Ces passages ne laissent pas de place au flou : ils traduisent la volonté de rendre les établissements scolaires plus inclusifs, ils lient directement la protection contre le harcèlement à des aménagements concrets et quotidiens.

Le *Référentiel de compétences professionnelles – Profession enseignante* (2020) s'inscrit aussi dans cette logique. Par exemple il demande explicitement aux personnes enseignantes de « :s'assurer que le matériel pédagogique utilisé diffuse des images positives et inclusives quant à l'affirmation de l'identité de genre, et ce, tout en remettant en question des stéréotypes persistants dans la société québécoise » (MEQ, 2020, p. 16). Ici, l'action passe directement par la classe, par les images et les récits auxquels les élèves sont exposés.

D'autres outils proposent des activités prêtes à l'emploi. Le document Identité, rôles, stéréotypes sexuels et normes sociales – 3e cycle du primaire (Commission scolaire de Laval, s. d.) met à disposition une section pour les enseignants et suggère « dans la mesure du possible, de réduire les pratiques où les garçons et les filles sont séparés […] De plus, l'enfant trans ou l'enfant qui ne s'identifie ni aux filles, ni aux garçons se demandera où il doit aller quand se tiennent des activités où les filles sont séparées des garçons (la rentrée dans l'école, les activités éducatives, de loisirs, etc.) » (Commission scolaire de Laval, s. d., p. 9). L'outil propose également des exercices pour réduire les attitudes et les comportements de discrimination basée sur le genre et développer les habiletés à dénoncer cette discrimination, par exemple : « Il est possible de séparer les enfants de d'autres façons (ex. : ceux qui sont nés de janvier à juin ensemble et ceux de juillet à décembre ensemble, ceux qui ont mangé des céréales ce matin ou des rôties, etc.). Dans les occasions où les enfants doivent être séparés selon le genre, il faut faire en sorte qu'ils aient accès aux activités en toute cohérence avec leur identité et leur expression de genre » (Commission scolaire de Laval, s. d., p. 9).

Quand on regarde le guide *Éducation à la sexualité : Littérature jeunesse* (2022), on trouve qu'il offre des séquences pédagogiques concrètes. Il recommande par exemple pour la classe de sixième année de discuter du rôle que chacun peut jouer dans le respect de la diversité sexuelle et de la différence à partir de romans ou d'histoires (Dubuc, 2022). Le guide *Bonjour Sam* (2020) va encore plus loin en construisant tout un parcours éducatif autour d'activités ludiques et narratives : « Activité 1 : Je m'exprime à ma façon ! », « Activité 2 : L'étoile de Sam », « Activité 3 : L'histoire de Sam » (Jeunes identités créatives Canada, 2020, p. 59–89). On y trouve aussi la consigne de « créer des environnements sécuritaires pour toustes[5]» (Jeunes identités créatives Canada, 2020, p.

[5] Il s'agit d'un libellé inclusif pour «tous» et «toutes»

49) et des dialogues où Sam est confronté à des moqueries, permettant aux élèves de réfléchir collectivement à l'importance du respect et de l'ouverture.

Bref, les documents analysés ci-haut ne se contentent pas de dire que l'école doit être inclusive, ils montrent comment l'être, que ce soit par le matériel utilisé, par les règles de vie scolaire ou par des activités précises.

4.3 CADRE DE REFERENCE DU DISCOURS (CATEGORIE C)

La troisième catégorie s'intéresse à la manière dont les documents analysés mobilisent des références au développement de l'enfant pour justifier ou orienter les choix en matière d'éducation à l'identité de genre.

Trois portes d'entrée structurent cette catégorie. La première (C.1) regarde si les documents font référence au développement global de l'enfant. La deuxième (C.2) se concentre plus spécifiquement sur le développement psychosexuel, c'est-à-dire la construction progressive de l'identité et de la sexualité à l'âge scolaire. La troisième (C.3) observe la manière dont les textes utilisent l'âge ou le niveau scolaire pour encadrer les contenus.

Dans un contexte où l'introduction de l'identité de genre au primaire suscite des réactions diverses, ces critères permettent de voir si elle est abordée isolément, comme une simple mention, ou si le discours s'appuie sur des fondements développementaux pour donner du sens à l'inclusion de l'identité de genre et guider les pratiques éducatives.

4.3.1 Critère C.1 — Références au développement de l'enfant

Ce critère porte sur la manière dont les documents officiels évoquent le développement de l'enfant dans leurs contenus. L'analyse repose sur deux questions précises : 1) le texte mentionne-t-il des éléments liés au développement de l'enfant ? 2) y a-t-il une prise en compte de l'adéquation du contenu avec le développement de l'enfant ?

Ces deux questions ont servi de base pour recueillir les résultats ci-dessous et examiner la place accordée au développement de l'enfant dans le corpus.

4.3.1.1 Un silence quasi total dans les textes législatifs, nuancé par un seuil d'âge révélateur

La majorité des textes législatifs – comme la charte québécoise (1975), la *charte canadienne* (1982), la *Loi sur l'instruction publique* (1988) ou la *Loi sur la protection de la jeunesse* (1977, modifiée en 1984, 1994, 2006, 2017 et 2022) – ne font aucune référence explicite ou implicite au développement global de l'enfant. Ce silence n'est pas surprenant : leur fonction première est de définir des droits, obligations et mécanismes d'application, et non de commenter les étapes cognitives, affectives ou sociales des enfants.

Une nuance importante se trouve toutefois dans le *Code civil du Québec* (1991, modifié en 2013, en 2016, puis en 2022), qui introduit un repère d'âge à travers l'article 71.1. Celui-ci permet à un mineur de 14 ans et plus de demander lui-même la modification de la mention de son sexe. La demande peut également être faite par son tuteur, mais uniquement avec le consentement du mineur concerné.

Ce seuil constitue avant tout un repère juridique, qui fixe l'âge à partir duquel une personne est reconnue comme apte à poser certains actes. Toutefois, il peut également être interprété, dans une perspective analytique, comme un indicateur implicite de maturité, suggérant qu'à partir de cet âge, l'individu est considéré comme suffisamment autonome pour prendre part à des décisions identitaires. Cette logique rejoint d'ailleurs d'autres dispositions légales qui reconnaissent, à partir de 14 ans, une capacité accrue d'autonomie, notamment en matière de consentement aux soins.

4.3.1.2 Des cadres éducatifs qui inscrivent certains contenus dans une logique développementale

Contrairement au corpus législatif, certains documents scolaires (trois sur sept documents administratifs et pédagogiques) s'appuient, à des degrés divers, sur le développement global de l'enfant pour structurer leurs contenus et orienter les pratiques éducatives.

Cette logique dépasse le seul cadre de l'éducation à la sexualité et s'inscrit plus largement dans l'organisation de tout le système scolaire québécois. Elle se manifeste notamment dans le *Programme de formation de l'école québécoise* (2001) qui propose globalement une organisation de l'enseignement en cycles d'apprentissage de deux ans pour l'ensemble des disciplines scolaires. Il est expliqué que « le programme prévoit un découpage de l'enseignement primaire en trois cycles de deux ans […] [ce qui] correspond davantage au rythme d'apprentissage des élèves et favorise

une plus grande différenciation pédagogique » (MEQ, 2001, p. 5). Le document précise également que « l'évaluation porte sur les compétences dont il propose le développement […] pour soutenir l'élève dans sa démarche et ajuster les interventions pédagogiques » (MEQ, 2001, p. 6).

Dans cette perspective, le développement de l'enfant ne constitue pas un simple arrière-plan implicite : il devient un principe structurant qui permet de calibrer les attentes et d'adapter les pratiques éducatives aux besoins des élèves, pour l'ensemble des disciplines scolaires incluant l'éducation à la sexualité.

Le guide *Éducation à la sexualité : enseigner avec la littérature jeunesse* (2022) va dans le même sens, mais spécifiquement pour le contenu d'éducation à la sexualité. Ce document précise que « les contenus proposés par le ministère de l'Éducation et de l'Enseignement supérieur ont été pensés pour correspondre aux stades de développement des enfants » (Dubuc, 2022, p. 20). Il présente même un découpage explicite : « Les stades de développement de l'enfant (0 à 12 ans) » (Dubuc, 2022, p. 5 et 7). On peut penser que cet énoncé ne se limite pas à une simple description : il constitue un argument de légitimation. En évoquant les stades de développement, le document cherche à montrer que les contenus proposés sont adaptés à l'âge des élèves, pertinents sur le plan éducatif et cohérents avec leurs capacités. Le recours au développement de l'enfant permet ainsi de justifier l'introduction de ces contenus et de renforcer leur acceptabilité dans le contexte scolaire.

Quant au document *Identité, rôles, stéréotypes sexuels et normes sociales – 3e cycle du primaire* (s. d.), il inscrit lui aussi ses recommandations dans une logique développementale. Cette orientation apparaît dès la structuration même du document, qui propose une section intitulée « Situer les contenus de ce thème dans le développement psychosexuel de l'élève ». (Commission scolaire de Laval, s. d., p.1). Dans cette section, il est affirmé que « la prise de conscience et l'appréciation de son identité de genre sont déterminantes au développement psychosexuel des jeunes» (Commission scolaire de Laval, s. d., p.1). Le développement psychosexuel ne semble donc pas mobilisé comme un simple cadre théorique, mais comme un fondement central permettant de justifier l'introduction des contenus liés à l'identité de genre. Cette logique se prolonge dans une autre section consacrée aux « spécificités des enfants de 8 à 11 ans » (Commission scolaire de Laval, s. d., p.1), où le document décrit les caractéristiques développementales propres à ce groupe d'âge. Le développement de l'enfant est ainsi utilisé comme un repère structurant qui permet de

définir à la fois la pertinence des contenus et le moment de leur introduction. Il fonctionne également comme un levier de légitimation, en présentant ces interventions comme adaptées aux capacités et aux besoins des élèves, et en justifiant leur place dans le parcours scolaire.

En somme, l'analyse de ces documents montre que, dans certains cas, le développement global de l'enfant n'apparaît pas en arrière-plan implicite : il est explicitement mobilisé comme repère pour organiser les contenus. Cependant, ces trois documents restent une minorité au sein du corpus. La plupart des autres – notamment les textes juridiques et plusieurs documents administratifs – demeurent silencieux sur ce registre.

Une nuance doit toutefois être apportée à propos du *Référentiel de compétences professionnelles de la profession enseignante* (MEQ, 2020), qui mobilise de manière explicite la notion de développement. Celui-ci insiste sur la nécessité, pour les enseignants, d'adapter leurs interventions en fonction du développement des élèves et présente la compétence comme une réalité développementale. Toutefois, cette référence au développement s'inscrit dans une logique générale de formation à l'enseignement et ne s'accompagne pas d'une articulation spécifique avec les contenus liés à l'identité de genre.

Ainsi, malgré la présence ponctuelle de repères développementaux dans certains documents, un contraste demeure entre quelques cadres éducatifs qui structurent explicitement leurs contenus autour du développement de l'enfant et une majorité de textes où cette dimension reste absente ou peu mobilisée. Ce contraste n'est pas surprenant en soi : les textes juridiques, de par leur fonction même, n'ont pas pour vocation de traiter du développement psychologique des enfants, contrairement aux ressources pédagogiques, conçues précisément pour guider une pratique éducative sensible à l'âge, aux caractéristiques et aux besoins des élèves.

4.3.2 Critère C.2 — Références au développement psychosexuel

Ce critère s'intéresse à la manière dont les documents officiels intègrent – ou non – une réflexion sur le développement psychosexuel de l'enfant. Contrairement au critère précédent (C.1), qui portait sur le développement global – moteur, social, cognitif –, il s'agit ici de voir si les textes abordent la construction progressive de l'identité et de la sexualité. Deux questions ont guidé l'analyse : 1) le texte mentionne-t-il des éléments liés au développement psychosexuel de l'enfant

? 2) y a-t-il une prise en compte de l'adéquation du contenu avec le développement psychosexuel de l'enfant ?

Ces deux questions ont servi de base pour recueillir les résultats présentés ci-dessous et savoir si les références au développement psychosexuel viennent cadrer le moment où certains contenus doivent être introduits et la manière dont ils pourraient être présentés aux élèves.

4.3.2.1 Du vide législatif à l'ancrage pédagogique limité : une présence concentrée dans trois documents seulement

Lorsqu'on consulte l'ensemble du corpus, un premier constat s'impose : les textes législatifs et administratifs demeurent silencieux sur le développement psychosexuel des enfants. Leur fonction première étant d'énoncer des droits et des obligations générales, ces derniers n'entrent ainsi visiblement pas dans les subtilités liées à la construction identitaire des jeunes.

Ce qui mérite toutefois d'être souligné, c'est le silence des documents administratifs analysés. Contrairement aux lois, leur mission est justement d'encadrer les contenus éducatifs et d'orienter les pratiques pédagogiques. Or, ni le *Programme de formation de l'école québécoise* ni les *Contenus en éducation à la sexualité* (2018) ni le guide *Pour une meilleure prise en compte de la diversité sexuelle et de genre* (2021) n'intègrent de références explicites au développement psychosexuel des enfants. Cette absence surprend, car on pourrait s'attendre à ce que ces textes proposent des balises spécifiques pour accompagner les personnes enseignantes et situer les apprentissages en fonction de la maturation affective et identitaire des élèves.

Ce silence marqué contraste fortement avec trois documents pédagogiques qui, eux, intègrent le développement psychosexuel dans leur discours. Le guide *Éducation à la sexualité : enseigner avec la littérature jeunesse* (2022) est le plus explicite : il consacre clairement son premier chapitre à la « Théorie en lien avec le développement de l'enfant » (Dubuc, 2022, p. 5 et 12) où il aborde dans une section, les « comportements sexuels et stades psychosexuels » (Dubuc, 2022, p. 5 et 17). Ce guide fournit donc des repères pour aider les personnes enseignantes à comprendre les interventions proposées en fonction de la progression du développement psychosexuel des apprenants. Cette orientation traduit une volonté claire d'adapter les interventions éducatives à la sensibilité évolutive des enfants.

Le document *Identité, rôles, stéréotypes sexuels et normes sociales – 3e cycle du primaire* (Commission scolaire de Laval, s. d.) va dans le même sens. Il souligne que « la prise de conscience et l'appréciation de son identité de genre sont déterminantes au développement psychosexuel des jeunes » (Commission scolaire de Laval, s. d., p. 1). Cette formulation cherche avant tout à justifier l'importance d'aborder l'identité de genre en milieu scolaire, en l'inscrivant dans une logique développementale reconnue.

À nouveau, le guide *Bonjour Sam* (2020) adopte une posture plus nuancée, mais tout aussi révélatrice. Il insiste sur le fait que « le développement de l'identité de genre ne se fait pas selon une série d'étapes bien découpées dans le temps, mais s'inscrit plutôt dans un processus fluide » (Jeunes identités créatives Canada, 2020, p. 59). En d'autres termes, ce guide remet en question une vision strictement linéaire ou par stade du développement psychosexuel et reconnaît la diversité des parcours possibles, tout en rappelant que « le seul indicateur fiable de l'identité de genre d'un individu est son autoidentification » (Jeunes identités créatives Canada, 2020, p. 59). En remettant en question une vision strictement linéaire du développement, ce document reconnaît la diversité des parcours et insiste sur l'importance de l'autoidentification comme principal repère.

Alors, si le silence du cadre législatif est attendu, celui des documents administratifs apparaît plus préoccupant. L'ancrage dans le développement psychosexuel, lorsqu'il existe, se trouve concentré dans seulement trois documents pédagogiques. Cela peut créer un déséquilibre : l'encadrement officiel, là où on l'attendrait le plus, reste muet, tandis que quelques outils pédagogiques comblent partiellement ce vide par des repères et des exemples concrets.

4.3.2.1 Entre stades et fluidité : une tension dans le discours pédagogique

Comme évoqué ci-haut, dans le corpus pédagogique, une tension est visible entre deux manières de concevoir le développement psychosexuel des enfants. D'un côté, certains documents reprennent une logique qui découpe le développement par stades, c'est-à-dire une progression étape par étape clairement identifiée. Le guide *Éducation à la sexualité : enseigner avec la littérature jeunesse* (2020) propose par exemple d'explorer les particularités du développement psychosexuel selon les différents stades de développement de l'enfant et inclut même une section intitulée « Comportements sexuels et stades psychosexuels » (Dubuc, 2020, p. 5). Cette structuration en étapes ou stades vise à fournir aux personnes enseignantes des repères normatifs susceptibles de

déterminer ce qui est approprié ou non à tel moment du parcours scolaire. L'accent est alors mis sur l'idée que certains comportements ou apprentissages correspondent à des âges précis.

Mais cette vision par paliers ne fait pas consensus. D'autres documents insistent plutôt sur la fluidité et le caractère individuel du développement identitaire et psychosexuel. Le guide *Bonjour Sam* (2022) souligne clairement que « le développement de l'identité de genre ne se fait pas selon une série d'étapes bien découpées dans le temps, mais s'inscrit plutôt dans un processus fluide » (Jeunes identités créatives Canada, 2020, p. 59). Ici, le repère ne se trouve plus dans des âges précis ou des comportements attendus, mais dans l'auto-identification de l'enfant, considérée comme « le seul indicateur fiable de l'identité de genre d'un individu » (Jeunes identités créatives Canada, 2020, p. 59).

Ces deux logiques – l'une par stades, l'autre fluide – coexistent donc dans le discours pédagogique. Elles pourraient créer une tension : faut-il encadrer les apprentissages en suivant des repères développementaux fixes, ou reconnaître que l'expérience de chaque enfant est unique et peut s'écarter des étapes théoriques ? Cette tension est significative, car elle montre que le débat scientifique autour du développement psychosexuel se reflète directement dans les outils pédagogiques destinés aux écoles.

CONCLUSION DU CHAPITRE 4

En somme, l'analyse des résultats présentés dans ce chapitre met en évidence plusieurs constats significatifs concernant la manière dont les politiques éducatives québécoises abordent l'identité de genre. Ils révèlent à la fois des éléments de cohérence et d'ouverture, mais aussi certaines tensions et limites qui traversent les textes officiels.

D'un côté, l'identité de genre apparaît comme une notion désormais largement intégrée dans les documents analysés. Elle est mentionnée dans la grande majorité des documents analysés et fait l'objet, dans plusieurs cas, d'une reconnaissance explicite, accompagnée de mesures juridiques et pédagogiques visant à en assurer la protection et l'inclusion. Cette présence témoigne d'une évolution importante des cadres normatifs et éducatifs, qui tendent à reconnaître la diversité des expériences de genre et à inscrire cette réalité dans les pratiques institutionnelles.

D'un autre côté, cette reconnaissance demeure inégale selon les types de documents analysés. Si le concept est largement mobilisé, il n'est pas toujours défini avec précision, ni abordé dans toute sa complexité. Les textes législatifs se limitent à énoncer des droits et des protections générales, sans définir ni contextualiser la notion. Les documents administratifs vont un peu plus loin en proposant des orientations éducatives, mais sans toujours ancrer explicitement l'identité de genre dans une réflexion sur le développement de l'enfant. Ce sont finalement les outils pédagogiques qui offrent les formulations les plus explicites et les plus détaillées, en proposant des définitions, des exemples concrets et des activités adaptées aux réalités vécues par les élèves.

Par ailleurs, certaines dimensions restent en retrait dans le corpus. Les tensions sociales liées à l'identité de genre sont principalement développées dans les ressources pédagogiques, alors qu'elles sont peu explicitées dans les textes juridiques et administratifs. De même, la prise en compte du développement psychosexuel de l'enfant apparaît limitée et demeure, dans l'ensemble des documents analysés, davantage une exception qu'une règle.

Ainsi, les résultats révèlent un traitement variable de l'identité de genre selon les cadres discursifs mobilisés. Si sa reconnaissance est désormais largement établie, son intégration reste partielle et variable, tant dans sa conceptualisation que dans les repères mobilisés pour en guider l'enseignement.

Ces constats doivent maintenant être mis en dialogue avec le cadre théorique et conceptuel mobilisé dans ce mémoire, afin d'en dégager des implications plus larges pour la compréhension des politiques éducatives et d'ouvrir des pistes de réflexion pour la recherche et la pratique.

CHAPITRE 5
DISCUSSION

Les résultats présentés dans le chapitre précédent constituent une première étape pour rendre compte de la manière dont l'identité de genre apparaît dans les documents juridiques, administratifs et pédagogiques analysés.

Mais ces résultats, s'ils demeurent à l'état brut, ne disent pas tout. Il faut les interroger, les confronter, parfois même les bousculer, afin de comprendre ce qu'ils révèlent réellement sur l'évolution des politiques éducatives au Québec et sur les tensions qui traversent aujourd'hui l'école primaire à cet égard.

La discussion qui suit se veut donc un espace de mise en perspective. Elle ne cherche pas à répéter ce qui a déjà été décrit, mais à prendre de la hauteur. Il ne s'agit plus de demander « qu'est-ce qui est dit ? », mais plutôt « qu'est-ce que cela signifie ? » et « que nous apprennent ces constats sur les politiques et sur l'école d'aujourd'hui ? ».

Nous avons choisi de présenter la discussion à travers les quatre grandes catégories issues de la grille d'analyse. Chaque constat sera formulé comme une porte d'entrée analytique. En procédant par constats interprétatifs, nous mettrons en évidence les tensions qui structurent l'inclusion de l'identité de genre au primaire et les implications que cela entraîne pour les enfants, les enseignants et l'école québécoise dans son ensemble.

Pour structurer cette réflexion, la discussion sera organisée en deux temps. La première partie sera consacrée à une discussion des résultats par catégorie, à la lumière de la littérature et du cadre théorique (5.1). La deuxième partie portera sur les limites de cette recherche (5.2).

5.1 DISCUSSION DES RESULTATS PAR CATEGORIE

L'analyse détaillée est organisée autour des quatre grandes catégories de la grille, chacune étant relue non pas pour répéter les résultats, mais pour en discuter. Le cheminement commence avec la première catégorie, consacrée à la présence et à la conception de l'identité de genre (5.1.1), se poursuit avec la deuxième, qui met en lumière les tensions sociales et les normes de genre (5.1.2),

puis avec la troisième, centrée sur les cadres de référence développementaux et psychosexuels (5.1.3).

5.1.1 Catégorie A – Présence et conception de l'identité de genre

5.1.1.1 Quand les mots comptent : de la reconnaissance implicite à la légitimation institutionnelle

Un premier constat fort de cette analyse est la reconnaissance explicite de l'« identité de genre » dans une majorité de documents officiels. On ne parle plus seulement de « sexe » ou d'« identité sexuelle », mais bien, dans certains textes, d'« identité et expression de genre ». Ce glissement lexical semble déjà un indicateur d'une évolution des politiques éducatives vers une reconnaissance plus explicite de l'identité de genre : les institutions québécoises ne traitent plus la question comme une revendication marginale, mais comme une catégorie légitime de l'action éducative et juridique. Comme le rappelle Muller (2015), les politiques ne se résument pas à des prescriptions techniques. Elles reflètent des arbitrages sociaux et symboliques. En ce sens, le fait de nommer l'identité de genre, c'est déjà lui donner droit de cité dans le système éducatif.

Cette reconnaissance institutionnelle placerait alors le Québec dans le sillage d'un mouvement plus large, porté par des instances internationales comme l'UNESCO (2018, 2023) ou l'OMS (2019), qui soulignent l'importance d'une terminologie claire pour garantir une éducation à la sexualité inclusive. De même, Dubuc (2020), Clarke (2022) et Statistique Canada (2021) insistent sur la nécessité de distinguer l'identité de genre du sexe biologique et de l'orientation sexuelle, en reconnaissant son rôle central dans le développement identitaire et le bien-être psychologique. Dans cette perspective, l'évolution du vocabulaire dans le discours québécois s'inscrit dans un mouvement plus large, où le choix des mots traduit à la fois une volonté d'actualiser les pratiques éducatives et de répondre aux attentes internationales en matière de droits humains.

Il serait toutefois réducteur de voir dans cette reconnaissance un processus linéaire et stabilisé. L'introduction du terme « identité de genre » coexiste encore avec des formulations plus anciennes, parfois utilisées comme synonymes — « identité sexuelle », « orientation sexuelle » — alors qu'elles renvoient à des réalités différentes. Ce chevauchement terminologique suggère que la légitimité institutionnelle est encore en cours de construction. Comme le rappellent Lessard et

Carpentier (2015), les politiques éducatives sont rarement des ensembles homogènes : elles avancent par ajustements successifs, négociant entre prescriptions officielles et attentes sociales. L'évolution lexicale observée révèle ainsi moins une cohérence stabilisée qu'une transition fragile, où chaque mot choisi est le résultat d'un compromis.

Ainsi, le simple fait de nommer l'« identité de genre » dans les documents officiels peut être lu à la fois comme un acte de reconnaissance et comme le signe d'une politique en mouvement. Comme l'indiquent Muller (2015), les politiques produisent des catégories sociales, mais toujours dans un équilibre entre savoirs scientifiques, pressions sociales et impératifs politiques. Dans ce contexte, les mots ne semblent pas neutres : ils peuvent dessiner les frontières de ce qui est pensable et enseignable, révélant autant ce que l'on affirme que ce que l'on préfère taire ou différer.

Cette observation pourrait prendre une dimension supplémentaire à la lumière de l'analyse de discours critique. Comme le suggère Fairclough (2010), nommer un phénomène dans un texte institutionnel participerait déjà à sa construction comme réalité sociale légitime. Dans cette perspective, en introduisant le terme « identité de genre » dans les programmes et les chartes, les institutions québécoises ne décriraient pas simplement une réalité préexistante : elles contribueraient à la constituer comme objet éducatif reconnu. Ce geste discursif ne semblerait pas neutre — il délimiterait ce qui peut être dit, pensé et enseigné à l'école, tout en laissant potentiellement dans l'ombre ce qui n'est pas encore nommé. Van Dijk (2006) rappelle à ce titre que les élites institutionnelles exerceraient un pouvoir discursif en choisissant quelles catégories accèdent à la légitimité officielle et lesquelles restent marginalisées. Dans cette perspective, l'évolution lexicale observée dans le corpus pourrait donc être lue non pas comme un simple ajustement technique, mais comme un acte à portée politique.

Dans l'ensemble, ce portrait met en évidence une tension persistante entre une volonté de reconnaissance institutionnelle et une forme de retenue dès qu'il s'agit d'aborder les dimensions les plus complexes de cette notion.

5.1.1.2 Un vocabulaire instable, reflet d'une identité politique encore en construction

Si l'« identité de genre » est désormais reconnue dans le corpus, cette reconnaissance reste traversée par une instabilité conceptuelle, que l'on peut attribuer à plusieurs facteurs : la temporalité des

documents, leur nature juridique ou pédagogique, et les intentions propres à chaque type de texte. En effet, les textes n'emploient pas toujours les mêmes termes. Certains textes (par exemple, la Charte canadienne ou la *Loi sur l'instruction publique*) utilisent encore le terme « identité sexuelle », voire « orientation sexuelle », comme s'il s'agissait de synonymes. Cette variabilité laisse apparaître un processus d'actualisation des terminologies, révélant une transformation progressive du référentiel institutionnel, au sein duquel coexistent encore des catégories anciennes et des conceptualisations plus récentes de l'identité de genre témoignant ainsi d'une identité politique encore en cours de construction.

Le cadre conceptuel souligne justement la nécessité de distinguer clairement ces dimensions, souvent confondues dans les discours sociaux et institutionnels. Or, les résultats montrent que ces distinctions ne sont pas toujours respectées dans les documents analysés, ce qui contribue à entretenir une certaine ambiguïté conceptuelle autour de l'identité de genre.

Sur le plan politique, cette instabilité lexicale pourrait-elle être comprise comme une stratégie d'équilibre ? Comme le rappelle Muller (2015), les politiques éducatives sont des compromis mouvants : elles doivent à la fois refléter des savoirs scientifiques, répondre à des pressions sociales et s'ajuster à des impératifs politiques. En conservant certains termes plus anciens, les institutions essaient parfois de rester lisibles pour une partie du public encore attachée à des catégories traditionnelles, tandis que l'introduction progressive de nouvelles terminologies traduit, dans la logique de Lessard et Carpentier (2015), une approche pragmatique de l'action publique : avancer sans provoquer de ruptures trop brutales. Le langage institutionnel devient ainsi le miroir de ce processus : instable.

Enfin, cette instabilité terminologique traduit peut-être moins un « défaut » à corriger que le symptôme d'un champ encore en mouvement. L'identité de genre ne semble pas encore un objet institutionnel pleinement stabilisé au Québec. Elle est en voie de reconnaissance, mais cette reconnaissance paraît avancer à pas mesurés.

Cette instabilité terminologique pourrait avoir des implications pour les acteurs scolaires. Dans la perspective du *sensemaking* développée par Spillane (2002) et Coburn (2005), les enseignantes et enseignants ne recevraient pas passivement les prescriptions institutionnelles : ils leur donneraient sens à partir de leurs ressources cognitives, culturelles et professionnelles. Or,

lorsque les textes mobilisent simultanément des termes comme « identité sexuelle », « orientation sexuelle » et « identité de genre » sans les distinguer clairement, ils offriraient aux acteurs scolaires un matériau ambigu, susceptible de générer des lectures très différentes selon le contexte. Ce que les institutions présentent comme une terminologie en transition deviendrait alors, pour les praticiens, une zone d'incertitude à gérer, une zone dans laquelle le sens ne se trouverait pas dans le texte lui-même, mais se construirait dans l'interaction entre le texte, l'interprète et son contexte d'exercice.

5.1.1.3 L'écho des normes internationales dans le discours québécois

L'analyse des documents met en évidence un alignement significatif entre le vocabulaire employé au Québec et celui des organisations internationales, traduisant une circulation des référentiels à l'échelle internationale. Le Guide *pour une meilleure prise en compte de la diversité sexuelle et de genre (2021)* reprend notamment le principe de l'auto-identification, en cohérence avec les orientations internationales, notamment celles de l'UNESCO (2018), qui reconnaît l'identité de genre comme une expérience intime et personnelle. De même, les *Contenus en éducation à la sexualité* (2018) s'inscrivent dans une approche graduée et structurée, en cohérence avec les Principes directeurs internationaux sur l'éducation à la sexualité de l'UNESCO (2018).

Cette correspondance s'explique à la lumière de la notion de « référentiel » développée par Muller (2015), selon laquelle les politiques publiques s'appuient sur des cadres cognitifs et normatifs partagés qui orientent les choix institutionnels et définissent ce qui est pensable et légitime. Dans le cas québécois, le référentiel mobilisé s'inscrit dans une perspective fondée sur les droits humains et la santé publique, largement diffusée par les instances internationales, et qui contribue à structurer l'intégration de l'identité de genre dans les discours éducatifs.

L'utilisation de ce vocabulaire produit deux effets principaux. D'une part, elle favorise une cohérence avec des principes largement reconnus à l'échelle internationale. D'autre part, elle inscrit le Québec dans une dynamique transnationale où l'éducation à la sexualité et la reconnaissance de la diversité de genre sont envisagées comme des indicateurs d'équité et de modernité éducative.

Avec tout cela, les documents analysés participent à une logique d'harmonisation des discours éducatifs, où les normes internationales fonctionnent comme des repères implicites pour définir les contours de ce qui est considéré comme pensable et transmissible à l'école.

5.1.2 Catégorie B – Tensions sociales et normes de genre

La catégorie B a permis de mettre en évidence la manière dont les documents officiels traitent les tensions sociales et les normes de genre liées à l'identité de genre. L'analyse révèle deux dynamiques principales. D'une part, on observe un déplacement progressif des normes entre les textes anciens et récents, traduisant une évolution de ce que l'école québécoise considère comme socialement légitime. D'autre part, le corpus révèle une division claire entre deux registres discursifs : un registre juridique qui neutralise les conflits en affirmant des principes universels, et un registre pédagogique qui assume la tâche de nommer les tensions et d'en proposer une gestion concrète. Ces dynamiques seront examinées successivement dans les sous-sections qui suivent.

5.1.2.1 Un déplacement progressif des normes au sein du corpus

La comparaison entre des documents plus anciens, comme le *Programme de formation de l'école québécoise* (2001), et des ressources plus récentes publiées après la réforme de 2018, met en évidence un mouvement de transition dans le discours institutionnel. On observe un passage d'une logique binaire, où les catégories « garçon/fille » structurent le développement de l'enfant, à une logique plus pluraliste, marquée par la reconnaissance de diverses façons d'être et de se définir.

Ce contraste ne se limite pas à une évolution du vocabulaire : il traduit une redéfinition progressive de ce que l'école québécoise considère comme socialement légitime. Les textes peuvent ainsi être interprétés comme des marqueurs temporels des transformations sociales, révélant le passage d'une école centrée sur la reproduction de normes relativement stables à une école davantage appelée à accompagner leur remise en question. Dans cette perspective, les politiques éducatives apparaissent comme des espaces où se reconfigurent les normes sociales liées au genre. Ce déplacement peut être compris comme une transformation du référentiel éducatif, au sens de Muller (2015), dans lequel les catégories binaires traditionnelles sont progressivement remises en question au profit d'une reconnaissance accrue de la diversité.

Les documents analysés ne témoignent ainsi pas seulement d'une évolution institutionnelle, mais participent à un processus plus large de redéfinition des normes sociales, à l'intersection des transformations culturelles, des orientations politiques et des débats publics.

Il semble toutefois important de souligner que ce déplacement ne constituerait pas, en lui-même, une évolution nécessairement neutre ou univoque. Dans la lignée de l'analyse de discours critique (Fairclough, 2010 ; van Dijk, 2006), on peut faire l'hypothèse que tout discours institutionnel, même orienté vers l'inclusion, participe à la définition de ce qui est pensable et légitime — et donc à la reproduction de certains rapports de pouvoir, même involontairement. Dans cette perspective, le référentiel pluraliste qui se dessine dans les documents les plus récents pourrait produire à son tour de nouvelles normes, potentiellement porteuses de leurs propres effets d'inclusion et d'exclusion. En valorisant certaines conceptions de l'identité de genre, ces textes tendent implicitement à marginaliser d'autres visions — notamment des conceptions plus conservatrices ou binaires — qui, sans être nécessairement compatibles avec les orientations éducatives retenues, ne sont pas pour autant socialement illégitimes ou condamnables. Ce constat ne vise pas à remettre en question la légitimité des orientations inclusives, mais à maintenir une lecture critique de leurs propres effets normatifs.

5.1.2.2 Du silence législatif à la conflictualisation pédagogique : deux registres distincts au sein du corpus

L'absence de référence explicite aux résistances sociales dans les textes juridiques – qu'il s'agisse de la *Charte des droits et libertés de la personne*, du Code civil du Québec ou de la *Loi sur l'instruction publique* – peut d'abord être comprise à la lumière de la nature même du discours juridique. En effet, ces textes n'ont pas pour vocation de problématiser les tensions sociales, mais plutôt d'énoncer des principes fondamentaux, tels que l'égalité et la non-discrimination. Ils visent ainsi à établir un cadre normatif stable, applicable à l'ensemble de la société, sans entrer dans la complexité des situations concrètes.

Ce positionnement produit néanmoins un effet de neutralisation des conflits. En ne nommant pas explicitement les tensions, les textes juridiques contribuent à construire une représentation du social marquée par une apparente cohésion, où l'adhésion aux principes d'égalité semble aller de soi (Fairclough, 2010 ; van Dijk, 2006).Toutefois, cette apparente neutralité laisse dans l'ombre

des réalités plus conflictuelles, pourtant présentes dans le quotidien scolaire, telles que les résistances de certains parents, les pressions sociales ou encore les expériences de discrimination vécues par certains élèves et leurs familles.

Un tel contraste peut être lu comme l'expression de deux registres distincts au sein du corpus, plutôt que comme la trace d'un partage institutionnel concerté des responsabilités. Le corpus documentaire demeure en effet trop hétérogène, tant par la nature de ses textes que par leurs auteurs et leurs finalités, pour qu'on puisse parler d'une même logique discursive entre, par exemple, le *Code civil* et un outil pédagogique comme *Bonjour Sam*, qui ne relèvent ni des mêmes acteurs, ni des mêmes statuts normatifs. Le droit, en affirmant des principes fondamentaux, tend à offrir un horizon normatif stable, alors que certains guides pédagogiques et documents administratifs assument davantage la tâche de nommer les résistances concrètes et d'en proposer une gestion au sein des pratiques éducatives. Ce contraste s'observe donc dans le corpus, sans qu'il faille y voir la trace d'une coordination délibérée entre des textes dont les origines et les fonctions demeurent, par ailleurs, très différentes.

Dans cette perspective, les documents analysés relèvent de deux registres distincts : un registre normatif, porté par le droit, qui stabilise les principes, et un registre pragmatique, porté par les documents pédagogiques, qui rend visibles les enjeux et les tensions liés à leur mise en œuvre. Cette dualité, observée dans le corpus plutôt que postulée comme une structure concertée, permet de mieux comprendre comment les politiques éducatives articulent des exigences de cohérence normative avec la complexité des réalités sociales.

5.1.2.3 Les guides pédagogiques comme espaces de « conflictualisation maîtrisée »

Là où les textes législatifs adoptent une posture de silence, les guides pédagogiques introduisent une autre logique. Ils nomment explicitement certaines résistances sociales, en recourant à des termes comme transphobie, homophobie ou sexisme. Ce choix ne traduit pas simplement une volonté de décrire la réalité, il institue un cadre particulier : ces résistances sont définies comme des comportements discriminatoires, donc à proscrire, et non comme des divergences d'opinion relevant d'une pluralité de visions du monde.

Cette dynamique peut être éclairée à partir du cadre théorique mobilisé. Comme le montre Muller (2015), les politiques publiques ne se contentent pas de fixer des prescriptions techniques : elles traduisent des arbitrages sociaux et symboliques. Dans ce cas, cet arbitrage semble prendre la forme d'une « conflictualisation maîtrisée ». En nommant certains comportements comme des discriminations, les guides pédagogiques rendent visibles des tensions sociales, tout en les encadrant dans une grille de lecture normative qui limite l'ouverture d'un débat explicite sur les valeurs.

Ce contraste entre silence législatif et explicitation pédagogique peut révéler deux logiques discursives : une logique universaliste qui proclame des droits sans entrer dans les conflits (les chartes, les lois), et une logique pédagogique qui choisit de rendre visibles certaines tensions, mais en les cadrant comme objets de lutte. Les guides ici peuvent devenir des espaces où le conflit social n'est pas ignoré, mais transformé en contenu éducatif et en enjeu de protection.

5.1.2.4 L'école comme laboratoire de transformation sociale

Les documents pédagogiques récents présentent l'école non seulement comme un lieu d'apprentissage, mais aussi comme un espace où se reconfigurent les normes sociales. Les contenus ne se limitent pas à transmettre des savoirs : ils proposent de déconstruire les stéréotypes, de nommer certaines résistances comme des formes de discrimination et d'accompagner les élèves dans l'exploration de leur identité. L'école est ainsi investie d'une mission élargie, celle de contribuer activement à la formation d'une société plus inclusive, dans la lignée des orientations internationales en matière d'éducation à la sexualité.

L'école apparaît donc, dans ces documents, comme un laboratoire de transformation sociale. Elle ne se contente pas d'appliquer des règles établies : elle participe à la redéfinition de ce qu'il est possible d'enseigner, de penser et de vivre collectivement. Cette fonction, discrètement affirmée, mais clairement perceptible dans les textes pédagogiques, montre que l'inclusion de l'identité de genre n'est pas seulement une question de contenu, mais aussi un projet de société inscrit dans le quotidien scolaire.

Dans la perspective du cadre conceptuel mobilisé, cette dynamique peut être interprétée comme l'expression d'un référentiel éducatif en transformation, au sens de Muller (2015), dans

lequel les politiques éducatives contribuent à redéfinir les normes sociales et les valeurs collectivement reconnues. L'école devient ainsi un espace privilégié de construction du sens, où les orientations politiques et éducatives prennent forme à travers les pratiques et participent à l'évolution des représentations sociales.

Cette mission élargie mérite toutefois d'être lue avec nuance. Plutôt qu'un projet de société homogène, il s'agirait ici de favoriser la coexistence de conceptions plurielles : reconnaître la diversité des identités et des expressions de genre, tout en laissant potentiellement leur place à des conceptions plus classiques de l'identité, dans la mesure où elles ne s'inscrivent pas dans une logique de discrimination. Dans la perspective du *sensemaking*, cette mission semblerait néanmoins créer une tension pour les acteurs scolaires : comment traduire en pratique une orientation institutionnelle qui valorise la diversité tout en gérant des contextes sociaux où coexistent des visions du genre très différentes ? Les documents poseraient une direction sans résoudre cette tension, laissant possiblement aux enseignantes et enseignants la responsabilité d'en négocier le sens au quotidien.

5.1.2.5 Un décalage à interroger : convergence institutionnelle et fragilité du consensus social

La discussion menée dans ce chapitre invite à revenir sur un élément soulevé dès la problématique de ce mémoire. Le Comité de sages sur l'identité de genre (2025) met en lumière la fragilité du consensus social entourant l'éducation à la sexualité et l'identité de genre au primaire, décrivant un espace scolaire traversé par l'affrontement entre une logique universaliste et une logique pluraliste. Or, l'analyse menée dans ce mémoire dégage un constat qui pourrait sembler différent : plutôt qu'une opposition vive entre deux camps, les documents examinés dessinent un déplacement progressif et relativement continu vers une reconnaissance plus explicite de l'identité de genre.

Il importe toutefois de souligner que ces deux constats ne portent pas sur le même objet et ne sont donc pas directement comparables. Le Comité de sages documente un consensus social, soit le degré d'accord existant parmi la population, les parents et les groupes d'intérêt qui participent au débat public. Le présent mémoire, en revanche, se limite à documenter ce que disent les textes eux-mêmes — leur vocabulaire, leurs formulations, leurs silences — sans prétendre rendre compte de la manière dont ces textes sont reçus, interprétés ou contestés dans la société. Ces deux niveaux

d'observation sont distincts, et rien n'empêche qu'ils évoluent de manière asynchrone : les discours encadrant l'éducation à la sexualité peuvent avancer vers une reconnaissance plus explicite de l'identité de genre, sans que cette progression ne traduise un apaisement des tensions sociales réelles.

Cette limite étant posée, le décalage entre les deux constats reste néanmoins éclairant. Il suggère que les institutions choisissent d'avancer dans leurs textes malgré la persistance de désaccords sociaux qu'elles ne peuvent, et ne prétendent probablement pas, faire disparaître. Ce choix se manifeste notamment dans la stratégie de conflictualisation maîtrisée déjà identifiée dans ce chapitre : plutôt que d'ignorer les résistances sociales, les guides pédagogiques les nomment explicitement pour les encadrer comme des comportements à proscrire. Le continuum observé dans le corpus ne serait donc pas le signe d'un débat social résolu, mais celui d'une institution qui avance malgré lui.

5.1.3 Catégorie C – Cadre de référence du discours

Les documents éducatifs organisent les apprentissages autour de cycles de deux ans, ce qui pourrait traduire un désir de progression. Le découpage en trois cycles au primaire (1er, 2e et 3e) semble pensé pour correspondre au rythme d'apprentissage des élèves, avec des contenus simples introduits tôt et des notions plus complexes réservées aux cycles supérieurs.

Par exemple, les *Contenus en éducation à la sexualité* (2018) proposent d'aborder la question de l'homophobie seulement au troisième cycle, soit vers 10–12 ans. Sur quelle logique ces choix s'appuient-ils ? Cette décision suggère-t-elle qu'un certain degré de maturité cognitive et socio-affective soit jugé nécessaire avant d'aborder une réalité sociale marquée par la discrimination, la stigmatisation et les rapports de pouvoir ? Le choix pourrait refléter une attention au développement des enfants et à leur capacité de saisir ces phénomènes sociaux, mais cette logique n'est pas explicitement exprimée dans le programme.

Cependant, en est-il de même lorsque l'on observe que la notion d'identité de genre, présentée comme fluide et ouverte à différentes possibilités, est introduite dès le premier cycle, c'est-à-dire vers 6–7 ans ? Sur quels critères le calibrage des contenus se fonde-t-il ? Pourquoi

certains thèmes attendent la fin du primaire, alors qu'un concept aussi délicat est introduit dès l'entrée dans la scolarité ?

L'analyse du corpus ne permet pas de répondre directement à cette question, puisqu'aucun document ne justifie explicitement ces choix de séquençage. On peut toutefois formuler une interprétation : l'identité de genre, introduite au premier cycle sous une forme simple et centrée sur l'expérience subjective (« qui je suis ? »), relèverait d'une logique identitaire individuelle et non conflictuelle, jugée accessible à de jeunes enfants. L'homophobie, en revanche, implique de comprendre des mécanismes de discrimination sociale, de stigmatisation et de rapports de pouvoir, une logique sociale et critique que les documents semblent réserver à des élèves plus âgés. Cette distinction pourrait refléter une stratégie implicite de progression : d'abord la reconnaissance de soi, ensuite la compréhension des pressions sociales qui pèsent sur cette reconnaissance. Si c'est bien cette logique qui sous-tend le séquençage, elle reste toutefois entièrement tacite dans les documents analysés.

Cette tension implicite rejoint d'ailleurs la notion de développement psychosexuel mobilisée dans le cadre conceptuel de ce mémoire : si les documents les plus explicites (Dubuc, 2022 ; Commission scolaire de Laval, s.d.) s'appuient sur cette notion pour légitimer l'introduction des contenus, ils ne la mobilisent pas pour justifier leur séquençage par cycles. Le développement psychosexuel fonctionne ainsi comme un argument de légitimation globale — « ces contenus sont adaptés à l'âge » — mais non comme un cadre explicatif du calibrage précis entre cycles, ce qui révèle une tension entre la référence implicite au développement et l'absence d'une logique développementale cohérente et explicitement articulée dans les prescriptions.

L'absence d'un argumentaire explicite quant aux logiques d'organisation des contenus selon les cycles crée une zone d'incertitude dans les prescriptions éducatives. Cette indétermination pourrait conférer aux personnes enseignantes une responsabilité accrue dans l'interprétation et la mise en œuvre des contenus, notamment en ce qui concerne leur adaptation au contexte de la classe et à la réalité de leurs élèves — une hypothèse cohérente avec l'approche du *sensemaking* mobilisée dans ce mémoire (Spillane, 2002), bien que l'analyse documentaire ne permette pas d'observer directement cette interprétation par les acteurs scolaires.

5.1.4 Retour sur la question de recherche : ce que le corpus révèle en amont du *sensemaking*

Cette discussion permet de revenir sur la question de recherche initiale : Comment les documents législatifs, administratifs et pédagogiques encadrent-ils et abordent-ils l'inclusion de l'identité de genre à l'école primaire ?

Les résultats et leur discussion permettent d'esquisser une réponse à trois niveaux. Sur le plan de la présence, l'identité de genre semble désormais largement reconnue dans le corpus, mais de façon inégale et terminologiquement instable, ce qui pourrait révéler une légitimité institutionnelle encore en construction plutôt qu'un consensus pleinement établi. Sur le plan des tensions, les documents n'aborderaient pas l'identité de genre comme un objet neutre : ils l'inscriraient dans des logiques normatives distinctes comme les lois visant à la protéger juridiquement contre la discrimination, les guides pédagogiques cherchant à la transmettre et à la normaliser dans les pratiques scolaires, et certains documents administratifs s'appuyant sur les orientations de l'UNESCO et de l'OMS pour en légitimer l'introduction dans le curriculum. Sur le plan du cadre de référence, le développement psychosexuel semblerait mobilisé comme argument de légitimation globale, mais sans constituer un cadre explicatif cohérent du séquençage par cycles.

Ces trois niveaux de réponse ne sont pas indépendants : ils s'articulent autour d'une tension centrale que le corpus donne à voir. D'un côté, les documents témoignent d'une volonté institutionnelle de reconnaître et d'encadrer l'identité de genre dans le système scolaire québécois. De l'autre, cette volonté se déploie dans un espace discursif hétérogène, traversé par des silences, des ambiguïtés terminologiques et des logiques institutionnelles distinctes qui ne forment pas un ensemble cohérent et unifié. C'est précisément cette hétérogénéité — et non une prétendue cohérence du discours — qui constitue l'un des résultats les plus significatifs de cette recherche.

Cette tension peut être éclairée à la lumière du concept de référentiel développé par Muller (2015). Si un référentiel éducatif en transformation semble bien se dessiner dans le corpus, passant progressivement d'une logique binaire à une logique pluraliste, ce déplacement n'est ni linéaire, ni achevé, ni homogène selon les types de documents. Les textes législatifs, les documents administratifs et les ressources pédagogiques ne parlent pas d'une même voix : ils reflètent des

stades différents de cette transformation, des fonctions institutionnelles distinctes et des logiques propres qui ne se fondent pas en un discours univoque. En ce sens, le référentiel éducatif québécois autour de l'identité de genre apparaîtrait moins comme un système stabilisé que comme un champ en recomposition et en négociation, dont les tensions internes méritent d'être documentées plutôt que lissées.

C'est précisément ce que le cadre du *sensemaking*, mobilisé dans ce mémoire, permet de saisir dans toute sa portée. Comme le montrent Spillane (2002) et Coburn (2005), les acteurs scolaires ne reçoivent pas les politiques comme des prescriptions univoques : ils leur donnent sens à partir de ce que les textes contiennent, mais aussi à partir de ce qu'ils taisent, de ce qu'ils laissent ambigu et de ce qu'ils ne parviennent pas à articuler de façon cohérente. Le corpus analysé dans ce mémoire constituerait ainsi un ensemble de ressources de sens — riches, mais aussi ambiguës, parfois contradictoires, et traversées de silences significatifs — à partir desquelles enseignantes, enseignants et directions d'école construiraient leurs propres lectures et leurs propres pratiques.

Dans cette perspective, analyser ce matériau textuel en amont du processus d'interprétation représente une contribution à la compréhension des conditions dans lesquelles ce travail s'effectue. Ce mémoire ne prétend pas documenter ce que les acteurs font réellement avec ces textes — cela supposerait une démarche empirique auprès des praticiens eux-mêmes. Il vise plus modestement à caractériser le matériau qu'ils reçoivent : ses forces, ses limites, ses tensions internes et ses angles morts. En ce sens, il ouvre une porte vers des recherches futures qui pourraient, à partir de ces constats, explorer comment les actrices et acteurs scolaires québécois négocient concrètement le sens de ces orientations dans leurs pratiques quotidiennes — et dans quelles conditions cette négociation produit des environnements scolaires réellement inclusifs pour les élèves trans, non binaires ou de genre non conforme.

5.2 LIMITES DE LA RECHERCHE

Si ce mémoire visait à analyser la manière dont l'identité de genre est abordée et représentée dans les documents législatifs, administratifs et pédagogiques encadrant l'éducation à la sexualité au primaire au Québec, il demeure essentiel de reconnaître certaines de ses limites.

Comme toute recherche qualitative reposant sur l'analyse de contenu, et tout au long du processus, plusieurs décisions théoriques et méthodologiques ont orienté la production et l'interprétation des résultats. Alors que certaines de ces limites tiennent à la nature même des matériaux analysés, d'autres découlent des choix méthodologiques effectués ou encore du contexte social et académique dans lequel s'inscrit le projet. Reconnaître les limites de cette recherche permet de préciser son cadre, de mieux comprendre ce que les analyses révèlent réellement et de reconnaître que toute recherche constitue une lecture alors que d'autres sont possibles.

Dans cette optique, les limites qui suivent sont présentées autour de trois grands axes : celles liées au corpus documentaire (5.2.1), celles qui découlent de la méthodologie d'analyse de contenu (5.2.2), et celles liées au contexte sociopolitique dans lequel s'inscrit ce travail (5.2.3).

5.2.1 Limites liées au corpus documentaire

5.2.1.1 Un corpus centré sur les documents institutionnels officiels

Le corpus retenu pour cette recherche est composé principalement de documents produits par des instances officielles : lois, politiques ministérielles, programmes éducatifs et outils pédagogiques diffusés par des acteurs institutionnels. Ce choix est cohérent avec une démarche d'analyse de politiques éducatives, puisqu'il permet d'accéder au discours formel de l'État sur l'identité de genre et l'éducation à la sexualité au primaire (Bowen, 2009).

La sélection des documents a suivi une logique d'entonnoir, allant des lois générales aux documents administratifs, puis aux programmes éducatifs et aux outils pédagogiques. Bien que cette stratégie puisse permettre d'obtenir un portrait structuré et cohérent de l'encadrement institutionnel, elle demeure toutefois tributaire des documents disponibles publiquement. Il est donc possible que certains documents internes au ministère — utilisés pour l'opérationnalisation locale des politiques éducatives — n'aient pas pu être inclus. Comme le rappelle Bowen (2009), certains documents peuvent être difficilement accessibles, incomplets ou volontairement non diffusés, ce qui limite la capacité de la personne chercheuse à saisir l'ensemble des orientations et processus ayant accompagné la production des politiques (Bowen, 2009).

De plus, l'analyse repose sur des textes produits à des moments historiques différents, ce qui reflète des visions politiques et sociales évolutives concernant l'identité de genre. À ce chapitre,

des personnes chercheuses soulignent que les documents officiels ne sont pas créés à des fins de recherche et qu'ils ne fournissent en ce sens pas toujours un niveau de détail suffisant pour répondre pleinement aux questions scientifiques posées (Bowen, 2009 ; Morgan, 2022), ce qui impose une interprétation prudente des résultats.

5.2.1.2 Une sélection raisonnée plutôt qu'exhaustive

Une deuxième limite tient au fait qu'il n'a pas été possible d'analyser toutes les lois, toutes les orientations ministérielles et tous les documents existants susceptibles d'aborder l'identité de genre et l'éducation à la sexualité. Dans la plupart des démarches d'analyse de contenu, les personnes chercheuses mentionnent que la constitution du corpus repose sur une sélection raisonnée, guidée par la problématique de recherche et des critères explicites de pertinence, et non sur une exhaustivité totale qui s'avère difficilement atteignable (Bardin, 2013; Bowen, 2009).

Le paysage documentaire québécois est particulièrement riche et fragmenté : on y trouve plusieurs niveaux d'action (législatif, ministériel, local), plusieurs types d'acteurs (ministère, centres de services scolaires, écoles, organismes communautaires, centres ou groupes de recherche) et plusieurs formats d'outils. Dans ce contexte, le choix a été de cibler les documents jugés les plus structurants pour le système scolaire, afin d'obtenir un portrait cohérent des orientations institutionnelles. Il demeure toutefois possible que certains textes pertinents n'aient pas été retenus, notamment des ressources locales ou spécialisées, ce qui limite la couverture globale du corpus.

5.2.1.3 Une représentation partielle des réalités scolaires

Le recours à un corpus strictement documentaire implique que la recherche s'intéresse avant tout aux discours — ce qui est écrit, cadré et prescrit — plutôt qu'aux pratiques effectivement vécues sur le terrain. En ce sens, Morgan (2022, p. 66) souligne que les documents « by themselves will likely not include important information other methods may uncover ». Les documents doivent donc être compris comme une source partielle, produisant des données limitées. Morgan (2022, p. 66) évoque notamment « a weakness with relying on pre-existing texts [that] involves working with limited data ».

Les résultats de cette étude décrivent donc la façon dont l'identité de genre est pensée et prescrite dans les documents choisis, mais ils ne permettent pas de rendre compte des pratiques

enseignantes, des expériences des élèves ou des réactions des parents. Cette précision est importante pour éviter de sur-généraliser les conclusions et pour reconnaître qu'une compréhension complète de l'inclusion de l'identité de genre à l'école primaire nécessiterait de croiser ces analyses documentaires avec d'autres types de données empiriques.

5.2.2 Des limites liées à la méthodologie d'analyse de contenu

Bien que l'analyse de contenu constitue une méthode largement reconnue et utilisée en sciences humaines et sociales, elle comporte certaines limites méthodologiques qu'il importe de reconnaître afin de situer adéquatement la portée des résultats. La littérature récente souligne que, malgré sa rigueur, l'analyse de contenu qualitative repose toujours sur une interprétation contextualisée des documents et sur la pré-compréhension de la personne chercheuse, ce qui limite l'objectivité complète des catégories et des thèmes construits (Bardin, 2013; Lyhne, 2025). En effet, le processus d'analyse ne consiste pas uniquement à faire émerger mécaniquement des thèmes à partir du matériel; il implique inévitablement une part de jugement interprétatif. Les décisions liées au découpage des unités de sens, au regroupement de catégories ou à la formulation des thèmes sont influencées par la sensibilité théorique, les connaissances antérieures et la posture épistémologique de la personne chercheuse.

Ainsi, même si une grille d'analyse structurée et des procédures systématiques ont été mises en place afin d'assurer la cohérence, la rigueur et la plus grande objectivité possible de l'analyse, on ne peut pas prétendre que ces dispositifs permettent d'atteindre une neutralité entière. La littérature souligne d'ailleurs que toute grille oriente inévitablement le regard de la personne chercheuse vers certains éléments des textes, au détriment d'autres. Les choix liés à la définition des catégories, au niveau d'abstraction retenu et à l'articulation entre le contenu manifeste et le contenu latent influencent la manière dont les unités de sens sont repérées et interprétées (Bardin, 2013; Graneheim, et al., 2017). Ainsi, certains aspects des documents peuvent demeurer en marge de l'analyse, non pas parce qu'ils sont absents, mais parce qu'ils ne correspondent pas aux catégories retenues. Les résultats, donc, doivent plutôt être compris comme une construction interprétative située, élaborée à partir d'un cadre conceptuel donné et d'une lecture spécifique des documents. Cette limite ne remet pas en cause la validité de l'analyse, mais elle invite à reconnaître que toute recherche qualitative produit une compréhension parmi d'autres possibles.

L’analyse repose également sur un codage effectué par une seule personne chercheuse, ce qui limite la confrontation des interprétations possibles à partir du même corpus, et ce, bien que ce codage ait fait l’objet de validations et de contre-validations ponctuelles par le comité de direction, ce qui contribue à renforcer la rigueur de la démarche. Comme le souligne Morgan (2022), l’absence de codage multiple peut être partiellement compensée par des stratégies de rigueur telles que des allers-retours constants entre les données et les catégories — comme c’est le cas dans cette recherche — ainsi qu’une explicitation transparente des choix analytiques. Néanmoins, cette limite doit être reconnue, dans la mesure où d’autres personnes chercheuses pourraient proposer des lectures différentes des mêmes documents.

Une autre limite touche à l’usage de l’analyse de discours critique (ADC), annoncée en méthodologie comme un complément à l’analyse de contenu. Dans les faits, cette dimension critique — visant à dévoiler les fonctions idéologiques et les rapports de pouvoir inscrits dans le langage — a été mobilisée de façon plus limitée que prévu. Cela s’explique en grande partie par la nature même des documents retenus : les lois, programmes et politiques ministérielles qui composent une large part du corpus sont rédigés dans un registre volontairement neutre, technique et normatif, peu propice à l’expression explicite de marqueurs idéologiques ou rhétoriques tels que ceux généralement étudiés en ADC (discours politiques, médiatiques ou militants). L’analyse a donc privilégié, pour l’essentiel, une lecture inspirée de l’ADC plutôt qu’une application intégrale de ses outils, en s’attardant aux silences, aux choix terminologiques et aux glissements de sens repérables dans les textes, sans toujours pouvoir documenter pleinement les rapports de pouvoir qui les sous-tendent.

5.2.3 Limites liées au contexte sociopolitique dans lequel s’inscrit ce travail

L’objet de cette recherche — l’identité de genre dans les différents documents — s’inscrit dans un contexte sociopolitique québécois marqué par des débats publics et des tensions sociales autour des politiques éducatives. La mise sur pied récente d’un comité gouvernemental chargé de documenter ces enjeux et leurs effets sur la société témoigne du caractère sensible et controversé de ces questions dans l’espace public québécois (Gouvernement du Québec, 2023).

Dans ce contexte, les politiques éducatives analysées sont produites dans un environnement non neutre, traversé par des rapports de pouvoir et des attentes sociales parfois contradictoires. Les

recherches issues de l'analyse des politiques publiques soulignent à ce titre que les documents institutionnels reflètent nécessairement les priorités, les contraintes et les compromis propres à leur contexte de production, les choix politiques étant façonnés par des contraintes institutionnelles et des dynamiques sociopolitiques (Cairney, 2021).

Par ailleurs, les enjeux liés au genre et à la sexualité font l'objet d'une forte politisation, en particulier dans le champ de l'éducation, ce qui peut influencer les choix discursifs retenus dans les politiques éducatives. Des travaux récents montrent que l'éducation à la sexualité constitue un terrain de controverses sociopolitiques, où les débats publics et idéologiques pèsent sur la formulation des politiques et des orientations officielles (Robinson, 2024).

Toutefois, le corpus retenu, composé principalement de documents officiels, ne permet pas d'identifier les débats internes, les négociations politiques ou les pressions sociales ayant conduit à ces choix discursifs, ce qui limite la portée interprétative des résultats.

Ainsi, les politiques éducatives étant évolutives, les résultats de cette recherche offrent un portrait situé dans le temps. Ils reflètent l'état des discours institutionnels à un moment donné, sans pouvoir rendre compte des ajustements ultérieurs susceptibles d'intervenir, particulièrement dans un champ en transformation rapide comme celui de l'identité de genre.

CONCLUSION

Ce mémoire avait pour objectif d'analyser la manière dont l'identité de genre est abordée et représentée dans les documents législatifs, administratifs et pédagogiques encadrant l'éducation à la sexualité au primaire au Québec. S'inscrivant dans un contexte sociopolitique marqué par des débats publics et des tensions autour de ces enjeux, cette recherche s'est attardée à comprendre les discours portés par ces documents, tels qu'ils sont formulés et rendus publics.

Pour répondre à cet objectif, une analyse de contenu principalement qualitative a été menée à partir d'un corpus diversifié de quatorze documents législatifs, administratifs et pédagogiques. La grille d'analyse élaborée dans le cadre de ce travail a permis d'examiner de façon structurée la présence de l'identité de genre, les conceptions qui y sont associées, les tensions sociales et normatives qu'elle soulève, ainsi que les cadres de référence mobilisés dans les documents analysés.

Les résultats mettent en évidence une reconnaissance désormais largement établie de l'identité de genre dans les politiques éducatives québécoises. La notion traverse la majorité des documents, particulièrement à travers des principes de reconnaissance, de protection contre la discrimination et d'inclusion. Cette présence confirme que l'identité de genre s'est progressivement imposée comme une référence institutionnelle légitime, tant sur le plan juridique que politique et éducatif.

Toutefois, cette reconnaissance apparaît contrastée et inégale. L'analyse révèle un flou terminologique persistant, marqué par la coexistence de vocabulaires contemporains explicites et de formulations plus anciennes ou imprécises. Les documents récents tendent à adopter une terminologie plus claire et inclusive, tandis que les textes plus anciens ou certains cadres normatifs maintiennent des expressions ambiguës, ce qui est susceptible d'affecter la cohérence et, potentiellement, la bonne compréhension du discours. De plus, la conceptualisation de l'identité de genre varie sensiblement selon les types de documents : certaines ressources pédagogiques proposent des approches fluides et centrées sur l'expérience subjective, alors que d'autres textes reconduisent implicitement des conceptions plus binaires ou se limitent à une reconnaissance sans

définition. L'analyse a également mis en lumière une prise en compte inégale des tensions sociales et des normes de genre. Les documents pédagogiques récents nomment clairement les phénomènes de stigmatisation, de transphobie et de pression de conformité, tandis que les textes juridiques et administratifs privilégient une approche plus fondamentale, fondée sur des principes universels de protection. Cette distinction souligne une division du travail discursif entre les différents niveaux de l'action publique : aux lois revient l'énonciation des droits, tandis que les outils pédagogiques assument davantage la mise en mots des réalités sociales vécues dans les milieux scolaires.

Par ailleurs, si certaines mesures concrètes d'application sont bien présentes — notamment dans le droit civil et dans les guides pédagogiques —, l'articulation entre l'identité de genre et les repères développementaux de l'enfant demeure limitée. Les références au développement global et au développement psychosexuel sont rares et concentrées dans un nombre restreint de documents pédagogiques récents. Ce constat pourrait mettre en évidence un décalage entre la reconnaissance institutionnelle de l'identité de genre et son inscription explicite dans des cadres développementaux susceptibles d'orienter de manière cohérente et consciente les pratiques éducatives au primaire.

Sur le plan scientifique, ce mémoire contribue à l'analyse des politiques éducatives en offrant un portrait détaillé, structuré et contextualisé du traitement de l'identité de genre dans les documents officiels québécois. Il met en évidence les continuités, les ruptures et les zones de tension qui traversent ces discours, tout en montrant comment les choix terminologiques, conceptuels et normatifs reflètent les compromis propres à leur contexte de production.

Sur le plan méthodologique, il illustre la pertinence de l'analyse de contenu pour examiner des documents officiels complexes, tout en soulignant les limites inhérentes à cette approche, notamment l'impossibilité d'accéder aux débats internes, aux négociations politiques ou aux pressions sociopolitiques ayant façonné les textes.

Sur le plan éducatif et social, les résultats invitent à une lecture nuancée des politiques d'éducation à la sexualité au primaire, en dépassant les positions polarisées souvent présentes dans l'espace public. Ils rappellent que les politiques éducatives constituent des cadres normatifs généraux, produits dans un contexte sociopolitique donné, et que leur compréhension gagne à être ancrée dans une analyse rigoureuse, contextualisée et prudente.

Les résultats présentés offrent un portrait situé dans le temps, tributaire des documents retenus et du contexte sociopolitique dans lequel ils ont été produits. De plus, ce travail ne permet pas d'évaluer les effets concrets de ces politiques dans les pratiques scolaires ni la manière dont elles sont interprétées ou mises en œuvre par les acteurs du milieu. Ces limites, explicitées au chapitre précédent, ouvrent la voie à des recherches futures, notamment des études portant sur la perception des politiques éducatives par le personnel enseignant, les élèves ou les parents, la mise en œuvre concrète des orientations ministérielles, ainsi que sur l'évolution des cadres institutionnels dans un champ en transformation rapide. Ces prolongements permettraient de compléter l'analyse documentaire par une compréhension plus fine des pratiques et des dynamiques de terrain.

En définitive, ce mémoire montre que l'identité de genre occupe désormais une place réelle et reconnue dans les politiques éducatives québécoises, mais que cette reconnaissance demeure partielle, hétérogène et parfois peu articulée en fonction des caractéristiques développementales des enfants. L'analyse des discours institutionnels révèle ainsi moins un modèle unifié qu'un champ en construction, traversé par des ajustements progressifs, des tensions sociales et des choix normatifs encore en évolution. Ainsi, loin de clore le débat, ce travail met en lumière la nécessité de penser les politiques éducatives non comme des cadres figés, mais comme des constructions discursives dynamiques, dont la cohérence et la portée gagnent à être interrogées à la lumière des contextes sociaux, éducatifs et développementaux dans lesquels elles s'inscrivent.

RÉFÉRENCES BIBLIOGRAPHIQUES

Livres :

Allen, L. (2011). *Young people and sexuality education: Rethinking key debates*. Palgrave Macmillan. https://doi.org/10.1057/9780230297630

Ansell, C., et Torfing, J. (2022). *Public governance as collaborative problem solving*. Oxford University Press.

Ball, S. J. (1994). *Education reform: A critical and post-structural approach*. Open University Press.

Ball, S. J. (2012). *Global education Inc.: New policy networks and the neo-liberal imaginary*. Routledge.

Ball, S. J., Maguire, M., et Braun, A. (2012). *How schools do policy: Policy enactments in secondary schools*. Routledge.

Bandura, A. (1977). *Social learning theory*. Prentice-Hall.

Bardin, L. (2013). *L'analyse de contenu* (2e éd.). Presses universitaires de France.

Bereni, L., Chauvin, S., Jaunait, A., et Revillard, A. (2020). *Introduction aux études sur le genre* (2e éd.). De Boeck.

Biesta, G. (2010). *Good education in an age of measurement: Ethics, politics, democracy*. Routledge.

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

Bronfenbrenner, U. (1979). *The ecology of human development: Experiments by nature and design*. Harvard University Press.

Cairney, P. (2021). *The politics of policy analysis*. Palgrave Macmillan.

Charmaz, K. (2006). *Constructing grounded theory: A practical guide through qualitative analysis*. Sage.

Clair, I. (2023). *Sociologie du genre* (2e éd.). Armand Colin.

Corsaro, W. A. (2011). *The sociology of childhood* (3e éd.). Sage.

Connell, R. (2009). *Gender in world perspective* (2e éd.). Polity Press.

Creswell, J. W. (2013). *Qualitative inquiry and research design: Choosing among five approaches* (3e éd.). Sage.

Dorlin, E. (2008). *Sexe, genre et sexualités : introduction à la théorie féministe*. Presses universitaires de France.

Dubuc, L. (2022). *Éducation à la sexualité : enseigner avec la littérature jeunesse : guide complet pour les enseignants et les enseignantes du primaire*. JFD Éditions.

Dufour, A. (1997). *Histoire de l'éducation au Québec*. Boréal.

Dunn, W. N. (2017). *Public policy analysis: An integrated approach* (6e éd.). Routledge.

Fairclough, N. (2010). *Critical discourse analysis: The critical study of language* (2e éd.). Routledge.

Fausto-Sterling, A. (2012). *Sex/gender: Biology in a social world*. Routledge. https://doi.org/10.4324/9780203127971

Freud, S. (2005). *Trois essais sur la théorie de la sexualité* (P. Koeppel, trad.). Gallimard.

Gagnon, J. H., et Simon, W. (2005). *Sexual conduct: The social sources of human sexuality* (2e éd.). AldineTransaction.

Gauntlett, D. (2008). *Media, gender and identity: An introduction* (2e éd.). Routledge.

Hébert, M., Fernet, M., et Blais, M. (dir.). (2017). *Le développement sexuel et psychosocial de l'enfant et de l'adolescent*. De Boeck Supérieur. https://doi.org/10.3917/dbu.heber.2017.01

Henderson, B. (2018). *Queer studies: Beyond binaries*. Oxford University Press.

Howlett, M., Ramesh, M., et Perl, A. (2020). *Studying public policy: Principles and processes* (4e éd.). Oxford University Press.

Jobert, B., et Muller, P. (1987). *L'État en action : politiques publiques et corporatismes*. Presses universitaires de France.

Jones, T. (2013). *Understanding education policy: The "four education orientations" framework*. Springer. https://doi.org/10.1007/978-94-007-6265-7

Krippendorff, K. (2022). *Content analysis: An introduction to its methodology* (4e éd.). Sage.

Lasswell, H. D. (1936). *Politics: Who gets what, when, how*. McGraw-Hill.

Leray, C. (2008). *L'analyse de contenu : de la théorie à la pratique*. Presses universitaires de Rennes.

Lessard, C., et Carpentier, A. (2015). *Politiques éducatives : la mise en œuvre*. Presses universitaires de France. https://pmb.cereq.fr/doc_num.php?explnum_id=9582

Martin, K., Lee, K. E., et Hall, J. P. (2021). *Public policy: Origins, practice, and analysis*. University of North Georgia Press. https://web.ung.edu/media/university-press/public-policy.pdf

Merriam, S. B., et Tisdell, E. J. (2016). *Qualitative research: A guide to design and implementation* (4e éd.). Jossey-Bass.

Meyerowitz, J. J. (2004). *How sex changed: A history of transsexuality in the United States*. Harvard University Press.

Miles, M. B., Huberman, A. M., et Saldaña, J. (2014). *Qualitative data analysis: A methods sourcebook* (3e éd.). Sage.

Muller, P. (2015). *Les politiques publiques* (11e éd.). Presses Universitaires de France.

Olssen, M., Codd, J., et O'Neill, A.-M. (2004). *Education policy: Globalization, citizenship and democracy*. Sage.

Paillé, P., et Mucchielli, A. (2021). *L'analyse qualitative en sciences humaines et sociales* (5e éd.). Armand Colin.

Paquin, S., Bernier, L., et Lachapelle, G. (dir.). (2010). *L'analyse des politiques publiques*. Presses de l'Université de Montréal.

Pelège, P., et Picod, C. (2006). *Éduquer à la sexualité : un enjeu de société*. Dunod.

Peters, B. G. (2015). *Advanced introduction to public policy*. Edward Elgar.

Richard, G. (2019). *Hétéro, l'école ? Plaidoyer pour une éducation antioppressive à la sexualité*. Éditions du remue-ménage.

Schreier, M. (2012). *Qualitative content analysis in practice*. Sage.

Weick, K. E. (1995). *Sensemaking in organizations*. Sage.

Wodak, R., et Meyer, M. (dir.). (2016). *Methods of critical discourse studies* (3e éd.). Sage.

Chapitre de livre

Guba, E. G., et Lincoln, Y. S. (1994). Competing paradigms in qualitative research. Dans N. K. Denzin et Y. S. Lincoln (dir.), *Handbook of qualitative research* (p. 105–117). Sage.

Jourdan, D. (2016). Prévention et éducation à la santé en milieu scolaire. Dans F. Bourdillon, G. Brücker, et D. Tabuteau (dir.), *Traité de santé publique* (p. 242–247). Lavoisier. https://doi.org/10.3917/lav.bourd.2016.01.0267

Schwandt, T. A. (1994). Constructivist, interpretivist approaches to human inquiry. Dans N. K. Denzin et Y. S. Lincoln (dir.), *Handbook of qualitative research* (p. 118–137). Sage.

Shelton, J. (2023). Gender identity and gender expression. Dans C. Franklin (dir.), *Encyclopedia of Social Work*. Oxford University Press. https://doi.org/10.1093/acrefore/9780199975839.013.1324

Thériault, J. (2017). Le développement de la sexualité chez l'enfant. Dans M. Hébert, M. Fernet, et M. Blais (dir.), *Le développement sexuel et psychosocial de l'enfant et de l'adolescent* (p. 1–38). De Boeck Supérieur. https://doi.org/10.3917/dbu.heber.2017.01.0001

Thoenig, J.-C. (2010). Politique publique. Dans L. Boussaguet, S. Jacquot et P. Ravinet (dir.), *Dictionnaire des politiques publiques* (p. 420–427). Presses de Sciences Po. https://doi.org/10.3917/scpo.bouss.2010.01.0420

Tolman, D. L., et Diamond, L. M. (2014). Sexuality theory: A review, a revision, and a recommendation. Dans D. L. Tolman, L. M. Diamond, J. A. Bauermeister, W. H. George, J. G. Pfaus, et L. M. Ward (dir.), *APA handbook of sexuality and psychology* (p. 3–27). American Psychological Association. https://doi.org/10.1037/14193-001

Vergari, S. (2015). Educational policy, mechanisms for the development of. Dans J. D. Wright (dir.), *International Encyclopedia of the Social & Behavioral Sciences* (2e éd.). Elsevier. https://www.researchgate.net/publication/304183655_Educational_Policy_Mechanisms_for_the_Development_of

Weber, M. (1946). Bureaucracy. Dans H. H. Gerth et C. W. Mills (dir.), *From Max Weber: Essays in sociology* (p. 196–244). Oxford University Press.

Articles scientifiques

Albert Sekhar, M., Edward, S., Grace, A., Pricilla, S. E. et G., S. (2024). Understanding comprehensive sexuality education: A worldwide narrative review. *Cureus, 16* (11), e74788. https://doi.org/10.7759/cureus.74788

American Psychological Association. (2015). Guidelines for Psychological Practice With Transgender and Gender Nonconforming People. *American Psychologist*, 70 (9), 832–864. https://doi.org/10.1037/a0039906

Amo-Adjei, J. (2024). Resistances to the Implementation of Comprehensive Sexuality Education Curriculum in Ghana's Educational Institutions. *International Journal of Adolescence and Youth*, 29 (1), 2398038. https://doi.org/10.1080/02673843.2024.2398038

Ansell, C. et Gash, A. (2008). Collaborative governance in theory and practice. *Journal of Public Administration Research and Theory*, *18*(4), 543–571. https://doi.org/10.1093/jopart/mum032

Barthe-Deloizy, F. et Hancock, C. (2005). Introduction : le genre, constructions spatiales et culturelles. *Géographie et cultures*, 54, 3–9. https://doi.org/10.4000/gc.10926

Bialystok, L. (2018). "My Child, My Choice"? Mandatory Curriculum, Sex, and the Conscience of Parents. *Educational Theory*, 68 (1), 11–29. https://doi.org/10.1111/edth.12286

Bialystok, L. (2019). Ontario Teachers' Perceptions of the Controversial Update to Sexual Health and Human Development. *Canadian Journal of Education/Revue canadienne de l'éducation*, 42 (1), 1–41.

Bowen, G. A. (2009). Document Analysis as a Qualitative Research Method. *Qualitative Research Journal*, 9 (2), 27–40. https://doi.org/10.3316/QRJ0902027

Bradshaw, G. (2019). Inclusion in Schools: Gender and Sexual Diversity. *BU Journal of Graduate Studies in Education*, 11 (1), 29–32.

Bussey, K. et Bandura, A. (1999). Social cognitive theory of gender development and differentiation. *Psychological Review*, *106*(4), 676–713. https://doi.org/10.1037/0033-295x.106.4.676

Cervulle, M. et Julliard, V. (2018). Le genre des controverses : approches féministes et queer. *Questions de communication*, 33, 7–23. https://doi.org/10.4000/questionsdecommunication.32593

Charmillot, M. et Jacot-Descombes, C. (2018). Penser l'éducation sexuelle à partir des droits sexuels. *Recherches et éducations*, 19. https://doi.org/10.4000/rechercheseducations.6758

Chin, H. B., Sipe, T. A., Elder, R., Mercer, S. L., Chattopadhyay, S. K., Jacob, V., Wethington, H. R., Kirby, D., Elliston, D. B., Griffith, M., Chuke, S. O., Briss, S. C., Ericksen, I., Galbraith, J. S., Herbst, J. H., Johnson, R. L., Kraft, J. M., Noar, S. M., Romero, L. M., … Santelli, J. (2012). The Effectiveness of Group-Based Comprehensive Risk-Reduction and Abstinence Education Interventions to Prevent or Reduce the Risk of Adolescent Pregnancy, HIV, and Sexually Transmitted Infections. *American Journal of Preventive Medicine*, 42 (3), 272–294. https://doi.org/10.1016/j.amepre.2011.11.006

Clarke, J. A. (2022). Sex Assigned at Birth. *Columbia Law Review*, 122 (8), 1821–1892.

Coburn, C. E. (2005). Shaping Teacher Sensemaking: School Leaders and the Enactment of Reading Policy. *Educational Policy*, 19 (3), 476–509. https://doi.org/10.1177/0895904805276143

Dawson-Amoah, M., Smith, S. L., O'Neal, D., Clay, I., Alonso-Morris, E. A. et Kho, A. (2024). Understanding the Education Policymaking Process in the United States. *Encyclopedia*, 4 (1), 46–59. https://doi.org/10.3390/encyclopedia4010005

de Graaf, H. et Rademakers, J. (2006). Sexual Development of Prepubertal Children. *Journal of Psychology & Human Sexuality*, 18 (1), 1–21. https://doi.org/10.1300/J056v18n01_01

Derouet, J.-L. (2000). La sociologie des inégalités d'éducation à l'épreuve de la seconde explosion scolaire : déplacements des questionnements et relance de la critique. *Éducation et sociétés*, 5 (1), 9–24.

Desjardins, G. (1990). La pédagogie du sexe : un aspect du discours catholique sur la sexualité au Québec (1930–1960). *Revue d'histoire de l'Amérique française*, 43 (3), 381–401. https://doi.org/10.7202/304814ar

Dobrzeniecki, K., Poczta, Z., Kacprzak, M., Kasprzyk, A., Kolasińska, J., Mizgier, M., Pisarska-Krawczyk, M., Plagens-Rotman, K., Kędzia, W. et Jarząbek-Bielecka, G. (2026). Human Sexual Development in the Somatic and Psychosexual Context. *Journal of Clinical Medicine*, 15 (3), 1220. https://doi.org/10.3390/jcm15031220

Duquet, F. (2006). Les défis de l'éducation sexuelle dans le cadre du renouveau pédagogique au Québec. *Education Canada*, 46 (2). https://www.edcan.ca/wp-content/uploads/EdCan-2006-v46-n2-Duquet.pdf

Dussault, É. et Duquet, F. (2020). Évaluation des effets dans le domaine de l'éducation à la sexualité au primaire : exemple tiré d'une évaluation d'un programme de prévention de la sexualisation précoce. *Canadian Journal of Program Evaluation*, 35 (1), 77–98. https://doi.org/10.3138/cjpe.62847

Falk, A., Kosse, F. et Schildberg-Hörisch, H. (2023). The Long-Term Effects of School-Based Sex Education. *SSRN Electronic Journal*. https://doi.org/10.2139/ssrn.4642017

Flanagan, R. (2024). "Nobody Ever Told You, 'Actually, This Feels Great': Religion-Informed Sexual Health Education and Barriers to Developing Sexual Literacy." *International Journal of Educational Research Open*, 7, 100343. https://doi.org/10.1016/j.ijedro.2024.100343

Garcia, C. K. (2015). Sexual Health Education in Quebec Schools: A Critique and Call for Change. *The Canadian Journal of Human Sexuality*, 24 (3), 197–204. https://doi.org/10.3138/cjhs.243-C01

Goldfarb, E. S. et Lieberman, L. D. (2021). Three Decades of Research: The Case for Comprehensive Sex Education. *Journal of Adolescent Health*, 68 (1), 13–27. https://doi.org/10.1016/j.jadohealth.2020.07.036

Grace, A. P. (2018). Alberta Bounded: Comprehensive Sexual Health Education, Parentism, and Gaps in Provincial Legislation and Educational Policy. *Canadian Journal of Education/Revue canadienne de l'éducation*, 41 (2), 472–497.https://www.jstor.org/stable/90025222

Graneheim, U. H., Lindgren, B. M. et Lundman, B. (2017). Methodological Challenges in Qualitative Content Analysis: A Discussion Paper. *Nurse Education Today*, 56, 29–34. https://doi.org/10.1016/j.nedt.2017.06.002

Haberland, N. (2015). The Case for Addressing Gender and Power in Sexuality and HIV Education: A Comprehensive Review of Evaluation Studies. *International Perspectives on Sexual and Reproductive Health*, 41 (1), 31–42. https://doi.org/10.1363/4103115

Halim, M. L. D., Ruble, D. N., Tamis-LeMonda, C. S., Zosuls, K. M., Lurye, L. E. et Greulich, F. K. (2014). Pink Frilly Dresses and the Avoidance of All Things "Girly": Children's Appearance Rigidity and Cognitive Theories of Gender Development. *Developmental Psychology*, 50 (4), 1091–1101. https://doi.org/10.1037/a0034906

Hall, P. A. (1993). Policy Paradigms, Social Learning, and the State: The Case of Economic Policymaking in Britain. *Comparative Politics*, 25 (3), 275–296. https://doi.org/10.2307/422246

Hood, C. (1991). A Public Management for All Seasons? *Public Administration*, 69 (1), 3–19. https://doi.org/10.1111/j.1467-9299.1991.tb00779.x

Kim, E. J., Park, B., Kim, S. K., Park, M. J., Lee, J. Y., Jo, A. R., Kim, M. J. et Shin, H. N. (2023). A Meta-Analysis of the Effects of Comprehensive Sexuality Education Programs on Children and Adolescents. *Healthcare*, 11 (18), Article 2511. https://doi.org/10.3390/healthcare11182511

Kirby, D. (2008). The Impact of Abstinence and Comprehensive Sex and STD/HIV Education Programs on Adolescent Sexual Behavior. *Sexuality Research and Social Policy*, 5 (3), 18–27. https://doi.org/10.1525/srsp.2008.5.3.18

Kirby, D. B., Laris, B. A. et Rolleri, L. A. (2007). Sex and HIV Education Programs: Their Impact on Sexual Behaviors of Young People Throughout the World. *Journal of Adolescent Health*, 40 (3), 206–217. https://doi.org/10.1016/j.jadohealth.2006.11.143

Krief, N. et Zardet, V. (2013). Analyse de données qualitatives et recherche-intervention. *Recherches en sciences de gestion, 95*(2), 211–237. https://doi.org/10.3917/resg.095.0211

Lehn, E. W. et Chahboun, S. (2025). Breaking Taboos! From Silence to Support: Understanding Children's Sexuality in Early Childhood Pedagogical Practice. *Frontiers in Education*, 10, 1546431. https://doi.org/10.3389/feduc.2025.1546431

Lindblom, C. E. (1959). The Science of "Muddling Through". *Public Administration Review*, 19 (2), 79–88.

Lindblom, C. E. (1979). Still Muddling, Not Yet Through. *Public Administration Review*, 39 (6), 517–526.

Löwy, I. (2003). Intersexe et transsexualités : les technologies de la médecine et la séparation du sexe biologique du sexe social. *Cahiers du Genre*, 34 (1), 81–104. https://doi.org/10.3917/cdge.034.0081

Lyhne, C. N. (2025). Qualitative Content Analysis: Framing the Analytical Process Within the Hermeneutic Paradigm. *Quality & Quantity*. https://doi.org/10.1007/s11135-025-02220-9

Maroy, C. (2008). Vers une régulation post-bureaucratique des systèmes d'enseignement en Europe ? *Sociologie et sociétés*, 40 (1), 31–55. https://doi.org/10.7202/019471ar

Martin, C. L. et Ruble, D. N. (2004). Children's Search for Gender Cues: Cognitive Perspectives on Gender Development. *Current Directions in Psychological Science*, 13 (2), 67–70. https://doi.org/10.1111/j.0963-7214.2004.00276.x

Martin, C. L. et Ruble, D. N. (2010). Patterns of Gender Development. *Annual Review of Psychology*, 61, 353–381. https://doi.org/10.1146/annurev.psych.093008.100511

Martin, C. L., Ruble, D. N. et Szkrybalo, J. (2002). Cognitive theories of early gender development. *Psychological Bulletin*, *128*(6), 903–933. https://doi.org/10.1037/0033-2909.128.6.903

Mason-Jones, A. J., Sinclair, D., Mathews, C., Kagee, A., Hillman, A. et Lombard, C. (2016). School-Based Interventions for Preventing HIV, Sexually Transmitted Infections, and Pregnancy in Adolescents. *Cochrane Database of Systematic Reviews*, 2016 (11), CD006417. https://doi.org/10.1002/14651858.CD006417.pub3

Moleiro, C. et Pinto, N. (2015). Sexual Orientation and Gender Identity: Review of Concepts, Controversies and Their Relation to Psychopathology Classification Systems. *Frontiers in Psychology*, 6, 1511. https://doi.org/10.3389/fpsyg.2015.01511

Money, J., Hampson, J. G. et Hampson, J. L. (1957). Imprinting and the Establishment of Gender Role. *AMA Archives of Neurology & Psychiatry*, 77 (3), 333–336. https://doi.org/10.1001/archneurpsyc.1957.02330330119019

Morgan, H. (2022). Conducting a Qualitative Document Analysis. *The Qualitative Report*, 27 (1), 64–77. https://doi.org/10.46743/2160-3715/2022.5044

Mukamurera, J., Lacourse, F. et Couturier, Y. (2006). Des avancées en analyse qualitative : pour une transparence et une systématisation des pratiques. *Recherches qualitatives*, 26 (1), 110–138. https://doi.org/10.7202/1085400ar

Otis, J., Gaudreau, L., Duquet, F., Michaud, F., et Nonn, É. (2011). *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 de recherche). Chaire de recherche du Canada en éducation à la santé, Université du Québec à Montréal. https://www.inspq.qc.ca/sites/default/files/documents/itss/l_integration_et_la_coordination_des_actions_en_education_a_la_sexualite_en_milieu_scolaire.pdf

Pageau, O. et Hirsch, S. (2025). L'éducation à la sexualité dans les programmes scolaires au Québec : différentes réponses disciplinaires pour aborder un thème sensible. *Nouveaux cahiers de la recherche en éducation, 27* (1), 136–156. https://doi.org/10.7202/1119551ar

Palier, B., et Surel, Y. (2005). Les « trois I » et l'analyse de l'État en action. *Revue française de science politique, 55*(1), 7-32. https://www.cairn.info/revue-francaise-de-science-politique-2005-1-page-7.htm

Pasquier, G. (2016). *L'éducation à l'égalité des sexes et des sexualités au risque de l'altérisation de certaines familles*. *Socio*, (7), 83–99. https://doi.org/10.4000/socio.2425

Perreault, I. (2004). Morale catholique et genre féminin : la sexualité dissertée dans les manuels de sexualité maritale au Québec, 1930–1960. *Revue d'histoire de l'Amérique française*, 57 (4), 567–591. https://doi.org/10.7202/009642ar

Perrin, O. (2025). L'éducation à la sexualité au secondaire québécois : représentations de parents et de personnes enseignantes. *Nouveaux cahiers de la recherche en éducation*, 27 (1), 84–107. https://doi.org/10.7202/1119549ar

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

Robinson, K. H., Bengtsson, J. et The Global Childhoods: Sexuality, Gender and Age Network. (2024). The Politics of Age in Sex and Sexuality Education for Children and Young People. *Sex Education*, 24 (5), 579–584. https://doi.org/10.1080/14681811.2024.2369408

Rogow, D. et Haberland, N. (2005). Sexuality and Relationships Education: Toward a Social Studies Approach. *Sex Education*, 5 (4), 333–344. https://doi.org/10.1080/14681810500278188

Roselli, C. E. (2018). Neurobiology of Gender Identity and Sexual Orientation. *Journal of Neuroendocrinology*, 30 (7), e12562. https://doi.org/10.1111/jne.12562

Rousseau, A. (1981). Mise au point du ministère de l'Éducation sur l'éducation sexuelle. *Revue des sciences de l'éducation*, 7 (2), 345–348. https://doi.org/10.7202/900337ar

Russell, S. T., Bishop, M. D., Saba, V. C., James, I. et Ioverno, S. (2021). Promoting School Safety for LGBTQ and All Students. *Policy Insights from the Behavioral and Brain Sciences*, 8 (2), 160–166.

Spillane, J. P. (2002). Local Theories of Teacher Change: The Pedagogy of District Policies and Programs. *Teachers College Record*, 104 (3), 377–420. https://doi.org/10.1111/1467-9620.00167

Starrs, A. M., Ezeh, A. C., Barker, G., Basu, A., Bertrand, J. T., Blum, R., Coll-Seck, A. M., Grover, A., Laski, L., Roa, M., Sathar, Z. A., Say, L., Serour, G. I., Singh, S., Stenberg, K., Temmerman, M., Biddlecom, A., Popinchalk, A., Summers, C. et Ashford, L. S. (2018). Accelerate Progress—Sexual and Reproductive Health and Rights for All: Report of the Guttmacher–Lancet Commission. *The Lancet*, 391 (10140), 2642–2692. https://doi.org/10.1016/S0140-6736(18)30293-9

Sundaram, V. et Sauntson, H. (2016). Discursive Silences: Using Critical Linguistic and Qualitative Analysis to Explore the Continued Absence of Pleasure in Sex and Relationships Education in England. *Sex Education*, 16 (3), 240–254. https://doi.org/10.1080/14681811.2015.1058771

Timmermans, S. et Tavory, I. (2012). Theory Construction in Qualitative Research: From Grounded Theory to Abductive Analysis. *Sociological Theory*, 30 (3), 167–186. https://doi.org/10.1177/0735275112457914

Torfing, J., Sørensen, E. et Røiseland, A. (2019). Transforming the Public Sector into an Arena for Co-Creation: Barriers, Drivers, Benefits, and Ways Forward. *Administration & Society*, 51 (5), 795–825. https://doi.org/10.1177/0095399716680057

Torgerson, D. (1985). Contextual Orientation in Policy Analysis: The Contribution of Harold D. Lasswell. *Policy Sciences*, 18 (3), 241–261. https://doi.org/10.1007/BF00138911

Turner, J. R., Allen, J., Hawamdeh, S. et Mastanamma, G. (2023). The Multifaceted Sensemaking Theory: A Systematic Literature Review and Content Analysis on Sensemaking. *Systems*, 11 (3), 145. https://doi.org/10.3390/systems11030145

van Dijk, T. A. (2006). Discourse and Manipulation. *Discourse & Society*, 17 (3), 359–383. https://doi.org/10.1177/0957926506060250

Wright, J. et Bialystok, L. (2017). 'Just Say No': Public Dissent Over Sexuality Education and the Canadian National Imaginary. *Discourse: Studies in the Cultural Politics of Education*, 40 (5), 1–15. https://doi.org/10.1080/01596306.2017.1333085

Wunsch, S. (2017). L'éducation à la sexualité : perspectives des données neuroscientifiques. *Sexologies*, 26 (1), 33–38. https://doi.org/10.1016/j.sexol.2016.12.003

Zhou, L., Dai, D., Ren, J., Chen, X. et Chen, S. (2022). What Is Policy Content and How Is the Public's Policy Support? A Policy Cognition Study Based on Natural Language Processing and Social Psychology. *Frontiers in Psychology*, 13, 941762. https://doi.org/10.3389/fpsyg.2022.941762

Documents gouvernementaux / institutionnels

Action Canada pour la santé et les droits sexuels. (2020). *L'état de l'éducation à la sexualité au Canada* (2e éd.). https://www.actioncanadashr.org/sites/default/files/2020-07/Action%20Canada_StateofSexEd-2ndEd_French.pdf

Angus Reid Institute. (2023, August 28). *Vast majority say schools should inform parents if children wish to change their pronouns, Canadians split on parental consent*. https://angusreid.org/wp-content/uploads/2023/08/2023.08.28_Pronouns_Policy-1.pdf

Assemblée nationale du Québec. (1987, 6 octobre). *Journal des débats de la Commission de l'éducation (33e législature, 1re session)*. https://www.assnat.qc.ca/fr/travaux-parlementaires/commissions/ce-33-1/journal-debats/CE-871006.html

Comité de sages sur l'identité de genre. (2025). *Rapport du Comité de sages sur l'identité de genre* (Vol. 1). https://cdn-contenu.quebec.ca/cdn-contenu/adm/min/famille/publications-adm/publications-complementaires/Rapport-Csages-Volume1.pdf

Commission des droits de la personne et des droits de la jeunesse. (2024). *Mémoire au Comité des sages sur l'identité de genre*. https://www.cdpdj.qc.ca/storage/app/media/publications/memoire-identite-genre.pdf

Commission scolaire de Laval. (s. d.). *Identité, rôles et stéréotypes sexuels – 3e année du primaire*. https://enseignerlegalite.com/wp-content/uploads/2019/03/Identite%CC%81-ro%CC%82les-et-ste%CC%81re%CC%81otypes-sexuels-3e-anne%CC%81e.pdf

Conseil supérieur de l'éducation. (1986). *Avis au ministre de l'Éducation sur des projets d'amendements au régime pédagogique du secondaire*. https://www.cse.gouv.qc.ca/wp-content/uploads/2021/05/50-0354-AV-projets-damendements-regime-pedagogique-du-secondaire.pdf

Descheneaux, J., Page, G., Piazzesi, C., Pirotte, M. et Fédération du Québec pour le Planning des naissances. (2018). *Promouvoir des programmes d'éducation à la sexualité positive, inclusive et émancipatrice : méta-analyse qualitative intersectionnelle des besoins exprimés par les jeunes*. Service aux collectivités de l'Université du Québec à Montréal. https://sac.uqam.ca/upload/files/Rapport_de_recherche_v7LR_revise.pdf

Dubuc, D. (2017). *Les mots de la diversité liée au sexe, au genre et à l'orientation sexuelle*. Fédération nationale des enseignantes et des enseignants du Québec (FNEEQ-CSN). https://fneeq.qc.ca/wp-content/uploads/Glossaire-2017-08-14-corr.pdf

Honig, A. S. (1998). *Psychosexual development in infants and young children: Implications for caregivers*. ERIC Clearinghouse on Elementary and Early Childhood Education.

Institut de la statistique du Québec. (2023). *Portrait sociodémographique de la diversité sexuelle et de genre : faits saillants*. Gouvernement du Québec. https://statistique.quebec.ca/fr/document/portrait-sociodemographique-diversite-sexuelle-et-genre/publication/portrait-sociodemographique-diversite-sexuelle-et-genre-faits-saillants

International Commission of Jurists. (2007). *The Yogyakarta Principles: Principles on the Application of International Human Rights Law in Relation to Sexual Orientation and Gender Identity*. https://yogyakartaprinciples.org/principles-en/

International Planned Parenthood Federation. (2010). *IPPF Framework for Comprehensive Sexuality Education (CSE)*. https://www.ippf.org/sites/default/files/ippf_framework_for_comprehensive_sexuality_education.pdf

International Planned Parenthood Federation. (2015). *Inside & Out: Comprehensive Sexuality Education (CSE) Assessment Tool*. https://www.ippf.org/resource/inside-and-out-comprehensive-sexuality-education-cse-assessment-tool

Jeunes identités créatives Canada. (2020). *Bonjour Sam : sensibiliser les jeunes par le jeu – guide pédagogique*. https://familleslgbt.org/wp-content/uploads/2022/03/BonjourSAM_Guide_pedagogique.pdf

Lundberg, A. et Werner, A. (2012). *Gender studies education and pedagogy*. Swedish Secretariat for Gender Research. https://gupea.ub.gu.se/bitstreams/c35d6429-c095-4d32-a46f-ef082e3aee4b/download

Ministère de l'Éducation du Québec et Ministère de la Santé et des Services sociaux [MEQ-MSSS]. (2003). *Sex Education in the Context of Education Reform*. https://www.education.gouv.qc.ca/fileadmin/site_web/documents/dpse/adaptation_serv_compl/EducationSexualite_Oui-mais-comment_EN.pdf

Ministère de l'Éducation et de l'Enseignement supérieur. (2018). *Contenus en éducation à la sexualité*. https://cdn-contenu.quebec.ca/cdn-contenu/education/education-sexualite/education-sexualite-contenus-detailles-prescolaire-primaire_FR.pdf

Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport et Ministère de la Santé et des Services sociaux. (2008). *L'éducation à la sexualité en milieu scolaire : oui, mais comment ? Guide de soutien à la mise en œuvre d'une démarche d'éducation à la sexualité au préscolaire, au primaire et au secondaire*. https://www.education.gouv.qc.ca/fileadmin/site_web/documents/dpse/adaptation_serv_compl/EducationSexualite_Oui-mais-comment_FR.pdf

Ministère de l'Éducation. (2001). *Programme de formation de l'école québécoise : éducation préscolaire et enseignement primaire*. https://cdn-contenu.quebec.ca/cdn-contenu/education/pfeq/Programme-prescolaire-primaire.pdf

Ministère de l'Éducation. (2020). *Référentiel de compétences professionnelles : profession enseignante*. https://cdn-contenu.quebec.ca/cdn-contenu/adm/min/education/publications-adm/devenir-enseignant/referentiel_competences_professionnelles_profession_enseignante.pdf

Ministère de l'Éducation. (2021). *Pour une meilleure prise en compte de la diversité sexuelle et de genre : guide à l'intention des milieux scolaires*. https://cdn-contenu.quebec.ca/cdn-contenu/education/services-educatifs-complementaires/Guide-diversite-sexuelle.pdf

Ministère de l'Éducation. (2023). *Programme Culture et citoyenneté québécoise*. https://cdn-contenu.quebec.ca/cdn-contenu/education/pfeq/primaire/programmes/PFEQ-culture-citoyennete-quebecoise-Primaire.pdf

Ministère de la Justice du Québec. (2017). *Plan d'action gouvernemental de lutte contre l'homophobie et la transphobie 2017–2022 : Pour un Québec riche de sa diversité*.

https://cdn-contenu.quebec.ca/cdn-contenu/adm/gouv/homophobie-transphobie/PL_action_PLCHT_2017-2022_MJQ.pdf

Ministère de l'Éducation du Québec (MEQ). (1986). Formation personnelle et sociale : éducation à la sexualité. Québec, Direction générale des programmes, Direction de la formation générale.

Ministère de l'Éducation et de l'Enseignement supérieur. (2017). *Consultation sur le projet pilote d'éducation à la sexualité : bilan de la première année d'expérimentation (2015-2016)*. https://www.education.gouv.qc.ca/fileadmin/site_web/documents/dpse/adaptation_serv_compl/Bilan_2015-2016_education-sexualite.pdf

Ministère de l'Éducation, de l'Enseignement supérieur et de la Recherche. (2015). *Sexuality education: Information for parents on the pilot project*. http://www.education.gouv.qc.ca/fileadmin/site_web/documents/dpse/adaptation_serv_compl/Feuillet_sexualite_en.pdf

National Child Traumatic Stress Network. (2009). *Sexual development and behavior in children: Information for parents and caregivers*. https://www.nctsn.org/sites/default/files/resources/sexual_development_and_behavior_in_children.pdf

New Brunswick Department of Education and Early Childhood Development. (2023). *Policy 713: Sexual orientation and gender identity*. Government of New Brunswick.

Organisation de coopération et de développement économiques. (2023). *Equity and inclusion in education: Finding strength through diversity*. OECD Publishing. https://www.oecd.org/en/publications/equity-and-inclusion-in-education_e9072e21-en/full-report.html

Organisation des Nations Unies pour l'éducation, la science et la culture. (2018). *International technical guidance on sexuality education: An evidence-informed approach*. UNESCO. https://www.unfpa.org/sites/default/files/pub-pdf/ITGSE.pdf

Organisation mondiale de la santé. (2023). *Éducation complète à la sexualité*. https://www.who.int/fr/news-room/questions-and-answers/item/comprehensive-sexuality-education

People for Education. (2024). *Pronouns, children's rights, and gender: What's happening across Canada?* https://peopleforeducation.ca/our-work/pronouns-childrens-rights-and-gender-whats-happening-across-canada/

Robillard, J. (2021). Éducation à la sexualité : *soutenir une approche flexible, concertée et diversifiée pour couvrir toutes les dimensions de la sexualité et répondre aux besoins varies des jeunes*. Fédération du Québec pour le planning des naissances.

Statistique Canada. (2021). Sexe à la naissance de la personne. *Dictionnaire, recensement et normes – StatistiqueCanada.* https://www23.statcan.gc.ca/imdb/p3Var_f.pl?Function=DEC &Id=24101

UNESCO, UNFPA, UNICEF, UN Women, UNAIDS et WHO. (2023). *International technical guidance on sexuality education: An evidence-informed approach* (Revised edition). UNESCO.https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000385849_eng

UNESCO. (2023). *UNESCO in action for gender equality 2022–2023*. United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization. https://www.unesco.org/en/gender-equality/education

UNFPA. (2014). *Operational guidance for comprehensive sexuality education: A focus on human rights and gender*. United Nations Population Fund.

Université TÉLUQ. (s. d.). *EDU 9000 – Exercices : Analyse de données qualitatives*. https://m2.teluq.ca/pluginfile.php/556067/mod_folder/content/0/Module%205/EDU%209000%20-%20Exercices%20-%20Analyse%20de%20donn%C3%A9es%20qualitatives.pdf

World Health Organization Regional Office for Europe, et Federal Centre for Health Education (BZgA). (2010). *Standards for sexuality education in Europe: A framework for policy makers, educational and health authorities and specialists*. BZgA. https://www.icmec.org/wp-content/uploads/2016/06/WHOStandards-for-Sexuality-Ed-in-Europe.pdf

World Health Organization. (2021, May 24). *Gender and health*. https://www.who.int/news-room/questions-and-answers/item/gender-and-health

Lois

Charte canadienne des droits et libertés, partie I de la *Loi constitutionnelle de 1982*, constituant l'annexe B de la *Loi de 1982 sur le Canada* (R.-U.), 1982, c. 11. https://laws-lois.justice.gc.ca/fra/const/page-12.html

Charte des droits et libertés de la personne, RLRQ, c. C-12. https://www.legisquebec.gouv.qc.ca/fr/pdf/lc/C-12.pdf

Code civil du Québec, RLRQ, c. CCQ-1991. https://www.legisquebec.gouv.qc.ca/fr/pdf/lc/CCQ-1991.pdf

Loi modifiant la Loi canadienne sur les droits de la personne et le Code criminel, L.C. 2017, c. 13. https://laws-lois.justice.gc.ca/fra/LoisAnnuelles/2017_13/TexteComplet.html

Loi sur la protection de la jeunesse, RLRQ, c. P-34.1. https://www.legisquebec.gouv.qc.ca/fr/document/lc/P-34.1

Loi sur l'enseignement privé, RLRQ, c. E-9.1. https://www.legisquebec.gouv.qc.ca/fr/document/lc/E-9.1

Loi sur l'instruction publique, RLRQ, c. I-13.3. https://www.legisquebec.gouv.qc.ca/fr/document/lc/I-13.3

Loi visant à protéger les personnes contre les thérapies de conversion dispensées pour changer leur orientation sexuelle, leur identité de genre ou leur expression de genre, RLRQ, c. P-42.2. https://www.legisquebec.gouv.qc.ca/fr/pdf/lc/P-42.2.pdf

Loi visant à renforcer la lutte contre la transphobie et à améliorer notamment la situation des mineurs transgenres, L.Q. 2016, c. 19. https://www.assnat.qc.ca/fr/travaux-parlementaires/projets-loi/projet-loi-103-41-1.html

Thèse / mémoire

Bouchard, P. et Houle, S. (1994). *Les stéréotypes véhiculés par le programme d'éducation à la sexualité du ministère de l'Éducation : niveaux primaire et secondaire* [rapport de recherche, Université du Québec à Montréal].

Devieilhe, É. (2013). *Représentations du genre et des sexualités dans les méthodes d'éducation à la sexualité élaborées en France et en Suède* [thèse de doctorat inédite, Université de Caen]. HAL archives ouvertes. https://tel.archives-ouvertes.fr/tel-00974344

Flückiger, V. (2023). *Analyse de besoins des parents immigrés, issus de la communauté maghrébine concernant l'éducation à la sexualité en milieu scolaire, au primaire* [mémoire de maîtrise inédit, Université du Québec à Montréal]. Archipel. https://archipel.uqam.ca/173622/1/M18312.pdf

Houle, S. (1992). *Analyse des stéréotypes féminins et masculins dans le programme d'éducation sexuelle au secondaire* [mémoire de maîtrise inédit, Université Laval].

Mercier, J. F. (2007). *La construction sociale des représentations de l'éducation à la sexualité chez des jeunes du secondaire* [thèse de doctorat inédite, Université du Québec à Montréal]. Thèses Canada. https://www.collectionscanada.gc.ca/obj/thesescanada/vol2/QSHERU/TC-QSHERU-11143_5448.pdf

Morin, G. (2022). *Éducation à la sexualité en contexte scolaire pluriethnique : expériences de parents immigrants et d'éducateurs à la sexualité* [mémoire de maîtrise inédit, Université du Québec à Montréal]. Archipel. https://archipel.uqam.ca/15553/1/M17541.pdf

Truchon, A. (2006). *L'éducation sexuelle en milieu scolaire : représentations sociales de groupes d'intérêt du Québec* [thèse de doctorat inédite, Université du Québec à Montréal]. Bibliothèque et Archives Canada.

Xanthoudakis, D. (2021). *Exploring Québec's sexuality education program* [mémoire de maîtrise inédit, McGill University]. https://escholarship.mcgill.ca/downloads/zc77sv839

Article de presse

Boisvert, Y. (2023, 18 septembre). Échauffourée autour des toilettes. *Le Devoir*. https://www.ledevoir.com/opinion/editoriaux/798223/diversite-de-genre-echauffouree-autour-toilettes

Dion-Viens, D. (2018, 25 avril). Levée de boucliers contre le cours d'éducation sexuelle. *Le Journal de Montréal*. https://www.journaldemontreal.com/2018/04/25/levee-de-boucliers-contre-le-cours-deducation-sexuelle

Dion-Viens, D. (2018, 3 février). Une pétition contre le nouveau cours d'éducation sexuelle. *Journal de Québec*.

Duchaine, G. (2023, 17 septembre). Quand les toilettes font peur. *La Presse*. https://www.lapresse.ca/societe/2023-09-17/quand-les-toilettes-font-peur.php

La Presse canadienne. (2023, 20 septembre). Les députés conservateurs sommés de garder le silence. *La Presse*. https://www.lapresse.ca/actualites/politique/2023-09-20/manifestations-sur-l-identite-de-genre/les-deputes-conservateurs-sommes-de-garder-le-silence.php

St-Cerny, A. (2007). Brève histoire de l'éducation sexuelle. *À Babord!* https://www.ababord.org/Breve-histoire-de-l-education

Vincent, C. (2019, 19 juillet). Le genre gagne en fluidité. *Le Monde*. https://www.lemonde.fr/idees/article/2019/07/19/le-genre-gagne-en-fluidite_5491031_3232.html

Page web

Gouvernement du Québec. (2017, 14 décembre). *Éducation à la sexualité obligatoire dès la rentrée*. https://www.quebec.ca/nouvelles/actualites/details/education-a-la-sexualite-obligatoire-des-la-rentree Gouvernement du Québec. (2021, 24 octobre). *Culture et citoyenneté québécoise remplacera l'ancien programme Éthique et culture religieuse*. https://www.quebec.ca/nouvelles/actualites/details/culture-et-citoyennete-quebecoise-remplacera-lancien-programme-ethique-et-culture-religieuse-35604

Government of Saskatchewan. (2023, 22 août). *Education minister announces new parental inclusion and consent policies*. https://www.saskatchewan.ca/government/news-and-media/2023/august/22/education-minister-announces-new-parental-inclusion-and-consent-policies

Institut national de santé publique du Québec. (2024). *Diversité sexuelle et pluralité des genres*. Gouvernement du Québec. https://www.inspq.qc.ca/diversite-sexuelle-pluralite-des-genres

Jacquemart, A. (2025, 11 février). *Genre : sens et usages d'une notion devenue polémique.* Université Paris-Dauphine – PSL, Dauphine Éclairages. https://dauphine.psl.eu/eclairages/article/genre-sens-usages-polemique

Le Haut-Commissariat des Nations Unies aux droits de l'homme [L'OHCHR], (2018*). Conférence sur l'identité, Toronto*. Consulté à : https://www.ohchr.org/en/statements/2018/05/identity-conference-toronto

Lee, L. X. (2018, 6 septembre). Sex education and gender identity in schools rife with controversy. *University of British Columbia News*. https://news.ubc.ca/2018/09/sex-education-and-gender-identity-in-schools-rife-with-controversy/

Office of the United Nations High Commissioner for Human Rights. (2006, 26 juillet). *Présentation de la haut-commissaire des nations unies aux droits de l'homme a la conference internationale sur les droits humains des LGBT*. https://www.ohchr.org/en/statements/2009/10/presentation-de-la-haut-commissaire-des-nations-unies-aux-droits-de-lhomme-la

Office of the United Nations High Commissioner for Human Rights. (2011). *Discriminatory laws and practices and acts of violence against individuals based on their sexual orientation and gender identity*. United Nations. https://www.ohchr.org/sites/default/files/Documents/Issues/Discrimination/A.HRC.19.41_English.pdf

Office of the United Nations High Commissioner for Human Rights. (2015). *Discrimination and violence against individuals based on their sexual orientation and gender identity* (A/HRC/29/23). United Nations. https://www.ohchr.org/en/documents/thematic-reports/ahrc2923-discrimination-and-violence-against-individuals-based-their

Office of the United Nations High Commissioner for Human Rights. (2015). *Orientation sexuelle et identité de genre dans le droit international des droits de l'homme. (Fiche d'information).https://www.ohchr.org/sites/default/files/Documents/Issues/Discrimination/LGBT/FactSheets/unfe-11-UN_Fact_Sheets_GenderIdentity_French.pdf*

Sex Education Québec. (2018). *Pétition pour amender le nouveau programme québécois d'éducation à la sexualité*. https://www.change.org/p/p%C3%A9tition-pour-amender-le-nouveau-programme-qu%C3%A9b%C3%A9cois-d-%C3%A9ducation-%C3%A0-la-sexualit%C3%A9

ANNEXE

VERSION FINALE DE LA GRILLE D'ANALYSE

La grille d'analyse						
Informations de base sur le document						
Titre du document						
Source de document						
Type de document						
Public cible						
Date de la publication						
Catégorie A : présence Conception de l'identité de genre						
Critères d'analyse	**Questions d'analyse**	**Choix codifié**	**Unité de sens**	**Description**	**Analyse**	**Interprétation**
A.1. Présence de l'identité de genre	L'identité de genre est-elle abordée dans le document ?	A.1.1 Non A.1.2 Oui, implicitement A.1.3 Oui, explicitement				
A.2. Nature de l'identité de genre	Comment l'identité de genre est-elle définie dans le document?	A.2.1 Non applicable A.2.2 Non défini A.2.3 Incohérente A.2.4 Fixe, binaire A.2.5 Fluide		POUR LE A.2.3. Le texte présente-t-il des contradictions internes?		
A.3. Ton employé dans la discussion	Quel ton est employé dans la discussion de l'identité de genre ?	A.2.1 Non applicable A.3.2 Négatif				

de l'identité de genre		A.3.3 Incohérent A.3.4 Neutre, informatif A.3.5 Inclusif				
A.4. Protection contre le harcèlement fondée sur l'identité de genre	Le texte mentionne-t-il une protection contre le harcèlement fondé sur l'identité de genre ?	A.4.1 Non A.4.2 Oui, implicitement A.4.3 Oui, explicitement				
Catégorie B : Tensions sociales et normes de genre						
B.1 Normes sociales et identification	L'identité de genre est-elle liée à des normes sociales spécifiques ?	B.1.1 Non B.1.2 Oui, liée aux normes binaires B.1.3 Oui, liée aux normes inclusives				
B.2 Résistances et tensions sociales sur l'identité de genre	Le document mentionne-t-il des oppositions ou des résistances à l'intégration de l'identité de genre dans le cadre éducatif ?	B.2.1 Non B.2.2 Oui, implicitement B.2.3 Oui, explicitement		Les résistances proviennent-elles de groupes sociaux spécifiques, comme des familles, des communautés religieuses ou culturelles ?		
B.3 Stéréotypes de genre et rôles traditionnels	Le document évoque-t-il des stéréotypes de genre ou des rôles traditionnels ?	B.3.1 Non B.3.2 Oui implicitement B.3.3 Oui explicitement				
B.4 Actions et mesures d'application	Le document propose-t-il des actions pour aborder ou soutenir l'identité de genre ?	B.4.1 Non B.4.2 Oui, implicitement B.4.3 Oui, explicitement		Quel type d'action est proposé ?		

Catégorie C : Cadre de référence du discours						
C.1 Références au développement de l'enfant	Q1 : Le texte mentionné-t-il des éléments liés au développement de l'enfant ?	C.1.1.1 Non C.1.1.2 Oui, implicitement C.1.1.3 Oui, explicitement				
	Q2 : Y a-t-il une prise en compte de l'adéquation du contenu avec le développement de l'enfant ?	C.1.2.1 Non C.1.2.2 Oui, implicitement C.1.2.3 Oui, explicitement				
C.2 Références au développement psychosexuel	Q1 : Le texte mentionné-t-il des éléments liés au développement psychosexuel de l'enfant ?	C.2.1.1 Non C.2.1.2 Oui, implicitement C.2.1.3 Oui, explicitement				
	Q2 : Y a-t-il une prise en compte de l'adéquation du contenu avec le développement psychosexuel de l'enfant ?	C.2.2.1 Non C.2.2.2 Oui, implicitement C.2.2.3 Oui, explicitement				
C.**3 Présence de références à l'âge au niveau scolaire**	Le texte mentionne-t-il des repères d'âge ou de niveau scolaire pour situer les contenus ?	C.3.1 Non C.3.2 Oui, implicitement C.3.3 Oui, explicitement				